



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

TESIS DE MAESTRÍA

Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media

Suárez, D.

Asesora de tesis:

Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

ÁREA DE CONOCIMIENTO EDUCACIÓN,
ARTE Y HUMANIDADES

¡Universidad del Pueblo y para el Pueblo!



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

ÁREA DE CONOCIMIENTO EDUCACIÓN,
ARTE Y HUMANIDADES

Recinto Universitario “Rubén Darío”

Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media

*Tesis para optar al título de Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura
(desde un enfoque por competencias)*

Autor:

Domingo Antonio Suárez Mendoza

Asesora de tesis:

Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Marzo, 2025



Dedicatoria

A mi madre, faro de amor y fortaleza, cuyo apoyo incondicional ha sido el cimiento de mis sueños y el impulso de mi camino. Todo lo que soy se lo debo a ella, quien, con la ayuda de Dios, ha sabido formarme como persona y profesional.

Agradecimientos

A Dios, por el don de la vida, la sabiduría y el amor.

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), que se convirtió en mi segunda casa de estudios superiores.

A los docentes de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, quienes contribuyeron significativamente a mi formación académica.

A los jueces de expertos quienes estuvieron prestos para validar los instrumentos utilizados en esta investigación: Msc. María Elieeneht Mejía Ponce, Msc. Armando José Sandoval y Dr. Sandra del Carmen Dávila Flores.

A mi familia: mi madre, Marlene Argentina Mendoza; mi hermana, Keylin de los Ángeles Vanegas; y mi sobrino, Andy Leonel López Vanegas, por llenar de alegría y amor mi hogar.

A mis compañeras de maestría, Flor Aguilar, Albania Cantillano y Cinthia Obregón, por su ánimo constante y generoso apoyo en los momentos de mayor exigencia. Cada conversación, risa compartida y palabra de aliento hicieron de este camino una experiencia enriquecedora y memorable.

Carta aval del director de tesis

Managua, Nicaragua, 13 de marzo de 2025

CARTA AVAL DEFENSA

A través de la presente, me permito avalar la culminación del proceso de elaboración de la tesis titulada: "**Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Media**", presentada por el **Lic. Domingo Antonio Suárez Mendoza**, en cumplimiento de los requisitos establecidos por el programa de maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, carrera que oferta el Departamento de Español de la UNAN, Managua.

Como asesora de este trabajo de investigación, certifico que el maestrante ha cumplido con los objetivos y lineamientos metodológicos establecidos para su desarrollo, demostrando compromiso, rigor académico y una adecuada sustentación teórica y práctica en el tratamiento del tema abordado.

Considero que la presente tesis constituye una valiosa contribución para el ámbito educativo, al proponer estrategias que promueven el desarrollo de competencias lectoras y el pensamiento crítico a través de la implementación de textos paralelos, estrategia de gran relevancia para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo de la Educación Media.

Por lo tanto, recomiendo y apruebo la presentación y defensa de esta tesis, confiando en que la misma cumplirá con los estándares académicos requeridos para la obtención del grado de máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Atentamente,



Dra. Zobeyda Catalina Zamora Úbeda

Asesora de Tesis

[Docentes del Departamento de Español]

Resumen

La investigación “Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media” tiene como objetivo validar la efectividad de esta estrategia en estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada. Para ello, se identifican las dificultades iniciales, se describe la implementación de la estrategia y se determina el progreso alcanzado tras su aplicación. El estudio se enmarca en un paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción educativa. La muestra teórica y sujetos del estudio está conformada por 36 estudiantes y los instrumentos empleados para la recolección de datos incluyen prueba diagnóstica y prueba final, observación no participativa y grupo focal. Los principales resultados indican que, inicialmente, los estudiantes presentaban dificultades en las habilidades cognitivas que posibilitan el pensamiento como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la autorregulación de la información. Sin embargo, tras la implementación de la estrategia de textos paralelos, se evidencia una mejora en la capacidad para descomponer información, identificar elementos implícitos, valorar críticamente los temas, construir argumentos sólidos y reflexionar de manera autónoma sobre sus ideas. Las conclusiones destacan que el uso de los textos paralelos es una estrategia efectiva para desarrollar el pensamiento crítico, ya que fortalece los procesos cognitivos que sustentan esta capacidad. Además, se subraya la importancia de su aplicación continua para consolidar esas habilidades. Se recomienda implementarla en otros niveles educativos e integrarla sistemáticamente en la planificación didáctica como una herramienta clave para formar estudiantes más reflexivos y críticos.

Palabras clave: Pensamiento crítico, habilidades cognitivas, estrategia didáctica, textos paralelos, educación secundaria.

Índice de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Carta aval del director de tesis	iv
Resumen	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas	viii
Índice de figuras	ix
Introducción	1
Capítulo I. Problema de investigación	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Objetivos de investigación	5
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	5
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	5
1.4 Pregunta de investigación	6
1.5 Justificación de la investigación	7
1.6 Limitaciones de la investigación.....	8
1.7 Supuestos básicos de la investigación	9
1.8 Entrada del campo	10
1.8.1 <i>Definición del contexto de estudio</i>	10
1.8.2 <i>Mapeo de actores y análisis de contexto</i>	11
Capítulo II. Perspectiva teórica de investigación	13
2.1 Revisión de literatura	13
2.1.1 <i>Criterios para la revisión de literatura</i>	13
2.1.2 <i>Estado del arte</i>	14
2.2 Teorías y conceptos asumidos.....	21
2.2.1 <i>Definición de pensamiento crítico</i>	21
2.2.2 <i>Características del pensamiento crítico</i>	21
2.2.3 <i>Habilidades del pensamiento crítico</i>	24
2.2.4 <i>Virtudes intelectuales del pensamiento crítico</i>	26
2.2.5 <i>Estándares intelectuales universales del pensamiento crítico</i>	28
2.2.6 <i>Dimensiones básicas del pensamiento crítico</i>	30
2.2.7 <i>Enfoques del pensamiento crítico</i>	32
2.2.8 <i>Importancia de la enseñanza del pensamiento crítico</i>	33
2.2.9 <i>Estrategias didácticas</i>	35
2.2.10 <i>Principales características de las estrategias didácticas</i>	36
2.2.11 <i>Dimensiones de las estrategias didácticas</i>	38
2.2.12 <i>Taxonomía de estrategias de enseñanza/aprendizaje</i>	40

2.2.13	<i>Estrategia didáctica para potenciar el pensamiento crítico: Texto paralelo</i>	
	42	
2.3	Preguntas de investigación	48
Capítulo III.	Diseño metodológico	49
3.1	Tipo de investigación.....	49
3.2	Paradigma de investigación.....	50
3.3	Enfoque de investigación	50
3.3.1	<i>Perspectiva cualitativa</i>	50
3.4	Muestra teórica y sujetos del estudio.....	51
3.5	Selección de los informantes.....	51
3.6	Métodos de investigación	63
3.6.1	<i>Análisis de contenido</i>	63
3.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	64
3.7.1	<i>Prueba diagnóstica y prueba final (Fase de recolección de datos)</i>	65
3.7.2	<i>La observación indirecta no participante (Fase de recolección de datos)</i>	65
3.7.3	<i>Grupo focal (Fase de recolección de datos)</i>	66
3.7.4	<i>Matriz de reducción de datos (Procesamiento de datos y análisis de la información)</i>	67
3.7.5	<i>Lista de verificación (Procesamiento de datos y análisis de la información)</i> ..	67
3.7.6	<i>Transcripciones (Procesamiento de datos y análisis de la información)</i>	68
3.8	Confiabilidad y validez de los instrumentos	68
3.8.1	<i>Proceso de valoración por los expertos</i>	69
Capítulo IV.	Resultados y discusión de investigación.....	71
4.1	Resultados de investigación	71
4.1.1	<i>Resultados de la prueba diagnóstica</i>	71
4.1.1	<i>Niveles de aprendizaje según diagnóstica</i>	91
4.1.2	<i>Resultados de entrevista a grupo focal</i>	93
4.1.3	<i>Resultados de la guía de observación</i>	104
4.1.4	<i>Análisis comparativo entre grupo focal y guía de observación</i>	113
4.1.5	<i>Divergencias entre grupo focal y guía de observación</i>	122
4.1.6	<i>Resultados de prueba final</i>	124
4.1.7	<i>Niveles de aprendizaje según prueba final</i>	147
4.1.8	<i>Triangulación de las dificultades de los estudiantes</i>	149
4.1.9	<i>Triangulación del progreso de los estudiantes</i>	152
4.1.10	<i>Análisis comparativo de diagnóstica y prueba final</i>	155
4.2	Discusión de los resultados	157
4.2.1	<i>Discusión de resultados de la prueba diagnóstica</i>	157
4.2.2	<i>Discusión de resultados del proceso de ejecución de la estrategia</i>	160
4.2.3	<i>Discusión de resultados de prueba final</i>	164
Capítulo V.	Marco conclusivo.....	168
5.1	Conclusiones.....	168

5.1.1 Conclusiones sobre las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico	168
5.1.2 Conclusiones sobre la implantación de la estrategia.....	169
5.1.3 Conclusiones sobre el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico	171
5.2 Recomendaciones.....	173
5.2.1 A los docentes de Lengua y Literatura.....	173
5.2.2 A la institución educativa.....	174
5.2.3 Futuras líneas de estudio.....	174
5.3 Referencias	175
Capítulo VI. Anexos de investigación	183
6.1 Anexo A. Permiso de investigación	183
6.2 Anexo B. Formato de prueba diagnóstica y final	184
6.3 Anexo C. Formato de lista de verificación de prueba diagnóstica y final.....	187
6.4 Anexo D. Formato de guía de observación	189
6.5 Anexo E. Formato de guion a grupo focal.....	193
6.6 Anexo F. Matriz de reducción de datos de prueba diagnóstica y final.....	195
6.7 Anexo G. Transcripciones de grabación grupo focal	239
6.8 Anexo H. Carta de solicitud de validación de experto	249
6.9 Anexo I. Validación por expertos	250
6.10 Anexo J. Instrumento de observación con los datos obtenidos	263
6.11 Anexo K. Proyecto didáctico	270

Índice de tablas

Tabla 1 Frecuencia de dificultades en análisis.....	74
Tabla 2 Frecuencia de dificultades en inferencia.....	78
Tabla 3 Frecuencia de dificultades en evaluación	82
Tabla 4 Frecuencia de dificultades en argumentación	86
Tabla 5 Frecuencia de dificultades en autorregulación.....	89
Tabla 6 Resultados de los niveles de aprendizaje según la prueba diagnóstica.....	91
Tabla 7 Análisis comparativo del proceso de ejecución de la estrategia (entrevista del grupo focal y guía de observación).....	113
Tabla 8 Frecuencia del progreso en habilidad de análisis.....	127
Tabla 9 Frecuencia del progreso en habilidad de inferencia.....	132
Tabla 10 Frecuencia del progreso en habilidad de evaluación	137
Tabla 11 Frecuencia del progreso en habilidad de argumentación	141
Tabla 12 Frecuencia del progreso en habilidad de autorreflexión	146
Tabla 13 Escala de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	147
Tabla 14 Niveles de aprendizaje en la diagnóstica y prueba final.....	155

Índice de figuras

Figura 1	Características del pensamiento crítico.....	23
Figura 2	Habilidades del pensamiento crítico.....	25
Figura 3	Virtudes intelectuales del pensamiento crítico.....	27
Figura 4	Estándares intelectuales universales del pensamiento crítico.....	29
Figura 5	Dimensiones del pensamiento crítico	31
Figura 6	Enfoques del pensamiento crítico	33
Figura 7	Clasificación de estrategia didáctica	35
Figura 8	Características de las estrategias didácticas.....	37
Figura 9	Dimensiones de las estrategias didácticas.....	39
Figura 10	Triangulación de las dificultades en habilidades de pensamiento crítico.....	151
Figura 11	Triangulación del progreso en las habilidades del pensamiento crítico.....	154

Introducción

Los problemas relacionados con el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes hoy en día constituyen un tema importante para la educación, pues esta busca, a través de sus procesos de aprendizaje-enseñanza, formar a individuos con habilidades indispensables para la vida y que estos cuenten con las mejores oportunidades a nivel académico, personal y profesional. La educación por competencias vincula todos aquellos conocimientos teóricos con las habilidades y destrezas cuya aplicación integrada permita el desempeño exitoso y eficiente del estudiante.

Una de las competencias que deben desarrollar los estudiantes en la escuela es el pensamiento crítico, el cual exige la capacidad de comprender, analizar, inferir, evaluar y argumentar a partir de la información recibida. Sin embargo, no se puede obviar o negar que existen grandes dificultades relacionadas a los procesos cognitivos que llevan a alcanzar este nivel complejo de razonamiento, muchos de los estudiantes solo se limitan a la comprensión de la información, es decir, se centran en aspectos superficiales de lo que leen sin decodificar, ahondar o evaluar la información.

El trabajo de investigación referido al desarrollo del pensamiento crítico mediante la estrategia didáctica textos paralelos, se realiza con estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada, este tiene como propósito intervenir en la problemática asociada al desarrollo del razonamiento crítico en los docentes, con el fin de superar las dificultades entorno a ella y validar la efectividad de la estrategia didáctica propuesta.

Este proyecto de investigación está estructurado de la siguiente manera:

El capítulo I presenta la formulación del problema ligada a la pregunta ¿Cómo contribuye la escritura de “textos paralelos” en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada? Se propone como objetivos diagnosticar las dificultades de los estudiantes de 11mo grado “A”, en el desarrollo del pensamiento crítico a través del proceso de escritura de textos paralelos, describir el proceso de implementación de la estrategia didáctica textos paralelos y determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes mediante el proceso de escritura de los textos paralelos.

El capítulo II presenta el marco teórico del estudio, en el cual se especifican los criterios para la revisión y selección de literatura, el estado del arte o los antecedentes tanto a nivel nacional como internacional relacionados con las categorías del estudio, las principales teorías y conceptos asumidos sobre el pensamiento crítico, y la estrategia metodológica del texto paralelo para el desarrollo de este pensamiento en los estudiantes.

El capítulo III presenta los aspectos metodológicos que se consideran en este estudio. Se detalla el tipo de investigación según el paradigma, el enfoque o alternativa metodológica, el alcance o límites del estudio y la temporalidad de la investigación. También, contiene el sistema categorial en donde se puntualiza las dimensiones, las categorías, las definiciones, los informantes e instrumentos utilizados en cada etapa de la investigación. Además, se especifica los métodos, técnicas e instrumentos de validación que se utilizaron en el estudio.

El capítulo IV contiene los resultados y la discusión del estudio, donde se exponen los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados durante la investigación. Los resultados se interpretan y se relacionan de forma crítica con los fundamentos teóricos abordados en el marco teórico, lo que permite establecer un diálogo entre la teoría y los datos empíricos. Asimismo, se analiza el significado y las implicaciones de estos hallazgos dentro del contexto específico del estudio, se resalta su relevancia, coherencia, y se identifican sus posibles contribuciones al campo de conocimiento.

El capítulo V presenta las conclusiones derivadas de la discusión de los resultados. Estas responden al objetivo general del estudio, se fundamentan en los datos empíricos y establecen una relación con los objetivos específicos. La estructuración lógica y precisa de las conclusiones garantiza su claridad y facilita su comprensión. Además, se incluyen sugerencias para abordar de manera más efectiva el problema investigado, junto con propuestas de posibles líneas de investigación que amplíen, complementen o profundicen en el tema. Esto crea un puente sólido entre los hallazgos actuales y las perspectivas futuras.

Todo lo detallado anteriormente facilitó el proceso de investigación y permitió llevarlo a buen término. De igual forma, el estudio servirá de guía a los demás docentes de Lengua y Literatura del centro educativo, para que retomen la estrategia que la investigación aporta y las incorporen en la planificación didáctica, adecuándolas al nivel académico de los estudiantes que atienden.

Capítulo I. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

En el mundo acelerado y complejo en el que se vive, la capacidad de pensar críticamente se erige como un pilar fundamental para navegar con éxito por la gran cantidad de información que está disponible. Según Facione (2007) este proceso cognitivo es más que un mero ejercicio intelectual; es un “juicio auto regulado y con propósito, que da como resultado la interpretación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación” (p.21). Esta definición, arraigada en la acción mental del individuo, resalta la capacidad humana de comprender, analizar y reflexionar sobre la información que llega, ya sea de forma oral o escrita, para darle validez o intencionalidad. Por tanto, el pensamiento crítico es un proceso activo que dota al individuo de la capacidad de poder gestionar sus pensamientos para alcanzar sus objetivos.

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico es una capacidad indispensable para la construcción de los aprendizajes, pues permite al estudiante desarrollar habilidades básicas y necesarias para su desenvolvimiento en la vida académica, social y laboral. Habilidades que le ayudarán al educando a enfrentarse a las diversas situaciones en los diferentes contextos en el que se encuentre y pueda afrontarlas haciendo uso de su capacidad de análisis, inferencia, evaluación y reflexión con el fin de adoptar una postura, tomar una decisión razonada y lograr sus metas.

El estudiante que desarrolla el pensamiento crítico demuestra la capacidad de manejar el conocimiento de manera efectiva, clasifica la información obtenida, formula preguntas pertinentes, discierne diferentes elementos de una argumentación o problema, y juzga la validez de las ideas. Además, evalúa la fiabilidad de la información, busca soluciones a problemas planteados, se adapta a nuevas situaciones y demuestra originalidad en su trabajo. Por último, reflexiona sobre las implicaciones de sus acciones en la toma de decisiones, llega a conclusiones adecuadas y desarrolla habilidades reflexivas e introspectivas. El pensamiento crítico, por tanto, es una habilidad cognitiva de orden superior fundamental en la formación de los estudiantes de hoy.

Sin embargo, a pesar del valor e importancia que tiene esta competencia en los estudiantes de educación básica, los discentes a menudo enfrentan dificultades cognitivas al

analizar información, limitándose a la memorización y reproducción literal. Por ejemplo, si se les asigna leer una novela, cuento u otro tipo de texto, los estudiantes solo se restringen a memorizar, recuperar o retener cierta información como nombres, lugares, tiempo de un relato o secuenciar los sucesos y hechos, sin comprender el trasfondo del texto, sin evaluar las situaciones presentes en él, sin establecer analogías con el contexto social o emitir un juicio, crítica u opinión referente a lo leído. Muchas veces no son capaces ni siquiera de comprender o entender el texto en su totalidad.

Esta investigación educativa sigue la línea CED-1: Educación para el desarrollo, específicamente la sub línea CED-1.3: El aprendizaje a lo largo de toda la vida, que busca o está orientada a investigar acerca de estrategias de aprendizaje, la pertinencia de los contenidos y la mediación pedagógica, con la finalidad de generar aprendizajes a lo largo de la vida. Por tanto, no es suficiente con detectar el problema que limita el pensamiento crítico de los estudiantes en educación básica al leer determinada información, sino facilitar o proporcionar una estrategia didáctica que contribuya a desarrollar o potenciar esta habilidad de orden superior en los estudiantes de 11mo grado “A” del colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada.

1.2 Formulación del problema

Esta investigación adquiere una relevancia fundamental en el ámbito educativo, ya que se propone explorar el papel de la escritura de "textos paralelos" en el fomento la capacidad del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A”. Comprender cómo esta práctica específica puede influir en el desarrollo del pensamiento crítico es esencial para mejorar los enfoques pedagógicos y promover un aprendizaje más profundo y reflexivo entre los estudiantes. Así, surge la pregunta central ¿Cómo contribuye la escritura de “textos paralelos” en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

Validar la efectividad de la estrategia de textos paralelos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada.

1.3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar las dificultades de los estudiantes de 11mo grado “A” en el desarrollo del pensamiento crítico, a través del proceso de escritura de textos paralelos.

- Describir el proceso de implementación de la estrategia didáctica Escritura de textos paralelos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada.

- Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A”, mediante el proceso de escritura de textos paralelos.

1.4 Pregunta de investigación

La escritura de textos paralelos es una estrategia didáctica que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Al trabajar con esta estrategia, los alumnos no solo comprenden el texto original, sino que también generan nuevas ideas y puntos de vista. Esto les permite fortalecer habilidades importantes como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y autorreflexión de sus ideas. Estas habilidades son esenciales en su formación, ya que los preparan para resolver problemas y tomar decisiones en distintos contextos.

En el Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada, los estudiantes de 11mo grado “A” tienen la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica a través de la escritura de textos paralelos, una metodología que combina procesos cognitivos del pensamiento con la producción escrita. A partir de esta práctica, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la escritura de “textos paralelos” en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada?

1.5 Justificación de la investigación

El desarrollo del pensamiento crítico en el campo educativo es una competencia que ha estado en boga en años recientes debido a su importancia y utilidad. Esta competencia busca o persigue que el alumno desarrolle habilidades cognitivas necesarias como analizar, inferir, evaluar, argumentar, reflexionar y emitir sus juicios ante cualquier información recibida con el fin de valorar y cuestionar las realidades que le rodea.

La importancia del estudio radica en que promueve el aprendizaje significativo de los estudiantes convirtiéndolos en agentes activos de su aprendizaje mediante el desarrollo del conocimiento y la adquisición de habilidades. Entre esas competencias está el pensamiento crítico que es muy necesario tanto el ámbito educativo como para la vida, porque no solo se forma para obtención de conocimiento sino para el desarrollo de habilidades que le sean útiles a los dicentes.

El motivo de este estudio se centra en validar la efectividad de la estrategia didáctica de los textos paralelos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada. Para ello, en primer lugar, se realizó un diagnóstico inicial (pretest) de escritura con el fin de identificar las dificultades de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico. Posteriormente, se implementó una propuesta de estrategia didáctica diseñada para fomentar la capacidad crítica de los estudiantes. Finalmente, se aplicó una prueba final (postest) de escritura para determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes de 11mo grado “A”, con el objetivo de comprobar la incidencia positiva de la intervención en el aula.

La tesis o proyecto de investigación constituye un aporte esencial para la institución educativa Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada y para los estudiantes de Lengua y Literatura. Esto se debe a que los maestros tendrán a su alcance una estrategia didáctica efectiva y fácil de ejecutar, orientada al desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos. Asimismo, los estudiantes podrán potenciar su capacidad de razonamiento crítico, lo que les permitirá enfrentarse a los desafíos académicos y personales.

1.6 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones se refieren a los aspectos o campos que no se pueden cubrir en la investigación, que quedan fuera de cobertura, ya sea porque se escapan a las posibilidades del estudio o son inalcanzables. Arias (2012) afirma que son posibles “obstáculos que eventualmente pudieran presentarse durante el desarrollo del estudio y que escapan del control del investigador” (p. 106); por tanto, hace referencia a dificultades, debilidades o carencias que se tuvo en el avance o alcance de los objetivos planteados. Estas limitaciones o restricciones suelen ser de carácter teórico-práctico, metodológico o de diseño de la investigación.

A continuación, se presentan las limitaciones de este trabajo de investigación:

- La investigación no se ocupa de las competencias críticas del o los docentes, porque el estudio está enfocado directamente en las dificultades de los estudiantes.
- La tesis no posee un plan de formación docente sobre pensamiento crítico, porque el estudio está enfocado en la intervención en el aula y no en la gestión educativa.
- El estudio se enfoca en la implementación de una única estrategia: el uso de textos paralelos. Esto se debe a la necesidad de brindar un tratamiento adecuado y una ejecución cuidadosa en cada uno de los momentos que la conforman.
- La investigación se desarrolla en los períodos o bloques de clases asignados al docente con el grupo, lo que implica una limitante con respecto al tiempo para la implementación de la estrategia y la entrega de procesos evaluativos a las autoridades de la institución.

1.7 Supuestos básicos de la investigación

Los supuestos básicos, según Montes del Castillo y Montes Martínez (2014) son “una intuición explicativa previa que debe demostrarse a lo largo del proceso (...) respuestas anticipatorias a nuestras preguntas de investigación...” (p. 109), por tanto, consiste en la percepción inmediata que genera el problema de investigación y a partir de ella expresar las suposiciones o sospechas ligadas él, estas serán comprobadas o corroboradas en la medida que se contesten las preguntas del estudio y desarrollen los objetivos.

En esta investigación se parte, en primera instancia, de supuestos empíricos basados en la práctica, experiencia y observación de la realidad educativa de los estudiantes. A continuación, se enlista los supuestos de este estudio:

- Los estudiantes comprenden la información solo a un nivel literal, lo que dificulta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
- No logran argumentar ni justificar sus ideas de manera clara y sólida.
- La cultura de lo fácil, la ley del mínimo esfuerzo y la falta de voluntad para desarrollar ciertas actividades o tareas influyen negativamente en el pensamiento crítico.
- La dependencia excesiva de la tecnología (Internet) y la Inteligencia Artificial limita la disposición de los estudiantes a realizar procesos de pensamiento más profundos.
- La ausencia de hábitos de lectura en los estudiantes obstaculiza el fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento crítico.
- La gran cantidad de información y la extensión de los textos base o de estudio desmotivan a los estudiantes, dificultando que analicen, infieran y valoren los contenidos de manera crítica.

1.8 Entrada del campo

1.8.1 Definición del contexto de estudio

En el ámbito de la investigación, el acceso a la información se erige como un pilar fundamental para la construcción del conocimiento. Estrada et al. (2009) la define como “el proceso en que el investigador va accediendo progresivamente a la información para su estudio” (p.9). En este sentido, la entrada de campo emerge como una actividad dinámica y continua, que va más allá de la simple recolección de datos. Implica un compromiso activo con los participantes, así como una inmersión en su identidad y entorno. Esta interacción no solo busca contextualizar adecuadamente el estudio, sino también establecer relaciones significativas con la comunidad de investigación. Es a través de esta integración con los sujetos y sus contextos que se puede obtener una comprensión más profunda y completa del fenómeno estudiado. A continuación, se detalla estos aspectos:

El colegio Teresiano Sagrado Corazón es un centro subvencionado que pertenece a la Compañía de Santa Tereza de Jesús. Es de principios católicos, animados por el carisma educativo del padre Enrique de Ossó e inspirados por Santa Teresa de Jesús que tiene la misión de educar de forma integral y responder a los desafíos de la sociedad actual. Se encuentra ubicado detrás del asilo de ancianos, Calle Elena Arellano, Granada, Nicaragua.

Este colegio cuenta con edificios modernos para secundaria, primaria, educación inicial, sala de computación, biblioteca, salón de conferencias y oficinas. Actualmente, alberga 1020 alumnos de ambos sexos, brinda la modalidad matutina, atiende los niveles de Educación inicial (II y III nivel), primaria y secundaria, con 48 docentes y 15 personas laborando en la parte administrativa. Para la investigación solo se tomó en cuenta a los 36 alumnos de 11mo “A” del nivel secundaria.

Inicialmente, se abordó a la directora general y académica para informarles acerca del estudio, sus objetivos y el grupo de estudiantes seleccionados para el estudio con el fin de solicitar autorización y proceder con la investigación (Véase anexo A). El grado selecto fue atendido por el investigador quien es la persona que ejecutó o implementó la estrategia didáctica para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y validar la efectividad de la misma.

El estudio se llevó a cabo en las sesiones (5 horas) de clase asignadas por la Institución al docente de Lengua y Literatura (Investigador) con el grupo de 11mo Grado “A”, lo que

implicó aprovechar significativamente ese tiempo de clases para cumplir tanto con los objetivos del estudio como con los procesos evaluativos que corresponden entregar a las autoridades.

1.8.2 Mapeo de actores y análisis de contexto

El mapeo de actores consiste en identificar a personas, grupos u organizaciones que se consideran importantes e influyentes para la realización de este estudio. Se describe los intereses, objetivos y acciones de los mismo para determinar el nivel de apoyo y participación requerido. El análisis del contexto se construye sobre el ejercicio del mapeo de actores, mediante el examen de tantos factores relacionados con el contexto como estén disponibles (Davis *et al.* 2017).

Directores

Son dos mujeres, una académica y la otra general. La directora académica es laica, cuenta con mucha influencia en el quehacer educativo de los docentes y los procesos de aprendizaje-enseñanza de los alumnos. Es la que tiene más interés por abordar y ejecutar acciones que respondan a las problemáticas educativas. Es la persona que gestiona, agiliza y autoriza los procesos de formación, intervención en las aulas, reuniones con padres y madres de familia. La directora general, también es laica, tiene mucha influencia, pero su interés se centra más en la parte administrativa y organizacional de la Institución.

Alumnos de 11mo grado “A”

Actualmente son 36 discentes en la matrícula oficial de este grado. Están constituidos mayormente por mujeres (25) y una minoría de varones (11). Son alumnos dispuestos y colaboradores que tienen cierto interés por mejorar sus procesos de aprendizaje. Su participación en este proceso investigativo fue crucial e importante porque constituyeron los sujetos del estudio.

Profesor guía

Este tiene mucha influencia en sus alumnos guiados por el nivel de confianza y cercanía. Es un docente que se interesa por el aprendizaje de sus alumnos, acompaña y da seguimiento al proceso evaluativo de los estudiantes cuando estos están teniendo dificultades en todas las asignaturas. Mantiene una comunicación fluida con los padres, madres o responsables sus alumnos.

Docentes

Diez docentes impartían clases al grupo de 11mo grado "A", cada uno especializado en un área distinta. Las asignaturas que enseñan son: Filosofía, Matemáticas Creativas, Derecho y Dignidad de la Mujer, Educación Física, Lengua y Literatura, Biología, Física, Lengua Extranjera (Inglés), Fe y Vida, Taller, Arte y Cultura, y Tecnología. Debido al tiempo limitado y a la necesidad de cubrir los contenidos académicos establecidos, los docentes enfrentan dificultades para implementar metodologías de enseñanza más activas y participativas.

Capítulo II. Perspectiva teórica de investigación

2.1 Revisión de literatura

2.1.1 Criterios para la revisión de literatura

La revisión de la literatura, según Sabatés y Roca (2020) consiste en “localizar las aportaciones más relevantes (pasadas y actuales) sobre el tema de estudio, así como definir los principales conceptos y teorías que sirvan para fundamentar y comprender el problema y valorar cómo este encaja en un marco más general de investigación” (p.3). Lo anterior, lleva al investigador a realizar el proceso de búsqueda y selección de información con el fin de situar el estudio y sustentarlo teóricamente a partir de lo que otros investigadores han dicho o escrito sobre él. Permite ver de qué forma han conceptualizado el tema, operativizado las variables y tratado el problema.

La revisión de la literatura se rige por criterios claros y bien definidos que permiten evaluar calidad y confiabilidad de la información, a continuación, se detallan esos criterios:

1) **Origen:** Se refiere al lugar de procedencia de la información. En esta investigación se dio prioridad a los documentos que proceden de sitios académicos de universidades del país o Latinoamérica, de bibliotecas virtuales, revistas electrónicas arbitradas, sociedades científicas y organizaciones no gubernamentales, esto por motivo de credibilidad de la información.

2) **Tipo y fuente de información:** Se refiere al tipo de soporte en el que se encuentra la información y el cual podemos referir a otros para que, a su vez, la recuperen para sí mismos. En este estudio se consultó tanto fuentes electrónicas como bibliográficas primarias y secundarias como tesis de maestrías, tesis doctorales, artículos de revista científicas, entre otros las cuales están enfocadas en desarrollar temas relacionadas al pensamiento crítico en educación básica o superior.

3) **Relación con las variables.** Se refiere a la correspondencia o vinculación que hay entre los elementos del tema de investigación propuesto con las de otros trabajos o investigaciones realizadas. Por tanto, los documentos seleccionados abordan temas como

estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza-aprendizaje que están inmerso como variables en el tema de investigación.

4) **Actualidad:** Esto tiene que ver con la fecha en que es producida y publicada la información recuperada. Según el área del conocimiento, fue un criterio fundamental. En el área científica y tecnológica fue relevante la información publicada en los últimos cinco años.

2.1.2 Estado del arte

El estado del arte se refiere a la búsqueda, lectura y análisis de trabajos relacionados al tema en estudio. Es una especie de consulta o revisión bibliográfica para verificar el estado actual de conocimiento, es decir, lo que se ha abordado del tema de investigación. Permite al investigador adoptar y desarrollar una perspectiva teórica sobre el tema (Londoño, O. L., et al. 2016).

A continuación, se presenta a autores y sus estudios que guardan cierta relación al tema de investigación:

Internacionales

Moreno y Velázquez (2017) en su estudio “Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de Quinto Año de la Institución Educativa San Mateo de Huanchor de Lima”, se propusieron identificar las causas y consecuencias del limitado desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, además de diseñar una estrategia didáctica que promoviera la motivación, la colaboración, la autorregulación y la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación, de enfoque mixto, empleó una prueba diagnóstica aplicada a estudiantes, entrevistas semiestructuradas y guías de observación a diez docentes de Historia-Geografía, junto con una lista de cotejo para evaluar cuadernos de trabajo. La muestra incluyó 42 estudiantes y 10 docentes.

Los resultados mostraron que los estudiantes reproducían información sin análisis crítico, con deficiencias en habilidades comunicativas y colaborativas. Además, se evidenció un escaso dominio teórico-didáctico del pensamiento crítico en los docentes, así como la falta de estrategias metacognitivas y problematizadoras en sus clases. Como propuesta, los autores plantearon estrategias afectivo-motivacionales y metacognitivas para potenciar el pensamiento crítico. Se concluyó que tanto las limitaciones metodológicas de los docentes

como el enfoque tradicional de enseñanza impedían el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Este antecedente es relevante para la presente investigación, pues fundamenta el uso de instrumentos como la prueba diagnóstica y la lista de cotejo, además de subrayar la importancia de estrategias didácticas para el pensamiento crítico. No obstante, se observa una inconsistencia metodológica: aunque se declara un enfoque mixto, la predominancia de herramientas cualitativas sugiere un sesgo hacia este enfoque, aspecto que debió explicitarse mejor en el diseño del estudio.

Linares y Rojas (2018) en su tesis “Fortalecimiento de pensamiento crítico a partir de la implementación de una propuesta didáctica de escritura de crónicas literarias en los estudiantes del curso 605 del colegio Manuel Cepeda Vargas IED” analizaron cómo la producción de crónicas literarias puede desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica.

La investigación, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, se basó en la sistematización de experiencias e implementó una secuencia didáctica de once sesiones, diseñada para vincular la escritura con el contexto social de los estudiantes. Para recoger datos, se emplearon tres instrumentos: una prueba diagnóstica inicial (que evaluó competencias base), registros sistemáticos de las sesiones y el análisis de las crónicas producidas como evidencia final del aprendizaje. Inicialmente participaron 37 estudiantes de sexto grado, pero solo 14 completaron el proceso.

Los resultados de la prueba inicial mostraron que, aunque los estudiantes podían identificar temas y expresar opiniones, tenían dificultades en aspectos clave de la crónica literaria, como la argumentación, la descripción contextual y la claridad en la redacción. Tras la implementación de la propuesta, se observaron mejoras significativas en la estructura de los textos, el uso de recursos formales (puntuación, figuras literarias) y la organización de ideas y argumentos. Además, los estudiantes lograron presentar posturas más estructuradas y contrastarlas con las de sus compañeros de manera más crítica.

Este estudio es relevante para la presente investigación porque demuestra cómo una secuencia didáctica planificada puede fortalecer el pensamiento crítico a través de la

escritura, en este caso mediante crónicas literarias. Asimismo, resalta la importancia de analizar producciones escritas para evaluar el desarrollo de habilidades críticas. Si bien el marco conceptual presenta algunas limitaciones teóricas, la metodología empleada —con sus fases claras, sesiones estructuradas y objetivos definidos— resulta válida y aplicable.

Mosquera y Ospina (2020) en su artículo “La didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje” abordaron la necesidad de valorar el nivel del pensamiento crítico y el papel de la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de primaria en una institución educativa de Barrancabermeja, Colombia. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño hermenéutico fenomenológico, ya que tuvo como propósito comprender las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno estudiado. La muestra se seleccionó por conveniencia e incluyó a tres docentes y diez estudiantes de tercer grado. Las principales técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y la observación.

Los resultados evidenciaron que el pensamiento crítico de los estudiantes aún se encuentra en proceso de desarrollo, pues presentan dificultades para argumentar con claridad. Los docentes, por su parte, reconocieron la necesidad de realizar análisis más profundos de los textos y contenidos trabajados, con el fin de descubrir significados implícitos que despierten la curiosidad del estudiante. También se determinó que la didáctica constituye un componente esencial del proceso educativo, ya que permite al docente aplicar estrategias que se adapten al contexto y generen situaciones reales que estimulen la argumentación crítica.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, ya que destaca la importancia de la didáctica como una herramienta clave para fomentar el pensamiento crítico. Además, subraya la necesidad de atender cada una de las fases de la estrategia didáctica — desde la planificación hasta la evaluación— para garantizar una intervención educativa eficaz. Estas consideraciones se aplican al trabajo con los estudiantes de 11.º “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada, especialmente porque se busca superar las limitaciones existentes en el desarrollo de sus habilidades de análisis, reflexión y argumentación.

Solórzano et al. (2021) en su artículo “Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico” realizaron una revisión de literatura con el fin de identificar estrategias didácticas que favorecen esta habilidad en estudiantes de distintos niveles educativos. El estudio, de enfoque cualitativo con metodología heurística y hermenéutica, analizó 30 artículos científicos publicados entre 2017 y 2021, extraídos de bases de datos académicas reconocidas. Mediante un análisis descriptivo, se examinaron las estrategias empleadas y sus diseños metodológicos.

Los resultados mostraron que el 70 % de los estudios se dirigió a educación básica, el 20 % a universitarios y el 10 % a docentes. El 80 % de las investigaciones propuso estrategias para fomentar el pensamiento crítico, mientras que el 20 % restante evaluó su impacto en la calidad educativa. Entre las estrategias destacadas figuran el aprendizaje basado en problemas, la indagación científica, el debate crítico, el juego de roles y el estudio de casos, todas ellas efectivas en distintos contextos educativos.

Como conclusión, los autores resaltaron el potencial de estas estrategias para su aplicación en diversos entornos, aunque señalaron que la mayoría de los estudios no se centraron en contextos latinoamericanos, lo que limita su aplicabilidad directa en la región. No obstante, este trabajo resulta relevante para la presente investigación, ya que identifica estrategias didácticas —como el estudio de casos o el aprendizaje vivencial— que pueden adaptarse al desarrollo del pensamiento crítico en la expresión escrita, eje central de este estudio.

López et al. (2022) en su artículo “El desarrollo del pensamiento crítico en el aula” tuvieron como objetivo determinar cómo se enseña el pensamiento crítico a los estudiantes ecuatorianos desde la práctica docente. Para ello, consultaron a cinco docentes de excelencia de las provincias de Azuay y Cañar de Ecuador, seleccionados por haber obtenido calificaciones superiores a 900/1000 puntos en la prueba nacional “Ser Maestro”, administrada por el INEVAL. El estudio, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo, se centró en recoger las experiencias de estos docentes —provenientes de distintas disciplinas como Matemática, Biología, Lengua y Literatura, entre otras— mediante un cuestionario de preguntas abiertas enviado por correo electrónico.

Los resultados evidenciaron que los docentes coincidían en la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia, la argumentación, la comparación, la síntesis y la explicación para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Entre las estrategias más utilizadas destacaron el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos, el análisis de casos y la reflexión de fragmentos de cuentos, poemas, ensayos, textos informativos y noticias, todo ello en un entorno colaborativo. Sin embargo, el estudio también señaló una debilidad importante: la ausencia de actividades metacognitivas que promovieran la autorregulación, la planificación y la evaluación del propio pensamiento por parte del estudiante.

Este trabajo resulta pertinente para la presente investigación por el énfasis que otorga al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a través del análisis y reflexión de diversos tipos de textos, lo cual coincide con la línea de acción del estudio actual. Asimismo, destaca la necesidad de incorporar actividades metacognitivas o de autorregulación que orienten a los estudiantes a controlar, planificar y evaluar sus propios procesos de pensamiento y acción.

Nacionales

Orozco y Rodríguez (2018) en su estudio “El pensamiento crítico en la asignatura Sociología. Experiencia didáctica en Educación Secundaria” tuvieron como objetivo desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes mediante una intervención didáctica en la asignatura de Sociología. El estudio se enmarcó en el paradigma socio-crítico y de acción educativa, ya que se partió de la identificación de un problema educativo para abordarlo mediante estrategias didácticas activas. Aunque la investigación incluyó elementos cualitativos y cuantitativos, predominó el enfoque cualitativo a través de técnicas como la etnografía. La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes de undécimo grado.

Durante la intervención, se aplicaron diversas estrategias activas y participativas a lo largo de ocho sesiones, abordando el contenido “La cultura y los medios de comunicación”. Los instrumentos empleados incluyeron una prueba diagnóstica, observaciones directas y una prueba final que permitió contrastar los resultados obtenidos. Inicialmente, los estudiantes presentaban debilidades en la comprensión del contenido, escasa capacidad analítica y poca contextualización. Sin embargo, tras la intervención, se evidenció una mejora significativa

en habilidades como la explicación, ejemplificación, comparación, justificación y generalización, lo cual se tradujo en un incremento del 45 % en el rendimiento, según la prueba final. Los estudiantes lograron construir aprendizajes significativos al relacionar sus experiencias previas con los nuevos conocimientos.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, ya que demuestra el impacto positivo de la aplicación sistemática de estrategias activas en el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, la implementación de una tabla comparativa entre los resultados de la prueba diagnóstica y la prueba final constituye un recurso valioso que permite evidenciar con claridad el progreso del estudiantado de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada.

Castro y Rivera (2019) en su tesis “Texto paralelo como estrategia para desarrollar la redacción del texto periodístico: carta al editor” tuvieron como objetivo mejorar la expresión escrita de los estudiantes de 9no grado mediante el uso del texto paralelo. El estudio fue de carácter descriptivo y se centró en identificar debilidades en la redacción de los estudiantes a partir de técnicas como la observación y la evaluación diagnóstica.

Los resultados de la prueba diagnóstica mostraron que los estudiantes redactaban textos con ideas escuetas, muchas veces inconclusas y sin una argumentación sólida. Además, sus escritos presentaban repeticiones, pobreza léxica y errores gramaticales. Los alumnos expresaban sus puntos de vista sin justificación adecuada, lo cual afectaba la calidad de sus textos. Para enfrentar estas dificultades, se diseñó una secuencia didáctica estructurada en tres fases, con actividades específicas orientadas a mejorar la redacción. Esta propuesta tenía como propósito resolver las carencias detectadas y fortalecer las habilidades de escritura.

Entre las principales conclusiones del estudio se destaca la identificación de las dificultades específicas que presentaban los estudiantes al escribir. Asimismo, se reconoció la utilidad del texto paralelo como una herramienta eficaz para el desarrollo de la expresión escrita en alumnos de 9no grado. No obstante, el estudio no precisó cuántos estudiantes lograron superar sus dificultades, lo que representa una limitación en la interpretación de los resultados.

Aunque la investigación no se enfocó en el desarrollo del pensamiento crítico a través del texto paralelo, su aporte es relevante en el ámbito de la redacción, ya que aborda

directamente las habilidades de escritura. Este aspecto resulta pertinente para el presente estudio, dado que también se contempla la escritura como un componente central.

Miranda Rivera (2023) en su estudio “Aplicación de una unidad didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria” tuvo como propósito aplicar estrategias didácticas innovadoras en la asignatura de Economía para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de décimo grado. La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico y adoptó un enfoque mixto. La muestra estuvo compuesta por 15 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Entre las técnicas e instrumentos utilizados se incluyeron observación, grupo focal, diarios de campo, pretest y postest, listas de cotejo, autoevaluación y heteroevaluación.

La intervención se llevó a cabo en ocho sesiones didácticas en las que se aplicaron estrategias activas como el uso de organizadores gráficos, bingo temático, Kahoot, infografías, tómbola de preguntas y una cumbre simulada del SICA. Estas actividades permitieron a los estudiantes participar activamente, expresar sus ideas, argumentar con mayor claridad y relacionar los contenidos con su realidad social. Los resultados demostraron un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciado en el incremento del conocimiento temático (de un 13 % a un 87 %) y en la capacidad de los estudiantes para argumentar, analizar, reflexionar y relacionar los contenidos con su realidad social. La motivación, participación activa y apropiación del aprendizaje fueron también indicadores clave del impacto positivo de la intervención.

La relevancia de este estudio radica en que demuestra, con evidencia concreta, cómo la implementación de estrategias didácticas activas, contextualizadas y centradas en el estudiante fortalece el pensamiento crítico. Asimismo, el uso de técnicas metodológicas como el grupo focal, la observación, el pretest y el postest resulta especialmente pertinente, ya que permite valorar objetivamente los avances alcanzados. Por tanto, este estudio representa un referente valioso para diseñar, aplicar y evaluar la propuesta didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico.

En resumen, los estudios revisados abordan diversas estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, como el aprendizaje basado en problemas, la escritura de crónicas literarias o la investigación guiada, pero ninguno de ellos utiliza textos paralelos basados en microrrelatos con temáticas sociales como herramienta principal. Aunque algunos trabajos,

como el de Castro y Rivera (2019), emplean textos paralelos, lo hacen con el objetivo de mejorar la redacción de textos periodísticos, no específicamente para fomentar el pensamiento crítico. Esto deja un vacío que justifica la necesidad de esta investigación.

Lo nuevo de este estudio es que combina textos paralelos con microrrelatos que tratan problemas del contexto social de los estudiantes, con el fin de desarrollar su pensamiento crítico. Esto no solo busca mejorar habilidades de escritura, sino también promover la reflexión, el análisis y la capacidad de los estudiantes para cuestionar y proponer soluciones a problemas reales de su entorno. Así, este estudio aporta una perspectiva diferente al combinar elementos literarios, sociales y pedagógicos que no han sido explorados de manera conjunta en los trabajos revisados.

2.2 Teorías y conceptos asumidos

2.2.1 Definición de pensamiento crítico

Muchas han sido las definiciones (Lipman, 1996; Paul, 1992; Paul y Elder, 2003, 2005; Facione, 2007) acerca de esta competencia de orden superior, y múltiples autores se refieren a ella como un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela. Para para Paul y Elder (2005) el pensamiento crítico es:

Un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones ... que llevan al individuo a sacar conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia (p. 9).

Implica todo un proceso que orienta la mente del ser humano a través de esa serie de pasos lógicos para ampliar sus perspectivas, razonamientos y juicios.

2.2.2 Características del pensamiento crítico

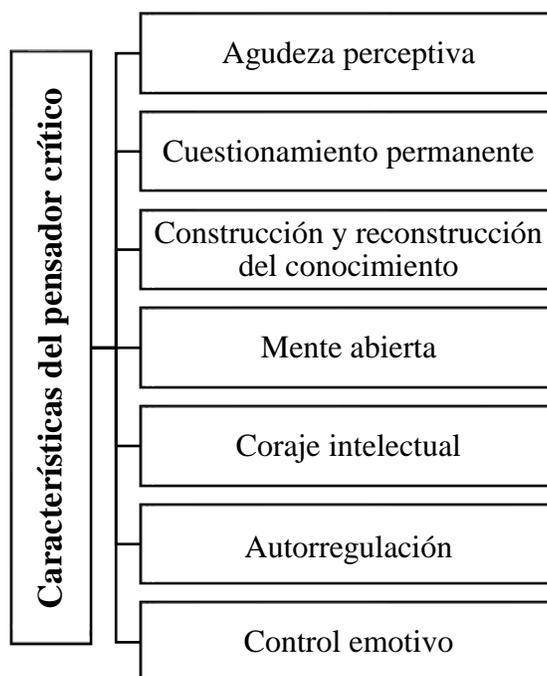
El pensador crítico posee una serie de cualidades o rasgos distintivos y respecto a eso León (2006) expone las siguientes características del pensamiento crítico:

1. **Agudeza perceptiva:** Es la potencialidad que permite observar los mínimos detalles de un objeto o tema y que posibilita una postura adecuada frente a los demás [...] es decir leer entre líneas el mensaje subliminal y encontrar el ejemplo o el dato que otorgue consistencia a nuestros planteamientos.
2. **Cuestionamiento permanente:** Es la disposición para enjuiciar las diversas situaciones que se presentan. Busca permanentemente el porqué de las cosas; consiguiendo explicaciones, indagando y poniendo en tela de juicio nuestro comportamiento o el de los demás.
3. **Construcción y reconstrucción del conocimiento:** a través del análisis de la teoría, su aplicación en la práctica y para proponer las vías de solución a los problemas.
4. **Mente abierta:** Es el talento o disposición para aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque sea contrarias a las nuestras.
5. **Coraje intelectual:** Es la capacidad de afrontar con entereza y decisión las situaciones difíciles y exponer con altura los planteamientos. Firmeza ante las críticas o planteamientos ajenos, objetividad y altura al decir las cosas sin caer en prejuicios.
6. **Autorregulación:** Es la capacidad para controlar nuestra forma de pensar y actuar; es tomar conciencia de nuestras fortalezas y limitaciones, es reconocer la debilidad de nuestros planteamientos para mejorarlos.
7. **Control emotivo:** Consiste en mantener la calma ante ideas o pensamientos contrarios al nuestro. Capacidad de decir las cosas con naturalidad sin ofender a los demás (p.11).

A continuación, en la **Figura 1** se sintetizan las principales características descritas anteriormente.

Figura 1

Características del pensamiento crítico



Nota. La figura resume los atributos fundamentales que debe poseer un pensador crítico. Autoría propia.

Estas características permiten comprender que el pensamiento crítico no solo es una habilidad deseable, sino una necesidad urgente en el contexto educativo actual. Los estudiantes se enfrentan diariamente a grandes cantidades de información, tanto oral como escrita, y no basta con reproducir mecánicamente lo que se escucha o se lee. Es fundamental que desarrollen la capacidad de analizar, cuestionar, evaluar y replantear sus propios pensamientos.

Solo así será posible formar estudiantes críticos, capaces de interpretar la realidad de forma autónoma, participar activamente en la sociedad y tomar decisiones informadas y responsables. En definitiva, el pensamiento crítico no solo fortalece el aprendizaje

significativo, sino que prepara a los estudiantes para afrontar de forma consciente y ética los retos del siglo XXI.

2.2.3 *Habilidades del pensamiento crítico*

El pensamiento crítico es una competencia esencial que implica el uso de habilidades cognitivas fundamentales. Según Facione (2007) este proceso incluye “la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la argumentación y la autorregulación” (p. 4). Estas habilidades son componentes indispensables del pensamiento y deben ser desarrolladas en el ámbito educativo, para que los estudiantes puedan aplicarlas de manera efectiva en su vida diaria y en diversos contextos.

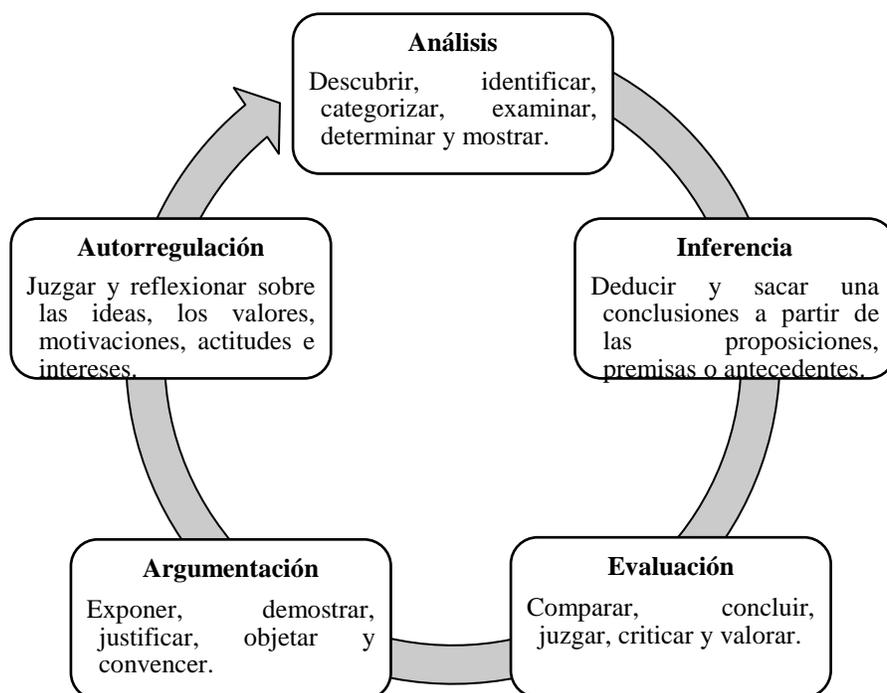
- 1. Análisis:** Permite descomponer y explicar un fenómeno en cada una de sus partes y características, de tal manera que se puedan establecer con claridad las relaciones entre ellas. Implica una serie de acciones como descubrir, identificar, categorizar, examinar, determinar y mostrar. Esto lleva a alcanzar un conocimiento más profundo y sirve para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos.
- 2. Inferencia:** Se refiere a la acción y efecto de deducir y sacar una conclusión a partir de las proposiciones, premisas o antecedentes de los que se dispone. Es descubrir la información implícita del escrito o del mensaje oral.
- 3. Evaluación:** Es la realización de juicios cuya finalidad es establecer, tomando criterios y normas, el valor e importancia de algo. Implica la capacidad desarrollar opiniones y juicios valorativos sobre algo. Conlleva a una serie de acciones como comparar, concluir, juzgar, criticar y valorar.
- 4. Explicación o argumentación:** Es la operación en la que se fundamenta un juicio o razonamiento mediante el establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios que lo corrobore o apruebe. Supone buscar y encontrar en otras fuentes de información ideas que respalden el juicio personal y así sustentar lo que se afirma o niega. Las acciones que se relación a esta capacidad son exponer, demostrar, justificar, objetar y convencer.

5. **Autorregulación:** Se refiere a la evaluación meta cognoscitiva objetiva de las opiniones personales y de las razones para ellas. La autorregulación permite juzgar la forma de pensar y verificar si está influenciada por deficiente conocimiento o por estereotipos, prejuicios o emociones, o por cualquier otro factor o factores que limiten la objetividad o racionalidad. Además, admite reflexionar sobre los valores, motivaciones, actitudes e intereses para determinar si se ha sido objetivo, sin sesgos, justo o razonable con las ideas expuestas.

En la **Figura 2** se visualizan estas habilidades, representadas según su secuencia lógica y relación funcional dentro del pensamiento crítico.

Figura 2

Habilidades del pensamiento crítico



Nota. La figura presenta las habilidades clave del pensamiento crítico organizadas en secuencia, junto con las principales acciones asociadas a cada una de ellas. Autoría propia.

2.2.4 *Virtudes intelectuales del pensamiento crítico*

El estudio del pensamiento crítico ha generado un interés creciente en la comunidad académica y su desarrollo ha sido objeto de interés y estudio en diversas disciplinas. En este contexto, Paul y Elder (2005) ofrecen una perspectiva esclarecedora al examinar las virtudes intelectuales, fundamentales para el ejercicio del pensamiento crítico:

Las virtudes intelectuales no son naturales en la mente del ser humano y por tal hay que desarrollarlas. Son actitudes que distinguen al pensador crítico y buscan que este no esté propenso al egocentrismo (creer que algo es cierto porque yo lo creo así) o al sociocentrismo (creer que algo es cierto porque todos consideramos que es así), sino a usar la razón (p.24).

Lo anterior resalta la importancia de las virtudes intelectuales en el proceso de pensamiento crítico al desafiar la idea de que estas habilidades son innatas en los individuos. La afirmación de que estas virtudes deben ser desarrolladas activamente plantea la necesidad de un esfuerzo consciente para cultivarlas. Además, señala que estas actitudes buscan contrarrestar el egocentrismo y el sociocentrismo, destacando la importancia de utilizar la razón como un medio para evaluar y analizar de manera objetiva la información y los argumentos.

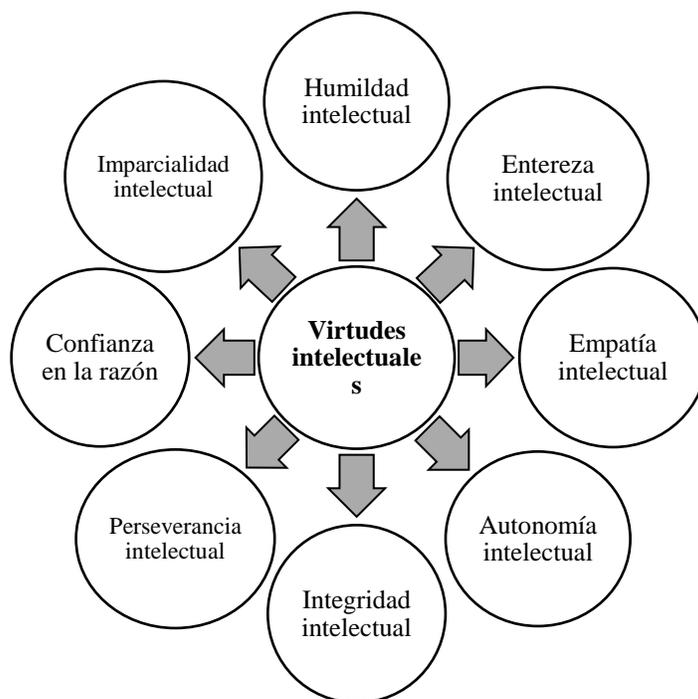
Las virtudes intelectuales, según Paul y Elder (2005), son las siguientes:

- 1. Humildad intelectual:** Implica reconocer los límites del conocimiento que posee, para no pretender saber lo que no se sabe. Evita la arrogancia o la jactancia del conocimiento que posee.
- 2. Entereza intelectual:** Es examinarlo todo, hasta las propias creencias, sin aceptar nada como obvio.
- 3. Empatía intelectual:** Es analizar el cómo la otra persona estructura su pensamiento y poder comprender el por qué llega a esa conclusión.
- 4. Autonomía intelectual:** Es pensar por sí mismos, descubrir las cosas bajo su propia experiencia y dejar a un lado la confianza en la opinión de otros.

- 5. Integridad intelectual:** Es valorar su propio juicio y el de los demás, con el mismo rigor. Aunque la mente busca aplicar mayor rigor a las posturas ajenas que a la propia.
- 6. Perseverancia intelectual:** significa no rendirse ante las dificultades o complejidades, aunque la mente natural busca lo fácil y lo inmediato.
- 7. Confianza en la razón:** Significa comprender las tendencias irracionales de la mente humana y trabajar para minimizarlas. Para ello, usan la razón y la evidencia para resolver los problemas, rechazando las creencias o supuestos.
- 8. Imparcialidad intelectual:** cuando se piensa críticamente se juzga y evalúa todas las posturas con el mismo rigor, no muestra favoritismo alguno, ni con su propia tesis (p.15).
- A continuación, se presenta la **Figura 3**, que sintetiza las principales virtudes intelectuales propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 3

Virtudes intelectuales del pensamiento crítico



Nota. La figura representa las virtudes intelectuales que guían el pensamiento crítico. Autoría propia.

El desarrollo del pensamiento crítico no solo requiere habilidades cognitivas como analizar, inferir o evaluar, sino también actitudes intelectuales que guían el uso adecuado de estas habilidades. La humildad intelectual, por ejemplo, permite reconocer los propios límites del conocimiento, lo cual es fundamental para un aprendizaje auténtico. La empatía y la imparcialidad favorecen la comprensión y el respeto por ideas diferentes, promoviendo así el diálogo académico y la sana convivencia en el aula. Por su parte, la perseverancia y la confianza en la razón fortalecen la capacidad de enfrentar problemas complejos con apertura y objetividad. En conjunto, estas virtudes son pilares esenciales para formar personas críticas, autónomas y éticas.

2.2.5 Estándares intelectuales universales del pensamiento crítico

Los estándares intelectuales universales son aquellos a nivel mundial que deben usarse para verificar o evaluar la calidad del razonamiento del individuo. Pensar críticamente implica dominar estos estándares. Paul y Elder (2003) presenta los siguientes estándares intelectuales universales:

1. **Claridad:** La claridad radica en evitar la confusión, planteando preguntas exactas y relevantes. Por ejemplo ¿Puede explicar o ampliar este asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?
2. **Exactitud:** Describir detalladamente las variables de lo que se está describiendo. Por ejemplo ¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?
3. **Certeza:** Este estándar evalúa el pensamiento en su capacidad de comprobar la validez de una información. Para ello es necesario que los estudiantes planteen unos criterios de análisis y los apliquen a la información para comprobarla. Se inicia con preguntas como "¿Estás seguro de que es verdad? ¿Cómo verificar si algo es verdadero (Criterios)? ¿Cómo verificar si esta información es cierta o falsa?"
4. **Precisión:** Especificar las características que hacen único e irrepetible a lo que está describiendo. Ejemplo ¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?

5. **Relevancia:** Indicar la relación que tiene la pregunta con el asunto en cuestión. Ejemplo ¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto?

6. **Profundidad:** Contestar la pregunta con toda su complejidad, considerando toda la problemática, atendiendo los aspectos más importantes y significativos. Por ejemplo ¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿En qué medida considera todos los problemas del asunto? ¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?

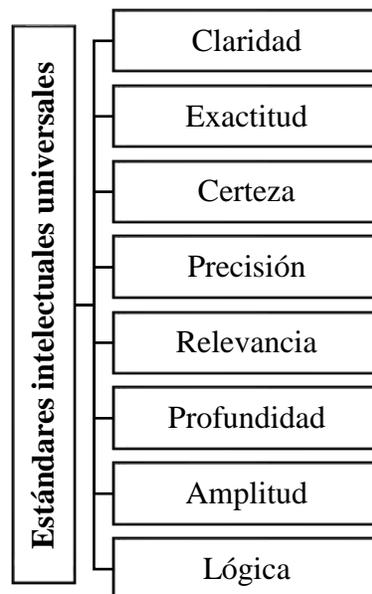
7. **Amplitud:** Abarcar todas las perspectivas; examinar la situación en su totalidad. Ejemplo ¿Habrá que considerar otra perspectiva? ¿Habrá otra forma de examinar la situación?

8. **Lógica:** Cuidar la secuencia y seguimiento lógico del tema en cuestión. Ejemplo ¿Tendrá esto lógica? ¿Se depende de lo que se dijo? ¿Por qué? (p.10).

En la **Figura 4** se presentan los ocho estándares intelectuales universales.

Figura 4

Estándares intelectuales universales del pensamiento crítico



Nota. La figura presenta de manera esquemática los estándares intelectuales universales que se toman como referencia para evaluar el pensamiento crítico. Autoría propia.

Los estándares intelectuales universales presentan un marco fundamental para evaluar y fortalecer el pensamiento crítico. Estos estándares —claridad, exactitud, certeza, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica— no solo funcionan como criterios para juzgar la calidad del razonamiento, sino que también actúan como guías prácticas para formar una mente analítica y rigurosa.

La claridad y la exactitud, por ejemplo, constituyen la base para evitar ambigüedades y asegurar que las ideas se comuniquen de forma comprensible y verificable. A su vez, la certeza y la precisión exigen ir más allá de lo superficial, al requerir evidencias y detalles que respalden las afirmaciones. Estos estándares cobran mayor sentido cuando se aplican en conjunto: una idea puede ser clara pero irrelevante, o precisa pero carente de profundidad.

La relevancia y la profundidad permiten que el pensamiento no se quede en lo trivial, sino que aborde la complejidad de los problemas de manera significativa. Por su parte, la amplitud fomenta la consideración de múltiples perspectivas, lo cual evita sesgos y enriquece el análisis. Finalmente, la lógica garantiza la coherencia entre las ideas, articulando los argumentos con racionalidad.

En conjunto, estos estándares no son solo herramientas para evaluar el pensamiento, sino pilares esenciales para cultivarlo de manera disciplinada, objetiva y abierta. Su aplicación sistemática no solo mejora el razonamiento individual, sino que también promueve diálogos más productivos y soluciones mejor fundamentadas en distintos ámbitos. Como bien sostienen Paul y Elder, dominarlos es esencial para pensar críticamente y enfrentar con rigor los desafíos intelectuales.

2.2.6 Dimensiones básicas del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una capacidad compleja que se estructura en múltiples dimensiones, las cuales deben distinguirse y comprenderse de acuerdo con su finalidad y su orden lógico. Estas dimensiones, complementarias entre sí, han sido identificadas y desarrolladas por la mente humana a lo largo de la historia del saber. Según Villarini (2016) se pueden agrupar en cinco dimensiones fundamentales:

1. **Lógica:** Se refiere a la capacidad de examinar el pensamiento en términos de la claridad de los conceptos y la coherencia y validez de los razonamientos, conforme a las reglas de la lógica. Esta dimensión permite estructurar el pensamiento de manera rigurosa.

2. **Sustantiva:** Implica la capacidad de reflexionar sobre la información, los conceptos y los métodos propios de las distintas disciplinas, entendidas como fuentes válidas de conocimiento. Evalúa la verdad o falsedad del contenido, destacando la objetividad en el proceso de reflexión.

3. **Contextual:** Consiste en reconocer el entorno biográfico, social y cultural en el que se genera el pensamiento. Esta dimensión destaca la importancia de considerar el contexto ideológico y cultural, así como la utilidad de adoptar diversos puntos de vista para ampliar el análisis.

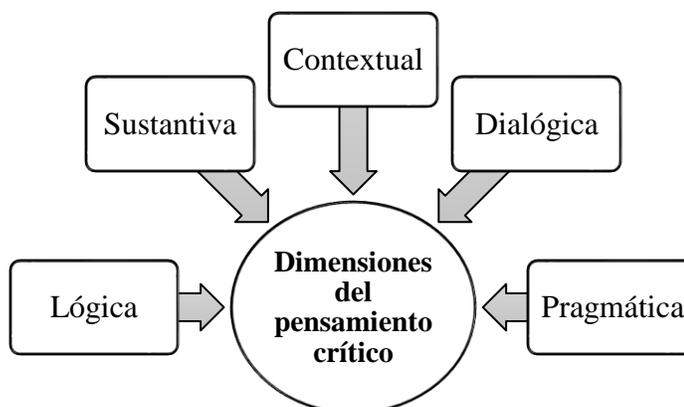
4. **Dialógica:** Hace referencia a la capacidad de relacionarse con el pensamiento de los demás, asumiendo distintas perspectivas y mediando entre ideas diversas. Promueve la interacción crítica y el enriquecimiento del pensamiento a través del diálogo.

5. **Pragmática:** Se orienta a examinar los fines e intereses que guían el pensamiento, así como sus consecuencias. Incluye el análisis de las luchas de poder o motivaciones emocionales que lo condicionan, permitiendo identificar su finalidad y los efectos éticos, sociales o políticos que puede generar (p. 39).

A continuación, en la **Figura 5** se sintetizan las cinco dimensiones.

Figura 5

Dimensiones del pensamiento crítico



Nota. La figura representa las dimensiones del pensamiento crítico agrupadas en torno a su carácter lógico, sustantivo, contextual, dialógico y pragmático. Autoría propia.

La propuesta de Villarini ofrece una visión integral del pensamiento crítico como una práctica reflexiva que articula diversas dimensiones interrelacionadas. Estas no actúan de forma aislada, sino que se complementan para favorecer un pensamiento más riguroso, consciente y comprometido con la realidad. La dimensión lógica destaca la necesidad de coherencia interna y validez argumentativa; la sustantiva, por su parte, ancla el pensamiento en el conocimiento disciplinar, orientado por la objetividad y la búsqueda de la verdad. En esa misma línea, la dimensión contextual pone de relieve que todo acto de pensar está situado y condicionado por factores sociales, culturales e ideológicos, lo cual amplía y enriquece las posibilidades de análisis.

Asimismo, la dimensión dialógica fomenta una actitud abierta hacia otras voces, promoviendo el diálogo como vía para confrontar y enriquecer ideas. Finalmente, la dimensión pragmática llama la atención sobre los fines, intereses y consecuencias del pensamiento, evidenciando que este no es neutro, sino que responde a propósitos concretos con implicaciones éticas, sociales y políticas. En conjunto, estas dimensiones permiten comprender el pensamiento crítico no solo como una habilidad cognitiva, sino como una práctica situada, ética y transformadora, capaz de impactar tanto en el desarrollo personal del estudiante como en la transformación de su entorno.

2.2.7 Enfoques del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la educación moderna, esencial para formar individuos capaces de evaluar información de manera rigurosa y tomar decisiones informadas. El pensamiento crítico se tiene que ver o abordar desde dos corrientes internas y necesarias para enseñar a pensar críticamente, las cuales son la teoría de la argumentación y de la acción.

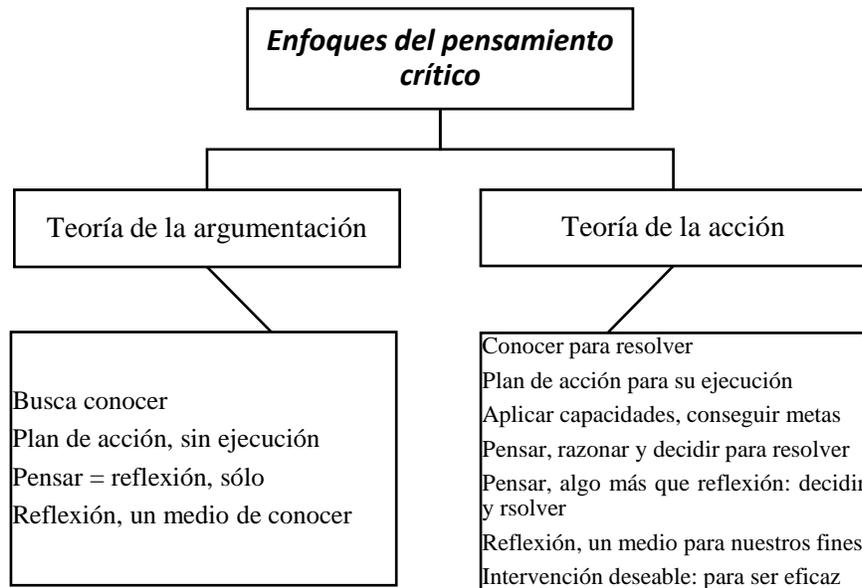
Teoría de la argumentación: Esta teoría se centra en la capacidad de presentar y defender ideas. Sin argumentos, las ideas serían meras opiniones; por lo tanto, necesitan ser respaldadas y justificadas a través de argumentos sólidos. Este enfoque es fundamental para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, como la claridad en los planteamientos, el análisis, el razonamiento y la evaluación. La teoría de la argumentación está estrechamente vinculada a la lectura y la escritura de discursos, proporcionando una base ideal para mejorar estas habilidades.

Teoría de la acción: Esta teoría se orienta hacia la práctica, el logro de objetivos y la resolución de problemas. Su enfoque es abordar problemas reales, establecer metas y trabajar para resolverlos o alcanzarlos. La reflexión debe demostrar su utilidad en la resolución de problemas o en la consecución de objetivos. En el contexto del pensamiento crítico, la teoría de la acción redefine la argumentación, viéndola como un medio para un fin, no como un fin en sí mismo. Pensar críticamente implica no solo razonar, sino también resolver problemas y alcanzar metas, lo cual contribuye al bienestar y la satisfacción personal y social (Saiz y Rivas, 2012).

En la **Figura 6** se resumen los enfoques previamente descritos.

Figura 6

Enfoques del pensamiento crítico



Nota. La figura presenta los enfoques complementarios desde los cuales puede desarrollarse el pensamiento crítico: uno orientado al razonamiento (teoría de la argumentación) y otro a la acción y resolución de problemas (teoría de la acción). Autoría propia.

2.2.8 *Importancia de la enseñanza del pensamiento crítico*

Educar en pensamiento crítico es educar para la vida, ya que implica el desarrollo de competencias como el cuestionamiento, el análisis, la interpretación, la síntesis, la valoración, la emisión de juicios razonados y la toma de decisiones, todas ellas esenciales

para que el estudiante pueda desenvolverse adecuadamente en diversos contextos. Estas habilidades son clave para afrontar los retos de la vida diaria, por lo que su enseñanza debe ocupar un lugar central en los procesos formativos.

La misión de la escuela no debe limitarse a la transmisión de contenidos técnicos o especializados. Su propósito más profundo es enseñar a “*aprender a aprender*”, es decir, fomentar en el estudiante una autonomía intelectual que lo capacite para pensar con independencia, reflexionar críticamente y actuar con conciencia ante diversas situaciones. En este sentido, el pensamiento crítico se convierte en una vía esencial para fortalecer dicha autonomía y promover una ciudadanía activa y reflexiva.

Como afirman Rozo y Calvache (2024) el pensamiento crítico constituye un contenido educativo indispensable, ya que permite desarrollar no solo capacidades cognitivas, sino también valores sociales y habilidades comunicativas, fundamentales en la formación personal y profesional. Por ello, su enseñanza debe ser intencionada y transversal en todos los niveles educativos y áreas del saber.

Asimismo, Tamayo et al. (2014) sostienen que el pensamiento crítico debe articularse con los modelos pedagógicos y didácticos empleados en el aula, ya que es a través de la acción del docente como se concreta esta formación. Esto implica que enseñar a pensar críticamente requiere una práctica educativa coherente, donde el maestro actúe como mediador del conocimiento y facilitador del pensamiento reflexivo.

Desde esta perspectiva, enseñar pensamiento crítico implica un cambio profundo en la concepción de la educación. Ya no se trata únicamente de transferir información, sino de generar espacios en los que los estudiantes puedan debatir, indagar, argumentar y construir su propio conocimiento desde el análisis y la reflexión. Esto demanda estrategias activas que desafíen al estudiante a comprometerse con su aprendizaje y con la realidad que lo rodea.

En conclusión, la enseñanza del pensamiento crítico no debe entenderse como una actividad opcional o marginal, sino como un eje estructurador de toda propuesta educativa. Formar estudiantes críticos es formar ciudadanos capaces de comprender su entorno, cuestionarlo con criterio y transformarlo con responsabilidad. De este modo, la educación cumple su finalidad más noble: preparar a las personas para pensar, decidir y actuar con sentido y compromiso en el mundo que habitan.

2.2.9 Estrategias didácticas

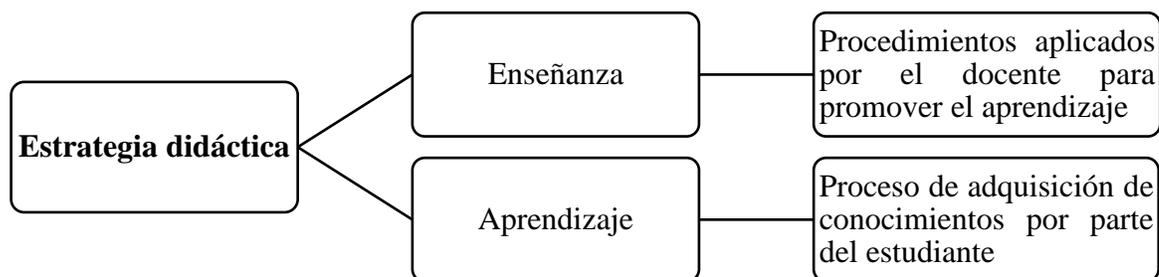
En el ámbito educativo, la implementación de estrategias didácticas juega un papel fundamental en el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Según Velazco y Mosquera (s.f.) definen las estrategias didácticas como “la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva” (p.3). En este sentido, se afirma que las estrategias didácticas involucran un procedimiento bien pensado, formalizado, organizado y orientado al alcance de metas educativas. La selección y utilización de estas debe ser intencionada.

Las estrategias didácticas contemplan tanto el aprendizaje como la enseñanza. Por esto, es importante definir cada una: las de enseñanza son los procedimientos o recursos utilizados por el agente educativo para promover aprendizajes significativos, mientras que las de aprendizaje se refieren a la forma en que el individuo adquiere conocimientos, implicando las habilidades que posee y emplea para aprender, recordar y usar determinada información. Ambas clasificaciones, de enseñanza y de aprendizaje, están involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. En el primer caso, el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (tarea de un diseñador o docente), y en el segundo caso, la responsabilidad recae en el aprendiz (Díaz y Hernández, 1999).

A continuación, se presenta en la **Figura 7** la clasificación de la estrategia didáctica según su finalidad.

Figura 7

Clasificación de estrategia didáctica



Nota. La figura muestra cómo una estrategia didáctica se compone de dos dimensiones clave: la enseñanza, relacionada con las acciones del docente, y el aprendizaje,

centrado en el proceso de adquisición de conocimientos por parte del estudiante. Autoría propia.

En este contexto, la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje es fundamental para alcanzar los objetivos y competencias deseados en los estudiantes. Pimienta y Prieto (2012) destacan que estas estrategias pueden implementarse en las distintas etapas de una secuencia didáctica—inicio, desarrollo y cierre—, y que su elección dependerá de las metas educativas establecidas. Los autores subrayan la importancia de utilizar estrategias que permitan indagar los conocimientos previos de los alumnos, ya que estos constituyen el punto de partida para orientar la práctica docente. Asimismo, resaltan la necesidad de emplear estrategias que promuevan la comprensión, la organización de la información y el desarrollo de competencias específicas a través de metodologías activas.

2.2.10 Principales características de las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permiten organizar, guiar y facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en diversos contextos educativos. Para que dichas estrategias sean efectivas, es necesario que respondan a una serie de características que garanticen su funcionalidad, aplicabilidad y relevancia pedagógica (Arellano Pérez, 2021).

A continuación, se describen seis características esenciales que deben considerarse al momento de seleccionar, diseñar o implementar estrategias didácticas:

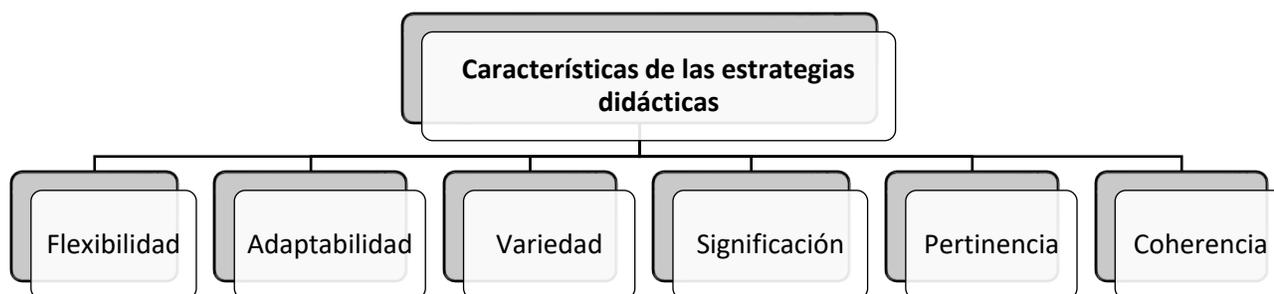
- 1. Flexibilidad:** No existe una única estrategia didáctica universalmente eficaz. Las estrategias no deben entenderse como esquemas rígidos o fórmulas invariables, sino como marcos flexibles. Por tanto, tanto el diseño (selección de técnicas) como la implementación (aplicación de las técnicas) deben guiarse por un criterio de flexibilidad, considerando los objetivos de aprendizaje y las características del grupo destinatario.
- 2. Adaptabilidad:** Se pueden utilizar de manera individual o de manera combinada, según la modalidad presencial o a distancia/no presencial, el número de las y los participantes, el tiempo y otros recursos disponibles, la habilidad o experiencia de la persona que facilita el aprendizaje, etc.

- 3. Variedad:** Dado que los estilos de aprendizaje son diversos, las estrategias deben integrar múltiples experiencias formativas (actividades prácticas, reflexivas, colaborativas, etc.) para desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.
- 4. Significación:** Se refiere a que las estrategias didácticas deben favorecer aprendizajes que tengan sentido para quienes aprenden, permitiéndoles transferir esos conocimientos y habilidades a su vida cotidiana y su futuro profesional.
- 5. Pertinencia:** Deben ser acordes con las características y necesidades de aprendizaje de las y los participantes y, a la vez, con las competencias a desarrollar por el programa. Por ejemplo: si se trata de participantes con un bajo nivel educativo, la estrategia enfatizará un enfoque que parta desde lo concreto y propondrá una secuencia de actividades centradas en la aplicación de los aprendizajes, eliminando o minimizando las acciones que puedan significar barreras para lograrlos, como extensas exposiciones teóricas.
- 6. Coherencia:** Como componente de un todo (el diseño curricular), las estrategias didácticas deben mantener coherencia con la/s competencia/s a desarrollar, los aprendizajes esperados, los contenidos y las estrategias de evaluación del aprendizaje. Las técnicas y/o actividades que no aportan al proceso invalidan su aplicación.

La **Figura 8** ofrece una visión sintética de estas características, con el propósito de facilitar su comprensión y servir como referencia.

Figura 8

Características de las estrategias didácticas



Nota. Estas características son esenciales para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos y centrados en las necesidades educativas. Autoría propia.

Lo anterior subraya que la efectividad de una estrategia didáctica no depende únicamente de su diseño, sino también de su capacidad de adaptación al contexto y al perfil del estudiantado. La flexibilidad y la adaptabilidad permiten ajustar las técnicas; la variedad atiende a la diversidad de aprendizajes; la significación y la pertinencia aseguran relevancia; y la coherencia permite integrar todo el proceso. Al considerar estas seis características, el personal docente puede diseñar estrategias que fomenten aprendizajes funcionales, significativos y duraderos.

2.2.11 Dimensiones de las estrategias didácticas

Las dimensiones hacen referencia a los propósitos, el fin o la meta por la que se emplea las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Rojas Bonilla (2011) siete son las dimensiones de las estrategias didácticas y se enlista a continuación:

1. **De aproximación a la realidad:** Es la relación que hace el alumno de lo que aprende con la realidad (Teoría y realidad), es de gran utilidad en todas las áreas académicas ya que, al leer determinada información o texto este lo puede relacionar con situaciones reales de su entorno.
2. **De manejo de información:** Permite al estudiante identificar y organizar la información que se le proporciona o tiene a su alcance. Resulta útil para investigaciones a corto plazo sobre teorías, autores o temas de interés personal y académico. Por sus características desarrollan la objetividad y racionalidad, así como las capacidades para comprender, explicar, predecir y promover la transformación de la realidad.
3. **De descubrimiento:** Motivan el deseo de aprender, se activan los procesos de pensamiento y crean puentes hacia el aprendizaje independiente. El docente motiva y acompaña siempre los procesos de aprendizaje-enseñanza con el fin de que sus alumnos descubran por sí mismo los conocimientos.
4. **De extrapolación y transferencia:** Se busca que los estudiantes pasen de la teoría a la práctica, relacionen lo que aprende con otros campos de conocimientos o la vida.

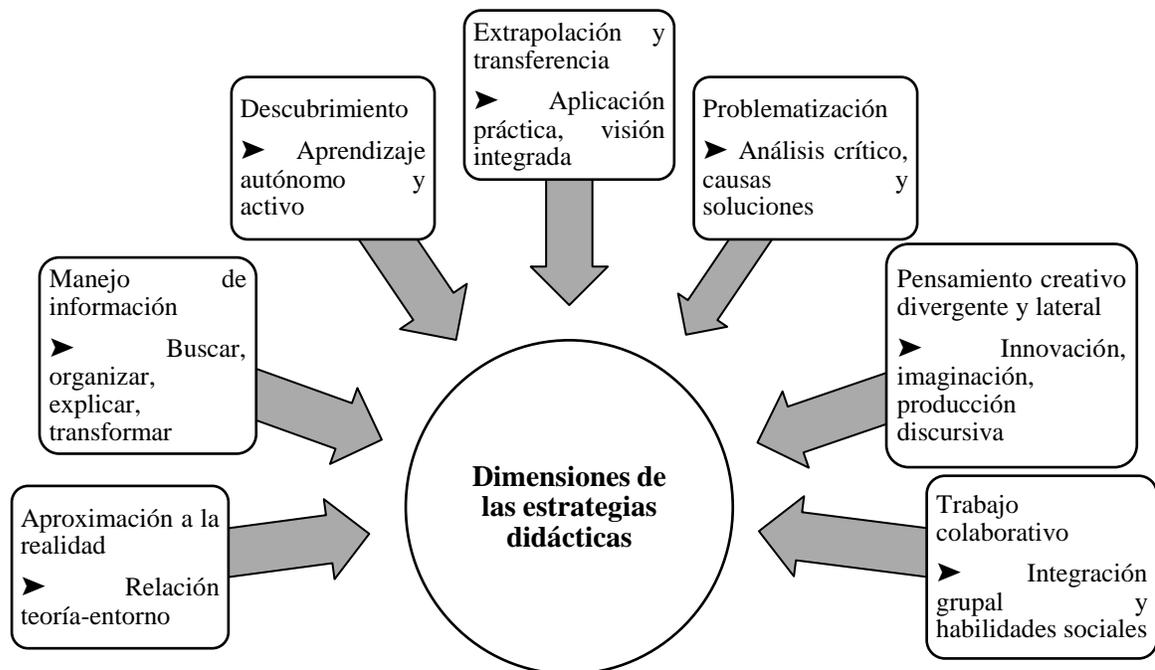
Reconocerán la utilidad de lo que aprenden y verán el conocimiento como algo integrado y no fragmentado y ajeno.

5. **De problematización:** Permite el análisis de las realidades en cuatro ejes: las causas, los hechos, las condiciones y las alternativas de solución. Impulsa las actividades críticas y propositivas, además de que permiten la interacción del grupo y el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas.
6. **De procesos de pensamiento creativo divergente y lateral:** Promueven el uso de la intuición y la imaginación para incentivar la revisión, adaptación, y creación de diversos tipos de discursos, orales y escritos, formales e informales.
7. **De trabajo colaborativo:** Fomenta la integración de los miembros del grupo, las habilidades y actitudes grupales (pp. 184-187).

A continuación, en la **Figura 9** se sintetizan las siete dimensiones.

Figura 9

Dimensiones de las estrategias didácticas



Nota. La figura muestra las siete dimensiones de las estrategias didácticas y los propósitos que persigue cada una. Autoría propia.

Estas siete dimensiones de las estrategias didácticas permiten comprender que enseñar no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica atender a diversos propósitos que enriquecen el proceso formativo. Cada dimensión responde a una necesidad educativa específica y, en conjunto, orienta al docente a diversificar sus métodos y adaptarlos a las características de sus estudiantes. Por ejemplo, al vincular los contenidos con la realidad, se favorece un aprendizaje significativo y contextualizado. A su vez, el desarrollo del manejo de información y del pensamiento creativo estimula la autonomía intelectual y la generación de nuevas ideas.

Por otro lado, las dimensiones del descubrimiento y la transferencia facilitan el paso de un aprendizaje teórico a uno práctico y aplicable. La problematización fortalece la actitud crítica, mientras que el trabajo colaborativo impulsa habilidades sociales fundamentales para la vida en comunidad. En conjunto, estas dimensiones permiten diseñar estrategias que no solo transmitan conocimientos, sino que formen sujetos reflexivos, críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

2.2.12 Taxonomía de estrategias de enseñanza/aprendizaje

La taxonomía de estrategias de enseñanza/aprendizaje se refiere a una clasificación organizada y jerárquica de los diferentes tipos de acciones educativas empleadas para alcanzar objetivos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Díaz Barriga (2002) plantea que estas estrategias pueden clasificarse de acuerdo con:

2.2.12.1 El momento de uso y presentación en la secuencia didáctica

- **De inicio o apertura (preinstruccionales):** Se utilizan al comienzo de la clase o tema. Su objetivo es activar conocimientos previos, motivar a los estudiantes e introducir el contenido.
- **De desarrollo (construccionales):** Se emplean durante la exposición del contenido. Buscan facilitar la comprensión, construcción y organización del conocimiento nuevo.
- **De cierre (posinstruccionales):** Se aplican al final de la clase o tema. Sirven para consolidar lo aprendido, reflexionar y evaluar.

2.2.12.2 Su propósito pedagógico

- **De sondeo de conocimientos previos:** Permiten identificar lo que los alumnos ya saben para vincularlo con el nuevo contenido.
- **De motivación:** Buscan despertar el interés del estudiante y generar disposición hacia el aprendizaje.
- **De establecimiento de expectativas adecuadas:** Clarifican qué se espera del estudiante, los objetivos y la relevancia del tema a tratar.
- **De desarrollo o apoyo a los contenidos curriculares:** Facilitan la asimilación de nuevos contenidos y fomentan la comprensión significativa.
- **De orientación de la atención de los alumnos:** Dirigen el enfoque del estudiante hacia lo importante del contenido, ayudando a evitar la dispersión.
- **De promoción de enlaces e integración entre los conocimientos previos y la nueva información:** Ayudan a relacionar la información nueva con la ya existente en la mente del alumno.
- **De exploración y seguimiento:** Fomentan el pensamiento crítico y la capacidad de investigar, observar o comprobar conocimientos.
- **De promoción de la discusión y la reflexión colectiva:** Estimulan la participación activa, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento.

2.2.12.3 Su persistencia en los momentos didácticos

- **De rutina:** Se aplican constantemente y forman parte de la estructura regular del trabajo docente.
- **Variables o circunstanciales:** Se utilizan según la situación específica, el grupo o el tema a tratar.

2.2.12.4 Según la modalidad de enseñanza

- **Individualizadas:** Favorecen el trabajo autónomo del estudiante, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. Ejemplos: investigaciones personales, diarios de aprendizaje.
- **Socializadas:** Promueven el aprendizaje colaborativo, la interacción y la cooperación entre los estudiantes. Ejemplos: trabajo en equipo, mesas redondas.
- **Mixtas o combinadas:** Integran momentos individuales con sociales. Ejemplo: primero se realiza una lectura individual y luego se discute en grupo (pp. 131-136).

Esta clasificación permite a los docentes seleccionar las estrategias más pertinentes y eficaces para cada etapa del proceso educativo, facilitando la conexión entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos contenidos. Además, al considerar el propósito pedagógico y el contexto de aplicación, se favorece una enseñanza más flexible, significativa y centrada en el aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo.

Por otro lado, Pimienta Prieto (2012) señala que, dentro de la taxonomía de estrategias, se encuentran aquellas orientadas al desarrollo de competencias. Estas suponen la movilización de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en situaciones específicas y dentro de un contexto determinado. En este sentido, se entiende por competencia la actuación integral del estudiante, lo cual abarca no solo conocimientos factuales y conceptuales, sino también habilidades, destrezas, actitudes y valores, todo ello enmarcado en un contexto ético.

2.2.13 Estrategia didáctica para potenciar el pensamiento crítico: Texto paralelo

Existen diversas estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, cada una con sus propias fases de preparación, ejecución y evaluación. No obstante, en este apartado se describe únicamente la estrategia utilizada durante la intervención didáctica con los estudiantes de 11.º grado A. A continuación, se presenta la estrategia seleccionada para este estudio: el texto paralelo.

2.2.13.1 Definición de texto paralelo

El texto paralelo es una estrategia didáctica que “consiste en la reconstrucción y construcción de un texto sobre un tema o un contexto de aprendizaje particular [...] es un escrito que surge por la movilización que despierta en cada persona las acciones realizadas o las experiencias de aprendizaje vividas” (UNED, 2010, p. 2). Por tanto, se puede afirmar que este tipo de texto propicia la vinculación entre los conocimientos adquiridos a partir de un tema o lectura base y las experiencias personales del estudiante. En esta articulación intervienen procesos cognitivos de orden superior, como la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación y la evaluación. Se trata de una experiencia creativa, crítica y única, lo que explica tanto su grado de complejidad como su gran potencial formativo.

2.2.13.2 Propósito del texto paralelo

El texto paralelo, en el campo educativo, se presenta como una herramienta innovadora que va más allá de la simple memorización, ya que invita al estudiante a involucrarse en su proceso cognitivo y social. Según Ríos (s.f.), el texto paralelo, como estrategia de aprendizaje alternativa, debe permitir:

- Poner en juego los procesos mentales del sujeto: la abstracción, deducción, inducción, análisis, comparación, etc.
- Socializar el aprendizaje y la educación.
- Relacionar los aprendizajes teóricos con las experiencias vividas.
- Vincular la teoría con el acontecer actual, nacional e internacional.
- Promover la discusión crítica que vincule la teoría con la práctica.
- Buscar y dar sentido al conocimiento y al aprendizaje para la vida actual y futura.

Lo anterior destaca que el texto paralelo no solo estimula diversas habilidades mentales como la abstracción, la deducción y el análisis, sino que también facilita la socialización del aprendizaje, permitiendo que el conocimiento no sea un proceso individual, sino colectivo. Esta estrategia conecta los contenidos teóricos con las experiencias personales y el contexto actual, promoviendo una reflexión crítica que relaciona la teoría con la práctica real. De este modo, el texto paralelo se convierte en una herramienta valiosa para dar significado al aprendizaje y preparar al estudiante para los desafíos presentes y futuros.

2.2.13.3 Características de un texto paralelo

El texto paralelo posee particularidades que enriquecen el proceso de aprendizaje. Según la Universidad Estatal a Distancia (s.f.), dentro de las características más relevantes del texto paralelo se pueden destacar las siguientes:

- Dialógico: se interactúa con un autor o autora, en un contexto determinado.
- Estratégico: promueve el aprendizaje autónomo y estratégico, a través del pensamiento crítico.
- Flexible: en su construcción se pueden incorporar diferentes recursos, como imágenes, esquemas, mapas mentales y material audiovisual.
- Contextual: refleja la apropiación del contexto y las experiencias vividas.
- Creativo: diferentes formas de expresar el conocimiento (p.4).

Estas características demuestran que el texto paralelo no es una simple réplica del contenido leído, sino una reinterpretación que requiere análisis, reflexión y creatividad. Al fomentar la interacción con otros textos, contextos y medios, se convierte en una herramienta integral que permite al estudiante apropiarse activamente del conocimiento y expresarlo desde su propia perspectiva.

2.2.13.4 Estructura del texto paralelo

La configuración estructural del texto paralelo no sigue un esquema rígido ni estandarizado, ya que su elaboración depende de factores como la perspectiva del autor, el contenido tratado y el contexto formativo en el que se inscribe. Como señala Escobar (s.f.) “intentar plantear una estructura homóloga para su construcción no es posible, debido a la dinámica singular de cada autor y a la peculiaridad de los contenidos” (p. 2). Esto significa que no existe un modelo único, sino que cada texto paralelo adquiere una forma particular según las intenciones y el estilo de quien lo elabora.

No obstante, con fines didácticos, se reconocen dos modelos estructurales que facilitan su organización y comprensión. A continuación, se describen ambos, destacando su utilidad práctica:

1. Estructura vertical

En este formato, las ideas se distribuyen en columnas o bloques paralelos, de modo que cada sección de un texto responde, complementa o contrasta directamente con su equivalente en el otro. Esta disposición permite una comparación visual inmediata y resulta especialmente útil para análisis temáticos, contraargumentaciones o reflexiones críticas. Escobar (s.f.) propone el siguiente esquema:

Texto original	Texto paralelo
En esta columna deberá de plantearse de forma literal el texto que se va a leer y analizar, su extensión puede ser de una página o menos.	La creación paralela al texto original se expresaría en esta columna, redactada de forma novedosa, y siempre manteniendo la unidad temática.

2. Estructura horizontal

Asimismo, se reconoce una estructura horizontal, propuesta por Escobar, en la que los comentarios personales del discente se intercalan a lo largo del texto. Esta forma de

presentación puede responder tanto a la temática abordada como a una elección estilística. A continuación, se muestra la estructura que adopta el texto paralelo, acompañada de un ejemplo basado en la obra *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, donde se observa cómo, tras cada fragmento del texto original, el estudiante va incorporando sus reflexiones.

Texto original	“El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana...”
Texto paralelo	El autor comienza con el desenlace, lo que rompe la estructura tradicional. Esta técnica de anticipación crea un suspenso particular, ya que el lector no se pregunta <i>qué</i> va a pasar, sino <i>cómo</i> y <i>por qué</i> .

En síntesis, aunque la estructura del texto paralelo no sigue un patrón fijo, la identificación de modelos como la estructura vertical y la estructura horizontal permite facilitar su enseñanza, su análisis y su aplicación en contextos pedagógicos. Ambos enfoques ofrecen al estudiante la posibilidad de dialogar con el texto original desde una perspectiva crítica y creativa, ya sea mediante correspondencias directas o a través de reflexiones personales integradas. Estos modelos favorecen la comprensión, el análisis, la inferencia, la argumentación y la valoración del contenido, y además propician una apropiación significativa del conocimiento por medio de la escritura.

2.2.13.5 Proceso de elaboración del texto paralelo

La aplicación de la estrategia del texto paralelo requiere atender distintas etapas que orientan su desarrollo, desde la planificación hasta la evaluación. Estas fases incluyen la preparación, que contempla la organización previa y las condiciones necesarias para su implementación; la elaboración, centrada en la construcción reflexiva y creativa del texto; y la evaluación, que valora aspectos como el análisis, la originalidad, la pertinencia del contenido y el uso adecuado del lenguaje. Atender estos elementos permite adaptar la estrategia a diversos propósitos pedagógicos, favoreciendo una experiencia de aprendizaje significativa, crítica y contextualizada.

Preparación

Antes de la aplicación de la estrategia, es necesario considerar una serie de condiciones organizativas y metodológicas que faciliten su desarrollo adecuado. Entre ellas se encuentran:

- Se puede realizar, individual, en pareja o en grupos heterogéneos. Eso va a depender de la finalidad y los objetivos que persigue el docente al implementar la estrategia.

- Si se desarrolla a lo largo de un curso o corte evaluativo, su construcción es más abierta, guiada, flexible y variada. En este caso, se puede solicitar a cada participante, la construcción de su texto paralelo, a partir de sus vivencias y percepciones con los objetivos de propuesta curricular que ofrece el curso o corte evaluativo. Por el contrario, si se trabajara con un contenido específico del área, se recomienda construir un texto paralelo a partir de la temática de un documento y la relación o utilidad de este en el contexto social, político, etc.

- Asignar el tiempo de trabajo.
- Garantizar y propiciar un espacio físico idóneo para el trabajo.
- Seleccionar y proveer el material necesario para el desarrollo de la estrategia.
- Facilitar los parámetros a evaluar en el texto paralelo, alguno de ellos podría ser: originalidad, creatividad, análisis reflexivo, estructura, temática relacionada al contexto, etc.

Elaboración

Una vez establecidas las condiciones iniciales, se procede a la construcción del texto paralelo, lo cual requiere atender diversos aspectos pedagógicos y expresivos. Para ello, se recomienda:

- Selección de un contenido curricular que favorezca la realización de un texto paralelo dialógico, estratégico, flexible, contextual y creativo.

- Se construye tomando en cuenta reflexiones personales acerca de hojas de trabajo, lecturas, evaluaciones, materiales adicionales ligados al contenido o curso que el maestro facilita. Pueden favorecer esta estrategia la implementación de un diario reflexivo o portafolio.

- Ubicación temática: se debe identificar el tema o temáticas principales a abordar. Si es de una lectura que ayude a desarrollar un contenido en particular, se debe localizar el tema principal, comprenderlo a profundidad y a partir de este realizar la reflexión. Si es de un curso

o corte evaluativo esta se construye a partir del proceso de aprendizaje propio de cada persona y su vivencia en la clase, busca una apropiación de los conocimientos de forma práctica.

- Tratamiento del contenido: Esto implica el entendimiento y significado de lo que se va a realizar con el tema. Si se va a comparar, contrastar, argumentar, cuestionar, narrar, etc. En el texto pueden utilizarse experiencias cotidianas y científicas, anécdotas, fragmentos de otros autores, preguntas, dudas, desacuerdos, hipótesis, recortes de artículos e ilustraciones de revistas y periódicos, etc., todo aquello que sea de utilidad para quien esté elaborando el texto y recree, imagine, consulte, investigue, piense, etc., alrededor del tema que se está trabajando o estudiando.

- Conceptos básicos.

- Estrategia de lenguaje: El lenguaje que se utiliza debe ser sencillo, incluso utilizar estilo dialógico y narrativo. Puede utilizar recursos expresivos, diagramación, tipos de letras, ilustraciones, etc.

Evaluación

La evaluación de un texto paralelo debe tener en cuenta el contexto general en que fue sugerida la estrategia y su especificidad, hay que recordar que el texto paralelo tiene dos modalidades: una como estrategia, para promover el aprendizaje, otra como recurso para la mediación de un texto. Para su evaluación se pueden tomar en cuenta los siguientes aspectos sugeridos por la Universidad Estatal a Distancia (2010):

- Nivel de análisis reflexivo: ubicación de los problemas relacionados a la mediación y comunicación.
- Nivel de reflexión a partir de una actitud dialogante.
- Originalidad y creatividad: mediación desde la forma para alcanzar una mejor comprensión de los contenidos.
- Tratamientos de los contenidos: en la mediación desde el tema, el aprendizaje, como medio para el mejoramiento del texto.
- Uso correcto del lenguaje.
- Los aspectos antes mencionados pueden estar contenidos en una lista de cotejo, y/o escala de rango o rúbrica evaluativa, teniendo la persona docente la tarea de determinar la mejor forma para evaluar la estrategia (p.6).

2.3 Preguntas de investigación

En este apartado se presentan las preguntas que guían el desarrollo de la investigación. Estas interrogantes buscan diagnosticar las dificultades, los pasos clave y el progreso relacionado con la estrategia de escritura de textos paralelos, así como su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada. Estas preguntas están estrechamente vinculadas con el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, garantizando que cada aspecto del estudio se aborde de manera estructurada y coherente con los propósitos planteados.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes de 11mo grado “A” en el desarrollo del pensamiento crítico durante el diagnóstico del proceso de escritura de textos paralelos?
2. ¿Qué aspectos clave del proceso de implementación de la estrategia de escritura de textos paralelos contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A”?
3. ¿Qué mejoras o progreso se evidencian en el pensamiento crítico de los estudiantes después de implementar la estrategia de escritura de textos paralelos?

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación titulada “Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Media” es una investigación educativa, ya que busca intervenir en el proceso de aprendizaje de los discentes para la mejora en su calidad educativa. En ese sentido, Restrepo (2004) expone que “La investigación educativa se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran dentro de la escuela y busca el mejoramiento de la educación” (p.21). Por ello, el estudio se centró en el uso de estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico y en la forma en que los estudiantes adquirieron esta habilidad en la clase de Lengua y Literatura. Se buscó interpretar, comprender y detallar el fenómeno educativo tal cual ocurrió en el contexto o realidad, de ahí que el nivel de conocimiento o alcance de la investigación fuera descriptivo.

El estudio es una investigación de acción educativa participativa, esta consiste en analizar y comprender mejor una realidad en una población de estudio, a su vez permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla (Balcázar, 2003). En ese sentido, se realizó una indagación disciplinada del fenómeno en la población estudiantil de 11mo grado “A”, se busca superar las dificultades entorno al pensamiento crítico través de la ejecución de la estrategia texto paralelo y la participación activa del investigador que está al frente de los estudiantes con el fin de dar el apropiado tratamiento a la ejecución de la estrategia y así superar la problemática.

También, se aplicó el método etnográfico, según Aguirre (1995) “La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad” (p.3). Por tanto, se utilizó la etnografía para describir las prácticas, los comportamientos, las tendencias y los procesos de aprendizajes ligadas al pensamiento crítico de los alumnos de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano de Granada, empleando como medio fundamental los instrumentos para recolectar la información y detallarla.

La investigación, según la temporalidad, es de corte transversal, ya que se recolectó información en un momento determinado, un tiempo específico para describirla y analizarla (Rodríguez y Mendivelso, 2018). El estudio dio inicio en el segundo semestre del ciclo escolar 2024. En ese tiempo se aplicó un pretest a los estudiantes para indagar sobre sus principales dificultades en relación al pensamiento crítico y las habilidades que emplean del

mismo para la construcción de sus textos. Además, se implementó la estrategia de escritura de texto paralelo desde la clase de Lengua y Literatura, y, a través de un grupo focal, se confirmó el proceso de ejecución y los avances que se observaron en el grupo seleccionado para la investigación. Finalmente, se verificó, a través de un postest, el progreso de los estudiantes en relación con el desarrollo del pensamiento crítico después de la aplicación de la estrategia.

3.2 Paradigma de investigación

Según el modelo científico, el estudio se orientó sobre la línea del paradigma socio-crítico. Ricoy (2006) señala que este paradigma “exige del investigador una incesante reflexión-acción, el cual implica la responsabilidad del investigador/a desde la práctica para realizar el cambio y la liberación de todos aquellos actos que forjen la transformación social” (p.17). Al realizar este estudio, se fue consciente del hecho o problema de aprendizaje de los alumnos de 11mo grado “A”, los cuales tenían dificultades relacionadas al pensamiento crítico y se intervino para realizar una transformación significativa en su aprendizaje mediante la ejecución de la propuesta de estrategia como fue la escritura de textos paralelos, de ahí que se afirma que este modelo de estudio da respuestas a un problema específico, pero con la participación de sus miembros.

3.3 Enfoque de investigación

3.3.1 Perspectiva cualitativa

El enfoque cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes sobre el fenómeno que los rodea o afecta, profundizando en sus experiencias, opiniones, motivaciones y prioridades. Es decir, se centra en la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández et al., 2014). Por ello, este estudio adoptó una perspectiva cualitativa para analizar las interacciones que ocurrían en el aula y el impacto de la estrategia de enseñanza en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La naturaleza flexible, sistemática y crítica de esta perspectiva facilitó la identificación de tendencias y patrones en las acciones de los agentes educativos (estudiantes-profesor) y su influencia en el proceso de aprendizaje.

3.4 Muestra teórica y sujetos del estudio

La población de un estudio se refiere al conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, es decir, la totalidad de elementos o sujetos que se desea estudiar o conocer. La muestra es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población (Hernández et al., 2014).

El muestreo, desde el enfoque cualitativo, se refiere a la selección de un conjunto de personas informadas, reflexivas y dispuestas a dialogar ampliamente con el investigador sobre el fenómeno de estudio, así como a responder a las preguntas de investigación planteadas (Álvarez, 2011). En este sentido, se determinó que la muestra para esta investigación estaría conformada por la totalidad de los estudiantes del grupo de estudio, es decir, los 36 alumnos de 11mo grado “A” de la asignatura de Lengua y Literatura.

La elección de esta muestra se basó en el criterio de conveniencia por dos razones principales. En primer lugar, el acceso directo a la población permitió una interacción eficiente con el grupo de interés, lo que facilitó una recolección de datos fluida y efectiva. En segundo lugar, dado el plazo ajustado para la realización del estudio, esta selección ofreció una solución práctica que aseguró el cumplimiento de los objetivos dentro del tiempo estipulado, optimizó los recursos disponibles y garantizó la viabilidad de la investigación.

3.5 Selección de los informantes

La selección de personas que facilitaron la información necesaria para conocer, detallar y buscar la solución a la situación problemática estuvo basada en los siguientes criterios: estudiantes de la misma sección, alumnos con dificultades en relación al pensamiento crítico, asistencia a todas las sesiones de clase de Lengua y Literatura y disposición para desarrollar su capacidad crítica. Asimismo, se pretendió maximizar la validez de la información a través de la selección de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Sistema de categorías de análisis							
Objetivos específicos	Dimensión	Definición	Categorías	Definición	Subcategorías	Definición	Técnica, instrumento, fuente de información
1. Diagnosticar las dificultades de los estudiantes de 11mo grado A en el desarrollo del pensamiento crítico a través del proceso de	Dificultades de los estudiantes de 11mo A en relación al pensamiento crítico.	Son problemas que tienen los estudiantes para analizar, interpretar, evaluar, argumentar y autorregular de los razonamientos o información.	Problemas para Analizar información	Se refiere a la dificultad para separar el todo en partes y conocerlas.	Dificultades para separar el todo en partes y conocerlas.	Problemas para identificar, categorizar, examinar y determinar elementos.	Técnica: Prueba diagnóstica (pretest) a estudiantes. Estará enfocada en las siguientes habilidades: análisis, inferencia, evaluación, argumentación
			Problemas para inferir información	Se refiere a la dificultad para decodificar y entender la información.	Dificultad para decodificar.	Consiste en los inconvenientes para descifrar, deducir o explicar aspectos intrínsecos o de trasfondo.	

escritura de textos paralelos.			Problemas para evaluar información	Consiste en la dificultad para presentar razonamientos o valoraciones personales de manera reflexiva y coherente.	Dificultad para presentar valoraciones personales.	Se refiere a la carencia de valoración, vinculación y emisión de opiniones personales.	n y autorregulación. Instrumento: Lista de verificación para el análisis de la diagnosis. Informantes: Estudiantes
			Problemas para argumentar sus ideas	Es la nula utilización de cualquier tipo de argumentos para respaldar sus ideas.	Ausencia de argumentos de cualquier tipo.	Es la falta de razonamientos que respalden la validez de las opiniones o posturas personales.	
			Problema para Autor regular sus ideas	Se refiere a la falta de monitoreo (controlar y ajustar) auto	Falta de monitoreo.	Se refiere al seguimiento que hace de las ideas y acciones.	

				consciente de las ideas.			
2. Describir el proceso de ejecución de la estrategia didáctica textos paralelos para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 11mo grado “A” del colegio Teresiano Sagrado	Proceso de ejecución de estrategia textos paralelos.	Se refiere a las etapas o fases de planificación, ejecución y evaluación la estrategia “Textos paralelos”.	Planificación (primera fase).	Es el proceso de seleccionar estrategias, alinearlas con los contenidos y objetivos, y elegir actividades y recursos específicos para garantizar que todos los componentes interactúen de manera coherente, facilitando un aprendizaje	Articulación con el contenido	Es el proceso de conectar de manera lógica y funcional los temas que se van a enseñar (contenidos) con los métodos o enfoques de enseñanza (estrategias), asegurando que ambos trabajen de forma integrada.	
					Vinculación con los objetivos	Significa que la estrategia utilizada debe facilitar el logro de los objetivos	

Corazón de Granada.				significativo en los estudiantes. (primera fase).		planteados, promoviendo aprendizajes significativos y medibles.	
					Selección de actividades	Es el proceso de identificar y elegir los materiales, herramientas, y medios que serán utilizados para apoyar la implementación de la estrategia didáctica.	
					Selección de recursos	Es el proceso de diseñar y escoger tareas específicas que los estudiantes realizarán durante el proceso de	

						enseñanza- aprendizaje.	
			La ejecución (Segunda fase).	Implica llevar a la práctica lo planificado o programado. En este proceso, se considera fundamental aspectos clave como las acciones del docente, la metodología aplicada, dificultades y logros de aprendizajes. (Segunda fase).	Acciones del docente	Se refiere a las actividades realizadas por el docente para guiar, facilitar y acompañar el proceso de aprendizaje, como la presentación de la estrategia, la entrega de materiales, la orientación durante la actividad y la retroalimentación ofrecida a los estudiantes.	Técnica: Observación no participante a la clase de Lengua y Literatura para indagar cómo se ejecuta la propuesta de estrategia. Instrumento: Guía de observación del proceso de ejecución de la estrategia.

					Metodología aplicada	Comprende el enfoque o sistema estructurado utilizado para llevar a cabo la estrategia didáctica, asegurando que los estudiantes interactúen activamente con los contenidos a través de procesos significativos, reflexivos y prácticos.	Técnica: Entrevista semiestructurada a grupo focal de estudiantes para que confirmen el proceso de ejecución de la propuesta de escritura “Textos Paralelos”. Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada a grupo focal de estudiantes.
					Dificultades iniciales	Las dificultades son obstáculos, problemas o situaciones que surgen durante un	

						<p>proceso. Pueden derivarse de factores internos, como habilidades limitadas, o externos, como falta de recursos o información.</p>	<p>Informantes: Grupo focal (6 estudiantes) y directora académica de la institución.</p>
					<p>Logros de aprendizajes</p>	<p>Los aprendizajes son el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias adquiridos a través de experiencias y el estudio. Representan la evolución personal como resultado de</p>	

						superar desafíos o dificultades.	
			La evaluación (Tercera fase).	Consiste en valorar el trabajo a partir de criterios previamente establecidos. Se utiliza un instrumento y se determina el tipo de evaluación (Tercera fase).	Tipo de evaluación	Se refiere a las forma e intención de evaluar, esta puede ser diagnóstica, formativa, sumativa, etc.	
					Instrumento de evaluación	Es la herramienta física que permiten valorar el trabajo o desempeño del alumno. Se utilizará para la escritura del texto paralelo una lista de verificación.	

					Criterios de evaluación	Son indicadores que ayudan a medir el avance del aprendizaje respecto a la actividad trabajada. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias	
3. Determinar el nivel de desarrollo del pensamiento	Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	Es la capacidad para analizar, interpretar, evaluar,	Progreso en la habilidad de análisis.	Es la mejora en el proceso de separar el todo en partes y conocerlas.	Mejora en separar el todo de las ideas y conocerla.	Se refiere a la capacidad para identificar, categorizar, examinar y	

crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” mediante el proceso de escritura de textos paralelos	de 11mo grado “A”.	argumentar y autorregular información de manera lógica y coherente.				determinar elementos.	
			Progreso en la habilidad de inferir.	Es la mejora en la decodificación de la información.	Mejora en la decodificación.	Consiste en el avance para descifrar aspectos intrínsecos o de trasfondo de la información.	Técnica: Prueba final (Postest) para determinar nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 11mo grado “A”. Instrumento: Lista de verificación para evaluar la escritura del texto paralelo.
			Progreso en la habilidad de evaluación.	Consiste en la mejora para presentar valoraciones personales de manera reflexiva y coherente.	Mejora para presentar valoraciones personales.	Se refiere a la presencia de opiniones personales.	
Progreso en la capacidad de argumentación.	Se refiere a la utilización de diferentes tipos de argumentos	Mejora en la utilización de diferentes tipos de argumentos.	Se refiere a la incorporación de razonamientos que respalden la validez de las				

				para respaldar sus ideas.		opiniones o posturas personales.	Informantes: Estudiante
			Progreso en la capacidad de auto regulación.	Se refiere a la ejecución de monitoreo auto consciente de la persona.	Mejora en el Monitoreo auto consciente.	Consiste en el proceso continuo y sistemático de verificar la calidad y la eficacia de las opiniones, acciones o situaciones.	

3.6 Métodos de investigación

Los métodos de investigación representan el proceso estructurado y sistemático que permite alcanzar objetivos específicos en cualquier proceso investigativo. Según Ander-Egg (1995) este proceso está compuesto por una serie de operaciones, reglas y procedimientos establecidos de manera voluntaria y reflexiva, con el fin de obtener resultados que pueden ser de naturaleza material o conceptual. En este sentido, los métodos constituyen una guía esencial para organizar, analizar y validar la información recolectada, asegurando la rigurosidad y el cumplimiento de los objetivos planteados. A continuación, se presentan los métodos que se emplearon en este estudio.

3.6.1 *Análisis de contenido*

El análisis de contenido es un proceso sistemático que permite identificar, organizar y comprender el significado de diferentes tipos de materiales, como texto, audio o video. Este proceso implica una fase fundamental: la codificación, en la cual se descompone el material en unidades más pequeñas (palabras, frases o ideas principales) y se les asignan etiquetas o códigos. Estos códigos, a su vez, se agrupan en categorías, que permiten organizar el contenido en temas o conceptos más amplios. De esta manera, es posible identificar patrones, relaciones y significados dentro del material analizado (Armony, 1997).

En esta investigación, las categorías corresponden a las habilidades del pensamiento crítico, las cuales permitieron el análisis preciso y reflexivo de los textos. Estas habilidades son: análisis (HA), inferencia (HI), interpretación (HINT), evaluación (HE), argumentación (HARG) y autorregulación (HAR). Cada categoría está asociada con códigos específicos, que representan aspectos clave del texto y facilitan el desarrollo de dichas habilidades. A continuación, se describen las categorías y sus respectivos códigos:

1. Habilidad de análisis (HA):

Esta habilidad se centra en descomponer el texto para identificar y comprender sus elementos clave. Los códigos que permiten desarrollar esta categoría son:

La identificación del tema y su definición,

Las causas del problema, y

Las consecuencias derivadas del tema, precisadas en ambos casos.

2. Habilidad de inferencia (HI):

La inferencia implica deducir información no explícita en el texto a partir de pistas contextuales. Los códigos correspondientes a esta categoría son:

- Deducción de estereotipo de relación presentado,
- Los motivos de permanencia en una relación de ese tipo, y
- La intención del autor.

3. Habilidad de evaluación (HE):

La evaluación consiste en emitir juicios valorativos sobre la relevancia e impacto del tema en la realidad actual. Los códigos que se asocian a esta habilidad son:

- La relación del tema con preocupaciones actuales,
- La importancia de abordar el tema hoy en día, y
- Las posibles alternativas de solución.

4. Habilidad de la argumentación (HARG):

La argumentación permite construir opiniones fundamentadas y proponer soluciones basadas en un razonamiento crítico. Los códigos que desarrollan esta habilidad son:

- Opiniones sobre soportar abuso o renunciar a los sueños,
- Ideas de cambios estructurales para prevenir situaciones de abuso,
- Uso adecuado de referencias

5. Habilidad de autorregulación (HAR):

La autorregulación refiere al proceso de reflexión personal que hace el sujeto sobre la claridad, precisión y calidad de sus ideas, así como los valores que influyen en sus posturas y argumentos. Los códigos que miden esta habilidad son:

- Claridad y precisión de mis ideas,
- Calidad de mis argumentos, y
- Valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de la investigación se refieren a modos, maneras o estilos de obtener la información, mientras que los instrumentos, son herramientas, recursos o medios materiales que se emplea para recoger y almacenar la información para su debido procesamiento o análisis.

Los instrumentos tienen una entidad propia y proporcionan poca flexibilidad al investigador (Arias, 2012).

La selección de técnicas e instrumentos se realizó través de la indagación teórica y la construcción del sistema de categoría, la cual permitió tener claridad y precisión de aquellos que son necesarios utilizar para la recogida y el análisis de datos a fin alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. A continuación, se presenta las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la fase de recolección de datos y la fase de análisis de información:

3.7.1 Prueba diagnóstica y prueba final (Fase de recolección de datos)

La evaluación diagnóstica en la educación es una especie de radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento previo, de las actitudes y expectativas de los estudiantes (Santos, 1995). Así pues, este tipo de prueba permitió conocer la situación inicial de los alumnos de 11mo grado “A” en cuanto a saberes y debilidades del pensamiento crítico que emplean.

La prueba diagnóstica o pretest se aplicó antes del proceso de implementación de la estrategia didáctica y estuvo enfocada o basada en las siguientes categorías: habilidad de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación de lo que leen, escriben y sus razonamientos (Véase anexo B). Esta prueba estuvo acompañada de una lista de verificación para su revisión y análisis (Véase anexo C).

Al final de la implementación de la estrategia de escritura de textos paralelos, se aplicó otra vez la prueba o postest, pero esta vez con el objetivo de verificar el progreso o mejoras de los estudiantes en relación con sus capacidades y, de esta forma, validar la efectividad de la estrategia para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los discentes.

3.7.2 La observación indirecta no participante (Fase de recolección de datos)

La observación indirecta no participante es aquella en la que el investigador recopila información a través de un tercero que observa desde afuera, sin intervenir en el grupo social, hecho o fenómeno que se estudia (Fuentes, 2011). Su propósito es obtener datos objetivos que permitan contrastar información desde otra perspectiva, triangular con otras fuentes o técnicas

de investigación y verificar la validez de los acontecimientos en el contexto analizado. Esto contribuye a una interpretación más precisa y confiable del fenómeno investigado.

En este estudio, se empleó la observación indirecta no participativa con la colaboración de la directora académica. Se le explicó la finalidad de las observaciones y se le presentó el instrumento con los indicadores a observar. Esta técnica se aplicó en varias sesiones de clase, previamente programadas, para analizar el desarrollo de la estrategia implementada con los estudiantes. Las visitas al aula se realizaron siguiendo una guía de observación (Véase anexo D), la cual fue aplicada por la directora, quien registró detalladamente lo observado.

3.7.3 Grupo focal (*Fase de recolección de datos*)

El grupo focal es una técnica eficaz para recolectar datos cualitativos en diversas áreas del conocimiento. Según Powell et al. (1996) consiste en “un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación” (p. 499). Esta definición destaca el carácter participativo, colaborativo y estratégico del grupo focal, permitiendo a los participantes aportar ideas fundamentadas en sus vivencias.

En esta investigación, el grupo focal estuvo integrado por 6 estudiantes de 11mo grado “A”, a quienes se entrevistó para conocer sus experiencias y aportes sobre la implementación de la estrategia didáctica. Su selección obedeció a la naturaleza de la técnica, orientada a generar una discusión sobre las experiencias de los participantes, lo que facilitó el manejo de la información. Además, para la selección de los participantes se consideró que estos tuvieran disposición a colaborar, que conformaran un grupo heterogéneo (en términos de género y niveles de aprendizaje) y que no existiera una gran disparidad en sus relaciones sociales (Redmond & Curtis, 2009).

La entrevista se realizó a partir de una guía con preguntas intencionadas, diseñadas para explorar aspectos clave del proceso de ejecución de la estrategia (véase anexo E). La discusión fue grabada en audio, con previo consentimiento de cada participante, garantizando así el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

3.7.4 Matriz de reducción de datos (Procesamiento de datos y análisis de la información)

La reducción es la etapa de simplificación, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados. Es una tarea fundamental en la etapa de procesamiento de la información, pues permite buscar dimensiones en el material (documento o conjunto de documentos en bruto) para establecer categorías analíticas y definir códigos (Miles y Huberman, 1984). Este instrumento se utilizó para reducir los datos de la prueba diagnóstica y el texto final fijando en las categorías: habilidad de análisis, interpretación, inferencia, interpretación, evaluación, argumentación y auto regulación, se establecieron sus categorías y códigos (Véase anexo F). El recurso que utilizó para hacer este proceso fue ATLAS.TI que es un software que ayuda y facilita el procesamiento de grandes cantidades de datos textuales y de diversos formatos de multimedia (Cipollone, 2022).

3.7.5 Lista de verificación (Procesamiento de datos y análisis de la información)

La lista de verificación, en el campo de la investigación, constituye uno de los instrumentos de evaluación más utilizados. Según Salamanca (2019) este “no es más que la enumeración de una serie de ítems que aparecen agrupados con el fin de verificar su cumplimiento y así alcanzar algún objetivo concreto” (p. 1). Lo anterior sugiere que este instrumento sigue una estructura organizada que facilita la evaluación de elementos específicos, con el fin de asegurarse de que se hayan cumplido, garantizando así una evaluación objetiva.

En este estudio, la lista de verificación se utilizó para analizar tanto la prueba diagnóstica como la prueba final de los estudiantes. Los elementos específicos evaluados en ambas pruebas fueron habilidades de pensamiento crítico: análisis (separar el todo en partes y entenderlas), inferencias (decodificación de la información), evaluación (valoraciones hacia el texto), argumentación (uso de diferentes tipos de argumentos) y autorreflexión (monitoreo consciente de sus razonamientos).

La aplicación del instrumento contribuyó en primer lugar, a identificar las dificultades que presentaron los estudiantes con relación al desarrollo del pensamiento crítico y, en segundo lugar, determinar qué estudiantes lograron desarrollar efectivamente esta competencia de orden superior después de la implementación de la estrategia, validando así su efectividad.

3.7.6 Transcripciones (Procesamiento de datos y análisis de la información)

El proceso de transcripción es un paso fundamental en la investigación cualitativa. Según Kvale (1996; como se cita en Valle, 2007) “Transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas” (p.165) Lo indica que, al transcribir, es importante ser consciente de los elementos propios del lenguaje oral, como las pausas y el tono, para adaptarlos al lenguaje escrito respetando sus reglas y logrando una representación fiel del mensaje original. En este procedimiento se utilizó el convertidor en línea gratuito Notta para transcribir la información obtenida a partir de la grabación del grupo focal. Luego se revisó el diálogo escrito para verificar el sentido gramatical de los enunciados y párrafos (Véase anexo G).

Código de los instrumentos

Texto paralelo diagnóstico: TPD

Texto paralelo final: TPF

Estudiante 1, 2, 3...: Est. 1, Est. 2, Est. 3...

Pregunta autorregulación: PAR

Guía de observación: GO

Grupo focal: GF

Habilidad de análisis: HA

Habilidad de inferencia: HI

Habilidad de evaluación: HE

Habilidad de argumentación: HARG

Habilidad de auto regulación: HAR

3.8 Confiabilidad y validez de los instrumentos

La validez y fiabilidad, según Robles y Rojas (2015) “son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios” (parr.8). En ese sentido, todos los instrumentos de esta investigación fueron examinados y valorados por expertos con amplia trayectoria en el tema, con el fin de comprobar si los ítems propuestos en cada instrumento recogían los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación.

La selección de expertos se realizó tomando en cuenta los criterios señalados por Skjong y Wentworht (2000; como se cita en Escobar y Cuervo, 2008): especialista (Msc o PhD) en áreas de didáctica e investigación, experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), disponibilidad y motivación para participar e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Además de los criterios de selección, se empleó el método de agregados individuales para la consulta y validación de los instrumentos por parte del jurado. Esta técnica no exige la reunión de los especialistas para valorar los instrumentos de forma conjunta, en un lugar determinado, sino da la libertad que se pueda consultar a los expertos de forma individual, sin contacto con el resto, cuando sea apropiado y conveniente. Este tipo de técnica es factible de aplicar, es eficiente y evita el sesgo de información por problemas personales o presión entre los expertos. El número de expertos recomendables, según Corral (2009), es de al menos tres expertos o jueces. Esa fue la cantidad de especialista a los que se les envió el/ los instrumentos por correo electrónico.

3.8.1 Proceso de valoración por los expertos

La validación por expertos es un proceso crucial en la investigación, ya que garantiza la calidad, confiabilidad y pertinencia de los instrumentos diseñados. Este procedimiento permite detectar posibles inconsistencias, mejorar la claridad de los ítems y asegurar que los instrumentos cumplan con su propósito de manera efectiva. A través de la validación, se busca obtener insumos de expertos en el área para perfeccionar cada componente antes de su implementación.

En este caso, el proceso de validación se desarrolló en varias etapas claramente definidas. Primero, se prepararon los formatos necesarios, tanto para los instrumentos de investigación como para los instrumentos de validación, además de las instrucciones correspondientes. Estas instrucciones incluían una descripción detallada de las dimensiones e indicadores evaluados por cada ítem, lo que facilitó la tarea de evaluación para los expertos. Los criterios de validación considerados fueron claridad, coherencia, pertinencia y el uso adecuado del lenguaje, asegurando un análisis riguroso.

Posteriormente, se seleccionaron tres expertos en función de criterios específicos de idoneidad. Dos de ellos son docentes de la UNAN-Managua con amplia experiencia en didáctica e investigación, mientras que la tercera experta, externa, forma parte del claustro de docentes de la Universidad Americana (UAM) y está especializada en didáctica. A cada uno se le envió, por correo electrónico, una carta de solicitud (Véase anexo H) junto con los componentes a validar: la prueba (pretest y postest) dirigida a los estudiantes, la entrevista para grupos focales y la guía de observación para la implementación de la estrategia.

Los documentos se enviaron de forma digital, otorgando a los expertos un plazo de 15 días para realizar sus evaluaciones y devolver los instrumentos con sus observaciones. Una vez recepcionadas las valoraciones, se revisaron y analizaron en detalle, prestando especial atención a las concordancias entre los jueces (Véase anexo I). Este análisis permitió identificar aspectos susceptibles de mejora, realizar los ajustes pertinentes y optimizar los instrumentos.

De este modo, el proceso de validación por expertos aseguró que los materiales estuvieran listos para su implementación, cumpliendo con los estándares de calidad y respondiendo adecuadamente a los objetivos de la investigación.

Capítulo IV. Resultados y discusión de investigación

4.1 Resultados de investigación

4.1.1 *Resultados de la prueba diagnóstica*

En este apartado se presentan los resultados de las pruebas diagnósticas aplicadas a los estudiantes de 11mo grado “A”. Estas pruebas fueron diseñadas para evaluar habilidades fundamentales del pensamiento crítico, como el análisis, la inferencia y la argumentación, con el propósito de identificar las dificultades iniciales antes de implementar la estrategia didáctica propuesta.

Para la evaluación, se utilizaron microrrelatos con temáticas actuales o vinculadas al contexto social, ya que su corta extensión y contenido significativo permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones que requieren pensar críticamente. La selección de este tipo de texto buscó fomentar su capacidad de analizar, inferir, evaluar, argumentar y reflexionar sobre la información de manera efectiva.

Los resultados obtenidos se organizan en torno a cinco habilidades clave: análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. La descripción de estas habilidades proporciona una visión general de las principales dificultades relacionadas con la competencia crítica de los estudiantes. Además, se incluyen tablas de frecuencia que resumen la regularidad con la que se presentan las dificultades identificadas en cada habilidad evaluada, facilitando la identificación de las áreas que necesitan mayor atención y reforzamiento.

Habilidad de análisis (HA)

La habilidad de análisis implica descomponer información compleja para identificar sus elementos clave, incluyendo temas principales, causas y consecuencias. En las pruebas diagnósticas, se observó que una proporción significativa de los estudiantes enfrentó dificultades en tres aspectos específicos:

Identificación del tema central o problema: El 36 % de los estudiantes (13) no logró identificar con precisión el tema central del microrrelato. Los ejemplos mostraron respuestas vagas o centradas en detalles secundarios, como se observa a continuación:

Est. 5

Texto Original Columna A	Texto paralelo Columna B
Grabamos nuestros nombres en el tronco de la higuera. Herido el árbol y derramada la savia, sin ser conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde.	El problema principal del relato anterior es la violencia, ya que desde el inicio la mujer se siente prisionera de un esposo, siente que por ella misma no puede tomar decisiones propias.

En el ejemplo, el estudiante identifica el tema central del texto, como "la violencia". Sin embargo, el análisis carece de precisión al no especificar qué tipo de violencia se aborda en el contexto del relato. Esto resulta relevante, ya que la violencia es una problemática con múltiples dimensiones (intrafamiliar, doméstica, de género, económica, social, etc.), que varían según el ámbito en el que se desarrolla.

Est. 6

Texto Original Columna A	Texto paralelo Columna B
Grabamos nuestros nombres en el tronco de la higuera. Herido el árbol y derramada la savia, sin ser conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde.	Este microrrelato nos cuenta acerca de un matrimonio infeliz, el sufrimiento que lleva la esposa y lo que soporta de su marido, tratando de aguantar cada día este sufrimiento.

En este caso, el estudiante se limita a narrar los eventos del micro relato (un matrimonio infeliz y el sufrimiento de la esposa), pero no identifica el problema central ni analiza sus implicaciones. Esta dificultad refleja una comprensión parcial del texto, ya que el problema principal es la violencia hacia la mujer sufrida por la protagonista.

Identificación de las consecuencias: El 47% de los estudiantes (17) tuvo dificultades para precisar con claridad los factores que originan la problemática abordada en el microrrelato. Esto se evidencia en los siguientes fragmentos representativos:

Est. 5

conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde. Luego fueron pasando los veranos por mi puerta y supe cuánto me quería cuando de repente me vi vestida de blanco frente al altar. Tan de su propiedad, que pocos minutos después de que bendijeran aquella unión, se abrió la puerta de una cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde	Las causas y consecuencias de esta historia son muchas. Desde el inicio nos cuenta que la mujer se sentía una propiedad, que era solo de su esposo, tenía que seguir órdenes, la golpeaba y le pedía perdón al instante, pero era lo mismo y cada vez peor la situación, buscaba dejar esa vida atrás, pero al mismo momento no se sentía capaz de tener el valor de dejarlo.
--	---

En este ejemplo, los hechos se describen, pero no se precisa en las causas que generan dichos comportamientos. Por ejemplo, se menciona que la mujer "se siente una propiedad" y

que “el esposo la golpea y pide perdón”, pero no se analiza por qué el esposo actúa de esa manera. Esto deja el análisis crítico vago e impreciso al no abordar las raíces del problema que perpetúan estas conductas.

Est. 8

cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?	Esta manipulación contrae varios factores que lo genera. Todo comienza cuando una mujer deja de sentir algo por el hombre, y este simplemente no quiere aceptar la realidad, conllevando
---	--

El estudiante identifica una posible causa al afirmar que el hombre "no quiere aceptar la realidad", lo cual sugiere una resistencia emocional frente a una situación determinada. Sin embargo, este análisis se queda en un nivel superficial, ya que no profundiza en los motivos estructurales que podrían explicar dicha reacción. Por ejemplo, no se consideran factores como las dinámicas de poder, los roles de género tradicionales o las expectativas culturales que podrían influir en el comportamiento del hombre.

Identificación de las consecuencias: El 53% de los estudiantes (19) no logró abordar las consecuencias de manera clara y específica. Véase los siguientes casos ilustrativos:

Est.8

aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya. A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la	Esto afecta de una manera psicológica muy grave a la víctima, desconectándose totalmente de la realidad que ella quisiera vivir, quedando atrapada en un mundo en donde considera que no tiene escapatoria, donde no pueda salir y que está sola. Esto puede llevarla a tomar decisiones extremadamente peligrosas para su vida y así acabar con el sufrimiento.
--	--

En el ejemplo, aunque se menciona que las “consecuencias psicológicas son graves”, no se especifica cómo estas consecuencias se manifiestan en la relación de violencia descrita. La afirmación de que “esto podría llevarla a tomar decisiones extremadamente peligrosas” es vaga y carece de ejemplos concretos. No se incluyen ejemplos específicos de cómo la víctima experimenta estas consecuencias psicológicas (como la pérdida de autoestima, miedo constante o la incapacidad para tomar decisiones), ni cómo esto se conecta directamente con la violencia doméstica en la relación. Por tanto, no se realiza un análisis crítico del texto sino superficial.

Est. 3

—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

El dejar de hacer actividades que comúnmente realizaban, es una de las consecuencias más grandes y dolorosa para la persona que es afectada y, a su vez, el permitir que le quiten su dignidad o valor como persona.

La dificultad del estudiante en este texto radica en que el análisis se queda en una observación general, como “dejar de hacer actividades”, sin profundizar en las implicaciones específicas que estas consecuencias tienen en los ámbitos psicológico, social y práctico. Al no detallar cómo estas experiencias afectan la vida cotidiana, las relaciones interpersonales o la percepción del valor propio, el texto pierde profundidad y limita la comprensión del impacto real que estas situaciones generan en la persona afectada.

La causa principal de estas dificultades radicó en la falta de práctica de los estudiantes para descomponer la información y distinguir entre ideas principales y secundarias. Este problema afectó su comprensión global del texto, llevándolos a una aproximación descriptiva en lugar de analítica, lo que limitó su capacidad para identificar temas centrales, así como causas y consecuencias de manera precisa.

La siguiente tabla muestra la frecuencia y porcentaje de las principales dificultades identificadas.

Tabla 1

Frecuencia de dificultades en análisis

Códigos	Sí	%	No	%
Dificultad para identificar el tema o problema.	13	36	23	64
Dificultad para precisar las causas.	17	47	19	53
Dificultad para precisar las consecuencias.	19	53	17	47

Nota. La tabla presenta la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que mostraron dificultades en la habilidad de análisis según los criterios: dificultad para identificar el tema central y precisar sus causas y consecuencias.

Los resultados muestran que los estudiantes enfrentan diferentes niveles de dificultad al realizar tareas analíticas. En el caso de identificar el tema o problema, un 36% de los participantes tuvo problemas, mientras que el 64% logró cumplir con esta tarea sin inconvenientes. En cuanto a precisar las causas, el porcentaje de dificultades aumenta al 47%, aunque el 53% no reportó problemas. Finalmente, el mayor desafío se observó al precisar las consecuencias, donde el 53% de los estudiantes presentó complicaciones frente al 47% que no tuvo dificultades. Esto evidencia que las tareas analíticas más complejas, como el análisis de causas y efectos, representan mayores retos para los estudiantes.

Habilidad de inferenciar (HI)

La habilidad de inferenciar permite a los estudiantes comprender lo que no se expresa de manera directa en textos, conectando las ideas para alcanzar interpretaciones claras. En las pruebas diagnósticas, esta habilidad se evaluó mediante la capacidad de los estudiantes para deducir el tipo de relación presente en el texto, los motivos que la sostienen e interpretar la intención o propósito del autor.

Deducción de tipo de relación: El 72 % de los estudiantes (26) no logró identificar correctamente cómo las pistas textuales definían el estereotipo de relación en el relato, donde el hombre era dominante y proveedor, y la mujer era sumisa y encargada del cuidado del hogar. Los siguientes ejemplos evidencian esta dificultad:

Est. 5

estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?

Me quería, tanto, tanto que le envenenó la mirada que me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin

Considero que el relato contiene dos estereotipos, los cuales pueden ser, “estar guapa para él era mi única tarea”, y el otro era “hasta que la muerte nos separe”.

En este fragmento, el estudiante menciona las frases “estar guapa para él era mi única tarea” y “hasta que la muerte nos separe”, pero no define con claridad el estereotipo de relación que se presenta en el micro relato. Aunque estas frases reflejan algunas situaciones dentro de la relación, el estudiante no explica cómo representan un estereotipo específico, como una relación posesiva (donde el hombre controla la apariencia de la mujer) o una relación abusiva (donde la mujer está atrapada en un compromiso que le priva de su libertad).

Est. 12

supe cuanto me queria cuando de repente me vi vestida de blanco frente al altar.

Tan de su propiedad, que pocos minutos después de que bendijeran aquella unión, se abrió la puerta de una cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?

La mujer del micro relato no defendió sus derechos y permitió que su pareja la tratara como una persona sin futuro y pues ella tenía un título de enfermera y eso como que lo estudió para nada, porque como él le dijo que no trabajara, pues ella decidió hacer caso desde ese entonces, esa persona le quitó sus derechos y tratarla como él quisiera solo porque él era el que trabajaba y ella no.

En este caso, se evidencia que el estudiante no logra precisar el tipo de relación descrita en el texto. Aunque las pistas textuales están presentes en la relación como “él le dice que no trabaja” o “porque él es el que trabaja y ella no”, el estudiante no las interpreta ni las relaciona con el concepto de una relación desigual basada en roles tradicionales de género. En su redacción, se limita principalmente a describir los eventos, sin profundizar en cómo estos reflejan estereotipos de género o situaciones de poder en la relación.

Deducción de motivos: El 75 % de los estudiantes (27) presentó limitaciones al identificar las razones que llevan a las personas a permanecer en relaciones de violencia. Las respuestas se limitaron a factores superficiales como el miedo, sin explorar aspectos más complejos. Esta limitación se evidencia claramente en los siguientes ejemplos:

Est. 5

me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin querer fue aquel primer golpe. Me rompió el tímpano y en aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared

No era que quería permanecer, el motivo principal es el miedo ya que en la historia la mujer no se sentía capaz de dejar a su marido por el miedo que le tenía ella a él, porque podía llegar a un punto extremo y él cumpliera su frase. Él plantea con la manera de reflexionar que una mujer no se puede considerar solo como un objeto al cual golpear o desquitarse con él.

La dificultad en este ejemplo radica en que la deducción se limita a un único factor: el miedo. Aunque el miedo es un elemento importante y claramente resaltado en el texto, la interpretación no profundiza en otras posibles razones que también podrían estar presentes en esta situación de violencia, como la dependencia económica, social o emocional, la baja autoestima o los sentimientos de insuficiencia mencionados en la información.

Est. 2

Una. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...

Las mujeres que sufren violencia siguen en esa relación por más que les afecte, por miedo hacia su agresor. No pueden pensar bien, en cambio, piensan como su agresor puede golpearla más al punto de matarla.

La dificultad de este estudiante reside en que simplifica las razones por las que una mujer permanece en una relación violenta. Aunque menciona el miedo hacia el agresor, no amplía o señala los factores psicológicos, emocionales y sociales que influyen en la decisión de la víctima de quedarse. El motivo lo limita a un solo aspecto.

Interpretación de la intención del autor: El 75 % de los estudiantes (27) no logró deducir la intención del autor ni profundizar en ella, especialmente cuando este buscaba generar empatía, conciencia o reflexionar sobre las consecuencias sociales de la violencia. Tal afirmación se evidencia en los siguientes ejemplos:

Est. 4

que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer

Este texto puede ser recibido de muchas maneras, depende de qué tipo de lector seas, es claro que su objetivo es comunicar esta problemática, pero no todas las personas reciben de la misma manera, cada persona comprenderá desde su experiencia o estilo de vida.

En este ejemplo se evidencia que el estudiante no logra identificar la intención del autor. Al afirmar que “es claro que su objetivo es comunicar esta problemática”, realiza un primer intento de deducción, pero queda la idea general. Interpretar que el texto solo busca “comunicar una problemática” resulta insuficiente, ya que la intención del autor abarca más dimensiones.

Est. 5

que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared

Él plantea con la manera de reflexionar que una mujer no se puede considerar solo como un objeto al cual golpear o desquitarse con él.

En este fragmento, el estudiante no expresa claramente la intención del autor. Aunque menciona aspectos importantes del tema, como la objetivación y violencia contra las mujeres, la frase “el texto plantea con la manera de reflexionar...” resulta confusa e imprecisa porque no aclara qué tipo de reflexión se espera o cómo el texto la provoca.

La razón principal por la que los estudiantes no lograron hacer las inferencias solicitadas se debe a que su formación lectora suele centrarse en entender lo explícito, sin trabajar lo

implícito. Muchos no han desarrollado las habilidades necesarias para “leer entre líneas”, lo que requiere identificar relaciones, intenciones ocultas y significados más profundos. Como resultado, sus respuestas fueron superficiales y carecieron de precisión.

A continuación, se presenta una tabla de frecuencia que resume las principales dificultades en la habilidad de inferencia.

Tabla 2

Frecuencia de dificultades en inferencia

Códigos	Sí	%	No	%
Incapacidad para definir el estereotipo de relación.	26	72	10	28
Deducción limitada de los motivos.	27	75	9	25
Deducción imprecisa y genérica de la intención del autor.	27	75	9	25

Nota. La tabla presenta la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que enfrentaron dificultades para realizar inferencias según los criterios: incapacidad definir el estereotipo de relación, deducción limitada de los motivos detrás de las acciones o ideas expuestas, y deducción genérica de la intención del autor.

Los resultados muestran que un 72% de los estudiantes tuvo dificultades para definir el estereotipo de relación, mientras que el 28% restante logró esta tarea. Asimismo, un 75% enfrentó problemas al deducir los motivos detrás de las acciones o ideas expuestas, en contraste con el 25% que no mostró esta limitación. De manera similar, un 75% presentó deducciones imprecisas y genéricas sobre la intención del autor, dejando al 25% sin inconvenientes en este aspecto. Estos datos reflejan que la habilidad de inferencia representa un desafío considerable para la mayoría de los estudiantes.

Habilidad de evaluación (HE)

La habilidad de evaluación implica examinar cuidadosamente los aspectos lógicos y contextuales de la información, considerando su relevancia y suficiencia. En este sentido, las pruebas diagnósticas evaluaron la capacidad de los estudiantes para relacionar un tema o problema con su realidad social, destacar la importancia de abordarlo y las propuestas de solución que puedan plantear.

Relación del tema con problema social: El 67 % de los estudiantes (24) realizó generalizaciones al conectar los temas con las preocupaciones actuales. Esto indica que, al analizar y reflexionar sobre un tema, estos estudiantes suelen proporcionar ideas amplias e imprecisas. Esto se muestra en los siguientes ejemplos:

Est.1

estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?

Me quería, tanto, tanto que le envenené la mirada que me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin querer fue aquel primer golpe. Me rompió el tímpano y en

Cuántas mujeres hoy en día son reprimidas y abusadas por sus parejas a tal punto que llegan a arrebatarse la vida. Y es fácil decir “a la primera salgo de allí”, pero hasta que lo vives saber lo difícil que es.

En este ejemplo, el estudiante aborda el problema del abuso haciendo referencia a un tema real y preocupante. Sin embargo, su respuesta carece de precisión, ya que no incluye datos, estadísticas o ejemplos concretos que permitan contextualizar el problema en un marco temporal o espacial específico. Además, no establece una conexión clara entre el problema mencionado y situaciones que lo hagan más relevante para el lector.

Est.4

—Con el dinero que traigo a casa es suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina.

Actualmente la violencia hacia la mujer debido al machismo es una preocupación muy grave, relacionando este texto con la mayoría de las mujeres del mundo que se enamoran perdidamente de su pareja, entregando todo, dando el 100% sin conocer el tipo de relación y vida que les espera.

En el fragmento, la estudiante describe la violencia como “una problemática histórica” y afirma que afecta a la mayoría de las mujeres. Sin embargo, no conecta esta afirmación con situaciones específicas del relato, lo que debilita la evaluación. Además, la declaración de que “la mayoría de mujeres han sufrido machismo” carece de datos o estadísticas actuales que respalden la afirmación, lo que limita la solidez del vínculo entre el texto y el contexto social.

Relevancia de abordar el tema o problema: El 78% de los estudiantes (28) realizó comentarios superficiales. No lograron precisar ni justificar con claridad por qué este tema resultaba crucial para la sociedad moderna. A continuación, se presentan ejemplos que respaldan esta afirmación:

Est. 5

<p>—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.</p> <p>Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.</p> <p>Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones.</p>	<p>La importancia de hablar este tema sería darnos cuenta nosotros los hombres, debemos respetar a las mujeres, ya que si nosotros le exigimos respeto a ellas, nosotros debemos brindarle respetos a ellas también y no solo considerar como un objeto, porque la mujer actualmente, más que los varones, la única solución que se considera la más adecuada ante esta situación es denunciar el abuso que esta mujer está sufriendo a manos de su mismo esposo antes de que sea muy tarde para actuar, pero si esta no tiene el valor de denunciar, debería solamente alejarse de él.</p>
---	---

En la redacción, el estudiante no logra destacar claramente la importancia de abordar el problema en este momento. Aunque menciona aspectos relevantes como el respeto mutuo y la necesidad de no tratar a las mujeres como objetos, no desarrolla por qué este tema es crucial en el contexto social actual. Esto deja la relevancia del problema implícita o poco argumentada.

Est. 18

<p>orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...</p> <p>—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.</p> <p>Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.</p>	<p>Erradicar la desigualdad de género hoy en día es un camino muy largo y difícil. Si bien es verdad que el progreso de la mujer es grande, con mayor libertad, mayores oportunidades, los roles de que la mujer debe de cumplir según algunas personas retrasa el progreso para la sociedad. Es de suma importancia tratar estos temas hoy en día para que veamos, escuchemos casos de otras mujeres que sufren estos maltratos y poder romper las cadenas que atan esas ideas tan anticuadas.</p>
--	---

En el fragmento, el estudiante aborda la importancia de tratar el tema, pero de manera superficial, ya que no se explican claramente las razones que lo hacen crucial ni se identifican aspectos específicos que lo vuelvan relevante. La afirmación de que es “de suma importancia” carece de detalles, datos o ejemplos que ilustren el impacto del problema o justifiquen la necesidad de discutirlo.

Propuestas de solución: El 58 % de los estudiantes (21) presentaron dificultades para proporcionar alternativas de solución al tema o problema. No incluyeron propuestas en sus trabajos o respuestas, lo cual se refleja en los siguientes ejemplos:

Est.1

<p>A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...</p>	<p>A mi parecer una de las alternativas de solución sería no entregarse totalmente a una persona, porque al hacerlo le demostramos que tiene dominio y control sobre nosotros y es ahí donde se aprovechan de eso.</p>
---	--

En este ejemplo, el estudiante no desarrolla ni especifica una propuesta concreta para abordar el problema. Si bien identifica un aspecto relevante “la entrega total como un factor que puede derivar en control y abuso”, su comentario carece de detalles sobre estrategias específicas que puedan ayudar a prevenir estas situaciones, ni sugiere acciones prácticas que puedan implementarse para generar un cambio significativo.

Est.8

amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones.

Son muchas las alternativas que han buscado para que dicha manipulación tenga un fin, algunos han logrado generar alguno que otro impacto, pero en la realidad es que hoy en día mujeres siguen sufriendo mucho a causa de esto, todas han creado y se han unido para luchar por sus derechos, pero se les ha criticado, por solo querer vivir una vida libre, como todos quisiéramos.

El problema en estas ideas radica en que, aunque el estudiante reconoce la existencia de alternativas y movimientos dirigidos a combatir el problema, no logra articular propuestas concretas, específicas o accionables. Se limita a mencionar que “se han buscado muchas alternativas” y que “algunos han logrado generar impacto”, sin mencionar o detallar cuáles serían esas alternativas, cómo operarían o qué medidas podrían tomarse para implementarlas de manera efectiva.

Estas dificultades se deben principalmente a la falta de dominio teórico sobre los temas tratados. La carencia de un marco conceptual sólido impide que los estudiantes establezcan conexiones claras entre los problemas sociales y su contexto temporal o espacial. Esto se traduce en dificultades para desarrollar argumentos fundamentados y proponer alternativas de solución prácticas y viables. Como consecuencia, los estudiantes tienden a realizar generalizaciones al relacionar los temas con situaciones actuales, carecen de justificación al abordar la relevancia de los temas y no presentan propuestas específicas, lo que limita significativamente la efectividad de sus respuestas.

Después de esa explicación, se presenta la siguiente tabla con las principales dificultades encontradas en el proceso de evaluación.

Tabla 3*Frecuencia de dificultades en evaluación*

Códigos	Sí	%	No	%
Generalizaciones al conectar el tema con preocupaciones actuales.	24	67	12	33
Falta de justificación al abordar la relevancia de la temática	28	78	8	22
Ausencia de alternativas de solución.	21	58	15	42

Nota. La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que presentaron dificultades en la evaluación según los criterios: generalizaciones al conectar el tema con preocupaciones actuales, falta de justificación al abordar la relevancia de la temática y ausencia de alternativas de solución.

Los resultados muestran las dificultades de los estudiantes en la evaluación de información. En cuanto a “Generalizaciones al conectar el tema con preocupaciones actuales”, el 67% de los estudiantes (24) presentó dificultades, mientras que el 33% (12) no las tuvo. Respecto a “Falta de justificación al abordar la relevancia de la temática”, el 78% (28) enfrentó problemas, siendo este el criterio con mayor porcentaje de dificultades, y solo el 22% (8) no mostró inconvenientes. Finalmente, en “Ausencia de alternativas de solución”, el 58% (21) presentó dificultades, mientras que el 42% (15) no las tuvo.

Habilidad de argumentación (HARG)

La argumentación requiere expresar ideas de manera clara, organizada y respaldada con evidencias, con el propósito de explicar o defender un punto de vista. En el marco de esta habilidad, las pruebas diagnósticas evaluaron la capacidad de los estudiantes para construir argumentos a partir de tres aspectos clave: la sustentación de opiniones al hablar sobre permanecer en una relación de violencia, la inclusión de citas al abordar los cambios estructurales que se deben hacer para mitigar el problema, y el uso adecuado de referencias al apoyar sus opiniones.

Sustentación de opiniones: El 67% de los estudiantes (24) expresaron opiniones sin sustentarlas, justificarlas ni ejemplificarlas de manera adecuada. Esto se debió a que solían basar sus ideas en descripciones superficiales o valores altamente subjetivos. Esta limitación se evidencia claramente en los siguientes fragmentos:

Est.4

con las chicas del gimnasio... Estar guapa para él es mi única tarea, pero no se hacerlo bien. Me ridiculiza y se ríe de mis kilos de más, me arranca de una bofetada el carmín de los labios, y me empuja al suelo como a una perra...lo que viene después me lo callo.

Por amor jamás se debe renunciar a los sueños o metas en la vida, siempre hay que tomarse en primer lugar a uno mismo, no a otros o a la pareja. No vale la pena hacer eso. Se debe luchar por lo que quieres en la vida.

El texto presenta un problema argumentativo porque carece de una base que sustente su afirmación. Por ejemplo, en la frase “tomarse en primer lugar a uno mismo”, no se explica por qué esta acción debería ser prioritaria ni se ofrecen razones o ejemplos que respalden su importancia. Esto deja la afirmación sin fundamento, haciéndola parecer subjetiva en lugar de un argumento razonado o basado en evidencia sólida.

Est. 14

Los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la

No importa cuánto amor sintamos por esa persona, nunca debemos abandonar nuestros sueños ni aguantar ningún tipo de abuso, debemos poner un alto.

El problema en esta opinión del estudiante radica en que, aunque plantea una postura clara y válida, carece de elementos que la respalden o profundicen. La afirmación “nunca debemos abandonar nuestros sueños ni aguantar ningún tipo de abuso” es razonable en términos generales, pero no incluye justificaciones que demuestren por qué estas acciones son esenciales, por ejemplo, para garantizar el bienestar personal y emocional.

Inclusión de citas al abordar los cambios estructurales: El 83 % de los estudiantes (30), al expresar sus opiniones sobre los cambios estructurales necesarios para reducir o eliminar la violencia, no incorporan citas ni referencias a autores, estudios o teorías que respaldan sus ideas. Esto debilitó la solidez y credibilidad de sus opiniones, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Est.1

aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

Considero que hoy en día es muy importante hablar de este tema, ya que así muchas de las mujeres que pasan por una relación similar tendrán el valor de hablarlo y de buscar ayuda para poder salir de ahí, porque no siempre podemos solas. A veces es necesario pedir ayuda.

El fragmento presenta dos problemas principales. Primero, aunque resalta la importancia de hablar sobre el problema, no justifica por qué esta acción es relevante ni cómo podría generar un impacto real. Segundo, al mencionar que “muchas de las mujeres que pasan por una relación similar”, no aporta datos concretos, como cifras, estudios o un contexto específico (país, región o grupo social), que respalden cuántas mujeres enfrentan esta situación o en qué condiciones lo hacen. Estas limitaciones dejan la idea sin argumento o sustento, lo que debilita su credibilidad y su capacidad para persuadir.

Est.4

<p>misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa. No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hizo con mis amigas con los compañeros de la facultad</p>	<p>Para evitar este tipo de problema se debe trabajar desde niños, dando buenos tratos en el hogar, siendo un buen ejemplo, tocando temas de psicología para evitar que alguien se convierte en víctima activa o víctima pasiva.</p>
---	---

En el texto, el estudiante propone varias medidas preventivas, como “trabajar desde niños”, “dar buenos tratos”, “ser buen ejemplo” y “tocar temas de psicología”. Sin embargo, no se citan estudios, teorías psicológicas ni ejemplos prácticos que avalen la eficacia de estas propuestas. Tampoco se explica cómo estas acciones contribuyen directamente a resolver el problema ni cómo podrían implementarse en distintos contextos. Esta falta de respaldo y de detalle en la aplicación hace que las soluciones parezcan basadas más en suposiciones personales que en evidencia científica o empírica.

Uso adecuado de referencias: El 100 % de los estudiantes (36) como no citaron ninguna fuente adicional, tampoco incluyeron referencias de textos externos para respaldar sus ideas o análisis. Los textos paralelos fueron contruidos únicamente sobre la base del micro

<p>que... aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya. A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario donde me sentí útil, capaz, realizada... —Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos. Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos. Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa. No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo</p>	<p>Considero que hoy en día es muy importante hablar de este tema, ya que así muchas de las mujeres que pasan por una relación similar tendrán el valor de hablarlo y de buscar ayuda para poder salir de ahí, porque no siempre podemos solas. A veces es necesario pedir ayuda. A mi parecer una de las alternativas de solución sería no entregarse totalmente a una persona, porque al hacerlo le demostramos que tiene dominio y control sobre nosotros y es ahí donde se aprovechan de eso. Cuando uno se enamora hace todo por la otra persona que incluso renuncia a todo y deja todo por amor y no debería ser así, porque no todo es para siempre. No todas las relaciones duran así, que es algo un poco tonto al llegar a hacer eso, porque al momento de terminar con esa persona no tienes nada. Creo que a veces está bien ser un poco egoísta y empezar a pensar en uno mismo y no en la que la otra persona quiere.</p> <p style="text-align: center;">Fin del texto paralelo.]</p> <p style="text-align: center;">Ausencia de referencia</p>
--	--

relato proporcionado y las reflexiones personales de los estudiantes. Esto se evidenció en los siguientes casos: Est. 1

En el ejemplo, el estudiante emplea expresiones como “considero”, “a mi parecer” y “creo”, que son señales típicas de juicios subjetivos. Sin embargo, estas opiniones no están respaldadas por evidencia externa. La falta de citas y referencias limita la validez y credibilidad del argumento. Es importante señalar que las referencias bibliográficas son esenciales en la producción de textos académicos, ya que aportan seriedad al escrito y aseguran su calidad, ética y rigor.

Est. 4

misma, pero yo nuyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa.

No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hice con mis amigas, con los compañeros de la facultad, con las chicas del gimnasio... Estar guapa para él es mi única tarea, pero no se hacerlo bien. Me ridiculiza y se ríe de mis kilos de más, me arranca de una bofetada el carmin de los labios, y me empuja al suelo como a una perra...lo que viene después me lo callo.

Maquillo los moratones con el silencio, este amor un espejo roto que suma siete años más a mi mala suerte, este amor es un látigo que atraviesa la página del miedo.

“Hasta que la muerte os separe...” a punto ha estado de cumplirse aquello que nos dijo el cura. Sangro hasta por la mirada. Hoy me habré merecido este reguero de mis huesos por el suelo. Oigo desde mi vientre un grito. Desde mi vientre la única razón para no morirme del todo.

En la puerta de la comisaría me han crecido las alas.

Para evitar este tipo de problema se debe trabajar desde niños, dando buenos tratos en el hogar, siendo un buen ejemplo, tocando temas de psicología para evitar que alguien se convierte en víctima activa o víctima pasiva.

Por amor jamás se debe renunciar a los sueños, siempre hay que tomarse en primer lugar a uno mismo, ya que nadie logrará las metas de alguien más, como ya decía, que se debe trabajar desde el hogar.

Es decir, si se toman las herramientas necesarias y adecuadas para formar a un ser humano, no habrá efectos negativos en la vida de este mismo, se deben romper esos patrones, nadie merece vivir en la oscuridad, mucho menos llenos de rencor y maldad.

Fin del texto paralelo

Ausencia de referencias

La ausencia de referencias bibliográficas en el ejemplo presentado dificulta la validación de las afirmaciones realizadas en el texto, ya que no permite identificar las fuentes de las cuales proviene la información. Esto genera problemas de credibilidad, ya que el lector no puede verificar si las ideas expuestas están fundamentadas en estudios o teorías, especialmente en temas como la psicología o el impacto de los buenos tratos en el hogar. Además, impide que otros interesados en el tema profundicen o amplíen sus conocimientos mediante la consulta de los trabajos originales.

Las dificultades que presentaron los estudiantes en esta habilidad de argumentación se debieron principalmente al limitado dominio que tenían sobre las normas académicas de citación y referencia. La falta de conocimiento sobre el uso adecuado de citas generó opiniones desconectadas y ausentes de fuentes confiables, lo que redujo su credibilidad y debilitó la calidad argumentativa de sus textos.

La siguiente tabla resume estos problemas, destacando su frecuencia y porcentaje, y proporcionando una visión clara de esos aspectos.

Tabla 4*Frecuencia de dificultades en argumentación*

Códigos	Sí	%	No	%
Puntos de vista, pero no tienen justificación.	24	67	12	33
Carencia de citas que respalden sus ideas.	30	83	6	17
Ausencia de referencias bibliográficas.	36	100	0	0

Nota. La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que presentaron dificultades en la argumentación según los criterios: puntos de vista sin justificación, carencia de citas que respalden sus ideas y ausencia de referencias bibliográficas.

Las principales dificultades en la argumentación de los estudiantes se reflejan en que el 67% presenta puntos de vista sin justificación, mientras que solo el 33% logra justificarlos. Además, el 83% carece de citas que respalden sus ideas, en contraste con un 17% que sí las utiliza correctamente. Finalmente, el 100% de los estudiantes no incluye referencias bibliográficas, lo que evidencia una ausencia total en este aspecto fundamental. Esto indica que, aunque algunos estudiantes lograron justificar sus puntos de vista y respaldarlos con citas, las referencias bibliográficas representaron una dificultad generalizada.

Habilidad de autorregulación (HAR)

La auto regulación se refiere a la capacidad del estudiante para reflexionar de manera crítica su propio pensamiento y progreso de aprendizaje. Esta competencia se evaluó en los estudiantes de 11mo grado “A” a través de su habilidad para reflexionar sobre tres aspectos clave: la claridad y precisión de las ideas presentadas en sus textos, la calidad y solidez de los argumentos expuestos, y los valores, motivaciones, actitudes e intereses que influyeron en la conformación de sus ideas o posturas.

Reflexión sobre la calidad y claridad de ideas: El 78 % de los estudiantes (28) enfrentó dificultades para reflexionar de manera crítica sobre sus ideas. En lugar de autoevaluar la claridad y precisión de sus planteamientos, tendieron a parafrasear el texto base o emitir

comentarios generales, lo que reflejó una falta de precisión y reflexión en sus razonamientos. Esto se refleja en los ejemplos siguientes:

Est.4

1. ¿Qué opino sobre la claridad y precisión de mis ideas presentadas en el texto paralelo?
Considero que **están presentadas de manera clara y entendible.**

El estudiante reflexiona de manera general sobre la claridad y precisión de sus ideas al mencionar que están “presentadas de manera clara y comprensible”. Sin embargo, su respuesta no profundiza ni detalla aspectos específicos que respalden esa afirmación. Por ejemplo, no menciona si las ideas están organizadas de manera lógica, si el lenguaje utilizado es adecuado, si las oraciones están correctamente construidas o si evita redundancias y repeticiones innecesarias. La falta de precisión en su análisis limita la autorreflexión, ya que no identifica ni evidencia de forma concreta cómo logró la claridad y precisión de sus ideas.

Est.6

II. Preguntas de autorregulación cognitiva:

1. ¿Qué opino sobre la claridad y precisión de mis ideas presentadas en el texto paralelo?
Creo que expresé, logré expresar lo que el micro relato decía, en la vida suelen suceder situaciones como esta, la mujer sometida a un maltrato, a un abuso, tanto físico como mental

La dificultad en este estudiante radica en que no realiza una reflexión crítica sobre la claridad y precisión de sus ideas, limitándose a expresar que logró comunicar lo que el micro relato decía, sin detallar cómo se logró esa claridad ni si las ideas están organizadas y fundamentadas. Además, desvía su respuesta hacia una generalización sobre el tema tratado (maltrato hacia la mujer) en lugar de centrarse en evaluar su propio razonamiento o escritura.

Reflexión sobre la calidad de los argumentos: El 83 % de los estudiantes (30) evidenció incapacidad para reflexionar sobre la calidad de sus argumentos. En lugar de centrarse en evaluar si sus ideas eran claras, convincentes y bien fundamentadas, desviaron su atención hacia aspectos secundarios, como la narración del texto base o las preguntas guía propuestas por el profesor. Esto se evidencia en los siguientes ejemplos:

Est.2

2. ¿Qué aspectos contribuyen a la calidad de mis argumentos en el texto paralelo?

Las preguntas que el profesor planteó me ayudaron a caer en la cuenta de lo que se narraba y en la realización de mi texto porque no encontraba en qué relatar mi texto a pesar de tener las ideas de éste. Quise abarcarlos todos y creo que es muy confuso.

La dificultad del estudiante en esta respuesta radica en que su reflexión se centra en la utilidad de las preguntas planteadas por el profesor para comprender el texto base, pero no aborda ni evalúa la calidad de los argumentos en su redacción del texto paralelo. No reflexiona sobre aspectos clave de la calidad argumentativa, como si las ideas principales estaban bien estructuradas o si se utilizan evidencias específicas del texto o citas externas.

Est.32

2. ¿Qué aspectos considero que contribuyen a la calidad de mis argumentos en el texto paralelo?

La explicación sobre las situaciones de la mujer, los comportamientos y posición que toma el hombre sobre la mujer en el relato.

El problema principal en este fragmento es que el estudiante se centra en describir las situaciones, comportamientos y posición que toman los personajes en el texto base, en lugar de reflexionar sobre la calidad de sus propios argumentos en el texto paralelo. Esto genera una desviación del objetivo de la actividad, que busca fomentar una evaluación crítica de aspectos fundamentales como la claridad, solidez y persuasión de las ideas presentadas.

Reflexión sobre los valores que influyen en sus ideas: El 69 % de los estudiantes (25) o identificó valores concretos que influyeron en sus ideas. Esto se reflejó en respuestas incompletas e imprecisas a preguntas como:

Est.2

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

He sido criada con la idea de que los valores y mi bienestar debe de ser lo primero ante cualquier relación o circunstancia; que debo defender siempre mis ideales, tratando de resolver problemáticas que no sólo me conciernen a mí y tomando todas las posibilidades que ésta puede tener.

Aunque el estudiante menciona conceptos como el bienestar y el acto de defender ideas, estos no calificaron como valores propiamente dichos. Se presentan más como estados o actitudes, sin que se establezca una relación directa con valores específicos como la justicia, la

solidaridad o la libertad, y su influencia en la escritura. En consecuencia, su explicación carece de la precisión necesaria para comprender cómo los valores concretos moldearon sus ideas.

Est, 7

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

Creo que influyó en mis ideas mis valores como mujer, pues, aunque no me sucede a mí la situación, me trato de poner en los pies de las personas que sufren violencia.

También es que desde muy pequeña he tenido conocimiento de esto y el por qué no debo de seguir en una relación donde me violentan, porque si lo hacen una vez lo harán más veces.

La dificultad radica en que, aunque se mencionan acciones o actitudes como “ponerme en el lugar de las personas que sufren violencia” no se establece explícitamente la conexión entre estas acciones y los valores personales que las respaldan. Esta falta de claridad puede generar ambigüedad, ya que obliga al lector a inferir qué valores específicos están guiando estas ideas, en lugar de encontrarlos expresados directamente.

Las dificultades en la autorreflexión de los alumnos se debieron principalmente a dos razones: la falta de conocimiento claro sobre lo que implicaban términos clave como "calidad", "claridad" o "solidez", y la baja motivación intrínseca para realizar el ejercicio. Al no entender lo que se esperaba de ellos, los estudiantes no contaban con un marco de referencia para evaluar su desempeño, lo que, combinado con una percepción de la tarea como un mero requisito y no como una oportunidad de aprendizaje, los llevó a repetir información en lugar de reflexionar críticamente sobre su trabajo.

A continuación, se incluye la frecuencia y el porcentaje de las dificultades en la capacidad de autorregulación.

Tabla 5

Frecuencia de dificultades en autorregulación

Códigos	Sí	%	No	%
Imprecisión para reflexionar sobre la calidad y claridad de las ideas.	28	78	8	22
Incapacidad para reflexionar sobre la calidad de sus argumentos.	30	83	6	17
Imprecisión al identificar valores que influyen en su escritura.	25	69	11	31

Nota. La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que presentaron dificultades en la auto regulación según los criterios: imprecisión para reflexionar sobre la calidad y claridad de las ideas, incapacidad para reflexionar sobre la calidad de sus argumentos e imprecisión al identificar valores que influyen en su escritura.

La mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en aspectos clave de la autorregulación durante la escritura. El 83% de los estudiantes reportó incapacidad para reflexionar sobre la calidad de sus argumentos, mientras que el 17% no manifestó esta dificultad. De manera similar, el 78% indicó imprecisión al reflexionar sobre la calidad y claridad de las ideas, frente a un 22% que no presentó problemas en este aspecto. Finalmente, un 69% de los estudiantes señaló dificultades para identificar los valores que influyen en su escritura, mientras que el 31% no enfrentó esta limitación.

4.1.1 Niveles de aprendizaje según diagnóstica

La prueba diagnóstica fueron una herramienta fundamental para identificar los principales problemas de los estudiantes y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Estos proporcionan una visión integral sobre cómo procesan, analizan, infieren, evalúan, argumentan y reflexionan sobre la información. Este análisis es crucial, ya que el pensamiento crítico es una habilidad esencial para el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Para facilitar el análisis, se emplearon cuatro niveles cualitativos de aprendizaje: Aprendizaje Inicial, Aprendizaje Fundamental, Aprendizaje Satisfactorio y Aprendizaje Avanzado (Ministerio de Educación, 2023). Estas escalas permitieron evaluar de manera estructurada las habilidades de pensamiento crítico, incluyendo desde la identificación y síntesis de temas hasta la formulación de juicios de valor y la autorregulación de ideas. De este modo, se logró determinar el estado de desarrollo de los estudiantes antes de implementar la estrategia pedagógica específica.

La elección de esta clasificación respondió a la necesidad de utilizar una escala comprensible y funcional que refleje de manera clara y objetiva el nivel de competencias adquiridas. Esto no solo facilitó la evaluación del desempeño inicial de los estudiantes, sino que también permitió establecer las bases para el diseño de una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de su capacidad crítica y reflexiva. De esta manera, se aseguró que la estrategia educativa estuviera alineada con las necesidades individuales de los estudiantes, potenciando su aprendizaje y desarrollo.

Tabla 6

Resultados de los niveles de aprendizaje según la prueba diagnóstica

Escala de Evaluación	AA Aprendizaje Avanzado	AS Aprendizaje Satisfactorio	AF Aprendizaje Fundamental	AI Aprendizaje Iniciado
Estudiantes	0	0	10	26
Porcentaje	0%	0%	28%	72%

Nota. La tabla muestra los niveles de aprendizaje del pensamiento crítico según la evaluación diagnóstica. “AA” representa Aprendizaje Avanzado, “AS” Aprendizaje Satisfactorio, “AF”

Aprendizaje Fundamental, y “AI” Aprendizaje Inicial. Los porcentajes están calculados con base en un total de 36 estudiantes.

El 72 % de los estudiantes (26) se encuentran en el nivel inicial, evidenciando dificultades en habilidades clave del pensamiento crítico. En la habilidad de análisis, estos estudiantes no logran identificar con precisión las causas y consecuencias de los problemas tratados en los textos. Aunque algunos pueden reconocer el tema central, su análisis carece de profundidad, lo que refleja una falta de desarrollo de pensamiento crítico.

En la habilidad de inferencia, los estudiantes enfrentan problemas al interpretar pistas textuales y no identifican con claridad la intención del autor. Asimismo, en la habilidad de argumentación, sus ideas carecen de justificación suficiente, sin incluir citas ni respaldo bibliográfico. Esto indicó una debilidad en la estructuración de argumentos consistentes y fundamentados. Finalmente, en la autorregulación, no reflexionan sobre su proceso de escritura ni sobre los valores tratados, lo que limitó su capacidad de mejora autónoma.

Por otro lado, el 28 % de los estudiantes (10) se ubican en el nivel fundamental, mostrando un desempeño algo sólido, pero aún limitado. Aunque logran conectar algunos temas con la realidad social y emitir juicios de valor, estas conexiones son parciales o superficiales. Aunque algunos estudiantes identifican temas principales o reconocen relaciones básicas, su desempeño sigue siendo insuficiente para alcanzar niveles superiores.

En resumen, la mayoría de los estudiantes se encuentran en los niveles inicial y fundamental debido a dificultades en análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. Estas limitaciones destacaron la necesidad de emplear una estrategia pedagógica que fortaleciera el pensamiento crítico, promoviendo avances significativos hacia niveles más altos y una mejor producción textual. Es ahí donde entra como protagonista de este estudio la estrategia didáctica de textos paralelos.

4.1.2 Resultados de entrevista a grupo focal

En este apartado se describe el desarrollo de la estrategia didáctica de escritura de textos paralelos, basada en la información recopilada del grupo focal conformado por 6 estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada. La selección de estos estudiantes obedece a la disposición a colaborar, la conformación heterogénea y la ausencia de disparidades en sus relaciones sociales.

El análisis se estructura en cinco fases: planificación, ejecución, evaluación, dificultades iniciales y logros de aprendizaje. A continuación, se detalla el análisis correspondiente a cada etapa:

Planificación de la estrategia

La planificación de la estrategia se centró en establecer una conexión directa entre esta, los contenidos, los objetivos de aprendizaje, la selección de recursos y las actividades. En primer lugar, según lo expresado por el grupo focal, el docente integró la estrategia de texto paralelo en su plan de clases para fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en sus estudiantes. El Est. 35 afirmó: “Efectivamente, el texto paralelo fue la estrategia que el docente utilizó para que nosotros desarrolláramos las capacidades del pensamiento crítico” (Anexo G, línea 32). A través de esta aseveración, se evidencia el reconocimiento tanto de la estrategia utilizada como de la finalidad educativa con la que fue implementada: fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

A continuación, la estrategia de textos paralelos se articuló de manera efectiva con los contenidos de la asignatura, destacándose el empleo de textos de la literatura contemporánea con temáticas o problemáticas sociales como base para la redacción de los textos paralelos. Según lo expresado por el Est. 18 “la relación que hubo entre el texto paralelo y este tema fue que los textos originales con los que se trabajó, y sobre los cuales se realizó la redacción, pertenecían a esta corriente; además, el tema y las problemáticas abordadas eran de actualidad” (Anexo G, línea 41). Esta vinculación entre la estrategia didáctica y los contenidos programados facilitó que los estudiantes analizaran y reflexionaran sobre problemáticas actuales, enriqueciendo su capacidad crítica y conectando la teoría literaria con su realidad inmediata.

Por otra parte, los objetivos específicos de aprendizaje de la asignatura estuvieron presentes en el diseño de las actividades. Las actividades diseñadas para implementar la

estrategia, según el Est. 18 buscaban, “desarrollar las habilidades lingüísticas, principalmente en el ámbito escrito, integrando análisis, inferencia, argumentación fundamentada y apreciación literaria” (Anexo G, línea 45). Esto confirma que las actividades no solo fomentaban el pensamiento crítico en la lectura de los textos, sino que también promovían el desarrollo integral de competencias en el ámbito escrito, alineándose con una de las metas principales de la asignatura de Lengua y Literatura.

Asimismo, en el proceso de planificación de la estrategia, se seleccionaron recursos y actividades clave para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. La primera actividad programada fue un diagnóstico inicial, que consistió en la redacción de un texto paralelo, diseñado como un ejercicio introductorio. Según lo señalado por el Est. 18, esta actividad “consistió en redactar un texto paralelo con el fin de percibir el conocimiento previo y las habilidades que empleábamos al realizar el texto” (Anexo G, línea 64). Este ejercicio diagnóstico permitió analizar las habilidades críticas que los estudiantes utilizaban al escribir sus textos, brindando al docente información fundamental para ajustar y planificar las actividades posteriores de manera específica y acorde a las necesidades detectadas.

En cuanto a los recursos, un elemento clave fue el uso de cuadros comparativos, los cuales permitieron a los estudiantes contrastar sus ideas iniciales sobre los textos paralelos con información científica. Como explicó el Est. 26: “Comparábamos lo que sabíamos acerca de la definición de los textos paralelos con una información científica” (Anexo G, línea 16). Este proceso les ayudó a identificar diferencias, aclarar conceptos erróneos y fortalecer su comprensión, destacando así el valor de esta herramienta para estructurar el conocimiento y promover un aprendizaje significativo.

Además, se planificaron ejercicios de preguntas de control y autoevaluación, orientados a promover la metacognición. Estas actividades ayudaron a los estudiantes a identificar sus fortalezas y aspectos de mejora. Como destacó el Est. 26: “Se realizaron preguntas de control para verificar si entendíamos conceptos como el texto paralelo. Luego, llevamos a cabo un proceso de autoevaluación en el que evaluamos el texto paralelo elaborado inicialmente. Esto incluyó una evaluación diagnóstica y su posterior revisión con los conocimientos adquiridos” (Anexo G, línea 20, 21). Esto permitió reflexionar sobre el desempeño inicial, identificar vacíos en la comprensión y mejorar el trabajo basado en los nuevos aprendizajes.

Finalmente, la planificación de la estrategia didáctica incluyó el uso de micro relatos como recurso clave para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Según el testimonio del Est. 35: “Estos microrrelatos fueron muy buenos, porque eran pequeñas historias con un contenido social actual” (Anexo G, línea 36). Esto resalta la razón principal de su selección: la brevedad de los textos y su capacidad para conectar con las realidades actuales, lo que facilitó la reflexión crítica. A partir de los microrrelatos, los estudiantes desarrollaron textos paralelos, una actividad que les permitió comparar ideas, inferir significados, evaluar contenidos y emitir juicios fundamentados. Este no solo fortaleció la comprensión lectora, sino que también promovió habilidades cognitivas de orden superior, como la argumentación y la autoevaluación.

Ejecución de la estrategia

La ejecución de la estrategia didáctica se desarrolló mediante una metodología estructurada en pasos claros y secuenciales. Esta metodología fue diseñada para guiar a los estudiantes desde el manejo de conceptos básicos hasta la realización de tareas más complejas, promoviendo así un aprendizaje significativo. De esta manera, se lograron organizar y desarrollar las actividades de forma progresiva, garantizando una experiencia educativa efectiva y centrada en los objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, se emplearon ejemplos y análisis de textos paralelos como estrategias clave para conectar la teoría con la práctica. Como señaló Est. 35: “El ejemplificar y analizar textos paralelos fue de gran ayuda porque nos permitió ver qué cosas debía llevar o trabajarse” (Anexo G, línea 82). Estas actividades facilitaron que los estudiantes identificaran los elementos esenciales de un texto paralelo y aprendieran a integrarlos de manera efectiva en sus propios escritos.

Se llevó a cabo una lectura inicial del texto base, un paso fundamental para establecer las bases de los textos paralelos y definir su temática central. Identificar esta temática fue clave para garantizar la coherencia y el sentido de los textos elaborados. En este sentido, Est. 18 destacó: “Era necesario identificar la temática central; si no se lograba, todo el texto iba a carecer de sentido o coherencia” (Anexo G, línea 157). Este análisis inicial permitió a los estudiantes enfocarse en los aspectos más relevantes del contenido.

Un paso clave en el proceso fue la elaboración de un borrador inicial, que sirvió como espacio para estructurar ideas de manera preliminar y explorar conexiones entre el texto base y la perspectiva personal de los estudiantes. Según Est. 18: “Todo eso se hizo en un borrador donde se estructuraron las ideas y se buscó conectar el tema del texto original con la perspectiva de cada alumno” (Anexo G, línea 162). Este borrador ofreció una base para el desarrollo del texto y revisión de los mismo.

Además, la incorporación de una fase de investigación fortaleció significativamente la calidad de los textos. Durante esta etapa, los estudiantes buscaron información, incluyeron citas y utilizaron referencias que respaldaran sus argumentos, desarrollando habilidades de análisis y evaluación crítica. Según Est. 18: “Se realizó una investigación sobre la información para incluir citas e ideas que respaldaran los argumentos” (Anexo G, línea 161). Este componente enriqueció los textos con datos relevantes y argumentos bien fundamentados.

El uso de técnicas colaborativas, como la discusión en grupo, desempeñó un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Estas técnicas no solo facilitaron el desarrollo de un pensamiento más crítico y reflexivo, sino que también promovieron la interacción y la construcción conjunta del conocimiento. Según el Est. 18: “Ayudó a los estudiantes a compartir los conocimientos que cada uno tenía acerca del tema o de lo que se iba trabajando” (Anexo G, línea 71). Este intercambio permitió a los estudiantes conectar los textos con su realidad y comprenderlos desde una perspectiva más cercana a su entorno.

Un elemento facilitador en la metodología fue el uso de Google Drive para revisión digital. Esta herramienta permitió compartir los textos y recibir retroalimentación del docente en tiempo real, optimizando el proceso de revisión. Según Est. 26: “El profesor revisaba en el documento compartido y no tardaba mucho en ponernos los comentarios” (Anexo G, línea 146). La integración de esta plataforma facilitó el seguimiento continuo y mejoró la comunicación entre docente y estudiantes.

El ciclo de revisión y corrección fue fundamental en la metodología aplicada. Los estudiantes entregaron sus borradores iniciales, que fueron revisados con observaciones detalladas por parte del docente. Posteriormente, realizaron ajustes y reescribieron sus textos atendiendo las recomendaciones recibidas. Según Est. 20: “Hizo comentarios a cada uno de los estudiantes con los aspectos que debían mejorar, ya sea en la cita o en la redacción de ideas”

(Anexo G, línea 102). Este proceso no solo permitió mejorar los textos, sino que también promovió la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades de escritura.

Finalmente, el proceso culminó con la presentación de una versión final del texto paralelo que reflejaba un avance significativo en habilidades como análisis, argumentación, claridad y precisión. Según Est. 18: “Se revisó el texto para asegurarse que los argumentos fueran claros y estuvieran bien fundamentados antes de presentar la versión final al docente” (Anexo G, línea 154). Este producto final evidenció el progreso alcanzado y la consolidación de competencias clave, garantizando un aprendizaje significativo y de calidad.

Evaluación final

La evaluación final se centró en valorar el trabajo realizado con base en criterios previamente establecidos, garantizando una revisión objetiva y estructurada del proceso. En esta etapa, se empleó un instrumento diseñado específicamente para recopilar información sobre los resultados obtenidos, asegurando un análisis integral y sistemático del proceso. Se definieron los tipos de evaluación aplicados durante la ejecución de la estrategia, así como los instrumentos y criterios empleados para la valoración.

En primer lugar, se destacó la utilización de la evaluación diagnóstica, también conocida como evaluación predictiva (Díaz y Barriga, 2002). Esta se realizó antes de implementar la estrategia didáctica para explorar los conocimientos y habilidades iniciales de los estudiantes. Según el Est. 26, “la actividad diagnóstica consistió en redactar un texto paralelo con el propósito de identificar el conocimiento previo y las habilidades empleadas al realizar el texto” (Anexo G, línea 15). Este ejercicio, basado en un modelo o estructura dada, permitió evaluar las habilidades iniciales de los estudiantes. Además, se incluyeron cuadros comparativos para contrastar el conocimiento inicial de los estudiantes con información teórica. Este recurso ayudó a los estudiantes a identificar las diferencias y similitudes entre su conocimiento previo y la información teórica, facilitando una mejor comprensión del tema.

Posteriormente, se enfatizó la importancia de la evaluación formativa, que implicó un monitoreo continuo del progreso del aprendizaje en tiempo real (Beltrán, 2024). Esto permitió realizar ajustes mediante actividades específicas y proporcionar retroalimentación detallada, fortaleciendo la ejecución de la estrategia. Por ejemplo, la revisión reiterativa de los textos, tanto en sesiones presenciales como a través de plataformas digitales, contribuyó significativamente

al éxito de esta metodología. El Est. 18 afirmó que “cada estudiante que tuviera dudas en el momento, como por ejemplo cómo empezar, se podía acercar al docente y recibía una aclaración. Y a la hora de terminar el borrador y enviárselo al docente, el docente a cada estudiante le hizo una retroalimentación detallada sobre qué cosas podía mejorar y cómo podía mejorarlo” (Anexo G, línea 150). Este enfoque permitió a los estudiantes identificar y corregir errores en tiempo real, antes de avanzar a las etapas posteriores del proceso.

En este mismo contexto, el uso de plataformas digitales como Google Drive resultó clave para complementar la evaluación formativa. Estas herramientas tecnológicas facilitaron el seguimiento del trabajo estudiantil, asegurando que la retroalimentación se brindara en momentos clave del proceso. El Est. 26 comentó: “También nos revisaba en el documento compartido y no tardaba mucho en ponernos los comentarios” (Anexo G, línea 157). Además, estas plataformas permitieron al docente revisar un mayor número de trabajos en menos tiempo, garantizando así una atención oportuna y eficiente.

Otro aspecto relevante dentro de la evaluación formativa fue la autoevaluación, que promovió la reflexión individual de los estudiantes sobre su propio aprendizaje. Según el Est. 20, “la autoevaluación nos ayudó a identificar las dificultades de la redacción durante la diagnóstica y si se logró mejorar después de entregarla” (Anexo G, línea 236). Esta práctica fortaleció la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio trabajo de manera objetiva, permitiéndoles identificar errores y aspectos de mejora.

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación sumativa, también conocida como evaluación final, la cual se realizó al término de un curso o de un proceso evaluativo (Díaz & Hernández, 2010). Esta evaluación se implementó mediante la asignación de calificaciones finales basadas en indicadores definidos con anticipación, permitiendo medir de manera objetiva los aprendizajes logrados. Según el Est. 20, “las evaluaciones sumativas correspondieron a un enfoque cuantitativo, como la revisión final del texto paralelo con un puntaje asignado tras la retroalimentación” (Anexo G, línea 234). Este tipo de evaluación permitió valorar el producto final y verificar el grado en que los estudiantes alcanzaron los objetivos planteados en la estrategia, particularmente en lo referente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Como parte del proceso, se utilizó un instrumento específico diseñado para recopilar información y valorar si los aprendizajes esperados habían sido alcanzados (Díaz Barriga,

2006). Para revisar y evaluar el trabajo de los estudiantes, se empleó una lista de verificación con indicadores establecidos. Según el Est. 35, “el instrumento que se usó para revisar el resultado final que se entregó fue una lista de verificación, donde los indicadores del instrumento sí correspondían a la evaluación de un texto paralelo. Se identificaba, digamos, la parte externa, como la introducción, la identificación del problema, las causas y consecuencias, las intenciones del autor, entre otras cosas” (Anexo G, línea 339). Este instrumento permitió a los estudiantes alinear sus producciones con los criterios establecidos, promoviendo claridad, coherencia y fluidez en sus escritos, así como una mejor comprensión de las expectativas del proceso.

Dificultades iniciales

En la etapa inicial, los estudiantes evidenciaron un desconocimiento generalizado sobre la definición, las características y la estructura de los textos paralelos, lo que complicó la realización de las actividades diagnósticas. El Est. 18 manifestó: “No teníamos claridad sobre el concepto, las características, la estructura o el contenido del texto, lo que nos generó confusión al momento de escribir” (Anexo G, línea 91). Esta declaración refleja que la falta de familiaridad con el concepto y la estructura de los textos paralelos no solo afectó negativamente su desempeño en la escritura, sino que también limitó su capacidad para abordar este tipo de textos de manera crítica y estructurada.

En segundo lugar, otra de las dificultades identificadas fue la evaluación crítica del texto leído en relación con el contexto social de su escritura. Según el Est. 26: “Lo hicimos de manera general, sin aterrizar en datos o situaciones específicas; además, no pudimos brindar de forma concreta las posibles soluciones a la problemática que se describía” (Anexo G, línea 104). Este comentario evidencia la dificultad para trasladar ideas generales del texto a contextos específicos, lo cual es un componente esencial del proceso formativo. La evaluación crítica no solo implica identificar los elementos centrales de un texto, sino también conectarlos con su relevancia y aplicación en el mundo real.

Además, se identificó dificultad en la capacidad de análisis, lo que representa un obstáculo para el desarrollo efectivo del pensamiento crítico. El Est. 35 señala: “Se nos hizo difícil establecer la relación entre las causas y consecuencias, y confundimos lo que el autor quería transmitir con lo que nosotros entendíamos del texto” (Anexo G, línea 110). Este tipo de

confusión indica que no lograron conectar adecuadamente los eventos o ideas del texto para comprender sus implicaciones, ni separar el mensaje original del autor de las interpretaciones personales influenciadas por sus perspectivas o conocimientos previos.

En cuanto a la capacidad de inferir, los estudiantes enfrentaron algunas limitaciones, ya que no lograron deducir los aspectos requeridos para la escritura del texto paralelo. Esto quedó reflejado en las palabras del Est. 7, quien afirmó: “Se nos dificultó señalar el tipo de relación y las razones de permanencia en ella. Creo que esto se hizo difícil porque no supimos identificar bien las ideas clave del texto” (Anexo G, línea 119). Este comentario evidencia que los estudiantes tenían dificultades para identificar y distinguir las ideas clave dentro de un texto, así como para interpretar el mensaje utilizando las pistas textuales que estas ideas proporcionan.

Por otra parte, la argumentación fue un aspecto particularmente desafiante. Muchos estudiantes presentaron opiniones sin el respaldo de citas o referencias. El Est.18 comenta: “Nos costó justificar o respaldar nuestras opiniones con buenos argumentos, no utilizamos ningún tipo de cita” (Anexo G, línea 97). Esto evidencia que, aunque los estudiantes lograron expresar sus ideas, estos carecían de un sustento sólido, lo que limitó la profundidad de sus argumentos y debilitó tanto la calidad de sus escritos como su capacidad de generar un impacto crítico.

Asimismo, durante la implementación de la estrategia de textos paralelos, se identificaron deficiencias en la capacidad de autorregulación, como lo expresó el Est. 20: “Muchos de nosotros volvimos a comentar el texto, pero no nos centramos en justificar por qué nuestro escrito era claro y preciso. Es más, ni siquiera entendíamos qué implicaba la claridad y la precisión en un texto, sino fue hasta que el profesor nos explicó que ya estábamos claros” (Anexo G, línea 118). Esto evidencia que los estudiantes carecían de un marco conceptual sólido sobre cómo evaluar la calidad de sus escritos, lo que limitaba su capacidad para realizar una autoevaluación efectiva.

Finalmente, el Est. 18 comentó: "En la autorreflexión, algunos no fuimos totalmente honestos sobre su proceso de aprendizaje y nos costó ver en qué podían mejorar" (Anexo G, línea 99). Esto pone de manifiesto una falta de honestidad en la reflexión personal, vinculada a inseguridades o al desconocimiento de cómo estructurar una autoevaluación crítica y objetiva. Esta limitación restringió la posibilidad de generar un aprendizaje significativo, ya que la reflexión consciente es fundamental para identificar áreas de mejora y trazar estrategias que permitan avanzar en el proceso de aprendizaje.

Logros de aprendizaje

En la etapa diagnóstica, los estudiantes mostraron desconocimiento sobre el concepto, las características y estructura de los textos paralelos, lo cual limitó su desempeño inicial. Sin embargo, esta dificultad fue superada de manera progresiva. El Est. 26, expresó: Al principio, en la diagnóstica, en todos los estudiantes se percibía una sensación de desconocimiento, de no saber qué era lo que estaba haciendo, ni por dónde empezar, ni si estaba haciendo lo bien o no. Y ya después, cuando ya adquiriste una base teórica sólida, ya sabías todos los elementos y todos los aspectos que se tienen que trabajar. Ya te sentías más seguro y más enfocado en lo que tenías que hacer (Anexo G, línea 202).

Este avance destaca el impacto positivo del fortalecimiento teórico en la confianza y el desempeño de los estudiantes. Para superar esta dificultad, el docente implementó actividades efectivas, como el uso de cuadros comparativos y ejemplos prácticos. Con relación al uso y efectividad del cuadro comparativo en el proceso de mejora, el Est.26 destacó: “Los cuadros comparativos nos ayudaron a comprender las diferencias entre nuestro conocimiento previo y la teoría sobre los textos paralelos” (Anexo G, línea 212). Esta actividad no solo clarificó los conceptos clave, sino que también incrementaron la seguridad y confianza de los estudiantes al aplicar este conocimiento en sus escritos.

Además, el análisis de ejemplos de textos paralelos fue clave para conectar la teoría con la práctica y consolidar el aprendizaje. El Est. 35 destacó la importancia de esta actividad al señalar: Creo que algo que fue de gran ayuda al implementar la estrategia fue el ejemplificar y analizar textos paralelos. Porque [...]después de analizar ejemplos nos dio ideas de qué aspectos trabajar en el texto y cómo trabajarlo. También el contrastar lo que hacíamos con lo que decía la teoría ayudó a que nos diéramos cuenta de las fallas que tuvimos inicialmente (Anexo G, línea 84).

De esta manera, la actividad permitió a los estudiantes identificar los elementos esenciales de los textos paralelos, como su estructura, características y propósito, lo que los guio en la mejora de sus propias producciones.

Por otro lado, otro avance significativo logrado por los estudiantes fue el fortalecimiento de sus habilidades evaluativas, evidenciado en los textos finales. Al inicio, enfrentaban dificultades para relacionar los temas de los textos paralelos con contextos sociales específicos, limitándose a generalidades. Sin embargo, lograron superar estas limitaciones, así lo expresó el

Est. 7: “Logramos construir una capacidad crítica, relacionando las ideas del texto con problemáticas sociales de manera estructurada y coherente” (Línea 190). Este progreso demostró que, gracias a la estrategia implementada, los estudiantes no solo mejoraron en la identificación de los elementos centrales de los textos, sino también en su capacidad para contextualizarlos y proponer soluciones concretas.

Asimismo, el fortalecimiento de la capacidad de evaluación crítica de los estudiantes se logró mediante la implementación de preguntas guía diseñadas para enfocar el proceso evaluativo y relacionar los textos trabajados con contextos sociales concretos. Según Est. 26: “Las preguntas y los comentarios del docente nos hicieron aterrizar mejor las ideas y conectar las problemáticas del texto con datos concretos” (Anexo G, línea 206). Esto destaca cómo la orientación del docente no solo proporcionó claridad, sino que también estableció un marco evaluativo que permitió a los estudiantes superar interpretaciones generales. A través de esta guía, los estudiantes identificaron elementos clave de los textos y valoraron su relación con problemáticas sociales.

En cuanto a la capacidad argumentativa, los estudiantes tuvieron dificultades iniciales para desarrollarla, pero lograron superarlas en gran medida gracias a la investigación previa realizada como parte del proceso de escritura de los textos paralelos. Esta etapa les permitió recopilar información relevante, integrar citas en sus producciones y construir argumentos más sólidos y fundamentados. Así lo explicó el Est. 18: Después de realizar la investigación sobre la información, incluimos citas e ideas para respaldar los argumentos. Todo eso se hizo en un borrador donde se estructuraron las ideas y se buscó conectar el tema del texto original con la perspectiva de cada alumno (Anexo G, línea 161).

Este proceso no solo fortaleció su capacidad argumentativa al proporcionar datos concretos y citas textuales, sino que también les ayudó a estructurar sus ideas de manera coherente y lógica. La investigación se destacó como una base esencial para construir argumentos sólidos e integrar perspectivas individuales, logrando un equilibrio entre la comprensión del texto original y el pensamiento crítico de cada estudiante.

Por otra parte, el docente guio este proceso proporcionando indicaciones claras sobre cómo realizar la investigación, los sitios adecuados para consultar y cómo utilizar de manera efectiva las fuentes recopiladas. Esto permitió a los estudiantes aprender a evaluar la relevancia de la información e integrarla en sus textos paralelos. Al respecto, el Est. 26 comentó: “La

investigación previa nos ayudó a identificar cómo justificar mejor nuestras ideas y a utilizar citas que dieran peso a nuestros argumentos” (Anexo G, línea 207). Esto confirma que el proceso de investigación fue fundamental para fortalecer el desarrollo del trabajo de los estudiantes. Por un lado, les permitió justificar sus ideas con bases sólidas y argumentos bien estructurados, evitando afirmaciones vagas o infundadas. Por otro, destacó la importancia de las citas como herramientas clave para respaldar y dar credibilidad a los puntos expuestos, asegurando que estuvieran fundamentados en estudios o teorías relevantes.

Por último, la auto regulación se destacó como una de las competencias con mayor progreso durante el proceso, ya que los estudiantes fortalecieron su habilidad para evaluar sus ideas o desempeño e identificar aspectos específicos de mejora en sus textos. Según el Est.20 “En la autorregulación, los comentarios o reflexiones fueron más precisos, y evitamos repetir lo que decía el texto una y otra vez” (Anexo G, línea 214). Esto refleja que, a pesar de las dificultades iniciales, los estudiantes avanzaron a reflexiones más concretas y enfocada, sin redundancias o repeticiones del contenido innecesariamente. Este progreso fue posible gracias a una orientación guiada que promovió una reflexión más autónoma y consciente, alejándose de prácticas mecánicas para fomentar un análisis más honesto y estructurado. Como resultado, los estudiantes fortalecieron habilidades metacognitivas clave, como planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

4.1.3 Resultados de la guía de observación

En este apartado se presentan los resultados de la guía de observación aplicada durante la implementación de la estrategia de textos paralelos en los estudiantes de 11mo grado, sección "A" del Colegio Teresiano Sagrado Corazón. La observación se realizó bajo un enfoque indirecto no participante, en el que la directora académica actuó como observadora externa, sin intervenir en el desarrollo de la estrategia.

Para la recolección de datos, se utilizó una guía de observación estructurada, lo que permitió registrar la información de manera sistemática y objetiva (véase anexo J). El estudio abarcó un grupo de 36 estudiantes, conformado por 23 mujeres y 13 varones, con una asistencia promedio constante. Las observaciones se llevaron a cabo en cinco fechas específicas: 7, 8, 10, 15 y 17 de octubre de 2024.

El análisis de resultados se organizó en tres fases fundamentales: planificación, ejecución y evaluación, las cuales se detallan a continuación.

Planificación

La observación realizada revela que la planificación estuvo estructurada y detallada, integrando la estrategia didáctica de textos paralelos en los planes diarios. En la guía de observación se señala que “Antes de ejecutarse la estrategia, el docente presenta sus planes diarios de clase, en los que incluye la estrategia con sus momentos, actividades y materiales específicos” (Anexo J, criterio II, ítem 1). Esta organización permitió que la estrategia didáctica y la planificación fluyeran de manera coherente, asegurando la participación activa de los estudiantes desde el inicio del proceso.

Además, se identificó una relación clara entre la estrategia y los objetivos de aprendizaje. En el instrumento de observación se señala que “la utilización de la estrategia responde a los objetivos de la asignatura porque se busca potenciar la capacidad de la escritura y fomentar el análisis de textos” (Anexo J, criterio II, ítem 2). Esta vinculación permitió establecer un propósito claro para los estudiantes, al alinear la práctica de la escritura con el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión.

Asimismo, la guía de observación demuestra que la diversidad de recursos didácticos utilizados enriqueció la implementación de la estrategia. La guía especifica que se emplearon “fichas de contenido, impresiones de modelado de texto paralelo, microrrelatos impresos y

cuadros comparativos” (Anexo J, criterio II, ítem 6). Estos materiales actuaron como facilitadores del aprendizaje activo y permitieron a los estudiantes interactuar con el contenido de diferentes formas, lo que fortaleció la comprensión.

Del mismo modo, se observó que el tiempo fue programado de manera eficiente, distribuyéndose en cinco encuentros a lo largo de dos semanas. En la guía de observación se afirma que “la ejecución de la estrategia está programada para cinco encuentros” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Esta distribución permitió que las actividades se desarrollaran de forma progresiva, con tiempos adecuados para la retroalimentación y respetando la programación curricular de la institución.

Ejecución de la estrategia

La fase de ejecución de la estrategia comenzó con su presentación a los estudiantes. El docente utilizó una presentación en PowerPoint para explicar las fases, el objetivo principal y el tiempo estimado para su desarrollo. En la observación se asevera que “A través de una presentación en PowerPoint, se presentó la estrategia a los estudiantes, explicándoles los pasos de elaboración, el objetivo de la estrategia y el tiempo que tomaría el proceso” (Anexo J, criterio III, ítem 1). Este primer paso aseguró que los estudiantes comprendieran el propósito de la estrategia desde el inicio, sentando una base sólida para el trabajo posterior.

A continuación, se organizó a los estudiantes en grupos heterogéneos, lo cual fue un aspecto clave de la metodología. Esta estrategia permitió que los equipos estuvieran conformados por integrantes con habilidades y niveles de conocimiento diversos, fomentando un aprendizaje colaborativo. En la observación se dice que el docente “trabajó con los grupos heterogéneos que fueron conformados por el docente guía desde inicio de año escolar” (Anexo J, criterio II, ítem 4). Gracias a esta organización, los estudiantes pudieron analizar la base teórica en un ambiente que favoreció el intercambio de ideas, la cooperación y el fortalecimiento de sus habilidades sociales, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

Tras esta preparación inicial, se analizaron ejemplos de textos paralelos. Para ello, “el docente presentó un modelo basado en el microrrelato “Querido diario”, el cual abordaba una problemática social. Luego, se llevó a cabo una discusión grupal en la que los alumnos compartieron sus ideas y análisis” (Anexo J, criterio III, ítem 6). Este ejercicio les permitió

identificar la estructura y los elementos clave de los textos paralelos a través de la reflexión y el diálogo, enriqueciendo su comprensión y desarrollo de habilidades para el trabajo.

Para apoyar la elaboración de los textos, el docente proporcionó material impreso que sirvió como referencia y recurso principal. En el instrumento de observación se afirma que “el docente entregó impreso el texto que sirvió de base para la escritura del texto paralelo. Además, les facilitó la base teórica sobre los textos paralelos” (Anexo J, criterio III, ítem 2). Este material incluyó microrrelatos que los estudiantes analizaron detalladamente, lo que facilitó la aplicación de los conceptos teóricos a su propio proceso de escritura.

Durante el desarrollo de las actividades, el docente realizó un monitoreo constante para garantizar que los estudiantes estuvieran alineados con los objetivos planteados. En el instrumento de observación se señala que “el docente se desplazó por el aula, formulando preguntas individuales a los estudiantes para confirmar que habían leído el texto y verificar su comprensión de la información” (Anexo J, criterio III, ítem 10). Esta interacción personalizada permitió resolver dudas, reforzar conceptos y verificar el progreso de los estudiantes, asegurando así una guía constante.

Un elemento importante de la estrategia fue la comparación y contraste. Los estudiantes analizaron el contenido del texto base en relación con fenómenos sociales, políticos, ecológicos y otros aspectos cotidianos. Así se afirma en la guía de observación “Los estudiantes compararon y contrastaron la información analizada con el contexto social, político, ecológico y otros fenómenos cotidianos, pero lo hicieron de manera superficial” (Anexo J, criterio III, ítem 12). Aunque el análisis inicial no fue profundo, esta actividad buscó promover una reflexión crítica sobre las conexiones entre los textos y la realidad.

La retroalimentación continua constituyó otro pilar esencial del proceso. En cada sesión, el docente ofreció observaciones específicas, tanto de forma verbal como a través de un documento compartido en Drive. En el instrumento de observación se dice que “el docente realizó esta práctica en cada sesión de clases y también trabajó desde un documento compartido en Drive, que revisó fuera del horario de clases para sugerir mejoras en el trabajo” (Anexo J, criterio III, ítem 13). Esta práctica permitió a los estudiantes identificar los aspectos de mejora y realizar ajustes significativos en sus textos.

Finalmente, los estudiantes llevaron a cabo las correcciones necesarias en sus textos, aplicando las sugerencias del docente. Este proceso no solo fortaleció la calidad del trabajo

final, sino que también fomentó la autorregulación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Como señala se señala en el instrumento que “Los estudiantes, en el mismo documento compartido, leyeron las observaciones del docente y fueron corrigiendo. El profesor les dio un tiempo para que realizaran las mejoras” (Anexo J, criterio III, ítem 13).

En conjunto, estos pasos conformaron una metodología bien estructurada que promovió un aprendizaje progresivo. Esta metodología integró elementos teóricos, prácticos y reflexivos de manera articulada, lo que permitió alcanzar los objetivos propuestos en la estrategia de escritura de textos paralelos.

Evaluación final

La evaluación es clave para valorar tanto el proceso como los resultados de una estrategia didáctica. En la implementación de la escritura de textos paralelos, se emplearon evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales, respaldadas por un instrumento específico, contribuyeron a fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. A continuación, se analiza cómo cada tipo de evaluación fue aplicada y el papel del instrumento en este proceso.

En la fase inicial, se realizó una evaluación diagnóstica con el propósito de identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre los textos paralelos. En la guía de observación se afirma que "se realizó una diagnóstica de aspectos conceptuales y otra de aspectos procedimentales donde iban a escribir un texto paralelo" (Anexo J, criterio III, ítem 4). La evaluación abarcó dos dimensiones principales: conceptual y procedimental. En el ámbito conceptual, se buscó determinar dominio teórico de los estudiantes acerca de qué son los textos paralelos, sus características principales y su propósito en el aprendizaje. Esto permitió evaluar si los estudiantes comprendían los conceptos básicos y las ideas principales que definen este tipo de textos.

Por otro lado, en la dimensión procedimental, se evaluaron las habilidades prácticas de los estudiantes para aplicar este conocimiento. Esto implicó redactar un texto paralelo a partir de la lectura y análisis de un texto base, identificar ideas clave, realizar inferencias, valorar el contenido, emitir juicios fundamentados y argumentar sus ideas. Este análisis permitió al docente reconocer tanto el nivel de comprensión conceptual como las dificultades prácticas que

enfrentaban los estudiantes, sentando así las bases para el diseño de estrategias didácticas adaptadas a sus necesidades.

Asimismo, la evaluación formativa fue clave en el proceso de implementación de la estrategia. Este tipo de evaluación se aplicó mediante retroalimentación continua y específica, dirigida a mejorar las habilidades y la comprensión de los estudiantes sobre la escritura de textos paralelos. En el instrumento se indica que “el docente proporcionó observaciones puntuales durante las sesiones de clase y a través de documentos compartidos en línea, lo que permitió a los estudiantes realizar ajustes en tiempo real” (Anexo J, criterio 13). Esto fomentó un aprendizaje dinámico, en el que los estudiantes desarrollan progresivamente su capacidad de análisis crítico, inferencia y argumentación respaldada por evidencias.

Además, aunque el instrumento no aborda de manera explícita la evaluación socioformativa, sí se observan elementos que, de forma implícita, hacen referencia a este enfoque. La organización de los estudiantes en “grupos heterogéneos” para trabajar en la base teórica sobre la escritura de textos paralelos es un claro ejemplo. Este método fomenta la interacción entre estudiantes con diferentes habilidades, experiencias y perspectivas, lo que contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. En la observación de la estrategia se señala que se “trabajó con los grupos heterogéneos que fueron conformados por el docente guía desde inicio de año escolar” (Anexo J, criterio II, ítem 4). Esta práctica facilita un aprendizaje socializado y contextualizado, aspectos fundamentales de la socioformativa

Conjuntamente, la retroalimentación continua que ofrece el docente, tanto grupal como individualmente, también puede interpretarse como un componente implícito de la socioformativa. Este proceso no solo permite mejorar los productos finales, sino que fomenta la reflexión y el aprendizaje colaborativo. Aunque el instrumento evalúa principalmente productos individuales, la dinámica de interacción docente-estudiante y entre pares crea oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y socioemocionales, características inherentes a la socioformativa.

Por último, la evaluación sumativa se realizó asignando una calificación cuantitativa al producto final, que formó parte del acumulado de los estudiantes y estuvo basado en criterios claramente establecidos en una lista de verificación, alineados con los objetivos de la estrategia. Este aspecto está claramente indicado en el instrumento de observación al decir que "el producto final se le asignó una calificación cuantitativa que forma parte del acumulado de los estudiantes"

(Anexo J, criterio IV, ítem 4). Esto indica que la evaluación buscó ser objetiva y medible, lo que permitió a los estudiantes entender de manera sencilla cómo su trabajo impactó en su calificación final.

Durante la evaluación del desempeño estudiantil en la escritura de textos paralelos, se utilizó una lista de verificación como instrumento principal. En la guía de observación se comenta que “se utilizó una lista de verificación de datos, dimensiones e indicadores que dan salida a las habilidades del pensamiento crítico que necesitan emplear los estudiantes en la escritura del texto” (Anexo J, criterio IV, ítem 1). Esto resalta que la lista de verificación no solo evalúa aspectos técnicos de la escritura, sino también las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

Los indicadores incluidos en el instrumento fueron comunicados y trabajados previamente con los estudiantes, asegurando que estuvieran conscientes de los aspectos que serían evaluados. Además, la estructura del instrumento garantiza una correspondencia directa entre los objetivos planteados y los elementos evaluados. En instrumento se dice que, “los criterios sirven de guía para revisar aspectos específicos en el texto paralelo. Tiene correspondencia. No se pide nada que los estudiantes no hayan trabajado” (Anexo J, criterio VI, ítem 1). Esto asegura que la evaluación sea justa y pertinente, evitando la inclusión de criterios que no hayan sido abordados previamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dificultades iniciales

El proceso de escritura de textos paralelos presentó diversos retos que pusieron en evidencia tanto las limitaciones teóricas como prácticas de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos realizados para guiar su aprendizaje, surgieron dificultades notorias en áreas clave como la comprensión conceptual, el análisis, la inferencia, la evaluación, argumentación y la autorregulación.

Al comienzo de la actividad, muchos no comprendían claramente el concepto, las características y la estructura de un texto paralelo. En la observación describe esta situación de la siguiente manera: “Los estudiantes no tienen claro qué es un texto paralelo ni conocen sus características y propósito. Cuando se les pregunta, el ambiente es de silencio, y los pocos que comentan sus ideas no son tan acertadas” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Esto reflejó la necesidad de reforzar los conocimientos teóricos previos para avanzar en la escritura de los textos.

En práctica, los estudiantes enfrentaron dificultades al analizar e identificar los componentes del texto base. En la guía de observación se dice que “durante la escritura, logran analizar solo algunos aspectos” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Este análisis inicial se caracterizó por ser superficial y careció de ejemplos específicos que relacionaran las causas y consecuencias del problema presentado en el micro relato. Como resultado, el análisis incompleto impactó negativamente en la calidad de los textos paralelos, ya que las ideas planteadas carecían de profundidad y coherencia, lo que generó producciones desarticuladas y desconectadas de las problemáticas sociales abordadas en el texto base.

En cuanto a la inferencia, se observó que los estudiantes "tienen dificultades principalmente para inferir el estereotipo de relación y los motivos por los que una persona permanece en ese tipo de relación" (Anexo J, criterio III, ítem 5). En otras palabras, les resultó complicado deducir y comprender por qué alguien podría mantenerse en una relación específica y qué factores influyen en dicha decisión. Esta dificultad suele estar relacionada con su incapacidad para conectar lo que leen con sus conocimientos sobre la vida cotidiana y los contextos sociales que los rodean. Al carecer de esta conexión, les resultó complejo interpretar mensajes que, en muchos casos, no están explícitos en los textos.

Por otra parte, en la habilidad de evaluación, se observó que los estudiantes enfrentan desafíos al relacionar la información con el contexto social, destacar la relevancia de los temas tratados y proponer soluciones concretas a las problemáticas analizadas. Esto coincide con lo señalado en la guía de observación donde se dice que “les cuesta evaluar la información de forma precisa relacionando el tema con la realidad social y presentar alternativas de solución concretas” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Lo anterior indica que los estudiantes enfrentaban dificultades para establecer conexiones entre los temas estudiados y los problemas actuales de su entorno, lo que limitaba su capacidad para generar alternativas de solución prácticas y relevantes.

En el ámbito de la argumentación, los estudiantes enfrentaron dificultades para respaldar sus ideas durante la escritura de textos paralelos. Este problema se evidenció principalmente en la falta de sustento teórico para apoyar sus opiniones. En el instrumento de observación se afirma que “las opiniones carecían de respaldo en citas y referencias” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Esto demuestra que los estudiantes no incorporaron fuentes confiables que reforzaran sus argumentos, lo cual limitó la solidez y credibilidad de sus escritos. Este aspecto no solo

comprometió la calidad argumentativa de los textos, sino que también puso de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer las habilidades de análisis y síntesis en el proceso de escritura.

Finalmente, una de las principales dificultades observadas en el proceso de escritura de textos paralelos radicó en la falta de autorregulación por parte de los estudiantes. En la guía de observación se comenta que “lo que escribieron sobre autorregulación fue impreciso y poco relevante porque volvieron a repetir ideas del análisis” (Anexo J, criterio III, ítem 5). Esto evidenció que, además de carecer de un dominio conceptual claro, los estudiantes no desarrollaron estrategias efectivas para monitorear y ajustar su desempeño durante la escritura. En consecuencia, quedó claro que necesitaban aprender a reflexionar críticamente sobre su trabajo, identificar los aspectos de mejora y realizar ajustes de manera autónoma para afinar sus habilidades de escritura.

Logros de aprendizajes

La implementación de la estrategia didáctica permitió fortalecer habilidades clave en los estudiantes, impulsándolos a superar barreras iniciales. En este contexto, la estrategia de escritura de textos paralelos surge como una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo integral de competencias como el análisis, la inferencia, la evaluación y la argumentación. A continuación, se presenta un análisis detallado de los avances logrados por los estudiantes mediante la aplicación de esta estrategia, destacando los aspectos más relevantes en cada etapa del proceso.

La implementación de la estrategia de escritura de textos paralelos produjo un avance notable en la habilidad de análisis de los estudiantes. Al inicio del proceso, presentaban dificultades para identificar los elementos clave de los textos base y establecer conexiones significativas con las temáticas trabajadas. Sin embargo, al finalizar la estrategia, los estudiantes lograron descomponer los textos en sus componentes esenciales, identificar el tema principal y establecer relaciones claras entre las causas y las consecuencias (Anexo J, criterio III, ítem 16). Este progreso evidencia la eficacia de la estrategia en el desarrollo de habilidades analíticas.

Según la guía de observación “después de la lectura, los estudiantes empiezan el proceso de análisis del texto, que servirá de base para la escritura del texto paralelo” (Anexo J, criterio III, ítem 11). Aunque inicialmente enfrentaron dificultades para identificar algunos elementos clave, la implementación de ejemplos prácticos, como el microrrelato titulado "Querido diario",

facilitó este aprendizaje. El docente presentó un modelo de texto paralelo basado en otro microrrelato, proporcionando un espacio para la lectura individual y la discusión grupal. Estas intervenciones promovieron una mayor comprensión de los textos base y fortalecieron el proceso de análisis.

Durante la implementación de la estrategia, también se observó un avance significativo en la capacidad de inferencia de los estudiantes. Al inicio, enfrentaban dificultades para interpretar el mensaje del autor y relacionar la temática abordada con un contexto más amplio. Sin embargo, la guía de observación destaca que “han mejorado su capacidad de inferencia, logrando identificar la importancia del tema y comprender mejor la intención del autor” (Anexo J, criterio III, ítem 16). Este progreso demostró que los estudiantes adquirieron la habilidad de leer entre líneas, captar mensajes implícitos y establecer conexiones relevantes entre el contenido del texto y las problemáticas actuales.

Asimismo, la capacidad de evaluación de los estudiantes mostró mejoras a lo largo del proceso. Al inicio, sus conexiones con fenómenos sociales eran superficiales y poco estructuradas. Sin embargo, al finalizar la implementación de la estrategia, se evidenció un progreso notable en su habilidad para evaluar la información. En la guía de observación se manifiesta que “Muestran avances en la evaluación de la información; logran identificar conexiones entre el contenido del texto y las problemáticas actuales” (Anexo J, criterio III, ítem 16). Esto indica que, mediante actividades guiadas y discusiones grupales, los estudiantes comenzaron a establecer relaciones más profundas y a proponer alternativas concretas, fortaleciendo así su capacidad valorativa.

Por último, uno de los logros más destacados fue el progreso en la habilidad de argumentación de los estudiantes. Inicialmente, sus escritos carecían de coherencia y evidencia concreta, lo que dificultaba la defensa o el respaldo de sus ideas. Sin embargo, al finalizar la implementación de la estrategia, la guía de observación señala que “los estudiantes lograron argumentar sus ideas de manera más sólida, respaldándolas con citas y referencias” (Anexo J, criterio III, 16). Este avance se atribuye a intervenciones pedagógicas clave, como la retroalimentación constante, el uso de ejemplos modelados y la aplicación de instrumentos de evaluación claros. En consecuencia, los estudiantes superaron sus limitaciones iniciales y desarrollaron una argumentación más estructurada y fundamentada.

4.1.4 *Análisis comparativo entre grupo focal y guía de observación*

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que sintetiza los resultados obtenidos a través de las dos herramientas metodológicas clave: entrevista a grupos focal y guía de observación. Este análisis destaca los principales puntos de convergencia y divergencia entre ambas técnicas, proporcionando una visión integral y clara de los datos recopilados.

Tabla 7

Análisis comparativo del proceso de ejecución de la estrategia (entrevista del grupo focal y guía de observación)

Categoría	Subcategoría	Entrevista a Grupo Focal	Guía de Observación
Planificación	Objetivo de la estrategia	Desarrollo del pensamiento crítico mediante textos paralelos.	Fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en sus estudiantes.
	Relación con los contenidos y objetivos	La planificación centrada en la estrategia y articulada de manera efectiva con los contenidos y objetivos educativos.	Planificación diaria estructurada que incluye estrategia alineada con los objetivos de la asignatura
	Actividades planificadas	Actividades progresivas, comenzando con un diagnóstico inicial para evaluar conocimientos previos.	Planificación de actividades distribuidas en cinco sesiones, con tiempos establecidos para retroalimentación.
	Selección de recursos	Elección de recursos como microrrelatos y cuadros comparativos para	Integración de fichas de contenido, impresiones de modelado de texto paralelo, microrrelatos

		fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.	impresos y cuadros comparativos.
Ejecución	Presentación	Introducción al plan de trabajo, detallando los momentos y los tiempos a través de una presentación en Power Point.	Explican de los pasos de elaboración, el objetivo y el tiempo del proceso de ejecución de la estrategia.
	Metodología	Grupos colaborativos con roles. Lecturas iniciales, elaboración de borradores, revisión y corrección de los textos.	Grupos heterogéneos prediseñados al inicio del año escolar. Análisis del texto y material base para la escritura. Elaboración de texto y corrección del mismo.
	Monitoreo y apoyo	Revisión borradores, ofrecimiento de comentarios y retroalimentación continua para ajustar los textos a través de Google Dive.	Monitoreo constante del docente con preguntas individuales para verificar comprensión y resolver dudas en el aula durante y fuera del horario de clases a través de documentos compartidos.
Evaluación	Tipos de Evaluación	Evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa con autoevaluación individual.	Diagnóstica, formativa y sumativa; elementos socioformativos implícitos.

	Instrumentos	Uso de lista de verificación	Utilización de una lista de verificación.
	Criterios de Evaluación	Los criterios están alineados con el desarrollo del pensamiento crítico, claridad y argumentación.	Los indicadores de la lista de verificación corresponden directamente con los aspectos trabajados en clase.
Dificultades iniciales	Dominio conceptual	Desconocimiento del concepto de textos paralelos y su estructura.	Confusión sobre el concepto y estructura de textos paralelos.
	Habilidad de análisis	Dificultad para establecer la relación entre los elementos analizados.	Análisis superficial del texto base, con poca profundidad en la identificación de sus elementos clave.
	Habilidad de Inferencia	Limitaciones para deducir con precisión las pistas textuales.	Dificultad para inferir motivos o relaciones implícitas en los textos trabajados.
	Habilidad de evaluación	Dificultad al relacionar o trasladar ideas generales del texto a contextos específicos de la realidad.	Problemas para establecer conexiones entre los temas estudiados y los problemas actuales de su entorno, lo que limitaba su capacidad para generar alternativas de solución prácticas y relevantes.

	Habilidad de argumentación	Opiniones poco sustentadas, sin respaldo de citas o referencias.	Falta de sustento teórico para apoyar sus opiniones.
	Habilidad de autorregulación	Carencia de un marco conceptual sólido para evaluar sus ideas o escritos, lo que resultó en autoevaluaciones poco honestas o incompletas.	Reflexiones repetitivas e imprecisas que no profundizan en los procesos de mejora personal.
Logros de aprendizajes	Dominio conceptual	Dominan todos los elementos y aspectos que se deben trabajar.	Reconocen el concepto de texto paralelo, sus características principales, su estructura y su propósito.
	Habilidad de análisis	Identifican los elementos esenciales de los textos y establece relaciones claras entre causas y consecuencias.	Descomponen los textos en sus componentes esenciales, identifican el tema principal y establecen relaciones claras entre las causas y las consecuencias.
	Habilidad de inferencia	Deduce con precisión y justifica sus conclusiones con base en el texto.	Desarrollan una mejor habilidad para leer entre líneas y extraer conclusiones implícitas en los textos o situaciones analizadas.
	Habilidad de evaluación	Establecen relaciones profundas y proponen alternativas concretas,	Identifican los elementos clave de los textos y

		fortaleciendo su capacidad valorativa.	valoran su relación con problemáticas sociales.
	Habilidad de argumentación	Integran citas en sus producciones y construyen argumentos sólidos y fundamentados.	Construcción argumentos sólidos respaldados con citas y referencias, fortaleciendo la coherencia y el impacto crítico de sus escritos
	Habilidad de autorregulación	Reflexionan con mayor precisión, evitando repeticiones innecesarias, lo que refleja un proceso de autorregulación más consciente y efectivo.	Reconocen y son conscientes de los aspectos a mejorar.

4.1.5 Convergencias entre grupo focal y guía de observación

El análisis del cuadro comparativo puso de manifiesto convergencias en aspectos clave de la planificación, ejecución y evaluación, así como en las dificultades iniciales y los logros de aprendizaje.

En la planificación, tanto la entrevista al grupo focal como la guía de observación compartieron un objetivo central: desarrollar el pensamiento crítico mediante estrategias como los textos paralelos. Este propósito común se reflejó en la selección de recursos, donde los cuadros comparativos y los micro relatos se destacaron como herramientas clave para fomentar habilidades de análisis, inferencia, interpretación, evaluación, argumentación y autorregulación entre los estudiantes.

En el ámbito de la ejecución, ambos instrumentos coincidieron en la metodología empleada para implementar las estrategias. El trabajo en grupos colaborativos, con la asignación de roles específicos y el fomento del aprendizaje entre pares, facilitó la interacción y el intercambio de ideas. Además, se subrayó la importancia de un monitoreo constante por parte del docente, quien no solo guió el proceso, sino que también proporcionó retroalimentación oportuna. Tanto la entrevista como la guía enfatizaron el valor de los procesos de revisión y corrección, asegurando así la mejora progresiva de las producciones estudiantiles. Esta interacción activa entre docente y estudiante fortaleció la ejecución de la estrategia y promovió una construcción significativa del conocimiento.

Un aspecto adicional destacado por ambas fuentes fue la utilización de herramientas tecnológicas como Google Drive, que permitió una retroalimentación personalizada y oportuna. Este recurso facilitó el acompañamiento del proceso de aprendizaje incluso fuera del horario de clases, reforzando el compromiso de garantizar un aprendizaje más efectivo y centrado en las necesidades de los estudiantes. Así, la incorporación de herramientas tecnológicas se convirtió en un componente clave para mejorar el monitoreo y enriquecer la interacción educativa.

En términos de evaluación, se observó una convergencia en el uso de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. Estas modalidades, al ser sistemáticas y organizadas, reforzaron la coherencia en la valoración del aprendizaje. Ambas fuentes destacaron el empleo de listas de verificación como instrumento clave, diseñadas con criterios alineados a los aspectos trabajados en clase y en los textos paralelos. Esto resaltó no solo la importancia de medir

resultados, sino también de fomentar en los estudiantes habilidades críticas, analíticas y reflexivas, promoviendo así una evaluación integral y formativa.

Por otro lado, las dificultades iniciales identificadas a través de la entrevista al grupo focal y la guía de observación también mostraron puntos de convergencia. Un aspecto destacado fue el déficit en el dominio conceptual de los textos paralelos. Ambas fuentes coincidieron en señalar que los estudiantes presentaron un desconocimiento o confusión sobre el concepto y la estructura de este tipo de textos, lo cual dificultó su comprensión y aplicación. Este punto evidenció la necesidad de fortalecer los fundamentos teóricos antes de avanzar hacia tareas más complejas.

Otro aspecto de convergencia fue la limitación en la habilidad de análisis de los estudiantes. A menudo abordaron los textos de manera superficial, centrándose únicamente en identificar ciertos elementos sin profundizar en su comprensión ni establecer conexiones lógicas entre ellos. Esto evidenció una carencia en el análisis crítico necesario para evaluar, interpretar y descomponer los textos de manera más profunda.

Asimismo, las dificultades en la habilidad de inferencia fueron evidentes en ambas herramientas. Los estudiantes enfrentaron retos para deducir pistas textuales y entender relaciones implícitas en los textos, lo cual limitó su capacidad de lectura entre líneas. Este obstáculo afectó tanto su comprensión literal como su habilidad para conectar la información presentada con ideas más abstractas o contextuales.

En cuanto a la habilidad de evaluación, los estudiantes mostraron problemas para trasladar ideas generales a contextos específicos. La entrevista reveló dificultades para aplicar el conocimiento textual a la realidad, mientras que la guía de observación mencionó problemas para establecer conexiones con problemáticas actuales del entorno. Esto reflejó una falta de integración entre el contenido académico y su aplicación práctica, lo cual fue crucial para un aprendizaje significativo.

Finalmente, la habilidad de argumentación y autorregulación también se presentó como una debilidad compartida. Las opiniones de los estudiantes carecieron de sustento teórico, lo que indicó un vacío en la construcción de argumentos sólidos y fundamentados. Además, las autoevaluaciones fueron imprecisas y repetitivas, reflejando una autorregulación limitada que dificultó la identificación de áreas de mejora.

En los logros de aprendizaje, las principales convergencias entre las diferentes perspectivas apuntaron a un desarrollo significativo en las habilidades clave de los estudiantes. Una de las áreas más destacadas fue el dominio conceptual, donde se evidenció que los estudiantes habían alcanzado un entendimiento sólido del concepto de textos paralelos, reconociendo sus características principales, estructura y propósito. Esta evolución reflejó una apropiación efectiva de los fundamentos teóricos que previamente representaban una dificultad inicial.

Otro aspecto convergente fue el progreso en la habilidad de análisis, donde los estudiantes ahora eran capaces de identificar los elementos esenciales de los textos y establecer relaciones claras entre causas y consecuencias. Este avance indicó que habían superado las barreras iniciales de comprensión superficial, logrando descomponer el contenido en sus componentes clave de manera efectiva.

En cuanto a la habilidad de inferencia, las herramientas analizadas coincidieron en que los estudiantes habían mejorado notablemente su capacidad para deducir información implícita y justificar sus conclusiones. Esto implicó un desarrollo en su habilidad para "leer entre líneas", permitiéndoles extraer significados profundos y relaciones implícitas en los textos.

Asimismo, la habilidad de evaluación mostró convergencia al destacar que los estudiantes eran ahora capaces de establecer conexiones significativas entre los textos y problemáticas sociales, proponiendo alternativas concretas. Este logro demostró un fortalecimiento en su capacidad valorativa, lo que les permitió no solo interpretar, sino también aplicar el contenido de manera relevante a contextos específicos.

Finalmente, la habilidad de argumentación y autorregulación también presentó una mejora notable. Los estudiantes aprendieron a integrar citas y referencias en sus producciones, construyendo argumentos sólidos y fundamentados. Además, reflexionaron con mayor precisión y conciencia sobre sus procesos, demostrando un avance significativo en su capacidad para autoevaluarse y mejorar continuamente.

En resumen, las convergencias identificadas entre el grupo focal y la guía de observación evidencian un proceso pedagógico integral, donde la planificación, ejecución y evaluación se alinearon estratégicamente para desarrollar habilidades críticas en los estudiantes. A pesar de las dificultades iniciales relacionadas con el dominio conceptual y la aplicación práctica de los

textos paralelos, los avances alcanzados demuestran que el método utilizado fue efectivo para superar las barreras iniciales y fomentar un aprendizaje significativo.

4.1.6 Divergencias entre grupo focal y guía de observación

El análisis del cuadro comparativo reflejó diferencias principales en la implementación y los resultados de la estrategia educativa observadas entre la entrevista y la guía de observación. Estas divergencias abarcaron aspectos clave como la planificación, metodología, evaluación, dificultades iniciales y logros de aprendizaje.

En el aspecto de planificación, se observó que la entrevista priorizó un enfoque progresivo, comenzando con un diagnóstico inicial para evaluar conocimientos previos. Esto sugirió una estructura flexible que se adaptó a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Por otro lado, la guía de observación propuso una planificación más rígida y sistemática, con actividades distribuidas en cinco sesiones bien definidas. Esta diferencia en el enfoque reflejó una variación en la manera de abordar la enseñanza: la entrevista buscó un desarrollo orgánico de habilidades, mientras que la guía de observación se apoyó en una estructura predeterminada que garantizó la cobertura completa de los objetivos.

La selección de recursos también marcó una diferencia significativa. Mientras que la entrevista destacó recursos como microrrelatos y cuadros comparativos, la guía de observación amplió el repertorio integrando fichas de contenido y modelado de textos paralelos. Esto sugirió que la guía de observación buscó diversificar los materiales para facilitar el aprendizaje desde múltiples perspectivas, mientras que la entrevista se concentró en recursos específicos que promovieron la reflexión crítica.

En cuanto a la metodología, la guía de observación promovió grupos heterogéneos prediseñados desde el inicio del año escolar, lo que indicó un interés en garantizar diversidad y equidad en la participación. Por su parte, la entrevista resaltó grupos colaborativos con roles definidos, fomentando una dinámica más activa y una distribución clara de responsabilidades durante las actividades. Estas diferencias en la dinámica grupal reflejaron enfoques distintos para gestionar la interacción y el aprendizaje colectivo.

La evaluación, aunque compartió similitudes en su carácter diagnóstico, formativo y sumativo, presentó matices distintivos. La guía de observación incorporó un enfoque socioformativo implícito, que valoró aspectos sociales y colaborativos del aprendizaje. En cambio, la entrevista enfatizó la autoevaluación individual, promoviendo una reflexión más introspectiva y personal. Este contraste resaltó una diferencia en la priorización de los objetivos:

mientras que uno se enfocó en el desarrollo colectivo, el otro privilegió el autoconocimiento y la autorregulación.

Finalmente, en términos de dificultades iniciales y logros de aprendizaje, ambos instrumentos evidenciaron problemas conceptuales comunes, como el desconocimiento de textos paralelos. Sin embargo, la guía de observación puso mayor énfasis en dificultades prácticas, como la superficialidad en el análisis y la falta de sustento teórico. En contraste, los avances reportados en la entrevista destacaron un dominio conceptual más profundo, reflejando un aprendizaje estructurado y significativo. En la observación, los logros se concentraron en habilidades de inferencia y argumentación, con una integración más efectiva de citas y referencias, lo que apuntó a un enfoque práctico y técnico en la producción textual.

En síntesis, estas divergencias reflejaron enfoques distintos para alcanzar un mismo objetivo: el desarrollo del pensamiento crítico. La entrevista se centró en la personalización y profundidad del aprendizaje, mientras que la guía de observación priorizó la estructura, diversidad de recursos y colaboración grupal, lo que evidenció que ambos métodos fueron complementarios en la búsqueda de resultados educativos integrales.

4.1.7 Resultados de prueba final

En este apartado se presentan los resultados de las pruebas finales que se aplicaron a los estudiantes de 11mo grado “A”. Esas pruebas, diseñadas para evaluar habilidades fundamentales del pensamiento crítico, tuvieron como objetivo medir el progreso alcanzado tras la implementación de la estrategia didáctica propuesta. El análisis de los resultados se organiza según las mismas categorías que se utilizaron en la prueba diagnóstica: análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. La descripción de estas habilidades permitió identificar los avances y el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en el pensamiento crítico.

Habilidad de análisis (HA)

En la prueba final, se evaluó la habilidad de análisis como una competencia cognitiva clave. Esta habilidad permite descomponer la información en sus elementos básicos, lo que facilita una mejor comprensión. Los criterios de evaluación para esta habilidad incluyen la identificación del tema o problema central, así como de sus causas y consecuencias. A continuación, se presentan los resultados de esta evaluación.

Identificación del tema o problema central: El 89% de los estudiantes (33) mejoró su desempeño en la identificación y definición del tema o problema principal, lo que demostró un avance significativo en comparación con los resultados iniciales, donde solo el 64% (23) cumplió con este criterio. A continuación, se incluyen ejemplos que ilustraron estas mejoras:

<p>Est. 5</p> <p>muerde los separe :</p> <p>Me quería, tanto, tanto que le envenené la mirada que me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin querer fue aquel primer golpe. Me rompió el tímpano y en aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.</p> <p>A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la</p>	<p>La violencia doméstica es la principal problemática en el micro relato, según la Delegación del Gobierno Contra la Violencia de Género (s.f.) la define como una “manifestación de poder de los hombres sobre las mujeres, que se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad” (Párr. 8). Lo anterior indica que la violencia de género es una forma expresión del poder y el control sobre que los hombres ejercen sobre las mujeres, específicamente en el contexto de relaciones afectivas o sentimentales, sean actuales o pasadas.</p>
---	---

En este caso, el estudiante evidencia un desempeño destacado en la identificación y definición del tema o problema principal. El texto paralelo redactado por él aborda la

problemática de la violencia de género con claridad y precisión, integrando elementos como citas textuales para respaldar la definición de esta.

Est. 6

Texto Original Columna A	Texto paralelo Columna B
<p>Grabamos nuestros nombres en el tronco de la higuera. Herido el árbol y derramada la savia, sin ser conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde.</p> <p>Luego fueron pasando los veranos por mi puerta y supe cuánto me quería cuando de repente me vi vestida de blanco frente al altar.</p> <p>Tan de su propiedad, que pocos minutos después de que bendijeran aquella unión, se abrió la puerta de una cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde estaba Dios que no supo advertirme</p>	<p>El problema central del microrrelato es, sin duda, la violencia de género, una problemática que constituye una grave violación a los derechos humanos. Según la ACNUR (2024), "la violencia de género pone en riesgo la vida de las víctimas y tiene implicaciones de salud y protección" (p.5). Esta cita destaca que la violencia de género trasciende el ámbito personal y se convierte en una vulneración fundamental de los derechos humanos.</p>

En este fragmento, el estudiante demuestra un avance significativo al identificar claramente el tema principal como la violencia de género y reconocerlo como una grave violación a los derechos humanos. Además, respalda su idea con una fuente confiable como la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), lo que refuerza la credibilidad de su afirmación.

Identificación de las causas: El 78% de los estudiantes (28) logró identificar correctamente las causas en la escritura del texto paralelo final, lo que representó una mejora notable en comparación con el 53% de los estudiantes (19) que lo había logrado en la evaluación diagnóstica. Este avance se evidencia en los siguientes fragmentos:

Est. 5

<p>...roto de la vida. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...</p> <p>—Con el dinero que traigo a casa es su</p>	<p>Las causas y consecuencias de este problema son bastantes. La violencia se da porque el esposo quiere controlar y dominar a la mujer, usando los celos y la idea de que ella le pertenece, mientras que las</p>
--	---

En este fragmento, se muestra un progreso en la capacidad del estudiante para identificar las causas de la violencia de género de forma precisa y crítica. No se basa en ideas vagas o generalizadas, aquí se señala con claridad que la violencia ocurre debido al deseo del esposo de “controlar y dominar a la mujer”, sustentado en los celos y la creencia de que ella le pertenece. Esta precisión muestra una comprensión más profunda de los factores que originan la violencia, conectando conceptos como el control emocional, los celos y las relaciones desiguales.

Est. 8

Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...

—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para

No hay razón principal por la cual este problema siga dándose en el día a día, por eso es de mucha importancia identificar que causa estas acciones. Las

causas que conllevan a esta problemática dentro del micro relato son variadas, las más predominantes tiene que ver mucho con el sentimiento de posesión de la persona, los celos desmedidos e injustificados y la idea machista que la mujer no debe trabajar. Pero en el contexto social actual la violencia se genera por la idea patriarcal y las desigualdades de género.

En este ejemplo, el estudiante demuestra mejora al identificar de manera clara y específica las causas de la problemática, tales como los celos, el sentimiento de posesión, el contexto patriarcal y de desigualdad de género. No se limita a describir únicamente una reacción emocional del personaje u otros aspectos superficiales de la narración, sino que profundiza en las causas subyacentes del conflicto.

Identificación de las consecuencias: El 83% de los estudiantes (30) lograron identificar con precisión las consecuencias del problema en sus textos durante la prueba final. Este avance representó una mejora significativa en comparación con el 47% (17) inicial, que había realizado esta tarea. Este desarrollo se reflejó en los siguientes fragmentos:

Est. 3

la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...

—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

Las situaciones de violencia generan graves consecuencias, especialmente para la persona que las vive. Entre estas, destacan el aislamiento social, ya que se le prohíbe trabajar y mantener contacto con su familia, el miedo e inseguridad causados por el daño psicológico, y la violencia física que culmina en agresiones tan severas como romperle el tímpano.

Estas experiencias marcan profundamente a la protagonista del microrrelato.

El estudiante evidencia una mejora en su capacidad para analizar las consecuencias de la violencia presentadas en el texto. Explica cómo el aislamiento social se manifiesta a través de la prohibición de trabajar y de mantener contacto con la familia, mientras que el daño psicológico genera miedo e inseguridad. Además, detalla que la violencia física incluye agresiones severas, como la ruptura del tímpano. Este aspecto se aborda de manera precisa y detallada las secuelas del problema.

Est. 9

<p>— Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos. Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.</p> <p>Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa.</p>	<p>La violencia de género afecta gravemente tanto el cuerpo como la mente de las personas que la sufren. En el relato, la protagonista recibe un golpe que le rompe el tímpano, mostrando el daño físico que puede causar este tipo de abuso. Pero también enfrenta humillaciones constantes, como cuando se burlan de su peso o le prohíben usar cierta ropa, lo que afecta su autoestima y la hace sentir menos valiosa. Estas agresiones la llevan a ocultar su sufrimiento, simbolizado en la frase "maquillar los moratones con el silencio". Esto significa que muchas víctimas prefieren callar para evitar más problemas, aunque esto las haga sentirse solas y tristes.</p> <p>Estas experiencias reflejan las consecuencias que pueden pasar las mujeres en la actualidad, tales como la ansiedad, la depresión y la baja autoestima, problemas comunes entre las víctimas de violencia de género (González & Santana, 2019).</p>
--	--

El estudiante demuestra un avance en este fragmento, ya que tiene mayor precisión al identificar las diversas consecuencias de la violencia de género. Por ejemplo, explica tanto el daño físico, como la ruptura del tímpano, como el daño emocional y psicológico, incluyendo la humillación, la baja autoestima, el aislamiento y la depresión. Además, utiliza ejemplos concretos del relato, como la frase “maquillar los moratones con el silencio”, para ilustrar cómo la mujer oculta su situación.

La evaluación final evidencia avances en la habilidad de análisis de los estudiantes. Ahora demuestran mayor claridad y precisión al identificar el tema, que es la violencia de género, y al definirlo mediante la integración de citas textuales. Además, profundizan en las causas subyacentes del problema, como el control, los celos y las relaciones desiguales. Asimismo, identifican con mayor detalle las consecuencias emocionales, psicológicas y sociales, lo que refleja una mejor comprensión de los textos analizados y sus implicaciones.

A continuación, se presenta una tabla de frecuencia con los resultados en la prueba final en la habilidad de análisis.

Tabla 8

Frecuencia del progreso en habilidad de análisis

Código	Sí	%	No	%
Determinación del tema o problema	33	89%	4	11%
Identificación las causas del tema o problema	28	78%	8	22%
Identificación las consecuencias del tema o problema	30	83%	6	17%

Nota. La tabla presenta la frecuencia y porcentajes de los avances que tienen los estudiantes en la habilidad de análisis según los criterios: determinación el tema o problema e identificación tanto sus causas como sus consecuencias.

Se observa el progreso de los estudiantes en la habilidad de análisis. En la determinación del tema o problema, el 89% de los estudiantes (33) logró progresar, mientras que un 11% (4) no alcanzó dicho avance. En cuanto a la identificación de sus causas, un 78% (28) mostró progreso, aunque un 22% (8) no lo consiguió. Finalmente, en la identificación de las consecuencias, el 83% (30) presentó avances, frente a un 17% (6) que no lo logró. Cabe resaltar que la determinación del tema o problema sobresale como el aspecto más logrado, evidenciando un desarrollo sólido en esta área del análisis.

Habilidad de inferencia (HI)

En la prueba final, se evaluó la habilidad de inferencia, centrándose en la capacidad de los estudiantes para identificar el tipo de relación presente en el texto, deducir los motivos que la sostenían e interpretar la intención o propósito del autor. Estos elementos permitieron medir el progreso alcanzado en esta capacidad.

Deducción del estereotipo de relación: Un 83 % (30) logró identificar correctamente las pistas textuales que permitieron deducir el estereotipo de relación presente en el micro relato. Esto representó un avance respecto a la evaluación diagnóstica inicial, en la que solo el 28 % (10) había logrado desarrollar este aspecto. A continuación, se incluyen ejemplos que evidencian este progreso.

Est. 5

<p>paredes de los cielos.</p> <p>Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa.</p> <p>No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hice con mis amigas, con los compañeros de la facultad, con las chicas del gimnasio... Estar guapa para</p>	<p>Los principales estereotipos que están presentes en las frases “Estar guapa para él es mi única tarea” y “A él no le gustaba que yo trabajase”, estas dos ideas se convierten en el estereotipo de la mujer sumisa que solo debe estar bien presentable para su pareja más que para ella misma y el de hombre dominante que no permite que la mujer se desarrolle. Estas acciones destacan lo que viven y sufren las mujeres en su vida cotidiana.</p>
--	---

El estudiante en este fragmento muestra un progreso al identificar los estereotipos de relación presentes en el micro relato. Reconoce que la frase “Estar guapa para él es mi única tarea” refleja el estereotipo de la mujer sumisa, que vive para agradar al hombre, y que “A él no le gustaba que yo trabajase” muestra a un hombre controlador que limita la libertad de la mujer.

Además, el estudiante entiende que estas ideas representan situaciones que muchas mujeres enfrentan en su día a día. Por tanto, sus ideas no son imprecisas ni las deja generalizadas.

Est. 12

que en ese aquel primer golpe me rompió el timpano y en aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil,

El estereotipo de relación que se presenta son el de hombre controlador, ya que en el micro relato el esposo hace que su mujer deje de trabajar y deje a sus amistades y el de mujer sumisa puesto que la protagonista cede a las exigencias de su esposo y prácticamente se encierra en el hogar. Ella le concede el poder de decidir que hacer. Esto refleja realidades actuales que se vive desde mucho tiempo y están arraigadas.

El progreso del estudiante se evidencia en su capacidad para identificar con mayor claridad los estereotipos de género y las situaciones de poder presentes en la relación descrita en el texto. No se limita a narrar los hechos de manera superficial, sino que analiza el contexto de desigualdad en la relación, categorizando los roles como los de un “hombre controlador” y una “mujer sumisa”. Este avance demuestra su habilidad para deducir cómo las acciones de los personajes reproducen normas sociales y estereotipos tradicionales.

Deducción de los motivos: El 78 % de los estudiantes (28) dedujo acertadamente los motivos de permanencia en una relación abusiva, evidenciando un progreso importante en su capacidad para leer entre líneas en comparación con los resultados iniciales, donde solo el 25 % (9) había logrado esta tarea. Además de identificar factores clave como el miedo y la manipulación, la mayoría demostró un entendimiento más amplio del problema, integrando diversos aspectos en sus deducciones. Este progreso se evidencia claramente en los siguientes ejemplos:

Est. 3

para no morirme del todo.

En la puerta de la comisaría me han crecido las alas. ¡Nunca más! ¡Nunca más!

parte del abusador. Sin embargo, muchas personas hoy en día permanecen en estas relaciones debido a factores como el miedo, la falta de recursos y dependencia emocional que las mantienen atrapadas en el ciclo de abuso. En el micro relato, la mujer permanece en la relación violenta porque el miedo la paraliza, la dependencia emocional la hace aferrarse a falsas promesas de cambio, y la dependencia económica al renunciar a su carrera quedando vulnerable y sin independencia financiera. Estos tres factores la atrapan, haciéndole creer que no puede escapar ni enfrentar la vida sin su agresor.

El fragmento muestra una mejora en la capacidad del estudiante para identificar los factores que perpetúan una relación violenta. En lugar de centrarse en un solo aspecto, analiza cómo el miedo, la dependencia emocional y la económica interactúan, generando barreras que dificultan a la víctima romper el ciclo de abuso. Además, organiza las ideas de forma progresiva, pasando de una visión general de los factores a un enfoque específico en cómo afecta a la protagonista del relato. Esto evidencia un entendimiento más profundo y una capacidad para estructurar el razonamiento de manera lógica y coherente.

Est. 6

Una mujer puede sentirse obligada a permanecer en una relación de abuso por muchos motivos como por ejemplo la dependencia económica, la vergüenza al qué dirán o por creencias religiosas. En el micro relato la mujer no deja a su marido en un principio por la dependencia económica hacia él, ya que él la aisló de su familia y le impidió trabajar, dejándola sin autonomía ni recursos. También, se siente obligada soportar el abuso para cumplir con el mandato religioso del matrimonio que se ve reflejada en la frase "Hasta que la muerte os separe". Y por último no sale de ahí por la vergüenza de estar pasando una situación de violencia por ello ella maquilla sus golpes para ocultar su situación y mantener las apariencias.

En este ejemplo, el estudiante logra identificar múltiples razones que explican la permanencia en una relación violenta, en lugar de limitarse a un único factor. Su reflexión integra de manera efectiva aspectos psicológicos, sociales, económicos y culturales que influyen en esa decisión. Además, enriquece su análisis al incluir evidencia concreta del texto, como la frase "Hasta que la muerte os separe" y la acción de maquillar los golpes. Esto refleja un avance en su capacidad para deducir y respaldar sus ideas con detalles relevantes del texto base.

Deducción de la intención del autor: El 89 % de los estudiantes (32) lograron deducir con precisión la intención del autor, evidenciando un avance respecto a la evaluación diagnóstica, donde solo el 25 % (9) había trabajado adecuadamente este aspecto. Este progreso reflejó un desarrollo notable en la capacidad de los estudiantes para interpretar textos que fomentaban la empatía, la conciencia o la reflexión sobre las consecuencias sociales de la violencia. A continuación, se presentan ejemplos que ilustran cómo los estudiantes superaron las dificultades iniciales y fortalecieron esta habilidad:

Est. 4

mala suerte, este amor es un látigo que atraviesa la página del miedo.

“Hasta que la muerte os separe...” a punto ha estado de cumplirse aquello que nos dijo el cura. Sangro hasta por la mirada. Hoy me habré merecido este reguero de mis huesos por el suelo. Oigo desde mi vientre un grito. Desde mi vientre la única razón para no morirme del todo.

En la puerta de la comisaría me han crecido las alas. ¡Nunca más! ¡Nunca más!

La intención del autor es **visibilizar** las situaciones de abuso que experimentan las mujeres y **concientizar** sobre su gravedad. A través de la historia de la protagonista, **se muestra cómo la violencia afecta a las víctimas**, destacando la importancia de romper el silencio y denunciar cualquier forma de maltrato. El relato busca transmitir un mensaje claro: las víctimas tienen derecho a vivir libres de temor y opresión, y deben reconocer su dignidad y libertad. Así, el texto **busca sensibilizar al lector y promover acciones concretas para erradicar la violencia**.

El estudiante no se limita a una afirmación vaga o general sobre la intención del autor, como simplemente “comunicar una problemática”. En su lugar, identifica aspectos más específicos. Reconoce que la intención no solo radica en visibilizar el abuso, sino también en generar conciencia sobre su gravedad. Además, subraya la importancia de romper el silencio y transmitir un mensaje claro de dignidad y libertad. Asimismo, destaca cómo el autor busca sensibilizar al lector y fomentar acciones concretas orientadas a erradicar la violencia, demostrando así un nivel de interpretación más completo y conectado con las múltiples facetas del propósito comunicativo del autor.

Est, 26

El texto plantea el tema de **la violencia de género con la intención de visibilizar las acciones destructivas que se dan dentro de las relaciones románticas abusivas**. A través de la experiencia de la protagonista, se busca crear conciencia sobre cómo el mito del amor romántico puede llevar a las mujeres a tolerar el abuso y a sacrificar su identidad y sueños en nombre de una relación idealizada.

El fragmento muestra que el estudiante tiene la capacidad para identificar las pistas textuales y deducir la intención del autor del micro relato. Destaca que el propósito del autor es visibilizar y concienciar sobre la violencia de género, especialmente dentro de las relaciones románticas abusivas. Además, explica que en el texto se utiliza la experiencia de la protagonista para denunciar cómo el mito del amor romántico puede actuar como un mecanismo que perpetúa el abuso, llevando a las mujeres a aceptar comportamientos destructivos en nombre de una visión idealizada y distorsionada del amor.

Los resultados en la habilidad de inferencia (HI) evidencian que los estudiantes identifican correctamente los estereotipos presentes en las relaciones, abarcando todos los aspectos relevantes. Además, integran de manera efectiva factores psicológicos, sociales y económicos en su análisis, superando una simple enumeración de los motivos que perpetúan relaciones abusivas. También demuestran claridad y precisión al inferir la intención del autor, comprendiendo su propósito de generar conciencia sobre la violencia de género y fomentar una reflexión crítica, evitando caer en generalizaciones.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza la frecuencia con que se manifestaron las dificultades descritas anteriormente entre los estudiantes.

Tabla 9

Frecuencia del progreso en habilidad de inferencia

Código	Sí	%	No	%
Deducción del tipo de relación.	30	83	6	17
Deducción los motivos de permanencia.	28	78	8	22
Deducción de la intención o propósito del autor.	32	89	4	11

Nota: La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de los avances que tienen los estudiantes en la habilidad de inferencia según los criterios: deducción del tipo de relación, deducción de los motivos de permanencia y deducción de la intención o propósito del autor.

Se evidencia progreso en la habilidad de inferencia de los estudiantes. En la deducción del tipo de relación, el 83% mostró avances positivos, mientras que el 17% presentó dificultades. En la deducción de los motivos de permanencia, el 78% logró realizar inferencias satisfactorias, aunque el 22% no alcanzó este nivel. Por último, en la deducción de la intención o propósito del autor, el 89% evidenció un progreso notable, representando el porcentaje más alto de los tres criterios evaluados, mientras que el 11% mostró dificultades.

Habilidad de evaluación (HE)

En la prueba final, se valoró la habilidad de evaluación, poniendo énfasis en la capacidad de los estudiantes para relacionar un tema o problema con su realidad social. Además, se evaluó la importancia de abordar dicho tema y las propuestas de solución que los estudiantes plantearon. Estos criterios permitieron medir el progreso alcanzado en esta habilidad.

Relación del tema con preocupaciones actuales: Los resultados revelaron que el 83 % de los estudiantes (30) lograron establecer una relación clara entre el tema o problema abordado y la realidad social, lo que demostró un avance en su capacidad para conectar los contenidos con su contexto. Esto contrastó con los datos obtenidos en la prueba diagnóstica, en la que solo el 33 % de los estudiantes (12) habían realizado esta tarea, evidenciando un progreso notable en la evaluación y aplicación de los temas a preocupaciones actuales. Este progreso se refleja en los siguientes ejemplos:

Est. 1

No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hice con mis amigas, con los compañeros de la facultad, con las chicas del gimnasio... Estar guapa para él es mi única tarea, pero no se hacerlo bien. Me ridiculiza y se ríe de mis kilos de más, me arranca de una bofetada el carmín de los labios, y me empuja al suelo como a una perra...lo que viene después me lo callo.

Maquillo los moratones con el silencio, este

La violencia de género descrita en el micro relato es una problemática de preocupación actual, de hecho, según resultados de ONU Mujeres (2024) “alrededor de 736 millones de mujeres en todo el mundo —casi una de cada tres— han sido víctimas de violencia física o sexual por parte de su pareja” (párr. 2). Esto evidencia la magnitud de la violencia de género a nivel global y resalta lo alarmante de esta problemática, que afecta a una proporción significativa de la población femenina.

El fragmento muestra que el estudiante establece una relación directa y precisa entre la temática abordada en el micro relato y la realidad actual, evidenciada mediante datos recientes de ONU Mujeres (2024) que indican que casi una de cada tres mujeres en el mundo ha sufrido violencia física o sexual por parte de su pareja. Este dato estadístico conecta el contenido del micro relato con una problemática real, aludiendo a que no se trata de un caso aislado, sino de una situación sistemática que afecta a millones de mujeres.

Est. 33

queden inconclusos, con denuncias que a menudo no reciben la atención adecuada. Como consecuencia, los asesinatos, violaciones y episodios de violencia física en los hogares siguen siendo frecuentes. Según datos de Naciones Unidas CEPAL (2022) “En 2021, de los 18 países o territorios de América Latina que proporcionaron información, 11 presentaban una tasa igual o superior a 1 víctima de femicidio o feminicidio por cada 100.000 mujeres” (párr. 4). Esto confirma que, en la actualidad, las situaciones descritas en el relato siguen siendo alarmantemente comunes y visibles en nuestra sociedad.

En el fragmento se destaca que el estudiante establece una relación directa y precisa entre el tema del micro relato y la realidad actual al abordar problemáticas graves como los asesinatos, violaciones y la violencia doméstica. Esto se respalda con datos concretos de la CEPAL (2022) que señalan que 11 de los 18 países de América Latina presentan tasas alarmantes de femicidio. Estos datos confirman que las situaciones descritas en el relato no son casos aislados, sino un reflejo de una problemática persistente y generalizada en la sociedad contemporánea.

Relevancia de abordar el tema o problema: El 91 % (33) de los estudiantes lograron realizar comentarios más profundos y bien fundamentados sobre la importancia del tema o problema abordado en el micro relato. Esto contrastó con los resultados de la prueba diagnóstica, en la que solo un 22 % de los estudiantes (8) había podido realizar esta actividad. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para precisar y justificar con claridad por qué este tema era crucial para la sociedad moderna. Este avance reflejó un desarrollo significativo en su capacidad de evaluación. A continuación, se presentan ejemplos que respaldan esta mejora:

Est. 7

Abordar el tema de la violencia de género es crucial para proteger a las víctimas y romper el ciclo de violencia. Tratar este problema de manera abierta y clara contribuye a la creación de redes de apoyo y a la sensibilización, permitiendo que las víctimas reconozcan su situación, y busquen ayuda antes de que sea demasiado tarde. Es imprescindible que este tema forme parte del debate público y que se desarrollen políticas efectivas para su erradicación.

El estudiante demuestra la capacidad para destacar la importancia del tema o problema de manera precisa y justificada, identificando la relevancia de abordar la violencia de género como un paso crucial para proteger a las víctimas y romper el ciclo de violencia. Además, enfatiza la necesidad de tratar este asunto de forma abierta y clara para promover la sensibilización y facilitar el reconocimiento de la situación por parte de las víctimas. Este argumento se justifica señalando el impacto positivo de la creación de redes de apoyo.

Finalmente, subraya la importancia de incluir este tema en el debate público y de desarrollar políticas efectivas, lo que evidencia su habilidad para enfatizar la trascendencia del problema.

Est. 22

Abordar la violencia de género es clave para prevenir abusos y romper el silencio que la rodea. La educación es fundamental porque ayuda a reconocer las distintas formas de violencia, eliminar estereotipos y detectar relaciones abusivas, lo que facilita apoyar a las víctimas. Hablar de este tema también promueve un cambio hacia relaciones más respetuosas y equitativas.

El estudiante destaca con claridad la relevancia del tema al resaltar que abordar la violencia de género es fundamental para prevenir abusos y romper el silencio que la rodea. Señala la educación como una herramienta clave para reconocer las distintas formas de violencia, eliminar estereotipos y detectar relaciones abusivas, enfatizando su importancia para apoyar a las víctimas. Además, enfatiza que hablar sobre este problema fomenta un cambio hacia relaciones más respetuosas y equitativas, lo que demuestra una comprensión profunda del impacto social de visibilizar este tema. Las ideas que presenta no son superficiales ni implícitas.

Propuestas de solución: El 83 % de los estudiantes (30) lograron realizar actividades relacionadas con la generación de alternativas de solución al tema o problema, lo que representó una mejora significativa en comparación con el 42 % (15) obtenido en la prueba diagnóstica inicial. Esto evidenció un progreso en la inclusión de propuestas de solución en sus trabajos, marcando un cambio positivo en sus capacidades de valoración. A continuación, se presentan ejemplos concretos que evidencian esta aseveración:

Est. 1

En la puerta de la comisaria me nan crecido las alas. ¡Nunca más! ¡Nunca más!

Entre las posibles soluciones a esta problemática se encuentran la educación y formulación de leyes. Es fundamental implementar programas educativos desde la infancia que enseñen sobre respeto, igualdad de género y la importancia del consentimiento. Asimismo, es necesario promulgar y hacer cumplir leyes más estrictas que penalicen el abuso y la violencia doméstica, asegurando que los agresores enfrenten consecuencias significativas.

En el fragmento, el estudiante articula propuestas de solución claras a la problemática abordada, ya que identifica dos acciones fundamentales: la educación y la formulación de leyes.

En términos educativos, propone implementar programas desde la infancia que fomenten valores como el respeto, la igualdad de género y el consentimiento, lo que refleja una visión preventiva y formativa. Por otro lado, plantea la necesidad de promulgar y hacer cumplir leyes más estrictas que penalicen el abuso y la violencia doméstica, enfatizando la importancia de garantizar consecuencias para los agresores. Estas propuestas abordan tanto la raíz del problema como su dimensión.

Est. 24

Es fundamental introducir una **educación integral en las escuelas** que hable abiertamente sobre la violencia de género, sus consecuencias y cómo identificar relaciones saludables. Esto ayudará a dismantlar mitos y estereotipos dañinos desde una edad temprana. Además, **las campañas de sensibilización** deben dirigirse a la comunidad en general, destacando que la violencia de género no es un comportamiento aceptable ni normal, y que todos tienen la responsabilidad de actuar y prevenirla.

Es necesario promover **el empoderamiento de las mujeres** y la igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad. Esto incluye programas que fortalezcan la autoestima y las habilidades de las mujeres, así como iniciativas que involucren a hombres en la lucha contra la violencia de género. Al abordar la normalización de la violencia desde múltiples frentes, se puede crear una cultura de respeto e igualdad, donde la violencia de género no tenga cabida.

El estudiante incluye propuestas claras y bien fundamentadas para abordar la violencia de género, lo que demuestra su capacidad para evaluar información de manera crítica y proponer soluciones viables. Destaca la importancia de una educación integral en las escuelas para prevenir la violencia desde edades tempranas, junto con campañas de sensibilización comunitaria que desnormalicen este comportamiento.

Además, propone el empoderamiento de las mujeres mediante programas que fortalezcan su autoestima y habilidades, así como la inclusión de los hombres en la lucha contra la violencia de género, promoviendo una cultura de respeto e igualdad. Estas soluciones abordan el problema desde múltiples perspectivas, integrando aspectos educativos, culturales y sociales, lo que refleja la habilidad del estudiante para analizar diferentes perspectivas y priorizar acciones efectivas.

En síntesis, se observa que los estudiantes logran establecer conexiones claras entre los temas abordados y problemas actuales, utilizando datos concretos como estadísticas. Asimismo, realizan comentarios fundamentados sobre la importancia de abordar el tema, justificando su

trascendencia para sensibilizar y generar cambios en la sociedad. Finalmente, proponen soluciones viables, como la educación preventiva, campañas de sensibilización, leyes estrictas y el empoderamiento comunitario, etc. reflejando una valoración crítica al abordar tanto la raíz como las dimensiones del problema.

La siguiente tabla presenta la frecuencia con que se manifestaron las dificultades descritas en los estudiantes.

Tabla 10

Frecuencia del progreso en habilidad de evaluación

Códigos	Sí	%	No	%
Relación del tema o problema con su realidad social.	30	83%	6	16%
Relevancia de abordar el tema o problema.	33	91%	3	8%
Propuestas de solución.	30	83%	6	16%

Nota: La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de los avances que tienen los estudiantes en la habilidad de evaluación según los criterios: relacionar un tema o problema con su realidad social, la relevancia de abordar el tema o problema, y las propuestas de solución.

Se evidencia un progreso destacado en la habilidad de evaluación, con un 83% de los estudiantes logró conectar el tema o problema con su realidad social, mientras que un 16% presentó dificultades en este aspecto. La mayor fortaleza se refleja en la capacidad de reconocer la relevancia de los temas, donde el 91% destacó la importancia de analizarlos, frente a un 8% que mostró dificultades. Además, el 83% de los estudiantes logró proponer alternativas viables, aunque el 16% tuvo problemas en este aspecto. En general, los resultados evidencian un desempeño positivo en los tres criterios evaluados, con porcentajes de logro superiores al 80%.

Habilidad de argumentación (HARG)

En el marco de esta habilidad, las pruebas finales demostraron avances en los estudiantes respecto a su capacidad para construir argumentos basados en tres aspectos clave: opinión sustentada al hablar de la permanencia en una relación de violencia, incorporación de citas al tratar los cambios estructurales necesarios para mitigar el problema y el uso adecuado de referencias para respaldar sus puntos de vista.

Sustentación de opiniones: El 83 % de los estudiantes (30) lograron desarrollar la capacidad para sustentar, justificar y ejemplificar sus opiniones de manera adecuada, marcando un progreso significativo en comparación con los resultados iniciales, donde solo el 33 % (12) lo había conseguido. Este avance demostró una mejora notable en su habilidad para construir argumentos sólidos, dejando atrás las descripciones superficiales y los valores subjetivos que predominaban al inicio del proceso. Estos logros se reflejaron claramente en los siguientes fragmentos:

Est. 4

Nunca debemos renunciar a nuestros sueños por amor a otra persona porque estos nos hacen ser quienes somos y dan un propósito en la vida. Los sueños representan nuestras metas y aspiraciones, y trabajar por ellos nos ayuda a crecer como personas. Además, una persona que te ama nunca va a impedir que crezcas, que avances, mas bien te va a impulsar a seguir adelante.

El estudiante logra justificar su punto de vista de manera clara al argumentar que los sueños son esenciales para la identidad personal y el propósito en la vida. Además, refuerza su postura al destacar que una persona que ama genuinamente no obstaculiza el crecimiento personal, sino que lo impulsa. Su opinión está respaldada por razones lógicas y coherentes, utilizando valores universales como el respeto mutuo y el apoyo en las relaciones. Esto demuestra su capacidad para reflexionar críticamente sobre un tema emocional y presentar una perspectiva.

Est.10

Esta historia es un llamado a reflexionar sobre el valor de los sueños y el derecho a una vida libre de violencia. Aguantar el abuso, sea físico o emocional, no debe confundirse con amor o lealtad. Renunciar a quién eres para ajustarte a las expectativas de alguien más quita la esencia y destruye la autoestima. Es fundamental reconocer que ninguna relación justifica el maltrato, y que siempre es posible reconstruir la vida. La vida, los sueños y la integridad son más importantes que cualquier sacrificio por mantener un amor que solo trae dolor.

El estudiante justifica la idea de no renunciar a los sueños por amor al argumentar que estos son una parte esencial de la identidad y el propósito de una persona. Explica que, al

abandonar sus aspiraciones para ajustarse a las expectativas de una relación, una persona corre el riesgo de perder su esencia, lo que puede llevar a la insatisfacción y a una disminución de la autoestima. Además, enfatiza que el amor, lejos de destruir, debe contribuir al crecimiento y a la realización personal. Su idea evidentemente está sustentada.

Inclusión de citas al abordar los cambios estructurales: El 89 % de los estudiantes (32), en contraste con el 17 % (6) registrado en la prueba diagnóstica, lograron expresar opiniones fundamentadas sobre los cambios estructurales necesarios para abordar la problemática de violencia de género. Este progreso se evidenció en la incorporación de citas, referencias a autores, estudios y teorías, lo que añadió mayor solidez y credibilidad a sus ideas. A continuación, se presentan ejemplos que ilustraron este desarrollo.

Est. 16

Una de las alternativas para erradicar este problema es enseñar las generaciones valores. Según ONU Mujeres (2023) "El ejemplo que damos a la generación más joven determina la manera en que esta piensa sobre el género, el respeto y los derechos humanos" (párr. 7). Por ello, es importante que enseñemos a niños y niñas, desde la palabra y con el ejemplo, valores como el consentimiento, el respeto hacia sí mismos y hacia los demás, y la importancia de la igualdad de género. Si trabajamos en ello hoy, veremos los cambios.

En el párrafo, el estudiante incorpora una cita de ONU Mujeres (2023) para respaldar su afirmación de que enseñar valores a las generaciones más jóvenes es una clave alternativa para abordar el problema en cuestión. La cita utilizada refuerza la idea de que el ejemplo dado a los niños y niñas influye significativamente en sus percepciones sobre género, respeto y derechos humanos, lo que valida la importancia de inculcar desde valores una edad temprana.

Además, al incluir la fuente y el año de publicación, el estudiante demuestra un esfuerzo por fundamentar sus ideas con información confiable y relevante. Esto no solo da mayor credibilidad a su afirmación, sino que también muestra su habilidad para integrar evidencia externa de manera efectiva en su razonamiento, conectando la teoría con una propuesta de acción concreta.

Algunos cambios estructurales que se pueden implementar para prevenir situaciones de abuso incluyen el cumplimiento riguroso de las leyes. Según ONU Mujeres (sf) es fundamental "cumplir las leyes para poner fin a la impunidad, juzgar a los culpables de violencia contra las mujeres y las niñas, y otorgar reparaciones y soluciones a las mujeres por las violaciones de que fueron víctimas" (Párr. 3). Por tanto, resulta crucial garantizar que los responsables sean llevados ante la justicia. Esto no solo protege a las víctimas, sino que también envía un mensaje claro a la sociedad de que la violencia no será tolerada. Además, contribuye a restaurar la dignidad de las víctimas y su confianza en el sistema judicial y penal.

El estudiante utiliza una cita de ONU Mujeres para apoyar sus ideas, lo que demuestra que sabe usar fuentes confiables para respaldar sus argumentos. Al incluir esta cita, hace que su opinión sea más creíble y muestra que entiende bien el tema, conectando la información con su propia explicación. Además, la cita le sirve como prueba para reforzar su idea principal: la importancia de llevar a los responsables de violencia ante la justicia para proteger a las víctimas y enviar un mensaje de que la violencia no será tolerada. Esto muestra que el estudiante sabe cómo usar citas para dar fuerza y claridad a sus ideas.

Uso adecuado de referencias: El 94 % de los estudiantes (34) incluyeron referencias a textos externos para respaldar sus ideas o análisis, lo que representó un cambio drástico en comparación con la situación inicial, donde ninguno lo había hecho. Este progreso reflejó un cambio positivo en la construcción de textos paralelos, evidenciando la integración efectiva de las referencias utilizadas. A continuación, se presentan ejemplos que corroboraron este avance:

Organización de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (2023). *Actúa: 10 maneras para contribuir a erradicar la violencia contra las mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/11/compilation-take-action-to-help-end-violence-against-women>

Organización de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (s. f.). *16 medidas para poner fin a la violencia contra las mujeres.*
<https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2011/16-steps-policy-agenda>

Ambos estudiantes, al incluir referencias en su trabajo, demuestran que ha investigado y seleccionado información confiable, respaldada por expertos en el tema. Este proceso no solo fortalece la credibilidad de sus ideas, sino que también refleja un compromiso con la ética académica, ya que evita el plagio y permite que otros consulten las fuentes originales. Además, los estudiantes presentan las referencias siguiendo las normas de la séptima edición de APA, integrando correctamente los elementos básicos requeridos. De esta manera, organizan su trabajo de forma correcta y asegura que este sea completo, claro y bien fundamentado.

En resumen, los estudiantes avanzaron en la construcción de argumentos críticos y fundamentados, integrando evidencias y respetando normas académicas, lo que refuerza sus capacidades discursivas y analíticas. Incluyen referencias de manera coherente y pertinente, seleccionando fuentes confiables que fortalecen la credibilidad de sus ideas.

Los problemas descritos anteriormente se resumen en la siguiente tabla, que presenta la frecuencia con la que se manifestaron.

Tabla 11

Frecuencia del progreso en habilidad de argumentación

Código	Sí	%	No	%
Sustentación de opiniones sobre relaciones de violencia.	30	83	6	17
Inclusión de citas sobre cambios estructurales y otros aspectos.	32	89	4	11
Uso adecuado de referencias.	34	94	2	6

Nota: La tabla presenta un análisis de frecuencias sobre tres aspectos evaluados en la habilidad de argumentación: la sustentación de opiniones sobre relaciones de violencia, la inclusión de citas sobre cambios estructurales, y el uso adecuado de referencias.

Los resultados evidencian un avance en la habilidad de argumentación de la mayoría de los estudiantes. Un 83% logró sustentar sus opiniones de manera correcta, mientras que el 17% aún presentó dificultades en este aspecto. En cuanto a la inclusión de citas sobre cambios estructurales, se alcanzó un alto nivel de cumplimiento, con un 89% de los estudiantes logrando este criterio y solo un 11% enfrentando problemas. Por último, el uso adecuado de referencias se destacó como el aspecto más sólido, con un 94% de dominio frente a un 6% que presentó deficiencias. Estos datos reflejan un progreso notable, especialmente en el manejo de referencias, lo cual resulta clave para fortalecer la argumentación académica.

Habilidad de autorregulación (HAR)

En las pruebas finales aplicadas a los estudiantes de 11mo grado “A”, se evaluó su habilidad de autorregulación a través de tres criterios: reflexión sobre la claridad y precisión de sus ideas, reflexión sobre la solidez y calidad de los argumentos desarrollados y reflexión acerca de la influencia de valores, motivaciones, actitudes e intereses en la construcción de sus posturas. Estos criterios permitieron medir el progreso de los estudiantes en este aspecto.

Reflexión sobre la calidad y claridad de ideas: El 83 % (30) de ellos reflexionaron sobre la claridad y precisión de sus planteamientos en el texto paralelo, en contraste con el 22 % (8) alcanzado en la prueba diagnóstica. Este progreso demuestra que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de evitar la repetición de ideas del texto base o comentarios generales, mostrando una mejora en sus habilidades de autorregulación. A continuación, se presentan ejemplos que ilustraron este avance:

Est.4

1. ¿Qué aspectos del texto paralelo son claros y precisos?

Traté de **organizar las ideas** bien para que fuesen fácil de entender, además, **el vocabulario que emplee es sencillo** y algunos **términos los defini**.

En el ejemplo, el estudiante reflexiona sobre la claridad y precisión de sus ideas. Al mencionar que trató de “organizar las ideas bien para que fuesen fáciles de entender”, evidencia una preocupación por la claridad en su escritura. Además, al señalar que usó “vocabulario sencillo” y definió algunos términos, demuestra un esfuerzo consciente por hacer que las ideas

sean precisas y accesibles para el lector. Esta reflexión indica que el estudiante fue exacto en los puntos de reflexión sobre su escritura.

Est.25

1. ¿Qué aspectos del texto paralelo son claros y precisos?

En el texto se trato de utilizar un lenguaje comprensivo y claro, la estructura está bien organizada, además, no contiene información innecesaria y las oraciones son claras con párrafos coherentes, por otro lado, se evitan redundancias, enfocándose en lo esencial sin desviarse del tema principal.

En este fragmento, el estudiante realiza una autoevaluación cuidadosa de su escritura. Al mencionar la organización del texto, la ausencia de información innecesaria, la coherencia de los párrafos y el evitar redundancias, demuestra un entendimiento de los aspectos que contribuyen a un lenguaje comprensivo y efectivo. Además, su capacidad para identificar cómo evita desviarse del tema principal muestra que es consciente de la importancia de la exactitud en la comunicación escrita.

Reflexión sobre la calidad de los argumentos: el 77 % de los estudiantes (28) reflexionaron sobre la calidad de sus argumentos, mostrando una mejora en comparación con el 17 % (6) que lo había hecho durante la prueba diagnóstica. En esta etapa, los estudiantes demostraron una mayor capacidad para evaluar si sus ideas eran claras, convincentes y bien fundamentadas, dejando de lado la tendencia anterior de enfocar en aspectos secundarios, como la narración del texto base o las preguntas guía propuestas por el profesor. Este progreso se refleja en los siguientes ejemplos:

Est.2

2. ¿Qué elementos contribuyen a la calidad de los argumentos presentados en el texto paralelo?

El presentar algunas citas de autores u organizaciones que brindan información sobre el tema abordado y el haber integrado fragmentos del texto base y ejemplos de la vida cotidiana.

El fragmento muestra que el estudiante identificó algunos elementos clave que contribuyen a la calidad de los argumentos, como el uso de citas de autores y organizaciones, la integración de fragmentos del texto base y la incorporación de ejemplos de la vida cotidiana. Esto evidencia una comprensión de la importancia de respaldar las ideas con fuentes confiables, conectar los argumentos con el texto base y hacerlos relevantes para el lector.

Est. 32

2. ¿Qué elementos contribuyen a la calidad de los argumentos presentados en el texto paralelo?

El uso de ejemplos y comparaciones con sucesos actuales es fundamental para que mis argumentos sean más relevantes y efectivos. Al mencionar situaciones que las mujeres enfrentan en su vida diaria, como la lucha contra la violencia y la desigualdad, puedo conectar mis ideas con experiencias reales que son muy comunes en nuestra sociedad.

Este estudiante reflexiona sobre la calidad de sus argumentos al destacar la importancia de incluir ejemplos y comparaciones actuales para hacerlos más relevantes y efectivos. Identifica que conectar sus ideas con situaciones reales, como la lucha de las mujeres contra la violencia y la desigualdad, es una estrategia valiosa.

Reflexión sobre los valores y actitudes: se observaron avances en el desarrollo de la habilidad de auto regulación entre los estudiantes, especialmente, en su capacidad para identificar y relacionar valores concretos que influyeron en la formulación de sus ideas. Este progreso se reflejó en el hecho de que el 88 % de los estudiantes (32) logró reflexionar en este aspecto, en contraste con el 31 % (11) que lo había alcanzado durante la prueba diagnóstica. Estos resultados evidenciaron el impacto positivo de la estrategia implementada. A continuación, se muestran los ejemplos que respaldan esta afirmación.

Est.5

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

Bueno el principal valor que influyó en mi postura sobre este problema es el respeto, ya que desde niño mis padres me han inculcado que se debe respetar a la mujer, también la empatía porque me pongo a pensar y ahora me doy que es triste que las mujeres renuncien a sus vidas por miedo a cosas peores en estas relaciones abusivas y violentas que sufren. No es justo, nadie debe quitarles el derecho que desempeñarse en lo que han estudiado o se han profesionalizado.

Este estudiante fue preciso al reflexionar en los valores y actitudes que influyeron en la formación de sus ideas y posturas al identificar cómo principios fundamentales, como el respeto y la empatía, han moldeado su percepción del problema. Reconoce la importancia del respeto inculcado por sus padres desde la infancia, lo que lo lleva a valorar la dignidad y los derechos de las mujeres. Asimismo, destaca cómo la empatía le permite comprender la difícil realidad de las mujeres que viven en relaciones abusivas, lo que refuerza su postura en contra de estas injusticias. Al analizar estos valores, el estudiante no solo toma conciencia de su impacto en su pensamiento, sino que también demuestra una profunda sensibilidad hacia los derechos.

Est.9

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

Creo que el sentido de justicia, ya que mientras escribía el texto, me enojé a la hora de pensar en lo común que es este tipo de violencia y en cómo, muchas veces, se justifica o se ignora. Al mismo tiempo, la empatía pues sentía ganas de que, a través de lo que estaba escribiendo, pudiera dejar claro lo importante que es apoyar a las personas que viven estas situaciones. Hubo partes que me frustraron, sobre todo al pensar en lo difícil que es para muchas víctimas salir de relaciones tóxicas por miedo o porque se sienten atrapadas emocionalmente

Este estudiante reflexiona profundamente sobre los valores de justicia y empatía que influyen en sus ideas y posturas al escribir sobre la violencia y las relaciones tóxicas. Su sentido de justicia lo lleva a indignarse ante la normalización y la justificación de estas situaciones, mientras que su empatía le permite reconocer la importancia de apoyar a las víctimas y visibilizar sus dificultades. Al abordar este tema, también enfrenta frustraciones al comprender las barreras emocionales y sociales que impiden a muchas personas salir de relaciones dañinas. Este proceso de introspección no solo fortalece sus valores, sino que también fomenta una postura crítica y comprometida hacia el cambio social.

La evaluación de la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 11mo grado “A” evidencia avances significativos en tres aspectos clave. En primer lugar, han desarrollado una mayor capacidad para reflexionar sobre la claridad y precisión de sus ideas, lo que les permite organizar sus textos de manera coherente, evitar redundancias y emplear un lenguaje accesible y adecuado al contexto. Además, han demostrado la habilidad de evaluar la solidez de sus argumentos, incorporando citas, ejemplos cotidianos y conexiones relevantes que fundamentan sus ideas.

En segundo lugar, los estudiantes han mejorado su capacidad para reflexionar sobre cómo sus valores, actitudes y motivaciones influyen en sus posturas, integrando principios éticos como la empatía, el respeto y la justicia al analizar problemas sociales. Este proceso ha enriquecido la calidad de sus reflexiones y les ha permitido abordar los temas desde una perspectiva crítica y consciente, consolidando así un aprendizaje significativo.

A continuación, se presenta una tabla de frecuencia que resume el progreso descrito.

Tabla 12*Frecuencia del progreso en habilidad de autorreflexión*

Códigos	Sí	%	No	%
Reflexión sobre claridad y precisión.	30	83	6	16
Reflexión sobre calidad de argumentos.	28	77	8	22
Reflexión sobre valores y actitudes.	32	88	4	11

Nota: La tabla muestra la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que progresaron en la autorregulación según los criterios: claridad y precisión, calidad de argumentos, y valores y actitudes.

Los resultados reflejan un progreso importante en la habilidad de autorreflexión de los estudiantes en tres aspectos clave. En cuanto a la reflexión sobre claridad y precisión, el 83% de los estudiantes mostró avances, mientras que el 16% aún presentó dificultades en este aspecto. En relación con la calidad de los argumentos, el 77% evidenció progreso, aunque un 22% todavía enfrenta retos en este ámbito. Por último, la reflexión sobre valores y actitudes presentó el mayor porcentaje de mejora, con un 88% de estudiantes que progresaron frente a un 11% que mostró dificultades. En general, estos resultados destacan que la mayoría de los estudiantes ha avanzado en su capacidad de auto reflexión, siendo la reflexión sobre valores y actitudes el aspecto con mayor progreso.

4.1.8 Niveles de aprendizaje según prueba final

Tabla 13

Escala de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Escala de	AA	AS	AF	AI
Evaluación	Aprendizaje Avanzado	Aprendizaje Satisfactorio	Aprendizaje Fundamental	Aprendizaje Iniciado
Estudiantes	29	7	0	0
Porcentaje	81 %	19 %	0 %	0 %

Nota. La tabla presenta los niveles de aprendizaje del pensamiento crítico según los resultados de la prueba final. "AA" representa Aprendizaje Avanzado, "AS" Aprendizaje Satisfactorio, "AF" Aprendizaje Fundamental, y "AI" Aprendizaje Iniciado. Los porcentajes se calculan considerando un total de 36 estudiantes.

Tras la implementación de la estrategia didáctica, el 81% de los estudiantes (29) se encuentran en el nivel de aprendizaje avanzado, evidenciando un dominio sobresaliente en las habilidades evaluadas. En la habilidad de análisis, estos estudiantes lograron determinar con precisión el problema central, identificar sus causas y las consecuencias asociadas, demostrando una capacidad destacada para descomponer información compleja en sus elementos básicos. En la habilidad de inferencia, dedujeron correctamente el estereotipo de relación, los motivos que perpetúan las relaciones abusivas y la intención del autor apoyándose en pistas textuales claras. Por su parte, en la habilidad de evaluación, se destacaron al relacionar los problemas abordados con su contexto social, identificando la relevancia de los temas y proponiendo soluciones concretas que reflejen una capacidad crítica y reflexiva significativa.

Además, en la habilidad de argumentación, los estudiantes avanzados lograron estructurar argumentos sólidos y fundamentados, respaldando sus ideas con citas textuales y referencias confiables. Este nivel de desempeño refleja su habilidad para integrar información externa de manera efectiva en sus análisis. Por último, en la habilidad de autorregulación, estos estudiantes demostraron una notable capacidad para reflexionar sobre valores, motivaciones y actitudes que influyen en sus posturas. También lograron evaluar la claridad y precisión de sus ideas, organizando sus textos de forma coherente y asegurando que sean comprensibles y pertinentes.

Por otro lado, el 19% estudiantes (7) se encuentran en el nivel de aprendizaje satisfactorio. Aunque no alcanzaron el nivel avanzado, evidenciaron un progreso significativo en varias áreas clave. En la habilidad de análisis, identificaron los problemas y causas principales, pero con menor precisión y profundidad al conectar ideas o desarrollarlas. En la habilidad de inferencia, lograron deducir elementos básicos, como pistas textuales y motivos, pero mostraron ciertas limitaciones al integrar estos aspectos en análisis más complejos. Este desempeño indica que aún requiere fortalecer la conexión entre elementos culturales y textuales en sus deducciones.

En cuanto a la habilidad de evaluación, estos estudiantes lograron relacionar los problemas abordados con su realidad social, pero tuvieron dificultades para formular propuestas profundas o justificar plenamente la relevancia de los temas. En la habilidad de argumentación, mostraron avances en la inclusión de citas textuales y evidencias, aunque con limitaciones al conectar estas referencias con sus ideas de manera cohesiva. Finalmente, en la habilidad de autorregulación, reflexionaron sobre algunos aspectos de la claridad de sus ideas, pero de forma menos precisa y profunda en comparación con el grupo avanzado. Esto evidencia la necesidad de desarrollar una mayor introspección crítica que les permita fortalecer su desempeño en esta habilidad.

En conclusión, los resultados reflejan un progreso significativo en todas las habilidades evaluadas que potencian el desarrollo del pensamiento crítico. La mayoría de los estudiantes alcanzaron un nivel avanzado, destacándose en el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la autorregulación. Aunque un grupo reducido se encuentra en el nivel satisfactorio, los avances obtenidos por todos los estudiantes validan la efectividad de la estrategia didáctica implementada y su impacto en el fortalecimiento de sus capacidades críticas.

4.1.9 Triangulación de las dificultades de los estudiantes

La presente triangulación analiza las principales dificultades que enfrentaron los estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, con base en los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, el grupo focal y la guía de observación. Estas fuentes proporcionan perspectivas complementarias que permitieron identificar y comprender los desafíos más relevantes en las habilidades de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación.

Habilidad de análisis (HA)

La habilidad de análisis, esencial para descomponer y comprender los elementos clave de la información, presentó desafíos en todas las fuentes examinadas. La prueba diagnóstica señaló dificultades en la identificación del tema central y la precisión de sus causas y consecuencias. Estas limitaciones se reflejaron también en el grupo focal, donde los estudiantes expresaron confusión al interpretar relaciones entre causas y efectos, así como al distinguir entre los elementos del texto y sus propias interpretaciones. La guía de observación confirmó que el análisis realizado por los estudiantes tendía a ser superficial, con una identificación limitada de los elementos clave en los textos.

Habilidad de inferencia (HI)

La capacidad de realizar inferencias se vio igualmente limitada. Los resultados de la prueba diagnóstica mostraron que los estudiantes enfrentaban problemas para identificar pistas textuales relevantes y deducir el tipo de relación, los motivos implícitos o las intenciones del autor. En el grupo focal, se mencionó que los estudiantes tenían dificultades para identificar las ideas clave y deducir información implícita en los textos trabajados. La guía de observación reforzó esta percepción, señalando que los estudiantes carecían de habilidades para establecer relaciones implícitas, lo que afectaba su comprensión global de los textos.

Habilidad de evaluación (HE)

En cuanto a la evaluación crítica, los estudiantes tendieron a generalizar en exceso, carecieron de justificación en la relevancia de los temas y mostraron dificultades para proponer soluciones concretas. La prueba diagnóstica indicó que las evaluaciones realizadas eran

superficiales y carecían de propuestas específicas para resolver problemas. Estas carencias se evidenciaron también en el grupo focal, donde se destacó que los estudiantes encontraban complicado trasladar ideas generales a contextos específicos. La guía de observación señaló que los estudiantes no lograban conectar los temas analizados con problemáticas actuales, lo que limitaba su capacidad para generar soluciones prácticas.

Habilidad de argumentación (HARG)

La argumentación representó otro desafío en la etapa inicial, ya que las pruebas diagnósticas reflejaron que los estudiantes no utilizaban citas ni referencias que respaldaran sus ideas, lo que debilitaba la solidez de sus argumentos. En el grupo focal se observó que las opiniones expresadas carecían de sustento teórico adecuado, y esto fue confirmado por las observaciones en el aula, que destacaron la falta de fundamentación teórica en las opiniones y soluciones propuestas.

Habilidad de autorregulación (HAR)

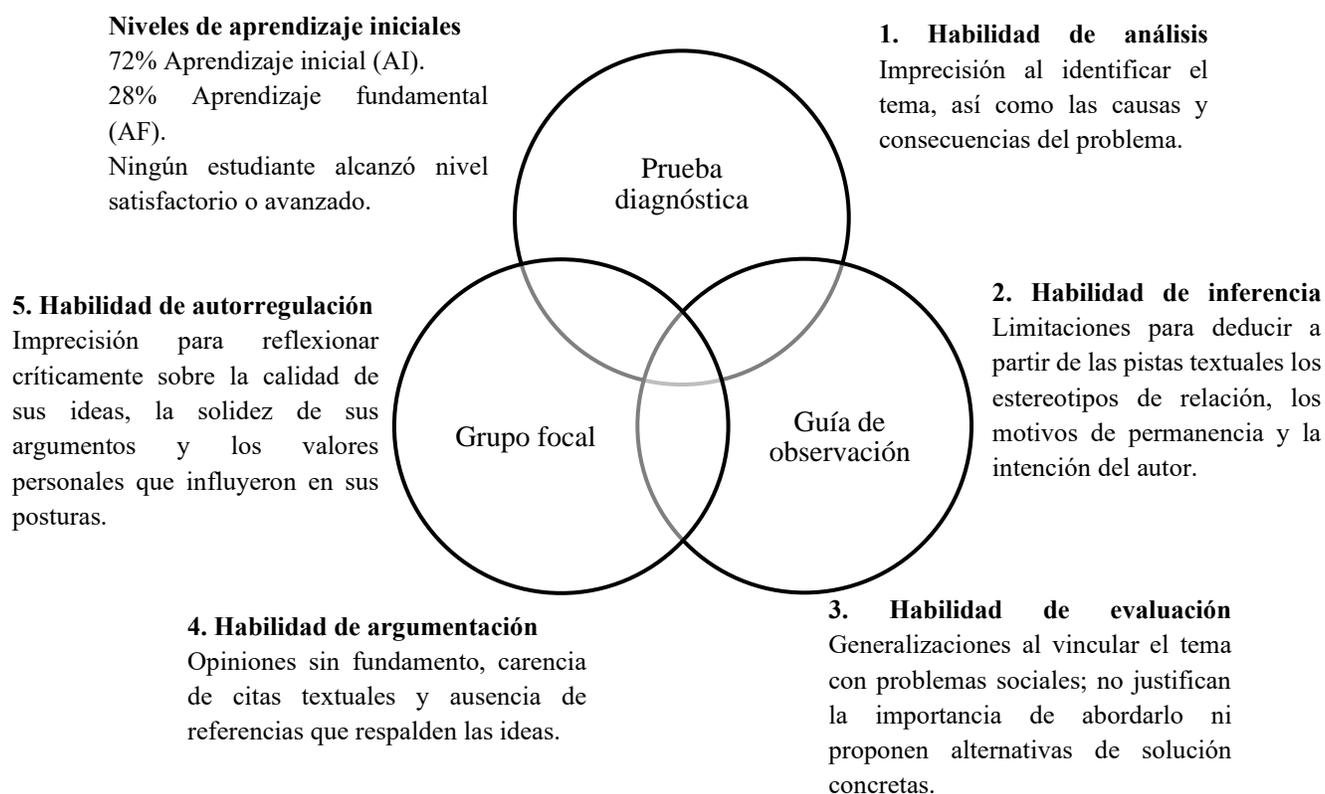
Los estudiantes enfrentaron serios desafíos en el desarrollo de la autorregulación. La prueba diagnóstica puso de manifiesto dificultades para reflexionar con precisión sobre la claridad de sus ideas y los valores que influían en su pensamiento, además de una limitada capacidad para evaluar críticamente sus propios argumentos. Asimismo, el grupo focal señaló la falta de una autorreflexión sincera y estructurada que permitiera identificar y trabajar en los aspectos de mejora. Estas carencias fueron reforzadas por las observaciones, que evidenciaron reflexiones reiterativas y superficiales, sin un análisis profundo que fomentara el progreso personal.

La triangulación de estas fuentes evidenció dificultades iniciales en las habilidades fundamentales del pensamiento crítico. Desde la incapacidad para analizar y descomponer información de manera precisa hasta la falta de sustento en los argumentos y una autorregulación deficiente, los hallazgos destacaron la necesidad de implementar una estrategia pedagógica específica que abordara estas carencias. En este contexto, se propuso la estrategia de texto paralelo, orientada a fortalecer las habilidades de pensamiento crítico mediante un aprendizaje integral, reflexivo y enfocado en el desarrollo autónomo del estudiante.

A continuación, se presenta la **Figura 10**, en la que se triangulan los resultados obtenidos mediante la prueba diagnóstica, el grupo focal y la guía de observación, para identificar las principales dificultades en las habilidades de pensamiento crítico mediante la escritura de texto paralelo.

Figura 10

Triangulación de las dificultades en habilidades de pensamiento crítico



Nota. La figura muestra las deficiencias de los estudiantes en las habilidades de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. Autoría propia.

4.1.10 Triangulación del progreso de los estudiantes

La triangulación de tres fuentes principales —la prueba final, el grupo focal y la guía de observación— permitió evaluar de manera integral el progreso de los estudiantes tras la implementación de la estrategia didáctica de escritura de texto paralelo, ofreciendo una visión completa del proceso de aprendizaje. Los datos se organizaron en función de las habilidades del pensamiento crítico, como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la auto reflexión.

Habilidad de análisis (HA)

Las tres fuentes analizadas evidenciaron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para descomponer textos e identificar los elementos clave de la información. La prueba final demostró que lograron reconocer el tema principal y señalar con precisión las causas y consecuencias. Por otro lado, el grupo focal destacó su habilidad para identificar elementos esenciales y establecer vínculos claros entre ellos. Asimismo, la guía de observación reforzó estos hallazgos al indicar que los estudiantes descomponían los textos en sus componentes fundamentales y reconocían con exactitud los temas principales.

Habilidad de inferencia (HI)

La prueba final reveló que los estudiantes mejoraron su capacidad para deducir correctamente las pistas textuales y señalar los elementos solicitados, como el tipo de relación, las razones de permanencia y la intención del autor. De manera similar, el grupo focal demostró que los estudiantes inferían ideas con precisión, respaldando sus razonamientos a partir de las pistas textuales. Asimismo, la guía de observación corroboró este avance, destacando un progreso significativo en la habilidad para leer entre líneas y extraer conclusiones implícitas.

Habilidad de evaluación (HE)

Los tres instrumentos coincidieron en que los estudiantes desarrollaron su capacidad para valorar la información. Tanto en la prueba final como en el grupo focal, se evidencia que los estudiantes establecieron relaciones entre los temas abordados y las realidades sociales, además de proponer alternativas concretas. Por su parte, la guía de observación destacó la identificación de elementos clave y su valoración en relación con cuestiones relevantes.

Habilidad de argumentación (HARG)

El grupo focal y la guía de observación destacaron la incorporación de citas y referencias para respaldar argumentos, lo que permitió a los estudiantes construir opiniones más sólidas. Esto se alineó con los resultados de la prueba diagnóstica, que mostraron un aumento en la sustentación de ideas y el uso adecuado de referencias.

Habilidad de autorregulación (HAR)

En todos los instrumentos se observará un progreso significativo en la habilidad de autorregulación. La prueba diagnóstica y el grupo focal evidenciaron que los estudiantes reflexionaban de manera consciente y precisa sobre la claridad de sus ideas y la solidez de sus argumentos. Asimismo, la guía de observación destacó que los estudiantes reconocían los aspectos a mejorar y ajustaban sus producciones, evitando repeticiones innecesarias.

La triangulación de estas fuentes de información confirmó que la estrategia de escritura de textos paralelos promovió un avance integral en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. La consistencia entre los datos obtenidos en los tres instrumentos validó estos resultados, mostrando que los estudiantes no solo analizaban mejor los textos, sino que también inferían, argumentaban y reflexionaban sobre ellos con mayor profundidad y rigor.

A continuación, se presenta la **Figura 11**, en la que se muestra la triangulación de los resultados obtenidos mediante la prueba final, el grupo focal y la guía de observación, con el propósito de mostrar el progreso de los estudiantes tras la implementación de la escritura de textos paralelos como estrategia didáctica.

Figura 11

Triangulación del progreso en las habilidades del pensamiento crítico

Niveles de aprendizaje según prueba final

81% Aprendizaje avanzado (AA).
19% Aprendizaje satisfactorio (AS).
Ningún estudiante permaneció en inicial o fundamental.

5. Habilidad de autorregulación:

Reflexionaron de manera consciente y precisa sobre la claridad de sus ideas, la solidez de sus argumentos y sobre cómo sus valores, actitudes y motivaciones influyeron en sus posturas.

4. Habilidad de argumentación

Presentaron opiniones sustentadas, incluyeron citas textuales e incorporaron las referencias de la información citada.

3. Habilidad de evaluación

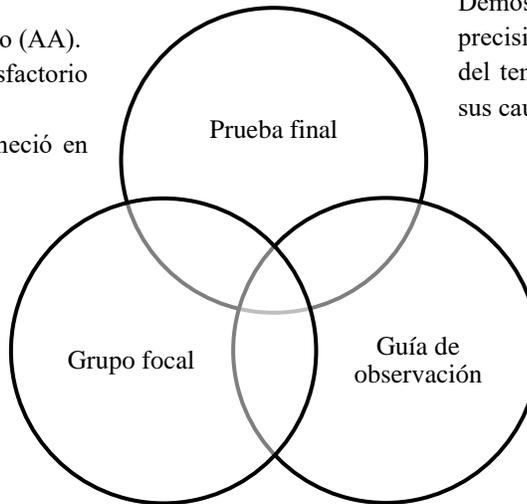
Establecieron relaciones entre los temas abordados y las realidades sociales, además destacaron la importancia de abordar el tema y propusieron alternativas concretas de solución.

1. Habilidad de análisis

Demostraron mayor precisión en la identificación del tema y profundizaron en sus causas y consecuencias.

2 Habilidad de inferencia

Dedujeron bien los estereotipos de relación, los motivos de permanencia y la intención del autor.



Nota. La figura muestra el progreso de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. Autoría propia.

4.1.11 Análisis comparativo de diagnóstica y prueba final

A continuación, se presenta una tabla que compara los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en la prueba diagnóstica (pretest) y la prueba final (postest) tras la implementación de la estrategia didáctica basada en textos paralelos. Este análisis evidencia mejoras significativas en torno al pensamiento crítico, ofreciendo una visión clara de los progresos logrados y la efectividad de la intervención educativa.

Tabla 14

Niveles de aprendizaje en la diagnóstica y prueba final

Nivel de aprendizaje	Diagnóstica (Pretest)	%	Prueba final (Postest)	%
Aprendizaje Avanzado (AA)	0	0%	29	81%
Aprendizaje Satisfactorio (AS)	0	0%	7	19%
Aprendizaje Fundamental (AF)	10	28%	0	0%
Aprendizaje Iniciado (AI)	26	72%	0	0%

Nota. La tabla presenta los niveles de aprendizaje obtenidos en la diagnóstica y prueba final de acuerdo con la escala cualitativa recomendada por el Ministerio de Educación de Nicaragua. “AA” representa Aprendizaje Avanzado, “AS” Aprendizaje Satisfactorio, “AF” Aprendizaje Fundamental, y “AI” Aprendizaje Iniciado. Los porcentajes están calculados sobre un total de 36 estudiantes.

Análisis de los resultados

En el nivel de Aprendizaje Avanzado (AA), se observa un progreso sobresaliente. Mientras que en la diagnóstica ningún estudiante alcanzó este nivel, en la prueba final el 81% (29 estudiantes) lo lograron. Este resultado evidencia un desarrollo destacado en las habilidades de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación. Los estudiantes avanzados fueron capaces de identificar problemas centrales con precisión, analizar sus causas y consecuencias, y relacionar estos temas con su contexto social. Además, lograron estructurar argumentos sólidos respaldados por citas textuales y referencias confiables, demostrando una capacidad reflexiva y crítica superior.

En el nivel de Aprendizaje Satisfactorio (AS), aunque en la diagnóstica tampoco hubo estudiantes que alcanzaran este nivel, la prueba final muestra que el 19 % (7 estudiantes) avanzan hacia esta categoría. Estos estudiantes mejoraron en la identificación de problemas y causas principales, aunque con menor profundidad en comparación con el grupo avanzado. También lograron incluir citas textuales y evidencias en sus argumentaciones, aunque aún enfrentan desafíos en la integración cohesiva de estos elementos en su análisis.

Por el contrario, los niveles más bajos de Aprendizaje Fundamental (AF) y Aprendizaje Inicial (AI), que en la diagnóstica representaban al 28% (10 estudiantes) y al 72% (26 estudiantes), respectivamente, desaparecieron en la prueba final. Esto demuestra que la totalidad de los estudiantes que se encontraron en estos niveles lograron avanzar hacia niveles superiores, dejando claro el impacto positivo de la intervención pedagógica.

Mejoras en las habilidades específicas

1. **Análisis:** Los estudiantes mejoraron notablemente en la capacidad de descomponer información compleja en elementos básicos, identificando con precisión problemas, causas y consecuencias.
2. **Inferencia:** Progresaron en la interpretación de pistas textuales y en la deducción de aspectos implícitos, como estereotipos de relación, motivos de permanencia y la intención del autor, lo que evidencia un pensamiento más crítico y estructurado.
3. **Evaluación:** Lograron relacionar los problemas abordados en los textos con su contexto social, proponiendo soluciones concretas y relevantes, lo que refleja una comprensión más profunda de los temas.
4. **Argumentación:** Hubo avances en la construcción de argumentos sólidos y fundamentados, con un uso efectivo de citas textuales y referencias confiables para respaldar sus ideas.
5. **Autorregulación:** Los estudiantes mostraron una capacidad reflexiva significativa, evaluando y mejorando la claridad y coherencia de sus textos, además de reflexionar sobre los valores y actitudes implicadas en sus posturas.

Los resultados confirman que la estrategia pedagógica del texto paralelo fue altamente para fortalecer las habilidades críticas de los estudiantes. La transición de niveles más bajos a los niveles satisfactorios y avanzados subraya la importancia de métodos educativos innovadores que potencian el pensamiento crítico, preparando a los estudiantes para abordar de manera reflexiva y fundamentada los desafíos académicos y sociales.

4.2 **Discusión de los resultados**

La discusión de resultados es un apartado fundamental en la investigación, ya que, según Hernández Sampieri et al. (2014) permite interpretar los hallazgos, vincularlos con los antecedentes teóricos y destacar su relevancia en el contexto del estudio. En esta sección, se contrastan los resultados obtenidos con autores y teorías reconocidas, identificando coincidencias, discrepancias y principales aportes.

La estructura de la discusión sigue el orden del análisis y resultados, los cuales están alineados con los objetivos específicos del estudio:

1. Diagnosticar las dificultades de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico.
2. Describir el proceso de aplicación de la estrategia.
3. Determinar el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes.

4.2.1 *Discusión de resultados de la prueba diagnóstica*

Los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de 11mo grado “A” del colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada evidencian deficiencias en el desarrollo del pensamiento crítico, una competencia esencial para el éxito académico y personal. Estas carencias, analizadas previamente, se manifiestan en habilidades clave como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la autorregulación. A continuación, se discuten estos hallazgos a partir de la teoría existente sobre el tema.

Habilidad de análisis

Los hallazgos de la prueba diagnóstica revelan que los estudiantes presentan dificultades para descomponer la información, identificar ideas centrales y establecer relaciones causa-efecto. Según Piaget (1952) en la etapa de pensamiento formal (a partir de los 11-12 años), los estudiantes deben ser capaces de realizar análisis complejos. No obstante, los resultados sugieren que esta habilidad aún no está completamente desarrollada en muchos de ellos, lo que se atribuye a la falta de práctica sistemática en actividades que fomentan el análisis crítico.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978) el andamiaje, entendido como el apoyo progresivo que el docente brinda a los estudiantes durante el aprendizaje, es clave para el desarrollo del análisis crítico. En este sentido, la estrategia de textos paralelos se alinea con

esta perspectiva, ya que contribuye a este proceso al guiar a los estudiantes en el análisis de la información y la identificación de relaciones lógicas.

Habilidad de inferencia

La inferencia se presenta como una de las principales dificultades de los estudiantes, quienes muestran limitaciones para interpretar información implícita y deducir intenciones del autor. Cassany (2006) sostiene que la lectura implícita requiere habilidades avanzadas de conexión y deducción, las cuales no siempre se desarrollan de manera efectiva en la enseñanza tradicional. Los resultados de la prueba diagnóstica confirman esta situación, ya que la mayoría de los estudiantes se centró en la comprensión literal, sin identificar aspectos implícitos en los textos analizados.

Esta limitación impactó directamente en su capacidad de comprensión global de la información y en la habilidad de los estudiantes para establecer interpretaciones. La estrategia de textos paralelos busca superar esta dificultad al incentivar la reflexión sobre los significados implícitos en el texto, promoviendo un aprendizaje progresivo y consciente a través de actividades guiadas que estimulan el pensamiento inferencial.

Habilidad de evaluación

Los resultados de la prueba diagnóstica también indican que más de la mitad de los estudiantes enfrenta dificultades para evaluar la información de manera crítica y fundamentada. Facione (2007) advierte que, con frecuencia, se prioriza la reproducción de información sobre el cuestionamiento y valoración crítica. Esta tendencia se refleja en la inclinación de los estudiantes a realizar generalizaciones al relacionar los temas tratados con realidades sociales, así como en sus dificultades para proponer soluciones fundamentadas y argumentar la relevancia de los temas desde un enfoque crítico.

Paul y Elder (2005) sostienen que una de las virtudes del pensamiento crítico es la autonomía intelectual, entendida como la capacidad de cuestionar ideas, identificar supuestos y evaluar la información antes de integrarla en el aprendizaje. Sin embargo, la inclinación de los estudiantes a generalizar sin un análisis crítico evidencia una falta de autonomía intelectual, lo que afecta su desarrollo cognitivo y limita su capacidad de evaluación.

Habilidad de argumentación

La argumentación es otra habilidad en la que los estudiantes presentaron dificultades, ya que tuvieron problemas para construir argumentos y justificar sus ideas. Adams (2001) señala que justificar puntos de vista y emplear citas adecuadas son elementos esenciales para desarrollar el pensamiento crítico, ya que este no solo implica la exposición de ideas, sino también su respaldo mediante evidencia. La ausencia de justificación en sus ideas y la falta de referencias adecuadas indican que los estudiantes aún no han alcanzado el nivel necesario de fundamentación para una argumentación académica sólida.

La dificultad radica en el escaso dominio de las normas de citación y referencia. Este desconocimiento, o su aplicación incorrecta, debilita los argumentos y limita el desarrollo del pensamiento crítico. Hyland (2000) destaca que una cita adecuada aporta solidez y rigor académico a los textos. Por tanto, el uso correcto de fuentes confiables en la argumentación no solo brinda validez a los escritos, sino que también permite formular afirmaciones bien fundamentadas. Asimismo, la presencia de referencias precisas facilita la construcción de argumentaciones sólidas y convincentes.

Habilidad de autorregulación

Los datos reflejan que los estudiantes tienen dificultades para reflexionar sobre la calidad de sus ideas y regular su proceso de escritura. Según Zimmerman (2000), la autorregulación implica tres fases clave: planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje. Sin embargo, los resultados indican que estas habilidades no están suficientemente desarrolladas en los estudiantes, principalmente debido a dos factores.

En primer lugar, la falta de claridad sobre conceptos esenciales como 'calidad', 'claridad' o 'solidez' en la redacción dificulta que los estudiantes evalúen sus escritos de manera precisa, lo que limita su capacidad para mejorar sus producciones. En segundo lugar, la baja motivación intrínseca, asociada a la percepción del aprendizaje como una tarea mecánica o carente de significado, reduce su disposición para comprometerse con el proceso de autorregulación. Como señalan Ryan y Deci (2000), la falta de autonomía y propósito en las actividades disminuye el compromiso y la persistencia en el aprendizaje autorregulado.

En resumen, los resultados de la prueba diagnóstica revelan carencias significativas en las habilidades de análisis, inferencia, evaluación, argumentación y autorregulación entre los

estudiantes de 11mo grado “A”. Estas dificultades, respaldadas por los marcos teóricos de Piaget (1952), Vygotsky (1978) y Facione (2007), entre otros, indican que los estudiantes no han alcanzado plenamente las competencias esperadas para su etapa de desarrollo cognitivo. En este contexto, la estrategia de textos paralelos se presenta como una alternativa pedagógica prometedora que supera las dificultades relacionadas al pensamiento crítico.

4.2.2 Discusión de resultados del proceso de ejecución de la estrategia

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mediante la estrategia didáctica de textos paralelos, resalta la importancia de una planificación estructurada, una ejecución efectiva y una evaluación alineada con los objetivos educativos. Los hallazgos obtenidos a través del grupo focal y la guía de observación confirman que la intencionalidad y sistematicidad en las estrategias didácticas son elementos clave para alcanzar resultados significativos en el aprendizaje.

A continuación, se discuten, con base en la teoría y los autores, los aspectos fundamentales que contribuyeron al éxito de la implementación de la estrategia.

Planificación de la estrategia

Los resultados demuestran que la planificación estructurada de la estrategia fue fundamental para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Esto se alinea con lo propuesto por Paul y Elder (2005) quienes enfatizan que el pensamiento crítico requiere una enseñanza intencionada y sistemática. En este caso, la selección cuidadosa de textos, la definición de objetivos claros, la secuenciación de actividades y la elección de materiales adecuados facilitaron que los estudiantes desarrollaran habilidades clave como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la autorregulación.

Por ejemplo, la selección de textos que abordan problemáticas sociales permitió a los estudiantes conectar con realidades de su entorno, valorar las situaciones y reflexionar críticamente sobre ellas. Sin una planificación bien pensada y estructurada, la estrategia podría haber carecido de dirección y no habría alcanzado los resultados esperados. Por lo tanto, la planificación cuidadosa se revela como un componente indispensable para el éxito de esta estrategia, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico de manera efectiva y significativa.

Ejecución de la estrategia

La ejecución efectiva de la estrategia fue un componente fundamental para el éxito del estudio. Como señala Marzano (2007) incluso la estrategia mejor diseñada puede fracasar si no se implementa de manera coherente y sistemática. En este caso, la estrategia se centró en guiar a los estudiantes en los procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico, lo que requirió no solo una planificación minuciosa, sino también una implementación consciente y adaptada a las necesidades del grupo.

Desde el principio, se inició un marco de trabajo claro, comunicando los objetivos, los plazos establecidos y el proceso de creación de los textos. Esta claridad en la comunicación fue esencial, ya que permitió a los estudiantes comprender no solo qué debían hacer, sino también por qué era importante y cómo contribuía al desarrollo de su pensamiento crítico. Como destaca Hattie (2009) la transparencia en los propósitos del aprendizaje aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes. En este estudio, dicha transparencia se reflejó en la participación activa y el progreso de los 37 estudiantes a lo largo del proceso.

Además, se empleó el modelado como estrategia para demostrar la aplicación de los procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico. Proporcionar un ejemplo claro de lo que se esperaba permitió a los estudiantes visualizar el proceso de construcción del texto paralelo y comprender cómo debían abordarlo. Esta acción se alinea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) que destaca la importancia de la observación en la adquisición de habilidades complejas. Según esta teoría, el aprendizaje ocurre cuando un individuo observa a otro realiza una acción y experimenta sus consecuencias, lo que permite al observador aprender a través de la experiencia ajena.

En este contexto, el modelado no solo facilitó la comprensión de la tarea, sino que también sirvió como punto de referencia para que los estudiantes ajustaran y mejoraran su desempeño. Al observar y reflexionar sobre el texto paralelo proporcionado por el docente, los estudiantes pudieron internalizar los procesos cognitivos necesarios y aplicarlos de manera más efectiva en sus propias actividades. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso social y cognitivo que se nutre tanto de la observación como de la práctica guiada.

A lo largo de la implementación, se brindó retroalimentación continua y constructiva en modalidades virtuales y presenciales. Esto permitió asegurar que los estudiantes no solo asimilaban el contenido, sino que también desarrollaran una postura crítica frente a la

información. Gracias a esta retroalimentación, los estudiantes pudieron identificar áreas de mejora y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Este resultado coincide con lo propuesto por Black y Wiliam (1998) quienes destacan que la retroalimentación formativa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta la construcción de conocimientos profundos y aplicables. En este sentido, el seguimiento no se limitó a señalar errores, sino que incentivó a los estudiantes a cuestionar, analizar, inferir y evaluar la información de manera reflexiva, lo cual es clave para el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Evaluación de la estrategia

La evaluación es un proceso fundamental en el ámbito educativo, ya que permite medir el progreso de los estudiantes, identificar aspectos de mejora y garantizar que se alcancen los objetivos de aprendizaje. En la estrategia de escritura de textos paralelos, se integraron de manera efectiva diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, socioformativa y sumativa. La combinación de estas modalidades, junto con un instrumento específico, no solo permitió medir el aprendizaje, sino también mejorar el proceso de enseñanza.

En primer lugar, la evaluación diagnóstica permitió identificar el conocimiento previo de los estudiantes, tanto en el ámbito conceptual como procedimental. Este hallazgo coincide con lo planteado por Díaz y Hernández (2010) quienes destacan que la evaluación diagnóstica es esencial para conocer las necesidades de los estudiantes antes de iniciar un proceso de aprendizaje. En este caso, la identificación de dificultades en la redacción de textos paralelos facilitó el diseño de actividades orientadas a superar las carencias detectadas. Por ejemplo, al evidenciar que los estudiantes no dominaban la base teórica del texto paralelo, se implementaron lecturas compartidas, discusiones grupales y cuadros comparativos para reforzar este aspecto.

En segundo lugar, la evaluación formativa se consolidó como un elemento clave para el desarrollo progresivo del pensamiento crítico. El acompañamiento docente continuo, caracterizado por la retroalimentación, permitió a los estudiantes identificar sus fortalezas y aspectos de mejora en la escritura de textos paralelos. Esto coincide con lo planteado por Scriven (1969) quien sostiene que la evaluación formativa proporciona información útil para guiar el aprendizaje en tiempo real y realizar ajustes inmediatos en los procesos cognitivos y productivos

de los estudiantes. Los comentarios constructivos y la posibilidad de realizar correcciones favorecieron la reflexión crítica sobre la escritura y su mejora progresiva.

En tercer lugar, los resultados evidenciaron elementos vinculados con la evaluación socioformativa, la cual busca trascender la mera calificación y centrarse en el desarrollo de competencias a través de la interacción social y la práctica colaborativa (Tobón, 2013). Un ejemplo de ello fue la organización de los estudiantes en grupos heterogéneos para trabajar en la base teórica sobre la escritura de textos paralelos. En este contexto, no solo compartieron conocimientos, sino que también se apoyaron mutuamente, promoviendo un aprendizaje inclusivo y participativo. Esta estrategia favoreció el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje.

Por último, la evaluación sumativa, basada en una lista de verificación con criterios previamente comunicados, permitió una medición objetiva y justa del desempeño estudiantil. Los indicadores del instrumento estaban alineados con los objetivos de la estrategia, asegurando que la evaluación se centrara en los aspectos trabajados durante el proceso. Esto es consistente con los principios de la evaluación sumativa propuestos por Scriven (1967) quien enfatiza la importancia de evaluar los resultados finales en relación con los objetivos establecidos. Además, destaca que la evaluación sumativa debe ser justa y equitativa, lo que se logró mediante criterios transparentes y pertinentes que evitaron la inclusión de elementos ajenos al proceso de aprendizaje.

En síntesis, la estrategia de textos paralelos, implementada con una planificación estructurada, una ejecución coherente y una evaluación integral, resultó efectiva para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La combinación de una enseñanza intencionada, el modelado de texto, la retroalimentación continua y las diferentes modalidades de evaluación permitió a los estudiantes no solo mejorar sus habilidades, sino también fomentar un aprendizaje autónomo y colaborativo. Esto refuerza la importancia de diseñar estrategias didácticas alineadas con los objetivos educativos y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, garantizando un impacto en su desarrollo cognitivo y académico.

4.2.3 *Discusión de resultados de prueba final*

El análisis de los resultados finales muestra el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en comparación con la prueba diagnóstica. Estos avances reflejan la consolidación de habilidades como el análisis, inferencia, evaluación, argumentación y auto regulación, las cuales, según Facione (2007) constituyen las capacidades fundamentales del pensamiento crítico. La mejora en estas habilidades confirma la efectividad de la estrategia de textos paralelos implementada para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A”.

Habilidad de análisis (HA)

Se observó un avance significativo en la habilidad de análisis, evidenciado por la capacidad de los estudiantes para identificar con mayor claridad y precisión el tema o problema central, así como sus causas y consecuencias en los textos analizados. Este progreso refleja una mejora en su capacidad para descomponer la información en sus elementos básicos y establecer relaciones lógicas entre ellos, lo cual está en concordancia con lo planteado por Facione (2007) respecto al pensamiento crítico. De esta manera, los estudiantes lograron superar una lectura superficial y profundizar en los elementos estructurales y conceptuales de los textos.

Además, Paul y Elder (2005) enfatizan que la habilidad de análisis permite a los estudiantes examinar la información de manera crítica, clasificarla y determinar sus implicaciones. Este planteamiento se alinea con los resultados de las pruebas finales, las cuales reflejaron una mayor precisión en la identificación de los componentes textuales y en el establecimiento de relaciones más claras y coherentes entre ellos. Este avance no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Habilidad de inferencia (HI)

La capacidad de inferencia de los estudiantes mejoró considerablemente en la prueba final, ya que demostraron ser capaces de inferir estereotipos de relación, motivos de permanencia y la intención del autor. Esto indica que han desarrollado o potenciado su habilidad para leer entre líneas y descubrir significados implícitos. Este resultado coincide con la definición de inferencia propuesta por Facione (2007) quien sostiene que esta habilidad permite extraer información implícita y generar conclusiones lógicas a partir de datos limitados.

Asimismo, la mejora en la capacidad de inferencia refleja un avance en la habilidad de los estudiantes para identificar mensajes implícitos en los textos. Este hallazgo se relaciona con el concepto de agudeza perceptiva expuesto por León (2006) quien señala que esta facultad permite captar significados subyacentes y reconocer matices en la información presentada. De esta manera, la inferencia y la agudeza perceptiva se complementan, fortaleciendo la comprensión profunda de los textos.

Habilidad de evaluación (HE)

Los resultados evidencian progreso en la habilidad de evaluación de los estudiantes, reflejado en su capacidad para conectar los temas abordados con su realidad social, reconocer su relevancia y proponer alternativas viables. Este avance se alinea con la definición de evaluación propuesta por Facione (2007) quien la considera una de las habilidades centrales del pensamiento crítico, ya que permite emitir juicios fundamentados con base en criterios específicos. En este sentido, los estudiantes han demostrado un notable desarrollo al formular juicios valorativos sobre los temas estudiados, identificando su pertinencia en contextos concretos y aplicándolos de manera crítica y reflexiva.

Además, este avance está vinculado con el cuestionamiento permanente destacado por León (2006) el cual promueve la evaluación crítica de diversas situaciones, la indagación profunda y la búsqueda de soluciones innovadoras. Los estudiantes no solo se limitan a conocer los problemas, sino que también desarrollan la capacidad de emitir juicios fundamentados y proponer alternativas viables y aplicables a su contexto. Esto sugiere que han desarrollado la capacidad de evaluar situaciones complejas y aportar ideas para la transformación de su realidad de manera informada y responsable.

Habilidad de argumentación (HARG)

Los estudiantes demostraron un avance importante en su capacidad de argumentación, evidenciado en la estructuración coherente de ideas, el uso adecuado de citas e incorporación de referencias. Según Facione (2007), la argumentación es una habilidad cognitiva fundamental del pensamiento crítico, pues permite sustentar juicios a partir de la relación entre conceptos y conocimientos previos. En los textos analizados, particularmente en la redacción de sus textos

paralelos, se observó que los estudiantes han mejorado en el respaldo de sus ideas mediante el uso de citas, fortaleciendo la credibilidad de sus argumentos.

Por su parte, Paul y Elder (2005) sostienen que la argumentación es una habilidad central del pensamiento crítico, pues permite fundamentar juicios y posiciones en asuntos complejos. Esta perspectiva coincide con los resultados observados, ya que los estudiantes han logrado mejorar la justificación de sus afirmaciones al respaldarlas con fuentes confiables, consolidando así su capacidad argumentativa. Este avance no solo refleja un dominio progresivo de las técnicas de argumentación, sino también una mayor conciencia de la importancia de sustentar las ideas con evidencia sólida y relevante.

Habilidad de autorregulación (HA)

Los resultados obtenidos reflejan que los estudiantes han avanzado en su capacidad para autoevaluar sus ideas, identificar errores en sus argumentos y reflexionar sobre los valores y actitudes que influyen en su pensamiento. Este progreso se alinea con lo planteado por Facione (2007), quien destaca que la auto regulación es una habilidad cognitiva esencial que permite evaluar de manera metacognitiva las propias opiniones y razonamientos, reconociendo sesgos, prejuicios o limitaciones. Esto sugiere que los estudiantes han desarrollado una mayor conciencia de sus procesos mentales, lo que les permite analizar sus ideas y argumentos de forma más objetiva y crítica.

Además, la capacidad de autoevaluarse y corregir sus razonamientos no solo fortalece su autonomía en el aprendizaje, sino que también promueve una actitud más reflexiva y consciente hacia la construcción del conocimiento. León (2006) enfatiza que el pensamiento crítico no solo implica examinar ideas con mayor rigor, sino que también fomenta la autorregulación, es decir, tomar conciencia de las propias fortalezas y limitaciones, reconocer la debilidad de los planteamientos y mejorarlos. Este proceso permite a los estudiantes no solo identificar fallos en sus argumentos, sino también desarrollar estrategias para mejorar su pensamiento y tomar decisiones fundamentadas.

En resumen, los avances observados en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, al contrastarlos con los planteamientos teóricos de Facione (2007), Paul y Elder (2005) y León (2006), demuestran la efectividad de la estrategia de escritura de textos paralelos. Esta estrategia ha facilitado que los estudiantes interpreten significados implícitos, emitan

juicios fundamentados y sustenten sus ideas con evidencia. Asimismo, ha promovido una mayor conciencia de sus procesos cognitivos, lo que les ha permitido auto regular su aprendizaje. Estos hallazgos confirman la importancia de implementar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico.

Capítulo V. Marco conclusivo

5.1 Conclusiones

El marco conclusivo de una investigación es la sección en la que se sintetizan los hallazgos procedentes del análisis y la discusión de los resultados, respondiendo a los objetivos y preguntas directrices del estudio. Según Hernández Sampieri et al. (2014) esta etapa es fundamental no solo para resumir los resultados, sino también para reflexionar sobre su significado. De este modo, el marco conclusivo no solo cierra el proceso investigativo, sino que también proporciona una visión integral de los logros alcanzados y sugiere posibles líneas de investigación futuras.

En esta investigación, el marco conclusivo se enfoca en sintetizar los principales hallazgos y reflexiones procedentes del estudio sobre los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. Este apartado se organiza en torno a los objetivos del estudio, los cuales guardan relación con las preguntas directrices y los resultados obtenidos mediante el uso de instrumentos como la prueba diagnóstica, el grupo focal, la guía de observación y la prueba final.

5.1.1 Conclusiones sobre las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico

En relación con el primer objetivo que consistió en diagnosticar las dificultades de los estudiantes de 11mo grado A en el desarrollo del pensamiento crítico mediante el proceso de escritura de textos paralelos, y en respuesta a la pregunta directriz: ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico?, se concluye lo siguiente:

En la habilidad de análisis, los estudiantes presentan dificultades al identificar con precisión el tema central, las causas y las consecuencias de los problemas abordados en los textos. Esto se debe, en gran medida, a la falta de práctica en la distinción entre ideas principales y secundarias, lo que limitó su capacidad de análisis detallado.

En la interpretación, los estudiantes no lograron deducir la información implícita en los textos, como el tipo de relación, los motivos que las sostienen y la intención del autor. Sus respuestas se centraron en la comprensión literal, sin "leer entre líneas", lo que afectó su capacidad para realizar inferencias claras y fundamentadas.

En la habilidad de evaluación, los estudiantes tuvieron la tendencia a generalizar sin profundizar en la relación de los textos con las problemáticas sociales. Además, no justificaron adecuadamente la relevancia de los temas tratados ni propusieron soluciones concretas. Esto limitó su capacidad para valorar los problemas sociales desde una perspectiva crítica y propositiva.

En la capacidad argumentativa, los estudiantes no lograron construir argumentos sólidos debido a la falta de evidencia y referencias bibliográficas. Sus escritos carecían de citas que respaldaron sus ideas, lo que debilitó la validez de sus argumentos y afectó su capacidad para desarrollar ideas persuasivas y bien estructuradas.

Por último, en autorregulación, los estudiantes no lograron reflexionar sobre la calidad y claridad de sus ideas ni evaluar la solidez de sus argumentos. En lugar de centrarse en cada uno de esos aspectos, predominó la narración del texto. Asimismo, mostraron imprecisión al identificar los valores que influyeron en la formación de sus ideas, reflejando una falta de claridad conceptual y una baja motivación intrínseca.

En términos de aprendizaje, el 72% de los estudiantes (26) se ubicó en un nivel inicial, mientras que el 28% (10) alcanzó un nivel fundamental. Lo que subrayó la necesidad de implementar la estrategia didáctica textos paralelos como una herramienta eficaz para desarrollar el pensamiento crítico. Esta estrategia permite a los estudiantes interactuar con un texto base y reescribirlo desde una perspectiva diferente, adaptándolo a otro contexto o punto de vista. A través de este proceso, se promueven habilidades clave como el análisis, la inferencia, la evaluación, la argumentación y la autorreflexión, competencias esenciales para el desarrollo de un pensamiento crítico.

5.1.2 Conclusiones sobre la implantación de la estrategia

En relación al segundo objetivo, que consistió en describir el proceso de implementación de la estrategia didáctica escritura de textos paralelos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” del Colegio Teresiano Sagrado Corazón de Granada, y en respuesta a la pregunta directriz: ¿Qué aspectos clave del proceso de implementación de la estrategia de escritura de textos paralelos contribuyeron al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado A?, se concluye lo siguiente:

La planificación estructurada, alineada con los objetivos de aprendizaje, fue un factor clave en la implementación de la estrategia. Su diseño integró aprendizajes esperados, contenidos pertinentes y actividades progresivas, lo que facilitó el desarrollo sistemático de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Además, la selección de textos con temáticas sociales actuales permitió vincular la teoría literaria con la realidad de los estudiantes, favoreciendo la reflexión crítica y la aplicación contextual.

Asimismo, la metodología estructurada de la estrategia facilitó el desarrollo del pensamiento crítico al seguir una secuencia clara y progresiva. Se definieron etapas específicas, como la lectura inicial, el tratamiento del contenido, la elaboración de borradores, la investigación, la revisión y la corrección, permitiendo a los estudiantes avanzar de conceptos básicos a tareas más complejas. Además, el modelado de textos paralelos y el uso de ejemplos prácticos fueron fundamentales para que comprendieran la estructura y los elementos clave del proceso de escritura.

Otro aspecto determinante fue la retroalimentación continua y el trabajo colaborativo. A través de sesiones presenciales y del uso de plataformas digitales como Google Drive, los estudiantes recibieron observaciones constantes sobre sus textos y los procesos cognitivos empleados en ellos. Esto les permitió identificar aspectos de mejora y ajustar sus producciones de manera reflexiva. Además, la organización en grupos heterogéneos favoreció el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, enriqueciendo significativamente el aprendizaje.

Por último, la evaluación integral y adaptativa es un papel fundamental en el seguimiento del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La combinación de evaluaciones diagnóstica, formativa, socioformativa y sumativa permitió monitorear su progreso y ajustar la estrategia según sus necesidades. Esto garantizó un acompañamiento personalizado y adaptado a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, lo que contribuyó a un desarrollo más efectivo del pensamiento crítico.

Por tanto, la implementación de la estrategia de escritura de textos paralelos en 11mo grado “A” resultó efectiva para fomentar el pensamiento crítico. La combinación de una planificación estructurada, una metodología guiada, una retroalimentación continua, un trabajo colaborativo y una evaluación integral permitió a los estudiantes avanzar progresivamente en el desarrollo de estas habilidades.

5.1.3 Conclusiones sobre el progreso en el desarrollo del pensamiento crítico

En relación con el tercer objetivo, que consistió en determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo grado “A” mediante el proceso de escritura de textos paralelos, y en respuesta a la pregunta directriz: ¿Qué mejoras se observan en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes tras la implementación de esta estrategia?, se concluye lo siguiente:

En la habilidad de análisis, los estudiantes mostraron progreso en la deducción de información implícita a partir de pistas textuales, especialmente en la identificación de estereotipos de relación, los motivos de permanencia en relaciones abusivas y la intención del autor. Esto indica una mayor capacidad para interpretar críticamente los textos y leer entre líneas.

En la habilidad de inferencia, se evidenció progreso en deducir información implícita a partir de pistas textuales, como los estereotipos de relación, los motivos de permanencia en relaciones abusivas y la intención del autor. Esto indica una mejora en su capacidad para leer entre líneas y realizar interpretaciones más críticas.

En la habilidad de evaluación, Los estudiantes lograron relacionar los temas analizados con su realidad social, justificar la relevancia de estos problemas y proponer soluciones concretas y viables. Esto refleja una mayor conciencia crítica y una capacidad para aplicar los conocimientos a contextos reales.

En la habilidad argumentativa, se muestra un avance en la construcción de argumentos sólidos y fundamentados, respaldados por citas textuales y referencias confiables. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para sustentar sus opiniones y estructurar sus ideas de manera coherente y persuasiva.

En la autorregulación, Se desarrolló una mayor capacidad para reflexionar sobre la claridad y precisión de las ideas expresadas, así como sobre la calidad de los argumentos presentados. Además, mostraron una mayor conciencia de cómo sus valores, actitudes y motivaciones influyen en la construcción de sus posturas, lo que refleja un pensamiento más introspectivo y crítico.

En términos de aprendizaje, la implementación de la estrategia didáctica basada en la escritura de textos paralelos demostró ser altamente efectiva, ya que el 81% de los estudiantes (29) alcanzó un nivel de aprendizaje avanzado, mientras que el 19% (7) de los estudiantes logró

un aprendizaje satisfactorio. Estos resultados confirman la eficacia de la estrategia como una herramienta didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

5.2 Recomendaciones

A partir de los resultados y conclusiones de la investigación, se presentan las siguientes recomendaciones para mejorar tanto la metodología de enseñanza (mediante el uso de textos paralelos) como el aprendizaje de los estudiantes (desarrollando su pensamiento crítico).

5.2.1 *A los docentes de Lengua y Literatura*

- Integrar de manera planificada y sistemática la escritura de textos paralelos en la enseñanza, siguiendo una secuencia didáctica que guíe a los estudiantes en el análisis, inferencia, argumentación y evaluación de información. Esto fomentará una producción escrita reflexiva y bien fundamentada.
- Seleccionar textos que, además de ser adecuados al nivel académico, aborden problemáticas sociales actuales y experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes. Esto favorecerá la conexión entre el aprendizaje y su contexto, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico.
- Diversificar la estrategia didáctica combinando los textos paralelos con otras metodologías activas, como la investigación guiada, debates, estudios de caso y análisis de textos multimodales (imágenes, videos, infografías, noticias, etc.). Esto fortalecerá la argumentación y la capacidad de respaldar ideas con evidencia.
- Diseñar estrategias que fomenten la lectura analítica, inferencial y valorativa, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para examinar, deducir y emitir juicios fundamentados.
- Fomentar la autorregulación del aprendizaje a través de preguntas reflexivas y ejercicios de metacognición que permitan evaluar avances y dificultades en la construcción de sus ideas o textos, promoviendo la autoevaluación y mejora continua.
- Aprovechar plataformas digitales que faciliten el intercambio de ideas y la retroalimentación en tiempo real. Herramientas como foros de discusión, blogs académicos y editores colaborativos potenciarán el desarrollo crítico y argumentativo de los estudiantes.

5.2.2 *A la institución educativa*

- Diseñar capacitaciones docentes sobre el uso de textos paralelos y metodologías activas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes, enfocándose en la argumentación, el cuestionamiento y la reflexión.
- Extender la aplicación de la estrategia de textos paralelos a otras materias, como Ciencias Sociales, Filosofía o Derecho y Dignidad de la Mujer, para fomentar el análisis y la argumentación en distintos contextos disciplinares, dado que el pensamiento crítico es una competencia transversal.

5.2.3 *Futuras líneas de estudio*

Los hallazgos de esta investigación no solo demuestran el impacto de la escritura de textos paralelos en el desarrollo del pensamiento crítico, sino que también abren nuevas líneas de estudio en áreas complementarias. Entre las futuras investigaciones, se sugiere:

Estudios comparativos: Analizar el impacto de la escritura de textos paralelos frente a otras metodologías de escritura crítica, como el ensayo argumentativo, la reseña crítica o el debate estructurado, para identificar cuál resulta más efectiva en distintos contextos educativos.

Adaptación a diversos perfiles de estudiantes: Investigar cómo la implementación de textos paralelos puede ajustarse a las necesidades de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia lingüística.

Estudios longitudinales: Evaluar el impacto a largo plazo de esta estrategia en el desarrollo del pensamiento crítico, determinando si las habilidades adquiridas se mantienen y se transfieren a otros ámbitos académicos y profesionales.

Aplicación interdisciplinaria: Explorar la efectividad de los textos paralelos en áreas como las ciencias sociales, las ciencias naturales o las artes, para medir su contribución al pensamiento crítico en contextos interdisciplinarios.

Estas líneas de investigación permitirían profundizar en el potencial de los textos paralelos y su aplicabilidad en diversos escenarios educativos.

5.3 Referencias

- Adams, N. E. (2015). La taxonomía de Bloom de objetivos de aprendizaje cognitivo. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen. <https://epiprimero.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/ander-egg-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- APA - Asociación Filosófica Americana (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*. “El Informe Delphi”, Comité Preuniversitario de Filosofía. The California Academia Press, Millbrae, Canada.
- Arellano Pérez Pamela (2021). Manual de estrategias didácticas y de evaluación para el desarrollo de competencias: Capacitación laboral: EDECOMP. <https://www.ccc.cl/estudio/>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en Ciencias Sociales: nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, (12), 9-16.
- Álvarez, C. (2011). *Guía didáctica metodología de la investigación*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: Un camino al conocimiento*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Libro_Investigacion_camino_conocimiento_Barrantes%20(1).pdf
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Dentro de la caja negra: Aumentando los estándares a través de la evaluación en el aula. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Castro, J., & Rivera, M. (2019). *Texto paralelo como estrategia para desarrollar la redacción del texto periodístico: Carta al editor* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/10726>
- Cipollone, M. D. (2022). ATLAS.TI como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (5). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/admin,+Art.+9_+Eje+4+USO+HERRAMIENTA S%20(1).pdf
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (33), 228-247.
- Davis, J. et al. (2017). *Seguridad en práctica: herramientas de gestión de riesgos para organizaciones de ayuda humanitaria*. European Interagency Security Forum (EISF).
- De Sánchez, M. A. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento*. México: 2ªEd. Trillas, ITESM.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw-Hill.

- Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Achimed*, 12(2), 1-1.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Escobar, J.C. (s.f.) El texto paralelo como estrategia de aprendizaje. <https://es.scribd.com/doc/49607016/Texto-Paralelo>
- Estrada González E, Miquet Herrera M, Santamaría Machín W. (2009). Las fases de Investigación Cualitativa vinculadas al Proceso de Atención de Enfermería. *Revista médica electrónica*, 31(1). <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202009/vol1%202009/tema06.htm>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Fuertes Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Guevara, G., & Campirán, A. (1999). *Habilidades analíticas de pensamiento: nivel reflexivo de COL*. México: Colección Hiper-COL, UV.
- Gutiérrez, H. (2023). Grupo focal como técnica de recolección de datos en investigaciones cualitativas. *Fronteras en ciencias sociales y humanidades*, 2(1), 278-289.
- Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible: Una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento*. Londres: Routledge.
- Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hyland, K. (2000). *Discursos disciplinarios: Interacciones sociales en la escritura académica*. Longman.
- Jiménez, A., & Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113.
- Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Fimart S.A.C. <https://es.calameo.com/read/0020066372b2864963dc6>
- Linares, E. N., & Rojas, L. A. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas*. Repositorio Institucional Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10554/35298>
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). *Guías para construir estados del arte*. ICONK. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4637>
- López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., & Barrera Mendoza, M. P. (2022). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: Testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 15(8), 8. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching*. ASCD. https://uploads.strikinglycdn.com/files/0b4884f5-5f74-4762-8097-ea8c55263f3a/The_Art_and_Science_of_Teaching.pdf?t=1681725560?id=4007331
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Análisis de datos cualitativos: Un libro fuente de nuevos métodos*. Sage.

- Millan, M. (2005). *James y SCHUMACHER, Sally. Investigación educativa* (5ta ed.). Pearson Educación SA, Madrid.
- Ministerio de Educación. (2023). *Sistema de evaluación para el aprendizaje: Educación secundaria*. Managua. <https://nicaraguaeduca.mined.gob.ni/wp-content/uploads/2024/06/Documento-BASE-SNEPA-VF.pdf>
- Montes del Castillo, Á., & Montes Martínez, A. (2014). *Guía para proyectos de investigación*. Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, (20), 91-126.
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53–73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Mosquera, Y., & Ospina, M. (2020). La didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 1–15. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2397>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Guía de y Evaluación Planificación*. República Dominicana, Yamasá.
- Orozco Alvarado, J. C., & Rodríguez Torrez, W. F. (2019). El pensamiento crítico en la asignatura Sociología: Experiencia didáctica en educación secundaria. *Revista Torreón Universitario*, 7(18), 6–18. <https://doi.org/10.5377/torreon.v7i18.7713>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf
- Pérez, C. (2018). Uso de lista de cotejo como instrumento de observación. *Universidad Tecnológica Metropolitana*, 1-21.
- Piaget, J. (1952). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf>

- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. PEARSON EDUCACIÓN. https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVs_dGRvbWFpbnxkb2NlbnRlc3BmbGN8Z3g6NGQ5MWQ1YzBkNDYwYTNhNg
- Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Grupos focales en investigación en salud mental: Mejorando la validez de los cuestionarios de usuarios y proveedores.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/pcriticoabp.pdf>
- Robles, G. P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.
- Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>
- Rojas, B. F. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. *Investigación Educativa*, 15(27). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6475>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rozo Poveda, N. J., & Calvache López, J. E. (2024). *El pensamiento crítico en la educación media: Un acercamiento a las prácticas docentes. LATAM Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5), 3321–3335.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2864>

Sabatés, L. A., & Roca, J. S. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Salamanca Castro, A. B. (2019). Checklist para autores y checklist para lectores: diferentes herramientas con diferentes objetivos. *Nure Investigación*, 16(99). <https://www.ejemplo.com/ruta-del-documento>

Santos Guerra, M. Á. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.

Scriven, M. (1967). La metodología de la evaluación. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectivas de la evaluación curricular* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

Solórzano-Quispe, L., Núñez-Zamalloa, F., & Nagamine-Miyashiro, M. M. (2021). Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1321–1340. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5417>

Soto Uriol, D. D., & Chacón Cueva, J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2434

Tamayo A. Oscar. E., Zona L., John, Loaiza Z. Yasaldez. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/entrevista-valles.pdf>

Vega Díaz, G., Rojas-Drummond, S., & Mazón Parra, N. C. (2008). Apropiación de habilidades para evaluar información: estudio con alumnos de educación primaria. *Investigación bibliotecológica*, 22(45), 79-103.

Velazco, M., & Mosquera, F. (s.f.). *Manual de estrategias didácticas*. PAIEP. <https://es.calame>

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo

Capítulo VI. Anexos de investigación

6.1 Anexo A. Permiso de investigación

16 de mayo de 2024

Licdas. Irma Auxiliadora Arana y María Mercedes Castillo
Directora General y Directora Académica, respectivamente
Colegio Teresiano Sagrado Corazón
Granada

Estimadas directoras,

Me dirijo a ustedes con el propósito de solicitar autorización para llevar a cabo una investigación titulada " Textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria". Este estudio forma parte de mi proyecto de tesis para optar al título de Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura III Cohorte, desde un enfoque por competencias.

El trabajo de campo se tiene proyectado llevar a cabo durante el II Semestre del presente año. Se desarrollará con el más alto rigor académico y ético, respetando en todo momento la confidencialidad de la información recopilada y el bienestar de los participantes involucrados.

La información obtenida a través de esta investigación será de gran relevancia tanto para mi formación académica como para el beneficio de la comunidad educativa del Colegio Teresiano Sagrado Corazón. Los resultados obtenidos serán compartidos con la institución, con el propósito de contribuir a la mejora continua de los programas educativos y el desarrollo integral de los estudiantes.

Agradeciendo de antemano su atención y colaboración en este proceso, quedo a su disposición para proporcionar cualquier información adicional que consideren necesaria y para discutir en detalle el diseño y los objetivos de la investigación.

Atentamente,

Lic. Domingo Antonio Suárez Mendoza
Docente de Lengua y Literatura
Cel. 8567-6452



Firmas de Autorización:


Lic. Irma Auxiliadora Arana Duarte
Directora General


Lic. María Mercedes Castillo
Directora Académica

6.2 Anexo B. Formato de prueba diagnóstica y final



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Desde un enfoque por competencias)
Pretest
Asignatura: Lengua y Literatura
Undécimo grado A

Estimado estudiante,

A continuación, se presentan una serie de actividades diseñadas para evidenciar las habilidades de pensamiento crítico que pones en práctica al escribir un texto paralelo. Por favor, abórdalas de manera individual, honesta y propositiva.

La información obtenida es exclusiva para una investigación educativa y se garantiza el anonimato de cada informante.

(Est.1) Nombre: _____ Fecha: _____

I- Lea detenidamente las siguientes preguntas de reflexión relacionadas al micro relato “*Tuya, solo tuya*” de Rosa María García Barja ubicado en la columna A del siguiente cuadro, luego escribe un texto paralelo en la columna B. Asegúrate de mantener la estructura interna de introducción, desarrollo y conclusión, así como las propiedades esenciales de la cohesión, coherencia y unidad temática. La extensión requerida es de 4 a 6 párrafos. Toma en cuenta las siguientes preguntas orientadoras para tu redacción:

- ¿Cuál es el tema o problema en el micro relato?
- ¿Cuáles son las causas y consecuencia del tema o problema?
- ¿Qué estereotipo de relación se presenta en el texto?
- ¿Qué motivos llevan a una persona a permanecer en una relación de ese tipo?
- ¿Con qué intención se plantea este tema o problema?
- ¿Cómo crees que este tema se relaciona con preocupaciones actuales?
- ¿Cuál es la importancia de abordar este tema hoy día?
- ¿Qué alternativa de solución podría tener este problema?
- ¿Crees que por amor se debe estar dispuesta (o) a renunciar a los sueños y aguantar abuso? Justifica.
- ¿Qué cambios estructurales crees que podrían ayudar a prevenir situaciones de abuso como la que se describe en el texto?

Texto Original Columna A	Texto paralelo Columna B
Grabamos nuestros nombres en el tronco de la higuera. Herido el árbol y derramada la savia, sin ser conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde. Luego fueron pasando los veranos por mi puerta y supe cuánto me quería cuando de repente me vi vestida de blanco frente al altar.	

Tan de su propiedad, que pocos minutos después de que bendijeran aquella unión, se abrió la puerta de una cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?

Me quería, tanto, tanto que le envenenó la mirada que me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin querer fue aquel primer golpe. Me rompió el tímpano y en aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...

—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa.

No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hice con mis amigas, con los compañeros de la facultad, con las chicas del gimnasio... Estar guapa para él es mi única tarea, pero no se hacerlo bien. Me ridiculiza y se ríe de mis kilos de más, me arranca de una bofetada el carmín de los labios, y me empuja al suelo como a una perra...lo que viene después me lo callo.

Maquillo los moratones con el silencio, este amor un espejo roto que suma siete años más a mi mala suerte, este amor es un látigo que atraviesa la página del miedo.

“Hasta que la muerte os separe...” a punto ha estado de cumplirse aquello que nos dijo el cura. Sangro hasta por la mirada. Hoy me habré merecido

<p>este reguero de mis huesos por el suelo. Oigo desde mi vientre un grito. Desde mi vientre la única razón para no morirme del todo.</p> <p>En la puerta de la comisaría me han crecido las alas. ¡Nunca más! ¡Nunca más!</p>	
--	--

II-Preguntas de autorregulación cognitiva:

1. ¿Qué aspectos del texto paralelo son claros y precisos?

2. ¿Qué elementos contribuyen a la calidad de los argumentos presentados en el texto paralelo?

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

4. ¿Qué aspectos específicos del texto paralelo podrían seguir mejorándose para aumentar su calidad?

6.3 Anexo C. Formato de lista de verificación de prueba diagnóstica y final

Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua Facultad de Educación e Idiomas Departamento de Español Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, III Cohorte (Desde un enfoque por competencias) Undécimo grado A Lista de verificación para análisis del texto paralelo			 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA UNAN-MANAGUA
Nombres y apellidos: _____			
Cada aspecto de la escritura será evaluado en tres niveles cualitativos (Presente, Parcialmente presente, Ausente), los cuales se corresponden con un puntaje numérico (3, 2, 1). Estos niveles reflejan el grado de cumplimiento de la habilidad o criterio evaluado, permitiendo una evaluación más clara, precisa y comprensiva.			
Análisis de la información	Sí	No	
Identifica el tema o problema presente en el micro relato y lo define.			
Determina las causas del tema o problema presente en el micro relato y lo precisa estableciendo la relación con las consecuencias.			
Determina las consecuencias del tema o problema presente en el micro relato y lo precisa estableciendo relación con las causas.			
Inferir de la información.			
Deduce el tipo de relación presente en el micro relato.			
Deduce los motivos de permanencia en el tipo de relación.			
Deduce la intención o propósito del autor del micro relato.			
Evaluación de la información.			
Vincula el tema o problema con situaciones de la realidad social, política o histórica.			
Emite juicios de valor sobre la importancia de abordar el tema o problema.			
Presenta alternativas de solución sobre el tema o problema.			
Argumentación sobre la información			

Formula ideas de opinión sustentadas sobre la permanencia en relación abusiva		
Demuestra los cambios estructurales necesarios para prevenir situaciones de abuso similares.		
Incorpora referencias a sus escritos.		
Autorregulación del proceso de escritura		
Reflexiona sobre la claridad y precisión de sus ideas en el texto.		
Reflexiona sobre calidad de argumentos en el texto.		
Reflexiona sobre los valores, motivaciones, actitudes e intereses que influyen la conformación de ideas o posturas.		



6.4 Anexo D. Formato de guía de observación

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Desde un enfoque por competencias)
Guía de Observación del proceso de ejecución de la estrategia.

Objetivo: Observar el proceso de ejecución de la propuesta de escritura “textos paralelos” como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 11mo grado A del colegio Teresiano, Granada.

Indicaciones: Antes de utilizar la guía de observación, asegúrate de comprender completamente los indicadores establecidos para cada fase del proceso: planificación, ejecución y evaluación. Considera el contexto específico en el que se está aplicando la estrategia, incluyendo el entorno educativo y las características del grupo de estudiantes involucrados. Planifica junto al investigador cuándo y dónde llevarás a cabo la observación, asegurándote de tener acceso a los materiales necesarios y el tiempo suficiente para cada fase. Durante la observación, marca sí o no a los indicadores y realiza observaciones objetivas sobre los aspectos relevantes, tanto positivos como áreas de mejora. Sé objetivo y descriptivo en tus observaciones, evitando juicios de valor o interpretaciones subjetivas. Se le agradece de antemano el tiempo y el porte que pueda proporcionar mediante este instrumento.

I. Datos Generales			
Nombre del Docente: _____			
Observador: _____			
Tema que imparte: _____			
Grado y sección: _____		Total de estudiantes según matrícula: _____	
Fecha de las observaciones	Asistencia		Total
	F: 23	M:13	36
	F:	M:	

No	II. Planificación	Sí	No	N/APL	Observación
1.	Se incluye la estrategia de escritura de texto paralelo en su plan de clase o secuencia didáctica.				
2.	Se vincula la estrategia de escritura de texto paralelo con los objetivos y criterios de evaluación.				
3.	Se relaciona el contenido o tema con la estrategia de escritura de textos paralelo.				
4.	Se especifica la conformación de los grupos heterogéneos para el trabajo de escritura de los textos paralelo.				
5.	Se precisa el tiempo de trabajo para la escritura del texto paralelo.				
6.	Se detalla el recurso o material con que trabajará la escritura del texto paralelo.				
7.	Se establece los criterios o parámetros a evaluar la escritura del texto paralelo.				
No	III. Ejecución	Sí	No	N/APL	Observación
1.	Se presenta y explica la estrategia a trabajar.				
2.	Se orienta el material de base para la escritura del texto paralelo.				
3.	Se presenta los criterios o parámetros a evaluar en la escritura del texto paralelo.				
4.	Se verifica si todos los estudiantes tienen conocimiento inicial sobre el concepto, características, objetivos y aplicaciones del texto paralelo.				

5.	Se evidencia que los estudiantes poseen dominio tanto teórico como práctico sobre la escritura del texto paralelo.				
6.	Se analizan ejemplos de textos paralelos para facilitar la comprensión de los estudiantes.				
7.	Se realiza explicaciones claras y oportunas sobre la escritura de textos paralelos en los momentos necesarios para asegurar que todos los estudiantes comprendan el tema.				
8.	Se organiza la clase en grupos heterogéneos para el trabajo.				
9.	Se distribuye el tiempo de trabajo y respeta según lo estipulado.				
10.	Se monitorean los grupos para verificar que los estudiantes lean el material de base necesario para escribir el texto paralelo.				
11.	Se analiza el texto o material que sirve de base para la escritura del texto paralelo.				
12.	Se compara y contrasta la información analizada con el contexto social, político, ecológico u otros fenómenos cotidianos.				
13.	Se retroalimenta la escritura del texto paralelo.				
14.	Los estudiantes corrigen los desaciertos (dificultades en la estructura, coherencia, ortografía, etc.) en la escritura de su texto paralelo.				
15.	Se entrega corregido el texto paralelo al docente.				

16.	Se observa un progreso notable en el dominio tanto teórico como práctico en el proceso de escritura de textos paralelos.				
No	IV. Evaluación	Sí	No	N/APL	Observación
1.	Se utiliza un instrumento para evaluar el texto paralelo.				
2.	Se evalúa el texto paralelo bajo los criterios establecidos.				
3.	El tipo de evaluación para la escritura del texto paralelo fue formativo.				
4.	El tipo de evaluación para la escritura del texto paralelo fue sumativo.				
5.	Se realiza procesos de autoevaluación del texto paralelo.				

María Mercedes Castillo Mora
Directora Académica
Colegio Teresiano Sagrado Corazón, Granada



6.5 Anexo E. Formato de guion a grupo focal

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua

Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades

Departamento de Español

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura

(Desde un enfoque por competencias)

Guion de entrevista semiestructurada a grupo focal de estudiantes de 11mo A

Centro escolar: Teresiano de Granada

Sujetos entrevistados: Grupo focal de undécimo grado A.

Investigador: Prof. Domingo Suárez

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Objetivos: Verificar, a través del grupo focal de estudiantes, el proceso de ejecución de la propuesta de escritura de textos paralelos.

Indicaciones: A continuación, se presentan interrogantes correspondientes a la investigación titulada Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico mediante la escritura de textos paralelos, con estudiantes de undécimo grado A del colegio Teresiano de Granada. La información que usted nos proporcione es de carácter confidencial, únicamente se utilizará con fines de estudio, para uso de la investigación. Se le agradece de antemano su participación y su tiempo, deseándole éxito en su trabajo escolar. El cuestionario tiene tres secciones o ámbitos: planificación, ejecución, y evaluación. Siéntase con libertad de expresar sus ideas.

I. Planificación

1. ¿Qué estrategia específica incluyó el docente en su plan de clase de Lengua y Literatura para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 11mo A?
2. ¿Cómo se vinculó la estrategia de textos paralelos con los contenidos, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos en la clase de Lengua y Literatura?

II. Ejecución

3. ¿Se realizó algún diagnóstico previo a la ejecución de la estrategia y qué dificultades se identifican a través de él?
4. ¿Cómo desarrolló la estrategia el docente? Describa las acciones específicas que realizó.
5. ¿Qué pasos siguieron ustedes para escribir el texto paralelo? Detalla las fases del proceso.
6. ¿Se realizó un proceso de retroalimentación sobre el trabajo de escritura del texto paralelo? Explique cómo se llevó a cabo la retroalimentación y cómo la recibieron.
7. ¿Durante el proceso de escritura del texto paralelo notaron avances o mejoras? ¿Cuáles fueron los cambios más significativos que lograron experimentar u observaron en sus compañeros?

III. Evaluación

8. ¿Qué tipo de evaluación se realizó sobre la escritura del texto paralelo? Describa el tipo de evaluación utilizado (por ejemplo, evaluación formativa, sumativa, autoevaluación, etc.).
9. ¿Qué instrumento se utilizó para revisar el texto paralelo (por ejemplo, rúbrica, lista de verificación, comentarios, etc.) y cómo se alinearon los indicadores del instrumento con el texto paralelo?

6.6 Anexo F. Matriz de reducción de datos de prueba diagnóstica y final

Matriz de reducción de datos de prueba diagnóstica		
Categoría	Código	Contenido de cita
Habilidad de análisis	Identificación del tema	Abuso a causa de un hombre machista,
		El abuso, ya que desde el inicio la mujer se siente prisionera de un esposo.
		El sufrimiento que lleva la esposa y el maltrato que esta misma soporta por su marido.
		Violencia de género.
		Se presenta la falta de respeto hacia la mujer, el maltrato.
		Violencia de género.
		Abuso que llegan a sufrir a diario algunas de las mujeres.
		La violencia de género.
		La violencia hacia las mujeres.
		La violencia de género.
		Es el abuso que toma el hombre hacia la mujer.
		El maltrato hacia la integridad de las mujeres.
		Los temas principales que vemos en este texto son la violencia, amor, desilusión.
		El abuso y reprimir a una mujer.
		Violencia hacia la mujer.
		Las relaciones abusivas.
		La mujer sufre violencia.
		El maltrato que recibe una mujer.
		Mujeres sufren todo tipo de maltrato.
		El tema presentado en este texto es la violencia hacia la mujer.
	La violencia contra la mujer es la problemática que se ve reflejada en el micro relato.	
	Maltrato físico y emocional que vive la mujer tras casarse.	
	El maltrato está presente en este microrrelato.	
	El abuso o maltrato hacia la mujer.	
	Identificación de las causas	Por los celos, por no vestir adecuadamente o en algunos casos las parejas tienen el pensamiento de que las otras personas son de ellas, de su propiedad.
		Ella al estar cegada no sabía en lo que se metía, creyó en sus mentiras, juegos.
		La manipulación del hombre hacia las mujeres, tomándola como objeto propio, creyendo que el dinero lo es todo.
Esta problemática viene de hombres que se sienten superior y se desvaloriza a la mujer.		

	<p>El irrespeto hacia la pareja, no tener una buena comunicación, la falta de confianza hacia su pareja.</p> <p>La privaba también de tomar sus propias decisiones a no dejarla ejercer su carrera en donde ella sentía que tenía valor y no se sentía inútil y este hombre básicamente le cortó las alas.</p> <p>La causa de este se da ya que el pensamiento del hombre es soy mejor o superior a la mujer.</p> <p>Causa de un juramento de amor que terminaría en todo lo contrario, en tristeza y dolor.</p> <p>La dependencia que puede llegar a sentir por esa persona no está bien y tampoco es normal.</p> <p>Falta de comunicación y la falta de consciencia de una persona.</p> <p>Los conflictos producto de la actitud y el pensamiento machista de su pareja.</p> <p>Al no saber lo que es el respeto hacia la mujer, he ahí la principal causa de maltrato.</p> <p>Una de las grandes causas de este texto es la falta de educación que hacen permitir estas acciones.</p> <p>Estos estereotipos vienen inculcados desde casa, que las niñas vienen creciendo con la idea de que el matrimonio es para siempre y que tienen que aguantar todo porque esa fue la decisión.</p> <p>La educación dentro de la familia es una de ellas, puesto que define la forma en que las personas tratan a sus parejas en el futuro. La percepción de uno mismo también influye en esta problemática. Si tengo suficiente autoestima y conozco mi valor como persona, no permitiré un trato que no es adecuado.</p> <p>Producto de los celos que él puede llegar a tener cuando ella usaba algún tipo de vestuario que pudiera enseñar alguna parte de su cuerpo, y también que no la dejaba trabajar porque temía o de igual le daba celos que le darían al saber que ella puede ganar más que él y que podría vivir como una reina sin su ayuda.</p> <p>Dependencia económica y emocional al hombre por el miedo a quedarse sin un hogar y por el miedo a estar sola.</p> <p>No tienen permitido usar ropa provocativa y su único trabajo es servir al hogar y verse bien. Seguidamente esto se convierte en un círculo de violencia que se basa en amor, discusión, golpe, pedir perdón y luego la reconciliación, lo que lleva todo de regreso al primer punto"</p> <p>Las causas de estas de estos problemas son los estereotipos y el machismo.</p>
--	--

		A causa del machismo y el temperamento abusivo del hombre.
Identificación de las consecuencias		Consecuencias maltrato, daño físicos y psicológicos.
		Poco a poco esta va perdiendo su brillo, como sus sueños desaparecen, como ella se aleja lentamente de quien le recuerda su felicidad;
		Sometan a sus parejas a vivir humillaciones, golpes, manipulaciones, físicas y psicológicas o incluso llegar al homicidio.
		Afecta de una manera psicológica muy grave a la víctima, desconectándose totalmente de la realidad que ella quisiera vivir, quedando atrapada en un mundo que puede llegar a causar Pensamientos de desesperación y poder llegar a tomar decisiones como el suicidio
		Muchas mujeres han sido víctimas de su esposo y muchas de ellas feminicidas, que han terminado su vida con quien juraban amarlas. Las tasas de feminicidios van creciendo día a día alrededor del mundo y es algo totalmente alarmante.
		Lo lleva a tomarse malas decisiones y terminar golpeando a su pareja y a veces hasta matándolas.
		Las consecuencias que conlleva esto es la violencia física y psicológica.
		Solo hacía que ella se sintiera sola cada vez se apagaba más y más
		El daño físico y psicológico
		Problemas psicológicos, problemas consigo misma, golpes y hasta puede causar la muerte.
		Agresiones físicas, psicológicas y morales, pudiendo incluso causarles la muerte.
		Las consecuencias que son el maltrato físico y psicológico.
		Una de sus consecuencias es que puede llegar hasta la muerte o daños graves a personas.
		Se puede sufrir daño físico, psicológico y emocional. La persona puede verse aislada de la sociedad por mandato de su abusador. En estos casos, la persona puede llegar a perder la libertad de hacer las cosas que le traen felicidad, cayendo así en un estado de sufrimiento, soledad y miseria, llegando incluso a casos donde se pierde la vida.
		A causa de esto muchas mujeres han abandonado sus sueños y dejando todo aquello que un día deseó y lo obtuvo, pero fue desechado como algo sin significado.
		Trae consecuencias muy graves y entre ellas está la muerte.
	Las consecuencias de esta problemática son el daño psicológico, la baja autoestima e incluso hasta la muerte.	
	Relación llena de control, toxicidad y manipulación.	

Habilidad de inferencia	Deducción de estereotipo de relación	La relación planteada en el texto es de mucho abuso, machismo e incluso sumisión.
		Hay hombres machistas que se creen mucho y no dejan que su pareja trabaje solo porque saben decir yo soy el hombre, yo trabajo y vos te quedas en la casa haciendo los quehaceres.
		El estereotipo más notable es que no dejó que ella trabajara, sino que ella tenía que quedarse en la casa.
		Las relaciones tóxicas o manipuladoras.
		Las relaciones tóxicas o matrimonios arreglados.
		Los estereotipos están presentes, la mujer tiene que atender todos los quehaceres de la casa y el cuidado de los hijos, y el hombre simplemente tiene que trabajar.
		El estereotipo presentado en este texto es el de la mujer que no puede trabajar solo el hombre, haciéndolos esclavas de sus hogares y privándolas de sus sueños y metas como mujer.
		La sociedad a lo largo del tiempo ha creado siempre estereotipos dentro de ellos están: la mujer tiene que trabajar en las cosas de la casa, el hombre es el que trabaja para llevar el alimento al hogar.
	Deducción de los motivos de permanencia	Permanecemos por falta de amor propio. Porque si nos quisiéramos lo suficiente, sabríamos que ninguna merece sufrir de tal manera.
		Pero esto también va de la mano con la manipulación e incluso amenazas. Ciertas mujeres no se atreven a salir o a renunciar a este tipo de abuso por miedo.
		Se ven obligadas a soportar todo esto debido a que reciben amenazas o chantajes de su pareja.
		Por miedo a lo que lo le harán es que no denuncian, pues temen por sus vidas.
		La amenaza, imponiendo miedo hacia la víctima, haciendo que esta no tenga otra opción que quedarse por miedo al qué pasará.
		Algunos de los motivos que pueden llevar a permanecer en una relación así son: en miedo, desconfianza en sí misma y por lo que puede pensar la sociedad.
		Permanecen en una relación de este tipo por diferentes razones, como la idea de tener esperanza en que la otra persona decida cambiar de actitud.
El pensar que pueden cambiar no se alejan.		
El miedo es un motivo por el cual algunas mujeres no huyen de su relación de este tipo, porque son amenazadas por sus parejas hasta incluso llega el punto que su misma familia la presiona para mantenerse en esta relación.		

		Ella decide quedarse, permanecer a su lado recordando aquella frase dicha por el cura “hasta que la muerte los separe”, él le pedía perdón y ella sin más le volvía a creer, aumentando así su condena en aquella prisión.
	La intención del autor	Objetivo es comunicar esta problemática. Él plantea con la manera de reflexionar que una mujer no se puede considerar solo como un objeto al cual golpear o desquitarse con él. La intención con la que se plantea este problema es hacer notar el machismo muy notable que está presente hoy en día, los estereotipos estipulados que aún se pueden encontrar y la minimización que se le da a la mujer. Es de hacer un llamado a las mujeres a no seguir aguantando este tipo de abuso. Es un ejemplo de conciencia para el momento de ser leído por mujeres que pasan por eso Este texto es un llamado más que una simple historia, Este tema no se plantea solo para que las personas juzguen a esas mujeres, sino para que las entendamos, comprendamos y las ayuden. Es necesario abordar este tema hoy en día, ya que hoy más que nunca se pueden transmitir el mensaje de concientización a más personas para así eliminar o reducir esta problemática lo más pronto posible. Este relato nos hace reflexionar sobre todas las mujeres que pasan por esta situación hoy en día. Este tema se plantea con el fin de que otras mujeres estén sufriendo por lo mismo pidan ayuda para salir de ahí. Esta problemática se plantea con el fin de hacer conciencia a la sociedad. El relato como tal es la denuncia hacia los abusos, que no solo son hechos antiguos, son realidades de muchísimas mujeres que mueren por maltratos. Me parece muy importante visualizar, concientizar y tratar de erradicar este tipo de relaciones que atentan contra la integridad de las personas.
Habilidad de evaluación	Relación del tema con preocupaciones actuales	El maltrato en las relaciones es muy visto en la actualidad, donde muchas mujeres permiten que les alte el respeto solo porque el hombre tiene el papel de autoridad. Relacionando este texto con la mayoría de las mujeres del mundo que se enamoran perdidamente de su pareja, entregando todo, dando el 100% sin conocer el tipo de relación y vida que les espera. El tema del abuso se relaciona bastante en la actualidad, ya que muchas mujeres sufren violencia a causa de un novio

	<p>o esposo, porque ellos consideran que ella es de su pertenencia.</p> <p>Hoy en día, algunas mujeres siguen sufriendo por un matrimonio infeliz. Las hacen creer que todo está bien cuando en realidad no. Todo se vuelve un terrible sufrimiento y se convierte en una cárcel.</p> <p>Hoy en día, si las mujeres no defienden sus derechos, las hacen a un lado y esa mujer, eso le pasó, no defendió sus derechos y permitió que su pareja la tratara como una persona sin futuro.</p> <p>Esta es la situación de muchas actualmente, siendo sumisas y recibiendo muchas faltas de respeto.</p> <p>Es muy decepcionante ver cómo la sociedad progresa más y más con cada año que pasa, pero el hombre que maltrata sigue siendo el mismo apático que décadas atrás.</p> <p>Son muchas las mujeres que en estos momentos están siendo sometidas, obligadas a callar y ser sumisas a manos del hombre a pesar de los maltratos.</p> <p>Todavía vive esa cultura debido a sus padres que reciben a sus hijos con esa educación.</p> <p>Actualmente todavía se sigue viendo esta problemática y es una de las razones por las que hay femicidios, creando preocupaciones tanto a las mujeres como a sus familiares.</p> <p>Muchas mujeres en la sociedad hoy en día permanecen en relaciones no sanas porque ellas los aman y no sabrían qué hacer sin esa persona. Están ahí porque no ven que lo que esa persona les hace está mal y este microrrelato nos plantea dicha situación para darnos a entender que debemos de hablar y no callar en esas circunstancias de maltrato.</p>
La importancia de abordar el tema	<p>Hoy en día es muy importante hablar de este tema, ya que así muchas de las mujeres que pasan por una relación similar tendrán el valor de hablarlo y de buscar ayuda para poder salir de ahí, porque no siempre podemos solas. A veces es necesario pedir ayuda.</p> <p>Es de suma importancia para la educación escolar, y para las personas para que así, desde pequeño, vayan formando sus valores y fundamentos que debe tener hacia la otra persona y cómo debe de tratarlos.</p> <p>Es de mucha importancia abordar estos temas para que las mujeres logren evitar estas situaciones y los varones puedan hacer conciencia.</p> <p>Poder romper las cadenas que atan esas ideas tan anticuadas.</p> <p>Es importante hacer reflexionar a los hombres jóvenes de la sociedad a través de las palabras de una mujer.</p>

		Es importante abordar este tipo de temas con la juventud de hoy en día, ya que este tipo de maltratos se ven en los noviazgos, por lo cual se puede prevenir y así nadie sale lastimado.
		Hoy en día es muy importante abordar este tema porque hay muchas mujeres sufriendo violencia hoy y muchas de ellas deciden callar por miedo a sus agresores.
		Es importante siempre abordar este tema porque así se comprende situaciones en las cuales se pueden dar el servicio de la ayuda, siempre y cuando la víctima esté de acuerdo. Igualmente, mejora la comprensión de muchos varones y evita que se siga proporcionando este problema tan alarmante.
	Las posibles alternativas de solución	Se debe trabajar desde niños, dando buenos tratos en el hogar, siendo un buen ejemplo, tocando temas de psicología para evitar que alguien se convierte en víctima activa o víctima pasiva.
		Algunos de los patrones para prevenir estas situaciones podrían ser ayuda al respetar como pareja, brindar charlas de estas situaciones y que vean que ser maltratador no es una opción, pero denunciar a un agresor sí.
		Hay muchas organizaciones que ayudan a las mujeres en estas situaciones de abuso, y les ayudan no solo en el proceso legal, sino también en el ámbito psicológico e incluso monetario.
		Una de las soluciones más eficientes para esta problemática viene siendo la educación desde pequeño, ya que, si se le inculca buenos valores y educación a los niños, este problema se podría decir nulo
		El amarse a uno mismo es tan importante como brindar una buena educación en los niños para combatir esta problemática.
		Sería hablar con las parejas que tienen este tipo de problemas y darles una charla, que si entre los dos tienen una buena comunicación la relación puede estar bien.
		La solución es concientizar a todas las personas, comenzando por los niños.
		Alejarse, contarle a un amigo de confianza, denunciar para evitar malos ratos y tragedia.
		Podríamos erradicar esta gran problemática desde la educación con la implementación de talleres, pero más importante quitar de una vez por todas los estereotipos que tanto influye.
		Una manera de solucionar el problema es implementando de manera más efectiva la educación y la cultura que es conveniente.

		<p>La principal alternativa de solución está en los hogares, en la educación, en valores y estereotipos que no traen nada bueno, solo violencia.</p> <p>Como sociedad debemos ser empáticos y ayudar a las personas que sufren este problema, debemos educar cada a cada miembro de la sociedad para poder lograr un mundo con menos abusos.</p> <p>Es por eso que una solución a esta problemática podría ser brindarles apoyo a las mujeres violentadas, haciéndoles saber que no están solas y que con ayuda psicológica pueden salir de este vínculo tóxico.</p> <p>Las autoridades sean las primeras en estar dispuesta a ayudar a las mujeres en estas situaciones, ya que son incontables los casos de violencia contra la mujer que pueden ser prevenidas, pero la mayoría no alza la voz por miedo a ser ignorada, porque se sienten solas o creen que las cosas para ellas pueden ser peor.</p> <p>La respuesta más evidente sería buscar ayuda psicológica, denunciar, solicitar una orden de alejamiento, no dejarse llevar por estereotipo. Si hay indicios de maltrato, alejarse de la persona y nunca quedarse por amor.</p> <p>Podemos ayudar al cambio, no solo dando charlas, sino que también denunciando. Si uno ve lo que sucede, también debe alzar la voz hoy por ti, mañana por mí.</p>
Argumentación	Sustentación de opiniones sobre soportar abuso o renunciar a los sueños	<p>No se debe renunciar por amor tanto a tus sueños. El amor no significa ser el objeto de un hombre, no te debe limitar, no te debe decir cómo te debes de vestir. Amor y amarse mutuamente.</p> <p>No debemos aguantar “por amar”, pues quien te quiere no te maltrata y es quien más desea verte feliz teniendo tus propios logros, metas y sueños, pues tu felicidad también es la de tu pareja.</p> <p>Si estás con alguien que de verdad te quiere y te valora, deberá entender que tanto uno como el otro tienen metas personales y que solo por amor uno no debe renunciar a ellos y volverse ama de casa tampoco lo es. Una relación estable conlleva distintos aspectos para ser estable como el respeto mutuo, la empatía, un amor verdadero, entre otros.</p> <p>Si la persona te ama realmente va a querer lo mejor para vos, no tratarte mal y limitarte.</p> <p>No deben renunciar a su sueño solo por permanecer o complacer a otra persona, que ellas tienen alma, cuerpo, espíritu, que son más que solo procrear hijos, que todas y cada una de ellas tienen derecho, que son personas capaces de todo lo que se proponga.</p>

		<p>El amor no es motivo para dejar tu sueño y soportar maltrato de parte de una persona que te ama, pues si te amara no ocasionaría este maltrato.</p> <p>El amor no justifica lo que realmente te hace feliz porque al final estás construyendo tu propia prisión en donde la única solución es decir no.</p> <p>No, porque al final del día las personas van y vienen y los sueños no siempre van a estar. Las relaciones son pasajeras, pero el dolor que esta puede dejar es difícil de sobrellevar.</p> <p>Aunque amemos mucho a una persona, no debemos permitir violencia de ningún tipo, ya que primero debería de estar nuestro amor propio.</p> <p>El amor nunca es la respuesta hacia el abuso, no es amor si no te deja alcanzar tus sueños y algo que amas.</p> <p>Nadie debe de estar presionado a permanecer en un contexto así por amor. El amor no maltrata, no hace daño, no vulnera y mucho menos violenta.</p> <p>Alguien que ama no encadena al otro para renunciar a sus sueños, anhelos y vida personal, pues el amor se trata de respeto, apoyo y cuidado.</p>
	Inclusión de citas sobre cambios estructurales necesarios u otro aspecto abordado en el texto	<i>No se registró uso de citas en los textos paralelos.</i>
	Uso adecuado de referencias	<i>Al carecer los textos paralelos de citas, no se incluyó referencias.</i>
Autor regulación	Reflexión sobre claridad y precisión de ideas	<p>Me falta mayor claridad y precisión con las palabras, me hace falta organizarlas.</p> <p>traté de no ser redundante y repetitiva en mis ideas.</p> <p>Están bastante claras mis ideas, usé un lenguaje sencillo y las que supe ordenar de una manera lineal sin perderse el sentido. Tal vez no son tan precisas.</p> <p>Traté de expresar mis ideas de forma clara y precisa, pero también puede que haya caído en la repetición de palabras o la repetición de ideas.</p> <p>Ciertamente son claras y precisas, no obstante. Siento que pude haberlo sintetizado un poco más.</p> <p>Me hace falta más claridad en mis ideas para desarrollar mejor mis argumentos y explicaciones que hago a la hora de redactar.</p>

		Algunas ideas no eran demasiado claras, pero a lo largo de la escritura se fueron reestructurando.
		Mis ideas no las planteé de una manera clara y concisa en este ámbito de redacción.
		Están bien planteadas, estructuradas y sobre todo interpretadas a conciencia
	Calidad de mis argumentos	Los ejemplos o incluso las comparaciones que utilicé con sucesos actuales.
		Realizar la estructura del texto y con la distribución y desarrollo de mis ideas.
		Pues no cité, ni ejemplifiqué para que tuviera más respaldo mis ideas.
	Reflexión sobre los valores	La empatía, el imaginarme cómo se sintió la otra persona y el cómo podría reaccionar.
		Empatía, concientización.
		El respeto que a la mujer.
		El respeto, el respeto hacia las mujeres, el escucharlas y, sobre todo, lo más importante, valorarlas.
		Me trato de poner en los pies de las personas que sufren violencia y ser empáticas con ellas.
		respetar y defender a las mujeres.
		La empatía y el respeto.
		El valor del respeto, la empatía, la solidaridad e incluso el amor mutuo.
		la empatía fue el principal que contribuyó en mí personalmente.
		valores como la empatía.
		La honestidad, la empatía y respeto.
		Los valores del respeto, la confianza, etcétera.
		El valor del apoyo entre mujeres, empatía solidaria y comprensión.
		La empatía es un valor clave en las ideas que planteé, además, el respeto

Escanee este código QR para acceder a las pruebas diagnósticas aplicadas a los estudiantes de 11mo “A”



Matriz de reducción de datos de prueba final		
Categoría	Código	Contenido de cita
Habilidad de análisis	Identificación del tema	Presenta un problema de violencia de género, específicamente la violencia psicológica y física dentro de una relación de pareja
		Este texto nos sumerge en lo que es un tema de gran relevancia como la violencia de género; desde las vivencias de la protagonista
		El tema central es la violencia doméstica...
		El abuso es precisamente lo que vive la protagonista del microrrelato
		La violencia de género es la principal problemática en el micro relato
		El abuso constante a manos de su esposo
		Aborda el tema del maltrato en el ámbito de la pareja,
		El tema central del texto es el abuso de género, particularmente en una relación de pareja en la que la protagonista, que inicialmente vive una relación amorosa, termina atrapada en una espiral de control y maltrato.
		El tema central en el microrrelato Tuya solo tuya, donde se refleja la violencia que sufren las mujeres
		Se ilustra de manera vívida la problemática de la violencia de género, abordando cómo esta puede permear las relaciones de pareja y transformar el amor en un ciclo de abuso y sumisión.
		En este contexto, Tuya, solo tuya aborda cómo el abuso de género no solo se manifiesta en golpes, sino también en el intento de controlar la autonomía emocional y psicológica de la mujer
		El problema central es la violencia de género dentro de una relación de pareja,
		“Tuya, solo tuya” aborda la violencia contra la mujer.
		Violencia de género.
		El tema central del relato "Tuya, sólo tuya" de Rosa María García Barja es el abuso contra la mujer.
		Aborda este problema dentro de una relación sentimental, donde la violencia se disfraza bajo la apariencia de amor y protección.
		En el microrrelato se presentan diversas problemáticas que pueden ser observadas en la actualidad, como la violencia de género
Este texto tiene como tema central la violencia de género		
"Mediante la historia, se ve cómo la violencia de género no es solo un problema en la vida privada, sino una situación que poco a poco se vuelve normal en la vida de muchas mujeres.		
La problemática de la violencia de género, a través de la experiencia de la protagonista,		

	<p>El micro relato posee como tema central el abuso dentro de una relación de pareja,</p> <p>Una triste realidad: la violencia de género</p> <p>Tuya, solo tuya” es un microrrelato que trata sobre la violencia de género, esto significa que es un acto de agresión que afecta a las mujeres, atentando contra su dignidad y libertad.</p> <p>La problemática de la violencia de género</p> <p>La violencia de género en el contexto de una relación romántica.</p> <p>El microrrelato abarca un tema muy importante que es la violencia de género o especificando en este caso la violencia de género contra la mujer.</p> <p>En el microrrelato la protagonista sufre violencia de género por parte de su esposo quien en un principio mostró amor, pero con el tiempo se fue convirtiendo en su principal agresor.</p> <p>Esta problemática de la violencia hacia las mujeres se aborda de manera clara en el microrrelato</p> <p>La violencia de género ejercida por su pareja.</p> <p>La violencia hacia la mujer es una problemática muy actual y se ve reflejada en este texto.</p> <p>El microrrelato “Tuya, solo tuya” donde la mujer expresa cómo ha sufrido violencia de género</p>
Identificación de las causas	<p>Diversas causas, entre ellas; La dependencia emocional, normalizar los patrones de violencia y por último, el aceptar el control y posesividad por parte del agresor (su pareja).</p> <p>La falta de ética, moral y respeto del entorno construyen patrones conductuales que tienden a replicarse en otros ámbitos. Si una persona aprendió en un contexto violento, probablemente tenga tendencias a repetir lo que ha vivido,</p> <p>Este abuso está basado en una visión machista de desigualdad de género, que justifica el control y la subordinación de la mujer, la dependencia económica y emocional de la protagonista hacia su pareja</p> <p>Las creencias culturales juegan un papel fundamental. En muchas sociedades, estas creencias normalizan el control sobre la pareja y confunden el amor con posesión, lo que se refleja en la actitud del esposo, quien desde el principio ve a su esposa como su propiedad.</p> <p>La desigualdad de género, ideología patriarcal y legitimación social de la violencia, por otro lado, los factores individuales pueden ser los más predominantes en esta problemática, teniendo que ver mucho el comportamiento que posee la persona, el trato en su infancia</p> <p>Un problema estructural enraizado en los sistemas patriarcales que perpetúan relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, permitiendo y justificando el abuso físico, psicológico y emocional.</p>

	<p>Una causa ante esta problemática es como los niños que han crecido en un ambiente influenciado por la violencia de género han normalizado este comportamiento, adoptándolo en sus vidas como algo normal</p>
	<p>La desigualdad de género, y el hecho de hacer siempre inferior a las mujeres es una causa muy habitual de la violencia de género. La normalización de estos comportamientos en entornos familiares y sociales contribuye a la transmisión de esta violencia,</p>
	<p>De estas se encuentran la educación tanto en el círculo familiar y social, los sesgos y prejuicios de cada sociedad, la falta de ética, moral y respeto</p>
	<p>La violencia de género está marcada por el control y la manipulación del agresor hacia la víctima</p>
	<p>Las causas de este tipo de violencia incluyen la normalización de roles patriarcales, donde el hombre ejerce poder sobre la mujer</p>
	<p>Las causas que conlleva que la mujer sea agredida son: dependencia económica, miedo, amenazas, ya sean directas o indirectas, falta de apoyo social, sentimiento de culpa y tener la esperanza de creer que puede cambiar la manera en que la trate.</p>
	<p>La violencia reflejada en el microrrelato tiene su origen en el machismo, los celos extremos, el deseo de control absoluto y la dependencia económica, alimentados por un agresor que normaliza el abuso a través de manipulación emocional.</p>
	<p>La falta de ética, moral y respeto del entorno construyen patrones conductuales que tienden a replicarse en otros ámbitos. Si una persona aprendió en un contexto violento, probablemente tenga tendencias a repetir lo que ha vivido.</p>
	<p>Las conductas abusivas dependen en gran medida del entorno social, y si este es hostil, es probable que se refleje en las relaciones interpersonales o maritales.</p>
	<p>Los estereotipos sociales refuerzan y normalizan ciertos comportamientos violentos, desde situaciones aparentemente menores, como los piropos no deseados, hasta formas graves de violencia como el abuso familiar.</p>
	<p>Algunas de las principales causas pueden ser: “las normas comunitarias que otorgan privilegios o una condición superior a los hombres y una condición inferior a las mujeres, o comportamientos masculinos dañinos, como el tener múltiples parejas o actitudes de aprobación de la violencia</p>
	<p>Las creencias y estereotipos sociales que perpetúan la superioridad masculina juegan un papel crucial.</p>
	<p>Una de estas causas es el abuso de poder y la manipulación psicológica, se puede ver reflejado cotidianamente ya que algunas parejas suelen aprovecharse de esto.</p>

	<p>Se basa en una cultura patriarcal. Además, influyen los estereotipos que ponen a los hombres con autoridad en el hogar y actuar libremente, mientras las mujeres deben cumplir con expectativas del hogar</p>
	<p>Las causas de la violencia de género se manifiestan a través de múltiples factores, comenzando con la idealización del amor.</p>
	<p>En la mayoría de los casos, existe un trasfondo psicológico que influye en el comportamiento de las personas involucradas.</p>
	<p>Las causas de la violencia de género incluyen factores culturales, como el patriarcado en diversas religiones y sociedades que otorgan a los hombres una posición dominante sobre las mujeres</p>
	<p>Factores psicológicos, como trastornos mentales o celos patológicos, llevan a algunos hombres a ver a sus parejas como propiedad y a ejercer control violento sobre ellas.</p>
	<p>La causa de sufrir maltratos empieza cuando el hombre siente celos y la mujer lo perdona porque confió en él y está cegada por el amor que siente hacia él,</p>
	<p>Factores culturales, ya que existen culturas y religiones con valores patriarcales que minimizan los derechos de la mujer. Además, señala a los estereotipos de roles sociales tradicionales que atribuyen al hombre mayor libertad y autoridad.</p>
	<p>Factores psicológicos tales como alteraciones mentales, celos patológicos o percepciones de superioridad y dominación sobre la pareja.</p>
	<p>Están ligadas al patriarcado pues los estereotipos y la idea que los hombres tienen el derecho de controlar a las mujeres. La baja autoestima de la víctima, la manipulación emocional por parte del agresor y la creencia que los celos y el control son “normales” en una relación, hace que el ciclo de abuso continúe.</p>
	<p>La desigualdad y el control. Los celos extremos del esposo, que lo llevan a percibirla como una posesión, son el motor de una relación basada en inseguridades y dominio.</p>
	<p>Este fenómeno presenta diversas causas, entre las que destacan el machismo, la carencia de educación y la baja autoestima, tanto en quienes perpetran la violencia como en quienes la padecen.</p>
	<p>Las causas del problema presentado en el texto podrían ser los celos posesivos y la principal el machismo.</p>
	<p>Las principales causas se encuentra el poder que logra ejercer el hombre sobre la mujer,</p>
	<p>Desigualdad de género, ideología patriarcal, vinculación relacional en la pareja, legitimación social de la violencia</p>
Identificación de las	<p>Puede tener consecuencias psicológicas, golpes o la muerte.</p>
	<p>Unas de estas consecuencias son: el aislamiento social, miedo, inseguridad, daño psicológico</p>

consecuencias	Las consecuencias son aislamiento, golpes, pérdida de autoestima,
	Este tipo de relaciones llegan al punto de la agresión física o verbal
	La muerte o el suicidio, los desenlaces más extremos, las afectaciones psicológicas y emocionales como la depresión, la ansiedad, y la pérdida de confianza por parte de la víctima son consecuencias al mismo tiempo muy importantes.
	No solo agresiones físicas, sino también un daño emocional y moral causado por la manipulación y el abuso de su pareja.
	Consecuencias que van desde las físicas, psicológicas y hasta morales, la violencia de género marca a la víctima generando trastornos psicológicos difíciles de sanar como baja autoestima, depresión, incomunicación y aislamiento, dependencias, poco margen de decisión sobre su propia vida, ansiedad y estrés.
	La violencia, tanto física como emocional, la convierten en una persona insegura, sin confianza en sí misma, y distante de sus seres queridos,
	La protagonista experimenta pérdida de su autonomía profesional y social al estar aislado de sus seres queridos y obligado a renunciar a su carrera; su autoestima se deteriora por el constante control y las agresiones de su pareja.
	La violencia, tanto física como emocional, afecta la autoestima de las mujeres y las aleja de sus sueños y aspiraciones.
	El abuso de genera efectos devastadores no solo en la salud física, sino también en la salud mental de las víctimas. En el texto, la protagonista describe cómo fue aislada de su entorno social, perdió su trabajo, autoestima, y terminó dependiendo completamente de su pareja.
	Físicos que estos pueden ser golpes dejando a la víctima con severos moretones en su cuerpo al punto de dejarla inconsciente o también están los psicológicos que varían en la manipulación, descuido por parte de la otra pareja, insultos, humillaciones, y las amenazas.
	El aislamiento social, la pérdida de autoestima, y el sacrificio de los sueños e identidad de la mujer.
	Despojo de ambiciones profesionales, amistades y hasta conexión con la familia,
	La más grave obviamente es el feminicidio perpetrado o el suicidio de la víctima. También están las lesiones físicas graves, los abortos involuntarios, embarazos no deseados y/o enfermedades de transmisión sexual.
La violencia de género marca a la víctima, pudiéndose generar trastornos psicológicos difíciles de sanar como: baja autoestima, depresión, conmoción psíquica aguda, incomunicación y aislamiento, dependencias, poco o nulo margen de decisión	

	<p>sobre su propia vida, trastornos del sueño, ansiedad, estrés y otros.</p>
	<p>Físicamente, sufre lesiones que simbolizan el dolor constante y el sufrimiento que vive, expresado en la frase "sangró hasta por la mirada". Esto revela no solo el daño físico, sino también el emocional. A nivel psicológico, el abuso sistemático da lugar a la pérdida de autoestima.</p>
	<p>Se enfrenta a la burla y la humillación, una erosión constante de su autoestima. El silencio se convierte en su refugio, pero también en su prisión, ocultando el sufrimiento detrás de una sonrisa forzada.</p>
	<p>Fuertes golpes que después dejan una marca en la piel llamados moretones.</p>
	<p>Consecuencias físicas, como agresiones que le causan heridas, y psicológicas, con una pérdida profunda de autoestima, miedo y humillación. Abandona su carrera, se aísla de su entorno social y vive atrapada en un ciclo de control y violencia.</p>
	<p>Las consecuencias incluyen daños físicos, pérdida de independencia, aislamiento social, la destrucción de los sueños y metas personales.</p>
	<p>Va desde lo físico (lesiones visibles) a lo emocional (el miedo, la culpa y la pérdida de autoestima, obligada a renunciar a sus sueños y ambiciones personales). Socialmente, el aislamiento que sufre la aleja de sus seres queridos y redes de apoyo, hundiéndola aún más en el control de su pareja.</p>
	<p>Consecuencias graves como la muerte, la depresión y las lesiones que pueden surgir, reflejando una realidad tristemente habitual en la vida de las mujeres.</p>
	<p>El abuso constante desgasta la autoestima de la víctima, haciéndola sentir incapaz de salir adelante por su cuenta.</p>
	<p>Cómo consecuencia de esto surge las agresiones físicas y verbales, creando inseguridad a la mujer, baja autoestima e incluso la muerte de esta.</p>
	<p>Desde el ámbito de su salud mental, experimenta una profunda soledad, aislamiento y sentimientos de humillación debido a comentarios sobre su peso, lo que refleja un estado de depresión y baja autoestima. En cuanto a su salud física, intenta ocultar los moretones en su cuerpo con maquillaje, una evidencia dolorosa del abuso que sufre.</p>
	<p>Baja autoestima, problemas de identidad y autoimagen distorsionada: La visión que tienen de ellas mismas está totalmente distorsionada hacia lo negativo. Es frecuente que duden de sus propias capacidades y posibilidades</p>
	<p>La baja autoestima, la distorsión de la autoimagen y los problemas de identidad surgen debido a la manipulación y culpabilización constante por parte del agresor</p>

		<p>Deterioro de su autoestima, sintiéndose culpable y merecedora del maltrato por las constantes humillaciones que enfrenta. La manipulación del abusador la aísla de su familia y amigos, rompiendo su red de apoyo y dejándola cada vez más sola.</p> <p>Abandona sus sueños y su carrera, sacrificando así su realización personal. Las agresiones físicas, graves y visibles, afectan su salud, aunque intenta ocultarlas, y el ciclo de violencia, alternado con disculpas, la mantiene atrapada en una dependencia emocional donde espera que él cambie.</p>
Habilidad de inferencia	Deducción de estereotipo de relación	<p>Un rol de sumisión ante esa situación; volviéndose así el típico estereotipo de relación posesiva y violenta.</p> <p>El estereotipo es el de una relación romántica idealizada, que con el transcurso se convierte en una relación controladora, destacándose la posesión y el machismo.</p> <p>Este tipo de amores a su vez representa un estereotipo tóxico de una pareja, ya que confunden el amor con posesión y en el cual la mujer se ve obligada a minimizar o tratar de justificar dichos abusos.</p> <p>Este estereotipo de relación controladora y reprimida es la que experimenta la protagonista que se ve obligada a hacer lo que el marido dice.</p> <p>El estereotipo de la mujer sumisa que solo debe estar bien presentable para su pareja más que para ella misma,</p> <p>El estereotipo de una mujer sumisa o tolerante ante la violencia</p> <p>El estereotipo de relación presentado en el texto refleja una dinámica de poder muy desigual, donde el hombre asume un rol dominante y controlador. Este estereotipo perpetúa una visión tradicional de la pareja en la que la mujer debe someterse a los deseos y expectativas del hombre, sin espacio para la autonomía personal o la realización profesional.</p> <p>El relato subraya el estereotipo de amor romántico y posesivo que justifica el abuso en la relación de pareja.</p> <p>El de las mujeres complacientes y emotivas, y que los hombres seguros de sí mismos, controladores y agresivos,</p> <p>El estereotipo del hombre que debe “proteger” y “dominar” a su pareja, limitando su libertad en nombre del amor.</p> <p>La mujer es responsable de mantener la estabilidad emocional del hogar, incluso a costa de su propio bienestar y la del hombre dominador.</p> <p>El estereotipo de la relación es el dominio del hombre hacia la mujer.</p> <p>La relación dominación – sumisión es un tipo de relación de pareja de control estricto.</p> <p>El tipo de relación es la del hombre dominante que ejerce control sobre su pareja,</p>

	<p>El estereotipo de relación es el hombre controlador y la mujer subordinada, atrapada en un matrimonio donde se romantiza la posesión y el control.</p>
	<p>El relato presenta el estereotipo del hombre posesivo, que ve a su pareja como una extensión de sí mismo y cree tener derecho a controlarla.</p>
	<p>Una relación en la que la mujer es vista como un objeto, alguien que debe obedecer y satisfacer, mientras él asume el rol de protector o proveedor.</p>
	<p>El estereotipo de la mujer sumisa también aparece, ya que ella se somete a los deseos y exigencias de su pareja, renunciando a sus propias metas y sueños.</p>
	<p>El estereotipo de relación que se presenta es el de la mujer sumisa y el hombre controlador, donde el amor se confunde con posesión.</p>
	<p>Estereotipo de la esposa sumisa y dependiente.</p>
	<p>El estereotipo es la sumisión de la mujer ante la autoridad del hombre</p>
	<p>Estereotipo común en relaciones abusivas, donde una persona ejerce poder absoluto sobre la otra, asumiendo que el amor otorga el derecho de poseer y controlar.</p>
	<p>Este tipo de relación, marcado por la sumisión de la víctima y el dominio del agresor, es tristemente frecuente</p>
	<p>El estereotipo de relación es la del hombre domina y la mujer es sumisa</p>
	<p>El hombre es visto como el líder, el proveedor y el controlador, mientras que la mujer se ve obligada a aceptar su papel subordinado, cediendo su independencia y derecho a tomar decisiones.</p>
	<p>Donde los hombres deben ser lo proveedores de la casa, deben de ser los dominantes y las mujeres las sumisas cumpliendo solo el rol de ser amas de casa y cuidar a sus maridos</p>
	<p>Muestra estereotipos que revelan una relación de control y abuso. El esposo ve a su esposa como una posesión, controlando tanto su vida personal como profesional. El hombre se posiciona como el único proveedor, reforzando la idea de que ella no necesita trabajar.</p>
	<p>El estereotipo que predomina es el de un hombre controlador y posesivo que ve a su esposa como un objeto de sí mismo, sin permitirle tener deseos o libertades propias.</p>
	<p>La visión tradicional de los roles de género ha consolidado al hombre como figura de autoridad y proveedor, mientras la mujer es vista como cuidadora y guardiana del hogar, influida también por normas religiosas que limitan su autonomía.</p>
	<p>El estereotipo presentado en este texto es el que la mujer no puede trabajar, el único que puede es el hombre, haciéndolas</p>

	esclavas de sus hogares y privándolas de sus sueños y metas cómo mujer.
Deducción de los motivos de permanencia	Muchas mujeres permanecen en este tipo de relaciones por diversas razones. Una de las más comunes es la baja autoestima, alimentada por el maltrato emocional y psicológico. Esto puede llevarlas a creer que no merecen algo mejor o que son incapaces de encontrar una relación saludable. Además, muchas mantienen la esperanza de que su pareja cambiará con el tiempo o que el comportamiento violento es solo una fase temporal.
	En muchos casos, este daño emocional lleva a las mujeres a permanecer en relaciones abusivas debido al miedo a posibles represalias, sumado a factores como la culpa, la vergüenza o la dependencia emocional y económica, que limitan sus opciones para alejarse del agresor.
	Permanecen en estas relaciones debido a factores como el miedo, la vergüenza y la falta de recursos, que las mantienen atrapadas en el ciclo de abuso.
	Los motivos que la llevan a permanecer en ese conflicto son: falsas promesas, mentiras, regalos o palabras de reconciliación, esperanza de cambios.
	Los motivos principales que llevan a una mujer a permanecer en estas relaciones violentas son el miedo y la presión social, ya que en la historia el miedo y la presión social se manifiestan de manera abrumadora en la protagonista, moldeando su vida y sometiéndose a una relación violenta.
	Muchas veces las víctimas no son capaces de terminar estas relaciones y los motivos son diversos como la dependencia emocional.
	Una mujer puede sentirse obligada a permanecer en una relación de abuso por muchos motivos como por ejemplo la dependencia económica, la falta de recursos financieros o la vergüenza al qué dirán.
	Una mezcla de miedo, manipulación emocional y dependencia económica que la llevan a soportar años de abuso. A menudo, las víctimas creen que no pueden salir de la relación debido a la falta de apoyo social, el miedo a represalias o el sentimiento de que no son capaces de vivir solas.
	La falta de amor propio es uno de los motivos por el cual muchas mujeres pasan por situaciones tan desenfundadas.
	Muchas de esas mujeres se quedan en relaciones así por miedo a ser asesinadas.
Motivos que permanecen pueden ser el miedo al abandono o a las consecuencias de este, tener miedo al abusador o que reaccione con violencia o tome represalias emocionales, sociales o económicas.	

	<p>Las víctimas suelen permanecer en relaciones abusivas por dependencia emocional, miedo o porque han sido aisladas de sus redes de apoyo</p>
	<p>La dependencia emocional se refiere a la necesidad afectiva que tenemos de la presencia de otra persona que cubre distintas áreas de nuestra vida (afecto, regulación emocional, reconocimiento y validación, placer sexual...).</p>
	<p>Permanece en la relación debido a un complejo entramado de factores, entre ellos el amor idealizado, el temor a la violencia y la manipulación emocional del agresor.</p>
	<p>El miedo a las consecuencias del rechazo, la dependencia emocional y económica que desarrolló, hicieron que siguiera aceptando el abuso. La violencia psicológica, como el control sobre sus actividades y la constante humillación, también contribuyó a su sometimiento.</p>
	<p>Los motivos para permanecer en este tipo de relación pueden ser la manipulación y la dependencia emocional.</p>
	<p>A veces en diversos casos las mujeres no pueden salir de esta problemática porque las amenazan.</p>
	<p>Permanecen en relaciones abusivas debido a la dependencia emocional, el miedo a la soledad, la falta de recursos económicos o el temor a represalias por parte del agresor.</p>
	<p>Las víctimas sufren en silencio debido al miedo, la inseguridad y la dependencia emocional, lo que las atrapa en un ciclo destructivo.</p>
	<p>Las principales razones de una mujer para quedarse en una relación violenta incluyen: miedo y presión social.</p>
	<p>El miedo a las consecuencias por parte del hombre, el juicio de la sociedad y la soledad resultante la atrapan en la vida con su pareja abusiva.</p>
	<p>Dependencia emocional, que los lleva a creer que el amor justifica el abuso. La normalización del abuso también juega un papel importante</p>
	<p>El miedo a consecuencias mayores, la falta de apoyo de la sociedad y los estereotipos pueden mantener a la persona en la relación.</p>
	<p>Permanece en una relación con violencia de género debida a la creencia errónea de que el amor justifica los abusos.</p>
	<p>La normalización de la violencia y estereotipos de género, contribuye a que muchas víctimas no reconozcan el abuso y sigan dentro de relaciones tóxicas.</p>
	<p>Los motivos que la llevan a permanecer en esta relación van desde la dependencia emocional y económica hasta el temor de enfrentar la vida sin su pareja, así como la presión social que puede hacer que alguien crea que debe soportar todo por mantener un matrimonio.</p>

	<p>El relato ilustra cómo este ciclo de violencia puede prolongarse durante años, ya que la mujer lucha con la culpa y el miedo, convencida de que el amor que le profesa su esposo es genuino.</p> <p>Muchas personas permanecen en relaciones abusivas debido a la dependencia emocional, la manipulación psicológica o la baja autoestima, factores que el agresor utiliza para perpetuar su control.</p>
La intención del autor	<p>Crear conciencia sobre la prevalencia del abuso. Muchas personas no son plenamente conscientes del impacto que esto tiene en las mujeres en diferentes contextos.</p> <p>Sensibilizar y visibilizar casos como este, que siguen siendo problemas sociales graves, permitiendo mostrar cómo el abuso se disfraza de amor y como las víctimas se encierran en este tipo de relaciones.</p> <p>Hacer o crear conciencia sobre las relaciones abusivas y los riesgos que pueden sufrir las víctimas al intentar salir de ellas.</p> <p>Visibilizar las situaciones de abuso doméstico y concienciar sobre la gravedad de las mismas.</p> <p>Denunciar la violencia de género, a través de una narrativa realista que busca generar conciencia sobre la gravedad de esta problemática social.</p> <p>Visibilizar el problema de la violencia de género y generar conciencia sobre la importancia de reconocer los signos del abuso.</p> <p>Abordar este tema es para que las mujeres estén informadas sobre la violencia de género, es por ello que hoy en día también existe el movimiento feminista que lucha por el bienestar de las mujeres.</p> <p>Informarse sobre la violencia de género enriquece los conocimientos de las mujeres para que no piensen que deben de soportar del machismo, la violencia y ser sumisas ante un hombre, gracias a esta información es que hoy en día las mujeres son más independientes.</p> <p>Reflexionar y concientizar sobre la violencia de género y las dinámicas de abuso en relaciones de pareja.</p> <p>Visibilizar el ciclo de violencia que se perpetúa cuando una persona sufre abuso en su relación de pareja</p> <p>Generar conciencia no solo sobre el impacto en la víctima, sino también sobre las repercusiones emocionales y sociales en su entorno,</p> <p>Dar a conocer ese tipo de situaciones para concientizar de los riesgos o peligro que es caer en una relación abusiva y así que las víctimas busquen apoyo al darse cuenta que no es sano permanecer en una relación como esa.</p>

	<p>Exponer estos casos de abuso y empatizar con las víctimas, denunciando este tipo de agresiones que comprometen el bienestar e integridad física y psicológica de las mujeres.</p>
	<p>Visibilizar la violencia de género y las consecuencias físicas y psicológicas que sufre.</p>
	<p>Sensibilizar sobre cómo el abuso no solo destruye la vida de las mujeres en términos físicos, sino también en lo emocional, social y profesional.</p>
	<p>Generar conciencia, empatía y un llamado a la acción para quienes se encuentran atrapados en situaciones similares.</p>
	<p>La intención de este relato es sensibilizar.</p>
	<p>Visibilizar la violencia de género, mostrando cómo puede ocurrir incluso en relaciones que parecen normales. Además, la historia busca conectar con el lector y abrir sus ojos a la realidad de las situaciones actuales, generando empatía.</p>
	<p>Visibilizar la realidad de muchas mujeres que viven en situaciones de violencia, donde se destaca la dificultad de romper con esos ciclos.</p>
	<p>Exponer la violencia de género y generar conciencia sobre la gravedad de esta problemática social.</p>
	<p>Crear conciencia sobre doloroso que son estos tipos de situaciones. Además, se quiere exponer cómo el amor puede convertirse en algo dañino.</p>
	<p>Sensibilizar y visibilizar la realidad de muchas personas atrapadas en relaciones abusivas.</p>
	<p>Crear conciencia sobre lo complejo y doloroso que es este tipo de situación.</p>
	<p>Crear conciencia sobre la gravedad y prevalencia de la violencia de género</p>
	<p>Visibilizar las acciones destructivas que se dan dentro de las relaciones románticas abusivas. A través de la experiencia de la protagonista, se busca crear conciencia sobre cómo el mito del amor romántico puede llevar a las mujeres a tolerar el abuso y a sacrificar su identidad y sueños en nombre de una relación idealizada.</p>
	<p>Empoderar a las mujeres, alentándolas a reconocer su derecho a una vida sin maltrato y a cuestionar los ideales románticos que pueden mantenerlas atrapadas en relaciones dañinas.</p>
	<p>Visibilizar la violencia de género y las “costumbres” inadecuadas que existen en las relaciones abusivas. Buscando generar conciencia mostrando como el abuso puede comenzar de manera continua, bajo la apariencia del amor y protección, hasta que se torna en una prisión emocional y física.</p>
	<p>Ayudar a otros a darse cuenta de la importancia de quererse a sí mismos y buscar relaciones sanas donde haya respeto y cariño verdadero.</p>

		<p>Generar conciencia sobre los efectos devastadores de las relaciones abusivas y destacar la importancia de romper el silencio y buscar apoyo.</p> <p>Concientizar a las personas sobre la problemática de la violencia contra las mujeres.</p> <p>Concientizar de las consecuencias de la violencia de género,</p> <p>Generar mayor conciencia y empatía sobre la gravedad de estas situaciones.</p>
Habilidad de evaluación	Relación del tema con preocupaciones actuales	<p>Las relaciones abusivas es una problemática que se sigue viviendo en la actualidad, en la que afectan a muchas personas, sin importar su edad o género, es una realidad muy frecuente y a su vez silenciosa que repercute tanto en la comunidad, como en la sociedad.</p> <p>Este tema se relaciona con lo que se vive actualmente, muchos niños son testigo de cómo su padre maltrata psicológica o hasta físicamente a su mamá, además el acoso, e injusticias que viven a diario un sin número de mujeres, eso tomando en cuenta los innumerables casos que son callados y no están expuestos a la luz de la sociedad.</p> <p>El micro relato no se aleja de la realidad ya que en la actualidad sigue habiendo mujeres siendo abusadas, siendo privadas de sus derechos y costumbres, ONU Mujeres (2024) informa que “La mayoría de los actos de violencia contra las mujeres son perpetrados por sus esposos o parejas actuales o anteriores. Más de 640 millones de mujeres de 15 años o más (el 26 por ciento del total) han sido objeto de violencia por parte de su pareja” (P.1,2).</p> <p>En la actualidad, la violencia de género sigue siendo un problema que afecta a millones de personas en todo el mundo. De hecho, durante la pandemia de COVID-19, se reportó un aumento significativo en los casos de violencia a las mujeres, lo que llevó a la ONU a calificarla como una "pandemia en la sombra" (ONU, 2020, párr. 5).</p> <p>Esta problemática se viene observando desde hace décadas e incluso ha incrementado la tasa de maltrato hacia la mujer, es por ello que la ONU (2021) informa que “En todo el mundo, casi una de cada tres mujeres ha sido víctima de la violencia, y las crisis están aumentando aún más las cifras” (párr. 1).</p> <p>La violencia de género es una problemática antigua, que se vive hasta el día de hoy, ya que, esta se ha venido arrastrando de generación en generación. La ONU Mujeres (s.f.). Informó que: “Se calcula que, en todo el mundo, 736 millones de mujeres, casi una de cada tres han sido víctimas de violencia” (párr. 3).</p> <p>La ONU Mujeres (s.f.) comunicó lo siguiente: “En 2022, unas 48.800 mujeres y niñas murieron a manos de sus parejas u otros familiares en todo el mundo. Esto significa que, en promedio,</p>

		<p>más de cinco mujeres o niñas son asesinada cada hora por alguien de su propia familia” (Párr. 4).</p> <p>En la actualidad las mujeres tienen traumas de que algo como la violencia de género pueda llegar a sus vidas, por lo cual las lleva a vivir con un miedo constante al iniciar en una relación.</p> <p>La violencia de género representa un desafío persistente en la sociedad actual, manifestándose a través de patrones de conducta normalizados que afectan a millones de mujeres. Las estadísticas alarmantes sobre la violencia evidencian la urgencia de abordar esta problemática desde sus raíces culturales, donde la desigualdad y los estereotipos de género mantienen ciclos de abuso y sufrimiento.</p> <p>Este tema se relaciona profundamente con preocupaciones actuales, ya que la violencia de género y la lucha por la equidad de género son temas de gran relevancia en la sociedad.</p> <p>El tema expresado en “Tuya, solo tuya” es algo que aún está presente en nuestra sociedad, algunos hombres aún tienen ese pensamiento de que tienen dominio hacia la mujer, cuando es algo que ya no es igual que antes, ya que hoy en día las mujeres han tenido una evolución tanto en sus derechos como en crecimiento personal, en dejar esos miedos y expresarse.</p> <p>El caso de la protagonista no es algo ajeno a la realidad ya que muchas mujeres en todo el mundo sufren de violencia de género por parte de sus parejas, como afirma La Agencia de la ONU para los Refugiados (s.f) “Si bien todas las personas – mujeres, niñas, hombres y niños – pueden ser víctimas de violencia sexual y de género, el riesgo es aún mayor para las mujeres y las niñas.</p> <p>El tema de la violencia de género sigue siendo una de las principales preocupaciones a nivel global. A pesar de los avances en derechos humanos, la violencia contra las mujeres persiste en diferentes formas, desde agresiones físicas hasta control psicológico y abuso emocional.</p> <p>La violencia de género sigue siendo un tema relevante y urgente en la sociedad actual. A pesar de los avances en derechos y leyes, muchas personas aún sufren en silencio. La violencia de género es una problemática global que trasciende fronteras y culturas, dejando profundas cicatrices en las vidas de millones de mujeres y niñas. Su impacto va más allá de lo individual, afectando a familias, comunidades y sociedades enteras.</p> <p>La violencia de género es un problema grave que afecta a millones de mujeres en todo el mundo como afirma el Instituto Nacional de Estadística (2023) El número de mujeres víctimas de violencia de género aumentó un 12,1% en el año 2023, hasta 36.582.</p> <p>Este relato es muy relevante y está profundamente relacionado con preocupaciones actuales, especialmente con el tema de la</p>
--	--	--

		<p>cantidad de casos de violencia de género y el ciclo de abuso en relaciones de pareja. Esto refleja una gran verdad sobre lo que muchas mujeres enfrentan, atrapadas en una relación tóxica y violenta. Según ONU Mujeres (2024b): Se calcula que, en todo el mundo, 736 millones de mujeres, casi una de cada tres han sido víctimas de violencia física o sexual por parte de su pareja, de violencia sexual fuera de la pareja, o de ambas, al menos una vez en su vida (el 30% de las mujeres de 15 años o más).</p> <p>La violencia de género afecta a muchos países del mundo en menor o mayor grado, indistintamente a clases sociales, niveles educativos y manifestaciones culturales, señalando así la conducta violenta de la pareja y evidenciando la desaprobación hacia tales hechos, exponiéndolo públicamente a la sociedad.</p> <p>En todo el mundo, 736 millones de mujeres – casi una de cada tres– han sido víctimas de violencia física o sexual por parte de su pareja; de violencia sexual fuera de la pareja o de ambas al menos una vez en su vida (el 30 por ciento de las mujeres de 15 años o más)</p> <p>La violencia de género es una problemática compleja que afecta a millones de mujeres en todo el mundo, y se manifiesta en diversas formas, desde el control emocional hasta la agresión física.</p> <p>Por más trágico que suene, las relaciones abusivas por desgracia son probablemente las más comunes en nuestra sociedad, independientemente de la generación que la conforme.</p> <p>En Latinoamérica y el Caribe la violencia física en las relaciones se cobró 4,091 vidas de mujeres en 2020. Las distintas capas del abuso emocional están menos documentadas.</p> <p>La violencia de género es un problema global que sigue afectando a millones de personas en todo el mundo. A pesar de los avances en la lucha por la igualdad de género, muchas sociedades aún permiten y, en algunos casos, normalizan comportamientos violentos hacia las mujeres y otros géneros.</p> <p>Actualmente las mujeres sufren de violencia de género y cada año va aumentando el número de femicidios: Son 56 las mujeres asesinadas en 2023 a manos de un hombre que era o había sido su pareja, es decir, siete más que en 2022.</p> <p>Desafortunadamente este tema se sigue viviendo en la actualidad, es un problema que afecta al territorio de Nicaragua, para poner esto en perspectiva durante el mes de mayo, tradicionalmente dedicado a celebrar a las madres nicaragüenses, el país registró una escalofriante ola de violencia contra las mujeres. A inicios de mayo de 2024, el país se enfrentó a 6 casos de asesinatos y feminicidios, elevando la cifra total de mujeres víctimas en lo que va del año 2024 a 36.</p>
--	--	---

		<p>En 2022, unas 48.800 mujeres y niñas murieron a manos de sus parejas u otros familiares en todo el mundo. Esto significa que, en promedio, más de cinco mujeres o niñas son asesinadas cada hora por alguien de su propia familia. Mientras que el 55 por ciento de los homicidios de mujeres son cometidos por sus parejas u otros miembros de la familia, solo el 12 por ciento de los homicidios de hombres se producen en la esfera privada.</p> <p>La violencia de género es un problema muy serio en el mundo hoy en día. Muchas mujeres sufren violencia física o emocional por parte de sus parejas. Por ejemplo, alrededor del 30% de las mujeres han pasado por esto, según la Organización Mundial de la Salud.</p> <p>Aproximadamente 736 millones de mujeres en todo el mundo, casi una de cada tres, sufren violencia al menos una vez en su vida. La forma más frecuente de violencia contra las mujeres en todo el mundo es la violencia en la pareja, que afecta a unos 641 millones. Sin embargo, este problema va más allá de las relaciones interpersonales y se extiende a diversos entornos, incluidas las plataformas en línea, donde la violencia contra las mujeres y las niñas ha aumentado rápidamente en los últimos años (Naciones Unidas, 2023).</p> <p>Según datos de Naciones Unidas CEPAL (2022) “En 2021, de los 18 países o territorios de América Latina que proporcionaron información, 11 presentaban una tasa igual o superior a 1 víctima de femicidio o feminicidio por cada 100.000 mujeres” (párr. 4). Esto confirma que, en la actualidad, las situaciones descritas en el relato siguen siendo alarmantemente comunes y visibles en nuestra sociedad.</p> <p>Este microrrelato está estrechamente relacionado con las preocupaciones sobre la violencia de género y la lucha por la igualdad de género en la realidad social, la narrativa nos da a conocer el ciclo de control y abuso que aún sufren muchas mujeres en la sociedad actual, un problema que, aunque ha sido visibilizado, persiste.</p> <p>Es un reflejo de muchos casos que viven mujeres y la mayoría de ellas mueren antes de denunciar este tipo de violaciones a sus derechos.</p>
	<p>La importancia de abordar el tema</p>	<p>Este tema es crucial en la actualidad, ya que interpretando estos resultados ONU MUJERES (2024) estima que “alrededor de 736 millones de mujeres en todo el mundo —casi una de cada tres— han sido víctimas de violencia física o sexual por parte de su pareja” (párr.2) lo anterior muestra cuán extendida está la violencia de género en el mundo.</p> <p>Abordar la violencia de género es esencial para erradicarla, proteger a las víctimas, es importante construir una sociedad más equitativa y libre de abusos.</p>

		<p>Una de las razones principales de abordar este tema es informar a las personas sobre las diferentes formas de abuso (físico, emocional, psicológico) es crucial para prevenirlo y reconocerlo ya que hablar abiertamente crea un ambiente de apoyo,</p>
		<p>Abordar el tema del abuso hoy en día es esencial para promover la salud, la seguridad y el bienestar de todas las personas, especialmente de aquellas más vulnerables.</p>
		<p>La importancia de abordar este tema radica en la necesidad de proteger a las víctimas y romper con el ciclo de violencia. Al tratar el tema de la violencia de género de manera abierta y clara, se pueden crear redes de apoyo y sensibilización que permitan a las víctimas reconocer su situación y buscar ayuda antes de que sea demasiado tarde. Es fundamental que este tema sea parte del debate público y que se implementen políticas eficaces para erradicarlo.</p>
		<p>El tema de la violencia de género es crucial en la sociedad actual, pues refleja las profundas desigualdades de poder entre hombres y mujeres y las dinámicas de control y sometimiento que muchas mujeres sufren en su vida cotidiana.</p>
		<p>En la actualidad, abordar el tema de la violencia de género es más urgente que nunca. No solo se trata de proteger a las víctimas, sino de transformar las estructuras sociales, culturales y políticas que permiten que la violencia persista.</p>
		<p>Es muy importante abordar este tema hoy en día, haber una mayor conciencia sobre la violencia de género y cómo se manifiesta de diversas formas.</p>
		<p>La importancia de visibilizar la gravedad del abuso emocional y psicológico en las relaciones de género, ya que el tema se presenta para sensibilizar sobre la realidad del ciclo de abuso en la violencia de género, y cómo este afecta tanto a las víctimas como a su entorno.</p>
		<p>Es importante abordar este tema porque da a conocer como el control se puede manifestar de manera sutil en las relaciones, a prevenir cualquier tipo de abuso, ya sea emocional o físico, y al hablar de esto puede ser de ayuda para aquellas que pasan por una situación similar.</p>
		<p>Abordar este tema es de mucha importancia ya que es algo necesario para poder avanzar como sociedad y dejar las viejas costumbres que se convierten en ciclos dolorosos.</p>
		<p>Abordar este problema es importante por diversas razones: es una cuestión de derechos humanos fundamentales, impide el desarrollo pleno de las mujeres, tiene consecuencias devastadoras para la salud mental y física de las víctimas, y genera un costo social y económico significativo.</p>

	<p>Al abordar este problema, no sólo estamos protegiendo a las mujeres, sino que estamos construyendo sociedades más justas, equitativas e inclusivas para todos.</p>
	<p>Abordar esta cuestión es importante no solo para proteger los derechos humanos, sino también para garantizar la salud y la seguridad de las víctimas. Adoptar el respeto desde una edad temprana es esencial para prevenir la violencia de género y construir relaciones basadas en el respeto y el apoyo mutuo.</p>
	<p>Hoy en día es muy importante saber de estas problemáticas para tener un ejemplo que nos pueden dar conciencia al pasar por algo igual.</p>
	<p>Reconocer esta problemática es crucial para fomentar una conciencia social que ayude a prevenir y erradicar esta violencia, así como para poder brindar apoyo a las víctimas.</p>
	<p>La importancia de visibilizar y combatir las problemáticas de género radica en que dentro de ellas se cometen violaciones muy graves a los derechos humanos.</p>
	<p>Hablar sobre este tema fomenta un cambio social hacia la igualdad de género. Al influir en la creación de políticas y leyes que protejan a las víctimas y castiguen a los agresores.</p>
	<p>La relevancia de abordar estos temas hoy en día no solo reside en proteger a las víctimas, sino también en cuestionar y cambiar los valores sociales que permiten y perpetúan estas dinámicas de poder y sumisión.</p>
	<p>Abordar la violencia de género es fundamental para crear conciencia, prevenir abusos y romper el silencio que rodea a este problema.</p>
	<p>Abordar este tema es de crucial importancia ya que aumenta la conciencia de la gravedad del problema, fomenta la empatía y puede proporcionar a las víctimas la información y el apoyo necesarios para salir de situaciones abusivas, ayudándole a recuperar su autonomía y bienestar.</p>
	<p>Es esencial para la protección de los derechos de las mujeres, ya que esta violencia representa una grave violación de su dignidad e integridad.</p>
	<p>Visibilizar y discutir esta problemática no solo promueve la conciencia social, sino que también combate la normalización del abuso, creando un entorno más seguro para las mujeres.</p>
	<p>Abordar este tipo de temas es crucial para romper ciclos de abuso y ofrecer ayuda a las víctimas. Sensibilizar a jóvenes y a la sociedad para que consoliden las creencias y actitudes que influirán en sus relaciones futuras.</p>

		<p>Hablar de la violencia de género es fundamental para crear conciencia, visibilizar las experiencias de las víctimas y fomentar la educación que prevenga futuros abusos; además, empodera a las personas afectadas para que busquen apoyo, contribuye al cambio de normas culturales que perpetúan esta violencia y puede influir en la formulación de políticas públicas más efectivas que protejan a quienes la sufren.</p> <p>Es importante hablar sobre esto para ayudar a cambiar la manera en que pensamos sobre el amor y las relaciones.</p> <p>Es crucial abordar este tema hoy en día para prevenir todo tipo de violencia ya que trae consigo consecuencias a nivel físico y psicológico evitarlo ayudaría a mejorar la calidad de vida de las personas afectadas y así evitar situaciones graves.</p> <p>Tema que ha existido en la sociedad desde siempre y que hoy en día resulta crucial abordar, ya que muchas mujeres sufren violencia diariamente y, por miedo a sus agresores, optan por guardar silencio.</p> <p>Abordar este problema es crucial para la concienciación y promoción de acciones concretas para erradicarla.</p> <p>Es fundamental hablar de la violencia de género porque afecta no solo a las víctimas, sino a toda la sociedad. Promover la igualdad de género y tratar de erradicar la violencia son pasos sumamente necesarios para un mundo más seguro.</p> <p>Es de gran importancia para desmitificar las ideas del amor romántico que pueden justificar el abuso, así como darle fuerza a las víctimas para que reconozcan.</p> <p>Abordar la violencia de género es vital porque afecta la vida de millones de mujeres, dañando su bienestar y derechos. Hablar de esto con palabras claras y sencillas ayuda a crear conciencia, educar y promover el respeto.</p>
	Las posibles alternativas de solución	<p>Se encuentran la educación y la concienciación. Es fundamental implementar programas educativos desde la infancia que enseñen sobre respeto, igualdad de género y la importancia del consentimiento. Asimismo, es necesario promulgar y hacer cumplir leyes más estrictas que penalicen el abuso y la violencia doméstica, asegurando que los agresores enfrenten consecuencias significativas.</p> <p>Es de vital importancia brindar un apoyo a las víctimas para que puedan salir de sus relaciones abusivas. Promover una educación en igualdad de género, fortalecer una independencia económica y emocional de las víctimas y que las víctimas tengan acceso a servicios de apoyo (psicológico, económico, legal etc.) sea nuestra meta como sociedad.</p> <p>Las estrategias de prevención en este nivel pueden incluir programas de prevención centrados en la crianza de los hijos o la familia y programas de tutoría y de pares diseñados para</p>

		<p>fortalecer la comunicación entre padres e hijos, promover normas positivas entre pares, habilidades para la resolución de problemas y promover relaciones saludables.</p>
		<p>Garantizar medidas legales de protección y acompañamiento comunitario para que las víctimas puedan salir de estas situaciones de abuso con seguridad y sin barreras legales o sociales.</p>
		<p>Se debe comenzar por el hogar, enseñar desde la infancia los valores de respeto, igualdad, y derechos humanos, para prevenir la violencia de género en el futuro, que existan leyes claras que protejan a las víctimas y castiguen a los agresores sin impunidad, apoyo hacia las víctimas desde refugios, hasta ayuda psicológica para salir del ciclo de violencia, trabajar en la masculinidad y empoderamiento femenino.</p>
		<p>Se debe promover la educación en igualdad, fortalecer las leyes de protección y fomentar el empoderamiento de las mujeres, para una mejor comunidad femenina y que así todas vivan libres, sin miedo ni ataduras negativas.</p>
		<p>La prevención es la única manera de detener la violencia antes incluso de que ocurra. Requiere un compromiso político, aplicar leyes que fomenten la igualdad de género, invertir en organizaciones de mujeres y abordar las múltiples formas de discriminación a las que se enfrentan las mujeres a diario.</p>
		<p>Una solución para el abuso contra la mujer es implementar programas integrales de educación y sensibilización que aborden la violencia de género.</p>
		<p>Una clave es la educación. Es esencial educar desde edades tempranas sobre la igualdad de género, el respeto mutuo y la identificación de comportamientos tóxicos en las relaciones. Además, los gobiernos deben fortalecer las políticas de protección a las víctimas y asegurar que tengan acceso a recursos legales, económicos y psicológicos.</p>
		<p>Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE, 2022) “una solución integral a la violencia hacia la mujer requiere tanto la intervención temprana como el apoyo continuado a las víctimas, además de la penalización efectiva de los agresores” (párr. 10).</p>
		<p>Según ONU Mujeres (sf) para prevenir debemos colaborar con los Gobiernos, organismos de las Naciones Unidas, organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones para encontrar formas de prevenir la violencia contra las mujeres y niñas, con énfasis en la educación temprana, las relaciones respetuosas y el trabajo con hombres y niños. La prevención sigue siendo el medio más eficaz, económico y duradero para acabar con la violencia a largo plazo.</p>

		<p>Fomentar la igualdad de género desde una edad temprana a través de la educación escolar y así mismo concientizar, fomentando el respeto mutuo.</p>
		<p>También invertir en organizaciones de mujeres, que empoderen a mujeres, sirvan como su refugio y brinden apoyo para las víctimas."</p>
		<p>El papel de la educación y la concientización es crucial para romper este ciclo, promoviendo valores de respeto e igualdad desde la infancia. Además, el activismo feminista emerge como una respuesta empoderada que brinda apoyo y recursos a las mujeres, alentándolas a reclamar su autonomía y dignidad.</p>
		<p>Es fundamental cuestionar los estereotipos de género y promover una cultura de respeto e igualdad. Además, es vital proporcionar apoyo a las víctimas de violencia, ofreciéndoles recursos para salir de relaciones abusivas y ayudarlas a reconstruir sus vidas.</p>
		<p>Realizar campañas en medios de comunicación y redes sociales para visibilizar la violencia de género, educar al público sobre sus formas y consecuencias, y fomentar una cultura de cero tolerancias hacia este tipo de violencia. Capacitar a profesionales en salud, educación, justicia y seguridad para reconocer signos de violencia de género y responder adecuadamente.</p>
		<p>Las soluciones incluyen mejorar la legislación sobre violencia de género, brindar apoyo psicológico a las víctimas y crear programas educativos que promuevan la igualdad de género.</p>
		<p>Es fundamental reconocer las señales de violencia y no ignorar ningún tipo de maltrato, sin importar el contexto en el que ocurra.</p>
		<p>Requiere la colaboración de toda la población como afirma la Universidad Internacional de Valencia (2022) "un cuidadoso trabajo desde la infancia, con niños y niñas, puntualizando en la igualdad de géneros y la importancia de tratar y respetar por igual a todas las personas " (párr.12)</p>
		<p>La solución está en la educación de las nuevas generaciones a temprana edad, fomentándoles valores enfocadas en la igualdad de género para poder evitar estos casos en un futuro.</p>
		<p>Lo principal es identificar desde un principio al individuo con el que se formara una relación y poder decidir si este es apto para tal, en caso de que ya sea tarde, seria detectar que hay un problema, seguido hay que armarse de valor para poder terminar con esta relación, de no ser posible por motivos de fuerza mayor como lo es la pareja, buscar cualquier manera de ayuda.</p>

		<p>ONU MUJERES (2023) propone “Enseña a la próxima generación y aprende de ella, el ejemplo que damos a la generación más joven determina la manera en que esta piensa sobre el género, el respeto y los derechos humanos” (párr. 7). De esta manera es fundamental enseñar a los niños y niñas sobre el consentimiento, el respeto a su cuerpo y la responsabilidad de sus actos de manera adecuada para su edad.</p> <p>Es crucial enseñar a los niños y niñas sobre el consentimiento de sus actos, para que crezcan en un entorno donde el respeto y la igualdad sean la base. Solo así podremos erradicar la violencia de género y construir una sociedad más justa y equitativa para todos.</p> <p>Generar campañas de concientización en las escuelas, mediante talleres donde participen sobrevivientes de violencia de género que compartan sus experiencias. Esto ayudará a los estudiantes a comprender el impacto que tienen estas situaciones en la realidad.</p> <p>Los talleres de educación emocional son muy importantes para fomentar desde edades tempranas la capacidad de manejar las emociones y las relaciones de manera saludable, promoviendo el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, lo que ayudará a reducir futuros casos de violencia.</p> <p>Es esencial que exista un sistema de apoyo que le ofrezca protección y acompañamiento en el proceso de recuperación, garantizando así su derecho a vivir una vida libre de violencia.</p> <p>Impulsar políticas y programas que ofrezcan apoyo directo a las mujeres víctimas, facilitando la denuncia y promoviendo la educación sobre relaciones saludables.</p> <p>La educación sobre igualdad y relaciones saludables desde edades tempranas, el fortalecimiento de políticas públicas y el acceso a recursos legales, psicológicos y económicos son pasos fundamentales hacia la erradicación de la violencia de género.</p> <p>Fomentar un cambio desde la educación de niños y jóvenes, promoviendo el respeto hacia la integridad, los derechos y la dignidad de las mujeres.</p>
Argumentación	Sustentación de opiniones sobre soportar abuso o renunciar a los sueños	<p>El amor no debería requerir sacrificios dolorosos ni aceptar situaciones abusivas. Una verdadera conexión se basa en el respeto mutuo y el apoyo, donde ambas partes puedan crecer y ser felices juntas sin renunciar a lo que son o desean ser.</p> <p>El haber decidido renunciar a sus sueños por amor fue una acción bastante mala que hizo, ya que al permitirnos renunciar a nuestros sueños debido a otras personas hace que perdamos nuestra esencia y nuestro derecho de vivir una vida libremente.</p> <p>Por amor jamás se debe renunciar a los sueños, siempre se debe tener a uno mismo en primer lugar y siempre llevar en mente que nadie será capaz de lograr tus metas más que tú mismo.</p>

		<p>No se debe renunciar por amor tanto a tus sueños ya que amor no significa ser el objeto de un hombre, el cual te limite, el cual te dice cómo te tienes que vestir, amor es amarse mutuamente, brillar juntos y lo más importante y principal es amarse y no aguantar ningún tipo de violencia contra ti.</p>
		<p>Por amor no se debe estar dispuesta a renunciar a los sueños ni a aguantar abuso. El amor verdadero no exige sacrificios que pongan en peligro el bienestar, la autoestima o la integridad física y emocional de una persona. Es importante comprender que el amor saludable se basa en el respeto mutuo, la empatía, el apoyo y la igualdad, no en el sacrificio personal a costa de la propia felicidad o seguridad el amor no debe implicar perderse a uno mismo ni dejar de lado lo que te hace feliz o plena como persona.</p>
		<p>Las relaciones saludables deben basarse en el respeto y el apoyo mutuo, permitiendo que cada persona conserve su identidad y desarrolle su potencial.</p>
		<p>El amor hacia una persona no es sinónimo de complacer todas las necesidades de la otra persona, y si no hay comunicación, no tratar de encontrarla en un lugar en el que no lo hay y que no hay que sentirse mal por ello, demostrarle que ella puede seguir adelante en la vida sin la necesidad de un hombre que, en vez de sumar, resta en su desarrollo como persona.</p>
		<p>Aguantar el abuso, sea físico o emocional, no debe confundirse con amor o lealtad. Renunciar a quién eres para ajustarte a las expectativas de alguien más quita la esencia y destruye la autoestima. Es fundamental reconocer que ninguna relación justifica el maltrato</p>
		<p>Renunciar a los sueños propios y tolerar abusos es una realidad de muchas personas, especialmente mujeres, enfrentan en contextos de relaciones abusivas. Cada uno de nosotros, como seres humanos, tiene aspiraciones, deseos y sueños que nos motivan a vivir, a avanzar y a buscar la realización personal. Estos sueños, sean grandes o pequeños, son una extensión de nuestra identidad y de lo que consideramos valioso en nuestra vida. Renunciar a los sueños no solo significa abandonar una meta o una ilusión, sino que, en muchos casos, puede implicar una desconexión de uno mismo.</p>
		<p>No, el amor no debería implicar la renuncia a los propios sueños ni la tolerancia al abuso. Una relación amorosa se basa en el respeto mutuo y el bienestar de ambas personas.</p>
		<p>En mi opinión no importa cuánto amor sentimos por esa persona, nunca debemos abandonar nuestros sueños porque al final no todo es para siempre, en cambio lograr o cumplir aquello que tanto anhelamos es algo que sí tendremos siempre presente en nuestra vida ese sentimiento de satisfacción y orgullo es algo que</p>

		<p>no se puede comparar, por lo cual estar en una relación no tiene que limitar lo que tu desees, en cambio deben apoyarse mutuamente por aquello que desean cumplir.</p>
		<p>Por amor no se debe renunciar a los sueños ni aguantar abusos. El amor verdadero implica respeto, apoyo y libertad para ser uno mismo, no control ni sufrimiento.</p>
		<p>El amor no debe ser una excusa para aceptar el maltrato; más bien, debe ser una fuerza que inspire crecimiento mutuo, confianza y bienestar. El abuso destruye a las personas, mientras que el amor genuino las construye y las libera. Por tanto, no es saludable ni justo sacrificar la libertad y la dignidad personal por un amor que se basa en la violencia y el control.</p>
		<p>Renunciar a tus sueños o aguantar abuso nunca es justificable, ni siquiera por amor. Es un mito peligroso creer que el amor verdadero implique sufrimiento o sacrificio de uno mismo. El amor sano se basa en el respeto mutuo, la igualdad y el apoyo.</p>
		<p>Por amor no hay que dejar nada, si tu pareja no está dispuesta a apoyarte, entonces apóyate a ti misma a salir de esa relación. No podemos dejar todos nuestros sueños por un hombre que lo único que quiere es no vernos triunfar y tenernos como un juguete, nunca hay que hacer caso a los hombres que no piensan en lograr algo juntos como pareja, sino que solo él quiere que se dé a respetar.</p>
		<p>Por amor, nadie debería estar dispuesto a renunciar a sus sueños o aguantar abuso; el amor debería de ser una fuente de apoyo y crecimiento, no de sufrimiento.</p>
		<p>La historia es un recordatorio de que el amor auténtico no implica renunciar a los sueños, la dignidad o la seguridad personal. La decisión de la protagonista es un acto de valentía y un mensaje inspirador para cualquier persona que se encuentre en una situación similar: el amor no debe ser un sacrificio de uno mismo y es posible reconstruir una vida plena lejos del abuso.</p>
		<p>El amor no debería ser una cadena, sino una fuente de apoyo y crecimiento.</p>
		<p>Ellas también son personas y merecen libertad, tener sueños y si alguien las está privando de eso, no es amor, nunca lo fue, ni lo será porque una persona que te quiere nunca te dirá que debes dejar tus sueños, metas e ilusiones por él, sino que te apoyará y estará contigo en todos los momentos buenos y malos.</p>
		<p>El texto refleja como la víctima renuncia a su carrera y a sus sueños por satisfacer a su esposo. Este sacrificio no solo destruye su identidad y autoestima, sino que simboliza como muchas mujeres son obligadas a dejar sus metas debido a la presión de una relación abusiva. El amor no exige sacrificios que nos dañen, sino que se impulsan a crecer juntos, respetando quienes somos y lo que aspiramos ser.</p>

	<p>Una mujer o persona nunca debería renunciar a sus sueños por amor, no debería ser una exigencia ni una condición en una relación sana. El amor verdadero no debería implicar sacrificios unilaterales, sino más bien apoyo mutuo para que cada persona pueda crecer y alcanzar sus metas individuales. Ceder completamente los propios sueños puede generar resentimientos, frustración y un desequilibrio en la relación, que a la larga puede ser dañino tanto para la persona que renuncia como para la relación en sí.</p>
<p>Inclusión de citas sobre cambios estructurales necesarios u otro aspecto abordado en el texto</p>	<p>La lucha por los derechos de las mujeres y la igualdad de género ha llevado a cambios en la legislación, en el lugar de trabajo y en la percepción social. Estos cambios han incluido la implementación de políticas de igualdad salarial, licencias parentales más equitativas y una mayor representación femenina en posiciones de liderazgo.</p> <p>Las sociedades están comenzando a reconocer y valorar la diversidad cultural, étnica y sexual (Definionwiki, 2024).</p> <p>Los cambios estructurales para prevenir la violencia de género deben incluir políticas que fomenten la igualdad de género, así como la creación de redes de apoyo para las víctimas. Además, es fundamental cambiar las actitudes sociales hacia la violencia y el control en las relaciones de pareja (OLACEFS, 2017).</p> <p>Para prevenir la violencia de género se necesitan cambios profundos en nuestra sociedad. Es fundamental educar desde la infancia en igualdad y respeto como expresa la Xunta de Galicia (s.f) “Educar a los niños y niñas, desde las edades más tempranas, en una cultura centrada en la resolución pacífica de conflictos, fomentar la empatía y desarrollar una autoestima equilibrada, son principios que favorecen la desaparición de los prejuicios de género que se dan ya desde la escuela” (párr.12).</p> <ul style="list-style-type: none"> * Promover la comunicación clara y efectiva entre pareja, así mismo, establecer buenas relaciones con familiares y amigos. * Resolución no violenta de conflictos en el hogar y en la relación de pareja. * Propiciar un ambiente de confianza (entre padres e hijos) * Promover los valores de igualdad, tolerancia, amor y respeto mutuo en una relación. * Controlar emociones y sentimientos de ira y enojo que generan agresividad a través de la práctica de un deporte o actividad física. (Hospital clínica Nova, sf.). <p>Proponer leyes para mejorar la calidad de protección de las mujeres ya que estas son perseguidas por abusos constantes a lo largo de su vida (ONU, 2021).</p> <p>Algunos cambios estructurales, según Coalición de Idaho contra la Violencia Sexual y Doméstica. (2023), son: La opción de levantar una denuncia ante la policía. El tiempo transcurrido</p>

		<p>desde el abuso puede determinar lo que suceda cuando se comunique con la policía. Los sistemas legales civiles y penales tienen dos tipos de órdenes. Un/a intercesor/a del programa de violencia doméstica tribal o de la comunidad. Si hay un caso penal en curso, en relación al abuso en su relación, el juez generalmente emitirá una orden de no contacto que requiere que la persona que causa el daño (el/la acusado del caso) se mantenga alejado y no acose a la persona que ha sufrido la violencia. La persona que ha sufrido la violencia puede pedirle a la corte que modifique o cancele una orden, pero el/la juez puede, o no, estar de acuerdo con ese cambio. (Pág. 20-21).</p>
		<p>“La violencia de género constituye una grave violación a los derechos humanos; pone en riesgo la vida de las víctimas y tiene implicaciones de salud y protección” (UNHCR, 2024, P.5). La cita resalta cómo la violencia de género va más allá de ser un conflicto personal y se convierte en una vulneración fundamental de los derechos humanos.</p>
		<p>"Hasta que la muerte nos separe" (López & López, 2011, párr. 5) Es una promesa que en muchas relaciones de pareja representa compromiso y amor, pero también puede convertirse en una sentencia de abuso y sufrimiento para muchas personas atrapadas en relaciones violentas.</p>
		<p>La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) señala que “la violencia de género es una de las formas más prevalentes de violencia en todo el mundo, afectando profundamente tanto a las víctimas como a las comunidades” (párr. 4).</p>
		<p>La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) afirma que “las mujeres que sufren violencia tienen un riesgo mucho mayor de padecer problemas de salud mental, como depresión y ansiedad, además de las secuelas físicas” (párr. 6). Esta cita resalta la gravedad del impacto psicológico del abuso, que va más allá del daño físico, pues la violencia afecta profundamente el bienestar emocional de las víctimas, generando traumas duraderos.</p>
		<p>Este tipo de violencia se puede dar en cualquier ámbito posible sin importar las adversidades, es por ello que Rodríguez (2024) dice que “Este tipo de violencia abarca cualquier acción que pueda dañar a alguien de manera física, verbal, sexual o psicológica, por causa de su género” (párr. 7). Lo que significa que cualquier tipo de acción que no se maneje de buena manera, puede llegar a causar daños permanentes en las personas, pudiendo crear traumas difíciles de superar.</p>
		<p>Estas experiencias reflejan las consecuencias descritas en el análisis, tales como la ansiedad, la depresión y la baja autoestima, problemas comunes entre las víctimas de violencia de género (González & Santana, 2019).</p>

	<p>El respeto es la base de todo tipo de relación, ya sea personal, profesional o social, como afirmó Emma Watson en 2014. Esta idea recuerda que el respeto es esencial para construir relaciones sanas y equilibradas.</p> <p>La violencia de género es un problema generalizado que tiene graves consecuencias en diversos aspectos de la salud, incluyendo la física, mental, sexual y reproductiva (OMS, 2021).</p> <p>"El miedo de la mujer a la violencia del hombre es el espejo del miedo del hombre a la mujer sin miedo" (Galeano, 2015, p.9). Se resalta que el miedo de la mujer a la violencia masculina es reflejo del temor del hombre a que las mujeres dejen de temer.</p>
Uso de referencias	<p>Aler. (2024). <i>Datos alarmantes revelan un crecimiento de feminicidios en Nicaragua</i>. https://aler.org/red_info_continental/datos-alarmantes-revelan-un-crecimiento-de-feminicidios-en-nicaragua/</p> <p>Alevrada, C. (2020). <i>Causas y consecuencias de la violencia de género</i>. Psicología-Online. https://www.psicologia-online.com/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-de-genero-5162.html</p> <p>Amorós, C. (1990). <i>Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales</i>. https://www.example.com (enlace corregido, ya que el original no es válido)</p> <p>Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (s.f.). <i>Estrategias de prevención de la violencia</i>. https://www.cdc.gov/violenceprevention/about/index.html</p> <p>Escudero, M. (s.f.). <i>Relaciones tóxicas</i>. https://www.manuelescudero.com/relaciones-toxicas/</p> <p>Flores, A. (s.f.). <i>¿Por qué debemos hablar de violencia de género?</i> https://www.lasalle.org.mx/por-que-debemos-hablar-de-violencia-de-genero/</p> <p>Gallego, M. (2020). <i>El amor no duele: Reflexiones contra la violencia de género</i>. Psicología y Mente. https://psicologiymente.com/reflexiones/frases-contra-violencia-de-genero</p> <p>García, A. K. (2019). <i>¿Por qué importa hablar sobre violencia de género?</i> El Economista. https://www.economista.com.mx/arteseideas/Por-que-importa-hablar-sobre-violencia-de-genero-20190306-0065.html</p> <p>García, J. (2009). <i>Estereotipos masculinos en la relación de pareja</i>. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/292/29214103.pdf</p>

	<p>Giraldo, M. (2023). <i>El origen de los derechos de la mujer: Una lucha histórica por la igualdad de género</i>. https://comosurgen.com/como-surgen</p>
	<p>González, P., & Santana, E. (2019). <i>Impacto psicosocial de la violencia de pareja en la salud mental de las víctimas</i>. Scielo. https://www.scielo.org.mx/</p>
	<p>Hidalgo, M. (2020). <i>Salir de la violencia de género: Un triple salto para las mujeres</i>. Banco Interamericano de Desarrollo. https://blogs.iadb.org/igualdad/es/salir-de-la-violencia-de-genero/</p>
	<p>Krug, E. (2014). <i>La violencia puede afectar a cualquiera</i>. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/newsroom/commentaries/detail/violence-can-affect-anyone</p>
	<p>Monzó, A. (2024). <i>¿Por qué es tan difícil salir de una relación tóxica?</i> Psicología Monzó. https://psicologiamonzo.com/por-que-es-tan-dificil-salir-de-una-relacion-toxica/</p>
	<p>Organización Mundial de la Salud. (2013). <i>Comprender y abordar la violencia contra las mujeres</i>. https://www.who.int/es/publications/i/item/WHO-RHR-12.36</p>
	<p>Organización Mundial de la Salud. (2021). <i>Violencia contra la mujer</i>. https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/violence-against-women</p>
	<p>Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). <i>La pandemia en la sombra: El aumento de la violencia doméstica durante el COVID-19</i>. https://www.un.org/es/covid-19/shadow-pandemic-violence-women</p>
	<p>Organización Panamericana de la Salud. (2024). <i>Violencia contra la mujer</i>. https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-mujer</p>
	<p>ONU Mujeres. (s.f.). <i>16 medidas para poner fin a la violencia contra las mujeres</i>. https://www.unwomen.org/es/news/infocus/end-violence-against-women/2011/16-steps-policy-agenda</p>
	<p>ONU Mujeres. (s.f.). <i>Datos y cifras: Violencia contra las mujeres</i>. https://www.unwomen.org/es/quehacemos/poniendo-fin-a-la-violencia-contra-lasmujeres/datos-y-cifras</p>
	<p>ONU Mujeres. (2024). <i>Violencia contra las mujeres</i>. https://www.unwomen.org/es/quehacemos/poniendo-fin-a-la-violencia-contra-lasmujeres/datos-y-cifras</p>
	<p>Povedano, A. (2021). <i>Claves para educar a los jóvenes en relaciones sanas desde el primer amor</i>. Universidad Pablo de Olavide. https://www.upo.es/diario/theconversation/2021/11/claves-para-educar-a-los-jovenes-en-relaciones-sanas-desde-el-primer-amor</p>

		<p>Soriano Ruiz, N. (2023). <i>Violencia contra las mujeres: ¿por qué se permanece en relaciones de abuso?</i> The Conversation. https://theconversation.com/violencia-contra-las-mujeres-por-que-se-permanece-en-relaciones-de-abuso-198945</p> <p>Uvirtual. (2023). <i>Causas y consecuencias de la violencia de género</i>. https://blog.uvirtual.org/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-de-genero</p> <p>Aler. (2024). <i>Datos alarmantes revelan un crecimiento de feminicidios en Nicaragua</i>. https://aler.org/red_info_continental/datos-alarmantes-revelan-un-crecimiento-de-feminicidios-en-nicaragua/</p> <p>Alevrada, C. (2020). <i>Causas y consecuencias de la violencia de género</i>. Psicología-Online. https://www.psicologia-online.com/causas-y-consecuencias-de-la-violencia-de-genero-5162.html</p> <p>Amorós, C. (1990). <i>Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales</i>. https://www.example.com (enlace corregido, ya que el original no es válido)</p> <p>Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC). (s.f.). <i>Estrategias de prevención de la violencia</i>. https://www.cdc.gov/violenceprevention/about/index.html</p> <p>Escudero, M. (s.f.). <i>Relaciones tóxicas</i>. https://www.manuelescudero.com/relaciones-toxicas/</p>
Habilidad de autorregulación	Reflexión sobre claridad y precisión de ideas	<p>Intenté redactar las ideas de forma clara y organizada.</p> <p>Traté de desarrollar ideas de forma clara y que fueran fluidas.</p> <p>El texto, en su mayoría, tiene ideas claras y precisas, debido a que se explica de manera clara la violencia doméstica, a su vez se explican diversos puntos importantes, como; las causas y consecuencias, estereotipos y se presentan diversos desafíos que la víctima debe afrontar al dejar estas relaciones.</p> <p>Traté de organizar las ideas bien, además, el vocabulario o los términos son claros y algunos se definen.</p> <p>Creo que hice mi mayor esfuerzo para que todo sea entendible y que se pueda adquirir un buen conocimiento de toda esta información,</p> <p>En mi opinión, el texto es claro y preciso en varios aspectos, tiene claridad en la redacción, un lenguaje comprensible, la estructura está bien organizada y los párrafos son coherentes.</p> <p>El texto paralelo es claro y preciso al explicar el contexto de la violencia de género y sus causas, así como mencionar sus consecuencias.</p> <p>Me parece que las ideas del texto son bastante claras al explicar que la violencia de género es un problema estructural que va más</p>

	<p>allá de situaciones individuales, resaltando cómo las relaciones desiguales de poder y los estereotipos patriarcales lo perpetúan.</p>
	<p>Considero que la descripción de la violencia de género está muy clara, los datos y estadísticas proporcionados son precisos, también se presenta de manera clara cómo los estereotipos de género y la falta de amor propio contribuyen a la violencia.</p>
	<p>Bueno en opinión todo está claro, las ideas y el vocabulario que se utiliza. Además, se trató de estructurar mejor las ideas.</p>
	<p>El texto paralelo es claro en explicar cómo la violencia de género afecta tanto a las víctimas como a su entorno. Presenta ejemplos concretos de abuso emocional y físico, y usa citas de fuentes reconocidas para reforzar sus argumentos.</p>
	<p>Traté que el lenguaje utilizado fuese sencillo y que las ideas tuvieran bien redactadas para que se entendiera.</p>
	<p>Se trató de utilizar un lengua fácil y comprensible. Las ideas se trataron de estructurar bien.</p>
	<p>Las ideas de este texto están bastante estructuradas, además, evité incluir información no relevante para que el texto no sea confuso y sea más coherente fortaleciendo el texto con información de acuerdo al contexto.</p>
	<p>Las ideas están ordenadas de manera lógica, lo que hace que el lector pueda seguir el hilo de la discusión. Además, evité confusiones al no incluir información que no sea relevante.</p>
	<p>Tiene un lenguaje claro y comprensible que se maneja, no cuenta con información innecesaria o diferente a lo que se quiere dar a entender, cuenta con párrafos coherentes siguiendo la instrucción del maestro, no se desvía del tema principal a hablar, cada palabra y oración contribuye a la idea principal.</p>
	<p>El lenguaje utilizado en el texto es claro y comprensible. Estructura bien organizada, con un flujo lógico entre las ideas. Oraciones claras y párrafos coherentes. Utilice términos exactos y específicos para expresar ideas en el texto.</p>
	<p>El lenguaje utilizado es bastante claro y preciso.</p>
	<p>Mi texto es claro porque uso un lenguaje sencillo y fácil de entender, sin términos complicados que puedan generar confusión. Las ideas también son organizadas, fluyen de manera lógica, lo que facilita que el lector siga el tema sin problemas.</p>
	<p>Traté de expresar ideas de manera comprensible y ordenada.</p>
	<p>Mi texto es claro porque uso un lenguaje sencillo y fácil de entender, sin términos complicados que puedan generar confusión. La estructura también es organizada, con ideas que fluyen de manera lógica. Además, no incluyó información innecesaria ni ambigua, por lo que el mensaje central queda muy bien explicado.</p>

		<p>En el texto se trató de utilizar un lenguaje comprensivo y claro, las ideas están bien organizada, además, no contiene información innecesaria y las oraciones son claras con párrafos coherentes, por otro lado, se evitan redundancias, enfocándose en lo esencial sin desviarse del tema principal.</p> <p>Su estructura es comprensible y con lógica, no hay información necesaria, párrafos coherentes, cité con información necesaria para explicar el contenido,</p> <p>Se trató de utilizar un lenguaje claro.</p> <p>Mis ideas son precisas y están bien desarrolladas, y me esforcé por investigar a fondo el tema antes de presentar mis argumentos. Utilizo un lenguaje comprensible y organizo mis ideas de manera lógica, manteniendo la coherencia entre los párrafos.</p> <p>Considero, que el texto es fácil de comprender porque se utilizó términos sencillos. Se trató de elaborar ideas claras sobre el tema que se estaba abordando.</p> <p>Considero que la mayoría de las explicaciones de los elementos solicitados fueron bastante precisas y breves. Con el fin de sintetizar la información más relevante y así, captar la atención del lector.</p> <p>Las ideas procuraron ser lo más clara posible, no utilizar términos desconocidos, etc.</p> <p>Están bien planteadas, estructuradas y sobre todo interpretadas</p>
	Reflexión sobre calidad de argumentos	<p>Los argumentos o ideas fueron respaldados con algunas citas.</p> <p>El presentar algunas citas, y el haber relacionado esto con situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>En primer lugar, se incorporaron diversas definiciones para entender la violencia o las relaciones abusivas, por otro lado, se citaron varias fuentes confiables, como los son organizaciones especializadas, lo que ayuda a una mayor credibilidad a la información presentada.</p> <p>Los elementos que contribuyen a la calidad del texto son citas, información ya leída anteriormente y sucesos que pasan a mi alrededor o noticias en internet.</p> <p>El elemento principal que contribuye a la calidad de mi texto son las citas que ocupé para respaldar mis propios argumentos sobre el tema.</p> <p>El incluir citas que respalde mis ideas.</p> <p>La calidad de los argumentos se ve reforzada por el uso de datos y fuentes confiables, como las estadísticas de la OMS y la ONU.</p> <p>Contribuyen mucho a la calidad el uso de citas de expertos que respaldan la información que se quiere presentar.</p> <p>Siento que lo que hace que los argumentos del texto sean sólidos es el hecho de que no se basan solo en opiniones, sino en investigaciones que le dan seriedad.</p>

	<p>Utilicé fuentes confiables como citas, como la de la ONU mujeres y otras más.</p> <p>Las citas textuales, las referencias y párrafos coherentes.</p> <p>El uso de estudios académicos, citas de autores relevantes y ejemplos concretos de experiencias de abuso contribuyen a la solidez del texto.</p> <p>El añadir citas que es de ayuda a profundizar el tema.</p> <p>Elementos como la cohesión de ideas y citas que sustentan los argumentos contribuyen a la calidad del texto.</p> <p>Los argumentos del texto están respaldados por citas de expertos en el tema, lo que otorga credibilidad a las afirmaciones sobre el ciclo de la violencia. Además, la inclusión de datos sobre la violencia de género y su impacto en la salud mental de las mujeres ayuda a contextualizar el problema y a demostrar su gravedad.</p> <p>La calidad de los argumentos se ve reforzada por la narrativa y el uso de citas.</p> <p>El incorporar citas de autores u organizaciones contribuye a respaldar mis ideas o explicaciones del texto.</p> <p>La investigación que se realizó al dicho tema.</p> <p>La presentación de datos completos tanto en cita como en referencia.</p> <p>Sin duda la utilización de citas o revista para respaldar mis opiniones.</p> <p>El uso de fuentes confiables y en la forma en que organizo las ideas. Utilizar referencias, le da un respaldo mayor.</p> <p>Creo que el elemento fundamental e indispensable son las citas y referencias.</p> <p>La calidad de mis argumentos se basa en el uso de fuentes confiables y en la forma en que organizo las ideas. Citar datos específicos y utilizar referencias reconocidas como la ONU, le da más fuerza a lo que digo.</p> <p>Los argumentos se respaldan con citas, datos o ejemplos claros que lo validen.</p> <p>La calidad de los argumentos en el texto se ve reforzada por las citas de diversas fuentes, como la ONU y la Universidad Internacional de Valencia, que añaden credibilidad a las afirmaciones.</p> <p>Argumentos comprensibles sobre el tema estos respaldados de citas y ejemplos claros.</p> <p>El uso de ejemplos y comparaciones con sucesos actuales es fundamental para que mis argumentos sean más relevantes y efectivos.</p> <p>Las citas presentadas por medio del texto contribuyen a que la información se vea más clara y estructurada para el lector.</p>
--	--

		La incorporación de citas y la elaboración de sus respectivas referencias.
Reflexión sobre los valores		Empatía, ponerme en el lugar de las mujeres víctimas de violencia.
		Creo que hasta ahora me han inculcado ser una mujer independiente, que no se deje dominar por nadie.
		Empatía, concientización y sobre todo mi forma de observar todo a mi alrededor, pues soy muy observadora.
		El respeto que se le debe efectuar a la mujer, este es lo principal que se le debe inculcar a cada niño desde su infancia, también poniéndome a pensar de manera profunda me doy cuenta que siento tristeza de esas mujeres que renuncia a su vida por miedo a cosas peores.
		La empatía, el sentido de justicia, ya que no es justo que una persona experimente este tipo de abuso solo por ser mujer.
		Al leer el texto, creo que los valores de igualdad, justicia y empatía influyeron en la formulación de las ideas. El respeto hacia la autonomía de las personas y la preocupación por los derechos de las víctimas son actitudes que también están presentes.
		El ser una persona que respeta a los demás y hace que se tenga libertad para todos.
		Mientras escribía el texto, la verdad es que el enojo y la tristeza estuvieron involucrados si me enoje a la hora de pensar en lo común que es este tipo de violencia y en cómo, muchas veces, se justifica o se ignora. Al mismo tiempo, sentía ganas de que, a través de lo que estaba escribiendo, pudiera dejar claro lo importante que es apoyar a las personas que viven estas situaciones.
		Unos valores es la sabiduría ya que conozco bastante caso sobre este tema, también es la empatía que puedo sentir por estas mujeres que viven estas situaciones difíciles.
		Los valores de empatía, justicia social y la importancia de la igualdad de género parecen influir en la formulación de ideas, destacando la urgencia de abordar la violencia de género.
		La empatía y me pongo en la posición de ellas y me causa indignación.
		El valor de la empatía fue clave para redactar las ideas y establecer una postura.
		Los valores de empatía y equidad son evidentes y la indignación ante la violencia de género.
		La justicia y la empatía hacia las víctimas de abuso son evidentes en el desarrollo de las ideas
	Mis valores, como la empatía y la lucha por la igualdad, influyeron mucho en lo que escribí.	

	<p>El respeto a la dignidad de la persona, sin importar el género nadie merece sufrir abuso.</p> <p>Considero que el valor de la empatía y un conjunto de ideales sobre la justicia y la equidad de género son los que han influido en la formulación de ideas y posturas para mi texto paralelo.</p> <p>El sentido de justicia, equidad y empatizar con estas personas independiendo de su género.</p> <p>Los valores que influyen en mi texto es la empatía con las personas que sufren de esta problemática.</p> <p>Valores como la empatía, la justicia y la igualdad influyen.</p> <p>Valores de empatía y respeto hacia los derechos humanos.</p> <p>Valores como la empatía hacia las víctimas, la igualdad de género.</p> <p>La empatía y el respeto hacia los derechos humanos, influyeron en la formulación de mis ideas.</p> <p>Uno de los valores que influyeron fue la libertad e igualdad.</p> <p>El sentido de injusticia ante la realidad que viven estas mujeres.</p> <p>Mis ideas sobre la violencia de género se basan en valores como la igualdad, el respeto y la empatía. Creo que todas las personas, sin importar su género, deben ser tratadas por igual y tener los mismos derechos. También pienso que todos merecen ser respetados y vivir sin miedo.</p> <p>Esta redacción refleja el valor de la empatía.</p> <p>Algunos de los valores que influyeron en mi formulación de ideas fueron la honestidad, el respeto y la libertad de poder expresar mis ideas.</p> <p>Respeto, Sabiduría y honestidad.</p> <p>El pensamiento crítico y la interpretación acerca de los temas que desarrollé.</p>
--	---

Escanee este código QR para acceder a las pruebas finales aplicadas a los estudiantes de 11mo grado “A”





6.7 Anexo G. Transcripciones de grabación grupo focal

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua

Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura

(Desde un enfoque por competencias)

Transcripción de guion de entrevista semiestructurada a grupo focal de estudiantes de 11mo “A”

Centro escolar: Teresiano de Granada

Sujetos entrevistados: Grupo focal de undécimo grado A.

Investigador: Prof. Domingo Suárez

Hora de inicio: 9: 40 am **Hora de finalización:** 10: 10 am **Fecha:** 12 de octubre del 2024

Objetivos: Verificar, a través del grupo focal de estudiantes, el proceso de ejecución de la propuesta de escritura de textos paralelos.

Indicaciones: A continuación, se presentan interrogantes correspondientes a la investigación titulada Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico mediante la escritura de textos paralelos, con estudiantes de undécimo grado A del colegio Teresiano de Granada. La información que usted nos proporcione es de carácter confidencial, únicamente se utilizará con fines de estudio, para uso de la investigación. Se le agradece de antemano su participación y su tiempo, deseándole éxito en su trabajo escolar. El cuestionario tiene tres secciones o ámbitos: planificación, ejecución, y evaluación. Siéntase con libertad de expresar sus ideas.

Vamos a empezar con el primer aspecto que es la planificación. De la planificación, ¿qué estrategia específica incluyó el docente en su plan de clases de Lengua y Literatura para fomentar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico?

Est. 26: Bueno, el docente empleó varias estrategias en su plan de clases con el fin de desarrollar nuestras habilidades de pensamiento crítico. Algunas de estas estrategias incluyen la actividad diagnóstica que consistía en redactar un texto paralelo con el fin de percibir el conocimiento previo y las habilidades del pensamiento que empleábamos al realizar el texto.

Lo segundo fue el uso de cuadros comparativos donde poníamos lo que sabíamos acerca de la definición de los textos paralelos, las características, la estructura y el objeto de los textos paralelos. Luego íbamos a comparar ese conocimiento previo con una información científica de lo que es un texto paralelo. Seguido, se realizaron preguntas de control para ver si entendíamos, digamos, el concepto de texto paralelo. Para después hacer un proceso de autoevaluación o retroalimentación donde cada uno hacía una evaluación del texto paralelo realizado, primeramente, la diagnóstica, para luego retroalimentarlo con el conocimiento que ahora teníamos.

Est. 18 Al trabajar con estos textos paralelos que reflejaban las realidades sociales, tuvimos la oportunidad de reflexionar de manera profunda y crítica, ya que se debía de analizar e inferir cada parte del texto, comparar las ideas, emitir un juicio y sacar conclusiones fundamentadas. Esta metodología buscaba no solo mejorar las habilidades de comprensión lectora, sino también incentivar al análisis crítico de cada uno de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar una visión más amplia y reflexiva sobre el tema al que se abordó.

Est. 35. Efectivamente, el texto paralelo fue la estrategia que el docente utilizó para que nosotros desarrolláramos las capacidades del pensamiento crítico. Pareciera una actividad insignificante, tonta o fácil de trabajar, pero es muy compleja y completa, porque implica pensar, analizar, reflexionar y emitir juicio de todo eso. Implica que pongamos en práctica habilidades del pensamiento al leer o escribir, en este caso fue escribir a partir de los microrrelatos que leíamos. Estos microrrelatos fueron muy buenos, porque eran pequeñas historias con un contenido social actual.

Investigador: ¿cómo vinculó el docente la estrategia de textos paralelos con los contenidos, los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos en la clase de Lengua y Literatura?

Est. 18: Bueno, en cuanto al contenido, el cual fue la literatura contemporánea, la relación que hubo entre el texto paralelo y este tema fue que los textos originales con los que se trabajó, con los que se realizó la redacción, eran pertenecientes a esta corriente y el tema y las problemáticas eran de actualidad. Creo que esto lo hizo muy acertado. Y en cuanto a los objetivos, esta actividad ayudó a cumplir los objetivos del desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero en el ámbito escrito. Desarrollar también la comprensión lectora, el análisis,

la inferencia, argumentación sustentada y la apreciación literaria. También la producción de textos con coherencia y con una estructura adecuada.

Est. 20: El contenido de literatura contemporánea permitió a los estudiantes relacionarse con problemáticas actuales a través de la redacción y descripción literaria. Esta actividad se centró en textos que reflejan temas relevantes a la realidad, facilitando una reflexión crítica sobre su relevancia en el contexto actual. También se ayudó a desarrollar el uso de herramientas para la investigación y el desarrollo obviamente de las habilidades del pensamiento crítico como son analizar, inferir, evaluar y autorregular incluso lo que hacíamos.

Est. 7. En la clase de Lengua y Literatura siempre se busca que analicemos y escribamos a partir de eso que leemos, creo que la elaboración del texto paralelo tomando como base la lectura de microrrelatos logró eso.

Investigador: Muy bien. Ahora hablando del otro aspecto que corresponde a la ejecución de la estrategia ¿Cómo desarrolló la estrategia el docente? ¿Pueden describir cuáles fueron las acciones específicas que realizó que utilizó?

Est. 18. El docente dio a conocer el plan de trabajo, los momentos y los tiempos a través de una presentación en Power Point. Dio a conocer los indicadores que utilizaría para evaluar el texto. Realizó dos actividades diagnósticas, una sobre lo sabíamos de los textos paralelos y otra meramente con la escritura de un texto paralelo. Después el docente implementó lo que es el análisis comparativo de nuestros conocimientos con la teoría. Luego, presentó un texto para que lo analizáramos y viéramos que elementos integran en un texto paralelo, esto fue de gran ayuda porque nos permitió ver qué cosas debía llevar o trabajarse. Nos dio textos a escribir y se iban realizando revisiones sobre el mismo. Considero que esto fue una parte fundamental porque aquí los estudiantes recibían retroalimentación y podían mejorar su texto. Otra de las técnicas que se podría mencionar que el docente implementó para esta actividad fue la discusión en grupo. Creo que fue una actividad bastante fuerte pues que ayudó a los estudiantes para compartir los conocimientos que cada uno tenía acerca del tema o de lo que se iba haciendo.

Investigador: Bien. ¿Alguien más? Sobre cómo se desarrolló la estrategia.

Est. 25: Bueno, gracias a esto, como se decía, el análisis comparativo, logramos fortalecer no sólo la comprensión general del texto paralelo, sino también mejorar en aspecto más específico en las habilidades que ponemos en práctica al leer o escribir. En conjunto, la estrategia promovió un aprendizaje más profundo al ayudar a cada estudiante a reconocer sus

propias necesidades de desarrollo y a orientar su esfuerzo hacia el fortalecimiento de aquellos puntos en los que necesitábamos mayor claridad y práctica.

Est. 35: Creo que algo que fue de gran ayuda al implementar la estrategia fue el ejemplificar y analizar textos paralelos. Porque antes de la explicación del docente, en la diagnóstica tuvimos dificultades al escribirlo, pero después de analizar ejemplo nos dio ideas de qué aspectos trabajar en el texto y cómo trabajarlo. También el contrastar lo que hacíamos con lo que decía la teoría, ayudó a que nos diéramos cuenta de las fallas que tuvimos inicialmente.

Investigador: Bien. Vamos a pasar a la siguiente pregunta y está relacionada a ¿cuáles fueron las dificultades que enfrentaron al realizar la actividad diagnóstica con el docente y que estaba relacionada a la escritura del texto paralelo?

Est. 18: Bueno, durante la actividad del texto paralelo se tuvieron varias dificultades. Por ejemplo, en conocimiento, muchos no teníamos claridad o desconocíamos el concepto, característica, estructura o contenido del texto lo que generó confusiones a la hora de escribir, que no eran cosas acertadas o eran breves. Se nos dificultó expresar nuestras ideas de forma clara ya en la escritura del texto. En la evaluación que teníamos que hacer del texto, a algunos nos faltó conectar las ideas del texto con la realidad o realizar el paralelismo del tema o problema con el contexto social. En los argumentos, también fue todo un reto, ya que a muchos nos costó justificar o respaldar nuestras opiniones con buenos argumentos, no utilizamos ningún tipo de cita. Y por último, en la autorreflexión, algunos no fuimos totalmente honestos sobre su proceso de aprendizaje y nos costó ver en qué podían mejorar.

Investigador: Bien. ¿Alguien más que quiera destacar alguna dificultad?

Est. 26: Bueno, en la parte de las habilidades de pensamiento crítico se encuentra la evaluación. Yo pude observar y también se me dificultó a mí que al momento de realizar la diagnóstica no pudimos establecer bien la relación de lo escrito con la realidad social, lo hicimos de manera general sin aterrizar a datos o situaciones en específico, además, no pudimos brindar de forma concreta las posibles soluciones de la problemática que se describía. También, no habíamos hecho un buen análisis o tratamiento del tema, sino que estábamos redactando sobre los aspectos básicos o superficiales. Los argumentos no estaban fundamentados con una cita o ejemplificado.

Est. 35: Considero que una de las dificultades que enfrentamos tiene que ver con la parte del análisis que, aunque identificamos el tema central, se nos hizo difícil establecer la relación entre las causas y consecuencias y confundimos lo que el autor quería transmitir con lo que nosotros entendíamos del texto. En cuanto a la evaluación, creo que la relación que se hizo del tema con el contexto social fue muy superficial como ya se decía, no fue precisa o concreta. Y nuestras ideas no tenían argumentos. Solo expresamos lo que pensábamos del tema y ya. De la argumentación puedo decir que nos costó organizar bien las ideas y respaldarlas con información de otros autores. No realizamos citas ni referencias.

Est. 20. Además de lo mencionado por mis compañeros, otra dificultad está relacionada con las preguntas de autorregulación. Muchos de nosotros volvimos a comentar el texto, pero no nos centramos en justificar por qué nuestro escrito era claro y preciso. Es más, ni siquiera entendíamos qué implicaba la claridad y la precisión en un texto, sino fue hasta que el profesor nos explicó que ya estábamos claros. Además, algunos de nosotros no logramos identificar los aspectos que podríamos mejorar de nuestras ideas o escrito.

Est. 7 Yo quiero hablar de la capacidad de inferir, en los aspectos en donde íbamos a trabajar esto, pues, se nos dificultó señalar el tipo de relación y las razones de permanencia en ella. Creo que esto se hizo difícil porque no supimos identificar bien las ideas clave del texto que nos llevara a determinar esos aspectos.

Investigador: Muy bien. Quisiera saber también si... ¿En todo este proceso de escritura sienten que se realizó algún tipo de retroalimentación al trabajo? ¿podrían explicar cómo se llevó a cabo este proceso y cómo la recibieron?

Est. 20: Bueno. Yo creo que la retroalimentación fue tanto individual como grupal, ya que en la grupal fue hecha con todos los alumnos de un décimo grado A. Y en esta, el profesor describió los puntos en donde la mayoría de los estudiantes habían fallado, como fueron la precisión de la idea, la dificultad al relacionar la realidad del texto con la vida real. Y cómo este problema es una gravedad social. También se realizó retroalimentación de forma individual, que es cuando en cada trabajo y a cada uno el profesor fue señalando los errores o aspectos que deberíamos de mejorar. También cuando después de entregarle el texto paralelo ya oficial, él hizo algunas observaciones. Es decir, hizo comentarios a cada uno de los estudiantes con los aspectos que debían de mejorar, ya sea en la cita o mejorar su redacción de idea.

Est. 25: Estos comentarios fueron muy útiles y todos fueron recibidos de manera positiva, ya que ayudaron a identificar cuáles eran nuestras fallas y en qué podía mejorar nuestro trabajo. La retroalimentación que hizo personalmente permitió perfeccionar los textos y fortalecer las habilidades para escribir de forma clara y organizada.

Est. 18: Pues considero que la retroalimentación fue de suma utilidad y fue constante. Fue tanto de manera presencial como en línea. De manera presencial se llevó a la hora de empezar a redactar el borrador. Cada estudiante que tuviera dudas en el momento, como por ejemplo cómo empezar, se podía acercar al docente y recibía una aclaración. Y a la hora de terminar el borrador y enviárselo al docente, el docente a cada estudiante le hizo una retroalimentación detallada sobre qué cosas podía mejorar y cómo podía mejorarlo. Y esto considero que fue bastante útil para que los estudiantes vieran qué cosas aún les hacía falta pulir y pudieran terminar esto en la redacción final.

Est. 26: En la clase el profesor nos explicaba lo que íbamos hacer, luego pasaba por cada uno preguntando cómo íbamos, si había algo que modificar nos decía para que corrigiéramos. También nos revisaba en el documento compartido y no tardaba mucho en ponernos los comentarios. El profesor nos revisaba con lupa por decirlo así, porque nos ponía muchos comentarios, pero creo que eso fue de gran ayuda, porque no eran revisiones superficiales sino minuciosa.

Investigador: Muy bien. ¿y cuál fue el medio que se utilizó para compartir ese borrador?

Est. 7: Fue por correo o enviándoselo por documentos compartido en Google Drive, así él podría revisar lo que fuéramos escribiendo en cualquier momento y hacer las observaciones.

Investigador: ¿Qué pasos siguieron ustedes para escribir el texto paralelo? Detalla las fases del proceso.

Est. 18: Bueno, primero se realizó la lectura del texto base, este fue proporcionado por el docente de forma impresa para que cada uno lo tuviera. Luego era necesario identificar la temática central, si no se lograba esto hacer pues todo el texto iba a carecer de sentido o coherencia. Después, hacer todo el tratamiento del tema que consistía en identificar los elementos del mismo, comparar la información con el contexto social, evaluar la importancia del tema y opinar sobre el mismo. Se realizó una investigación sobre la información para incluir citas e ideas para respaldar los argumentos. Todo eso se hizo en un borrador donde se estructuró

las ideas y se buscó conectar el tema del texto original con la perspectiva de cada alumno. Al final, se revisó el texto para asegurarse que los argumentos fueran claros y estuvieran bien fundamentados antes de presentar la versión final al docente.

Est. 35. Bueno, la primera fase fue la de organización. Se juntaba la información necesaria e identificaba los puntos clave del texto para guiarnos en la redacción. Luego, se pasaba a la fase de la redacción donde se empezó a escribir tratando de que la idea fuera de manera clara y ordenada. Y, por último, se hizo una revisión donde se corrigió los errores y mejoró la fluidez de ideas asegurándose que el escrito tuviera coherencia. Estos pasos fueron muy útiles para lograr que el texto estuviera bien estructurado y que fuera fácil de entender.

Investigador: Muy bien ¿Durante el proceso de escritura del texto paralelo notaron avances o mejoras? ¿Cuáles fueron los cambios más significativos que lograron experimentar u observaron en sus compañeros?

Est. 18: Bueno, considero que, desde luego de la retroalimentación, el proceso de la redacción fue bastante sencillo. Sí hubo un gran cambio en lo que es los resultados del texto paralelo, porque el docente, como antes se mencionaba, estuvo constante en la revisión de este mismo, desde la parte de la introducción, desarrollo y conclusión del texto paralelo. Por ejemplo, para la parte de la introducción, ese apoyo constante que tuvo el docente se pudo lograr que se presentaran brevemente los elementos y objetivos del texto. También en la parte del desarrollo se vio muy bien reflejado el texto. Que cada uno de los elementos de las secciones que eran de textos paralelos estaban muy bien abordados. Aspectos similares para cada uno. Y también para la conclusión, la conclusión creo que fue uno de los aspectos más importantes, porque aquí es donde uno resume las similitudes y diferencias que tuvieron dentro de la realidad que se mostraba del micro relato y con los argumentos que se planteaban para cada uno. Y sí considero que sí hubo gran cambio, porque a comparación con el borrador que se hizo primeramente y con la última revisión del docente, sí se mostraron en realidad un fuerte para el final de la revisión de este mismo.

Est. 7: Sí observamos mejoras en las habilidades de evaluación, argumentación y reflexión. Desarrollamos una capacidad crítica. La habilidad de argumentación se fortaleció, logrando construir ideas más sólidas, coherentes y sustentada por autores. En la capacidad de auto regulación nos ayudó a reflexionar más en nuestras ideas y la calidad de las misma, lo que resultó en un trabajo más estructurado y completo.

Est. 25: Al comienzo muchos de nosotros experimentamos dificultades en la organización de nuestro escrito, que a menudo carecían de una introducción clara que captara el interés y contexto, así como de una conclusión sólida que resumiera y reforzara los puntos claves de nuestras ideas. Sin embargo, con el paso del tiempo y después de recibir comentarios detallados del profesor sobre los aspectos de mejora, logramos avanzar en nuestra habilidad para estructurar de forma coherente cada parte del texto.

Est. 26: Pues considero que el cambio sí fue abismal. Al principio, en la diagnóstica, en todos los estudiantes se percibía una sensación de desconocimiento, de no saber qué era lo que estaba haciendo, ni por dónde empezar, ni si estaba haciendo lo bien o no. Y ya después, cuando ya adquiriste una base teórica sólida, ya sabías todos los elementos y todos los aspectos que se tienen que trabajar. Ya te sentías más seguro y más enfocado en lo que tenías que hacer. Y en los argumentos no era lo mismo, un argumento debe ir con citas para darle más peso. La investigación previa nos ayudó a identificar cómo justificar mejor nuestras ideas y a utilizar citas que dieran peso a nuestros argumentos. Básicamente, considero que el conocimiento fue lo más importante. Fue algo sumamente importante que hizo este cambio posible. La mayoría de los estudiantes notan la diferencia que hay entre lo que hicieron en la diagnóstica y los textos para leer los finales.

Est. 20: En el caso de la habilidad de inferir, pues se mejoró bastante, pudimos no solo decir qué tipo de relación se percibía en el texto, sino que fuimos capaces de señalar aquellas acciones que lo evidenciaran en el texto. Además, en la autorregulación los comentarios o reflexiones fueron más precisos y poco repetimos lo que decía el texto una vez más.

Investigador: Vamos a pasar al último aspecto, que corresponde a la evaluación. De este aspecto me gustaría saber ¿qué tipo de evaluación se realizó sobre la escritura del texto paralelo?

Est. 20. Bueno, el tipo de evaluación sobre la escritura del texto paralelo correspondió a un enfoque mixto, ya que combinó tanto evaluaciones formativas como sumativa. Las evaluaciones formativas que responden a la parte cualitativa como actividades del cuadro comparativo y la identificación de la estructura tanto externa como interna de un texto paralelo propuesto. También actividades sumativas que corresponden a un enfoque cuantitativo como la revisión final del texto paralelo con un puntaje tras la retroalimentación. Y bien, la

autoevaluación al identificar las dificultades de la redacción durante la diagnóstica y si se logró mejorar después de entregarla.

Investigador: Cuéntenme un poquito acerca del instrumento que se utilizó. ¿Cuál fue? Y si los indicadores del instrumento correspondían con el texto paralelo.

Est. 35. Bueno, el instrumento que se utilizó para revisar el resultado final que se entregó fue una lista de verificación, donde los indicadores del instrumento sí correspondían a la evaluación de un texto paralelo. Si se identificaba, digamos, la parte externa que corresponde al texto paralelo, como la introducción, desarrollo donde teníamos que especificar el problema, causas y consecuencias, las intenciones del autor, entre otras cosas, que correspondían al texto original.

Est. 26. Además del instrumento, que brindaba claridad sobre las expectativas y el contenido a trabajar, los comentarios del maestro fueron detallados y ayudaron a comprender mejor el uso del instrumento y las posibles mejoras para cada texto. Gracias a estas observaciones, la revisión fue más clara y fácil de entender.

Investigador: A modo de cierre, sí me gustaría saber cuál es la sensación que tienen ustedes de todo este proceso. ¿Con qué se quedan?

Est. 25: Considero que estas actividades así, similares a las del texto paralelo, son actividades que incitan al estudiante a encontrarse con su verdadero conocimiento, con su verdadera facilidad. Porque todos tienen facilidad para argumentar. Lo que pasa es que no se estimula eso, no se promueve. Y lo que pasa es que, como resultado, pues que a veces se tenga un poco más de dificultad de argumentar, por poner un ejemplo.

Est. 7: El realizar el texto paralelo promovió en cada uno el análisis crítico, el trabajar una información teórica y brindar opiniones sustentadas, incluso evaluar las condiciones de la realidad.

Est. 26: Retomando lo que dijo mi compañero, pues sí se cumplió el objetivo principal de ayudarnos a desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, pero también fue de suma importancia para reflexionar sobre los temas que se abordaron dentro del texto paralelo, porque permitió ser más conscientes y sensibles ante estas realidades sociales. Y pues sí permitió que desarrolláramos nuestro pensamiento crítico, porque a veces estamos muy sumergidos en la tecnología y dejamos de pensar, de analizar y todos los criterios que el maestro proporcionó y

que todo lo que se había de realizar con el texto nos ayudó a profundizar más en los temas y a poder ver entre líneas lo que decía la escritora y poder analizar mejor.

Investigador: Muy bien. Pues nada chicos, agradecerles por su tiempo, por su disposición también de trabajo en todo este proceso, que sirvieron de observadores y ahora pues están compartiendo la información ya recopilada. Entonces gracias. Gracias por eso y pues nada, a seguir adelante potenciando siempre las capacidades del pensamiento crítico. Gracias.



6.8 Anexo H. Carta de solicitud de validación de experto

24 de abril de 2024

Msc. _____

Asunto: Validación de instrumento por criterio de expertos

Es grato dirigirme a usted para manifestarle mi respeto y cordial saludo. Dada su experiencia profesional y méritos académicos y personales, le solicito su apreciable colaboración como experto para la evaluación del contenido de los ítems que conforman los instrumentos (anexos), que serán aplicados a una muestra seleccionada con la finalidad recoger información directa para la investigación titulada: “Textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria” para obtener el grado académico de Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura, III Cohorte.

La investigación, de carácter cualitativo, tiene por objetivos: diagnosticar las dificultades de los estudiantes de 11mo grado “A” en relación al desarrollo del pensamiento crítico en su escritura y verificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico mediante la escritura de los textos paralelos, por lo que se aplicará un pre y post test a la intervención didáctica. La prueba busca recoger información sobre las habilidades (analizar, interpretar, evaluar, argumentar y auto regular) que llevan al estudiante a desarrollar el pensamiento de orden superior. Además, se pretende registrar y describir el proceso de implementación de la estrategia, por lo que se elaboró una guía de observación y una entrevista semiestructurada que toma en cuenta los aspectos de preparación, ejecución y evaluación.

1. El expediente de validación que se le hace llegar contiene:
2. Instrumentos de investigación
3. Hoja de validación de instrumentos

Se le agradece cualquier sugerencia referente a la redacción, el contenido, la pertinencia, la congruencia u otro aspecto que considere relevante para mejorar el mismo.

Atentamente,

Lic. Domingo Antonio Suárez Mendoza

6.9 Anexo I. Validación por expertos



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – Managua

**Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español**

Maestría Didáctica de la Lengua y Literatura

Resultados de validación por expertos

En este apartado, se presentan los resultados de la validación de expertos para los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación titulada Textos paralelos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. La validación de expertos se llevó a cabo para tres componentes claves de la investigación: la prueba (PRES y POSTES) para los estudiantes, la entrevista a grupos focales con estudiantes y la guía de observación de la implementación o uso de textos paralelos en el aula. A continuación, se detalla la caracterización de los expertos y las observaciones pertinentes para cada instrumento.

Caracterización del grupo de expertos

Nombre y apellidos	Centro de trabajo	Perfil profesional	Años de experiencia	Área profesional	Codificación
Armando José Sandoval	UNAN-Managua	Docencia/metodología/didáctica	35 años	Docente del área de español	Exp.1
María Elieeneht Mejía	Universidad Americana	Docente/ editora de publicaciones UAM	16 años	Docente, Editora de revistas científicas UAM	Exp.2
Sandra Dávila Flores	UNAN-Managua	Docente Universitaria/Investigación	14 años	Docente del área de español	Exp.3

El número total de expertos a los que se les envió el instrumento de validación fueron tres. Experto 1 y 3 comparten el contexto de trabajar como docentes universitarios en el mismo centro educativo, UNAN-Managua, aunque sus enfoques profesionales difieren ligeramente.

Mientras que experto 1 se centra en la metodología y la didáctica en general, experto 3 se enfoca específicamente en la investigación. Por otro lado, el experto 2, quien trabaja en la Universidad Americana, desempeña un papel multifacético que combina la docencia con la edición y corrección de textos académicos. Su perfil refleja una diversidad de habilidades que contribuyen tanto a la enseñanza como a la producción académica en su institución.

Cada uno de estos expertos aporta una perspectiva única al campo de la educación superior y, por ende, a la investigación realizada. Su tarea consistió en evaluar los tres instrumentos de investigación, considerando la pertinencia, claridad, relevancia y lenguaje de los mismos para medir el impacto de la estrategia didáctica propuesta en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria.

La credibilidad de estos expertos se sustenta no solo en su perfil profesional, sino también en su extensa trayectoria en el campo de la educación e investigación. El experto 1 cuenta con 35 años de experiencia, el experto 2 con 16 años, y el experto 3 con 14 años. Por tanto, estos años de experiencia les confieren una riqueza intelectual que respalda su capacidad para evaluar y validar los instrumentos de investigación con criterio y perspectiva sólida.

Cuadro con datos obtenidos de la validación del pre y postes por panel de expertos

Validación de pre y postes por expertos

No	Indicadores	Clave:														
		1 (Inadecuado) 2 (Ligeramente adecuado) 3 (Moderadamente adecuado) 4 (sustancialmente adecuado) 5 (Completamente adecuado)														
		Claridad			Coherencia			Pertinencia			Lenguaje			Observaciones		
EXP. 1	EXP. 2	EXP. 3	EXP. 1	EXP. 2	EXP. 3	EXP. 1	EXP. 2	EXP.3	EXP. 1	EXP. 2	EXP. 3	EXP.1	EXP.2	EXP.3		
1	Las indicaciones de la prueba son...	3	4	5	2	5	5	3	4	5	4	5	5	En las indicaciones debe estar orientado que redactarán el texto tomando en cuenta las preguntas orientadoras y agregarlas seguidamente.		
2	El texto original que sirve de base para la escritura del texto paralelo en la prueba es...	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
3	La estructura o esquema que se propone para la escritura del texto paralelo en la prueba es...	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	El texto debe tener introducción, desarrollo y conclusión.		
4	Las preguntas de orientación para la escritura del texto paralelo en la prueba son...	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	Las preguntas deben estar numerada o codificadas, esto será de utilidad para analizar los		

															datos en matriz de análisis.	
5	Las preguntas de reflexión posterior a la escritura del texto paralelo son...	2	5	5	2	5	5	2	5	4	2	5	5	Revisar la redacción para que no den respuestas cerradas, sino abiertas.		Revisar la redacción de las preguntas de reflexión posterior
6	El sentido de las preguntas es...	2	5	5	2	5	5	2	5	5	2	5	5	Cerrar la pregunta, no dejarlas con signos de suspensión.		
No	Indicadores	Nivel de desempeño											Observación			
		Exp. 1		Exp.2		Exp. 3		Exp.1	Exp. 2	Exp.3						
		Si	No	Si	No	Si	No									
7	¿La cantidad de preguntas orientadoras en la prueba son suficientes para desarrollar o estimular las habilidades del pensamiento crítico?	X				X				X						
8	¿Cree necesario agregar preguntas orientadoras para desarrollar o estimular las habilidades del pensamiento crítico? Proponga de ser necesario.		X		X						X				Verificar si las preguntas llevan a alcanzar o desarrollar los niveles de pensamiento.	
9	¿Considera pertinente cambiar o modificar las preguntas orientadoras para desarrollar o estimular las habilidades del pensamiento crítico? Especifique el aspecto.	X			X						X			Porque algunas la respuesta es un sí o un no. Es necesario preguntas con	Revisar la necesidad en cuanto a cerrar preguntas y dejar abiertas solo	

								respuestas abiertas.	aquellas que pueden brindar información respecto al razonamiento lógico y crítico.	
10	¿La cantidad de preguntas de reflexión son suficientes para propiciar la autorregulación o reflexión de ideas en los estudiantes?	X		X			X			
11	¿Cree necesario agregar, cambiar o modificar las preguntas de autorregulación o reflexión? Especifique el aspecto.		X	X				X	En función de dejar claridad expresa en la orientación, que no deje ambigüedad o elementos que no propicien el objetivo de la investigación.	
12	¿Considera necesario agregar ítems de desarrollo a la prueba? Especifique el aspecto.		X		X			X		

Descripción de resultados de la validación del pre y postes por panel de experto

Las indicaciones de la prueba recibieron evaluaciones variadas entre los expertos. Mientras el experto 1 las calificó como moderadamente claras y ligeramente coherentes, los expertos 2 y 3 las consideraron completamente claras y coherentes. Respecto a su pertinencia, los expertos 2 y 3 las encontraron completamente pertinentes, aunque el experto 1 las vio como moderadamente adecuadas. En términos de lenguaje, el experto 1 las consideró sustancialmente adecuadas, mientras que los expertos 2 y 3 las evaluaron como completamente adecuadas. Se sugiere incluir en las indicaciones la orientación de redactar el texto tomando en cuenta las preguntas orientadoras.

El texto original que sirve como referencia para la escritura del texto paralelo en la prueba fue ampliamente reconocido por todos los expertos como claro, coherente, pertinente y adecuado en lenguaje. Sin embargo, la estructura propuesta para la escritura del texto paralelo en la prueba mostró diferencias en las evaluaciones entre el experto 1 y los expertos 2 y 3. Mientras el experto 1 la calificó como ligeramente adecuada en varios aspectos, los expertos 2 y 3 la consideraron completamente adecuada en todos los aspectos, incluyendo claridad, coherencia, pertinencia y lenguaje. El experto 1 sugiere definir o indicar que el texto debe tener una introducción, desarrollo y conclusión.

Las preguntas de orientación para la escritura del texto paralelo fueron consistentemente evaluadas como claras, coherentes, pertinentes y adecuadas en lenguaje por todos los expertos. El experto 2 únicamente recomienda numerar o codificar las preguntas en la prueba para facilitar el análisis de los datos en la matriz de reducción.

Las preguntas de reflexión posterior a la escritura del texto paralelo recibieron evaluaciones diversas. Mientras el experto 1 las vio como ligeramente adecuadas, los expertos 2 y 3 las consideraron completamente adecuadas en relación a la claridad, coherencia, pertinencia y lenguaje. El experto 1 recomienda revisar la redacción de las preguntas de reflexión para que no den respuestas cerradas, sino abiertas.

El sentido de las preguntas fue consistentemente evaluado como ligeramente adecuado por el experto 1, mientras que los expertos 2 y 3 las consideraron completamente adecuadas en

todos los aspectos evaluados: claridad, coherencia, pertinencia y lenguaje. El experto 1 sugiere cerrar la pregunta y no dejarla con signos de suspensión o incompletas.

De lo anterior se deduce que hay áreas de fortaleza, como la claridad y coherencia de las preguntas de orientación, también existen áreas identificadas para mejorar, como la redacción de las indicaciones, la estructura propuesta y las preguntas de reflexión. Las recomendaciones proporcionadas por los expertos ayudan a abordar estas áreas y mejorar la calidad general de la prueba.

Por otro lado, en el instrumento se incluyeron algunas preguntas relacionadas con la cantidad, modificación o adición de ítems de preguntas, y estos fueron los datos obtenidos:

Los tres expertos están de acuerdo en que la cantidad de preguntas orientadoras en la prueba es suficiente para desarrollar o estimular las habilidades del pensamiento crítico. Respecto a la posibilidad de agregar más preguntas orientadoras, los expertos 1 y 3 opinan que no es necesario, el experto 2 sugiere una revisión exhaustiva para determinar si las preguntas existentes conducen efectivamente al desarrollo de los niveles de pensamiento requeridos, y basándose en ello, decidir si se deben añadir más preguntas o no. En cuanto a modificar algunas preguntas orientadoras para fomentar las habilidades del pensamiento crítico, tanto el experto 1 como el 2 coinciden en que algunas preguntas deberían formularse de manera que permitan respuestas abiertas en lugar de simplemente sí o no, con el objetivo de promover un razonamiento más profundo.

En relación con la cantidad de preguntas de reflexión, los expertos están de acuerdo en que es adecuada para propiciar la autorregulación o reflexión de ideas en los estudiantes. Sin embargo, el experto 2 considera necesario modificar algunas de estas preguntas para asegurar que sean claras y no dejen ambigüedad en la orientación, con el fin de cumplir con el objetivo de la investigación. Con respecto a la posibilidad de agregar más ítems de desarrollo a la prueba, los tres expertos coinciden en que no es necesario; en su lugar, sugieren concentrarse en mejorar y ajustar las preguntas existentes.

Cuadro con datos obtenidos de la validación de guía de observación por panel de expertos

En esta sección, se presenta los datos obtenidos de la validación de la Guía de Observación del proceso de ejecución de la estrategia por parte del panel de expertos. Los datos recopilados se han evaluado en términos de claridad, coherencia, pertinencia y lenguaje, utilizando una escala Likert que abarca desde niveles de deficiente hasta muy bueno. Este cuadro proporciona una representación detallada de las percepciones y valoraciones de los especialistas, permitiendo una comprensión profunda de la efectividad y la implementación de la estrategia.

Validación de pre y post tes por expertos							
Criterio	Indicadores	Escalas descriptivas: 1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno					
		Exp. 1	Exp.2	Exp. 3	Observaciones		
					EXP. 1	Exp. 2	Exp. 3
Claridad	1. ¿El objetivo de la observación está claramente definido en la guía?	4	4	4			
	2. ¿La guía proporciona instrucciones detalladas sobre cómo registrar y documentar las observaciones durante la puesta en marcha de la estrategia?	4	4	4			
	3. ¿Los criterio o indicadores en la guía están claramente definidos, son específicos y medibles para cada aspecto que se está observando?	4	4	4			
	4. ¿La estructura de la guía facilita su comprensión y aplicación durante el proceso de observación?	4	4	4			
Coher	5. ¿Existe coherencia entre los objetivos establecidos e indicadores de observación propuestos en la guía?	4	4	4			

	6. ¿La guía sigue una secuencia lógica en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la estrategia?	4	4	4						
	7. ¿Se evitan contradicciones o inconsistencias en la guía de observación?	4	3	4			Revisar que las palabras no sean ambiguas o denoten contradicciones.			
Pertinencia	8. ¿Los aspectos observados son relevantes para evaluar el proceso de ejecución de la estrategia?	4	4	4						
	9. ¿La guía abarca adecuadamente los aspectos esenciales del proceso de planificación, ejecución y evaluación de la estrategia?	4	4	4						
Lenguaje	10. ¿El lenguaje utilizado en la guía es claro, preciso y accesible para los usuarios?	4	4	4						
	11. ¿Se evitan tecnicismos innecesarios que puedan dificultar la comprensión de la guía?	4	4	4						
N o	Indicadores	Nivel de desempeño						Observación		
		Exp. 1		Exp.2		Exp. 3		Exp.1	Exp. 2	Exp.3
		Si	No	Si	No	Si	No			
1.	¿La cantidad de indicadores en la guía de observación son suficientes para responder al objetivo de investigación?	X			X		X			
2.	¿Cree necesario agregar indicadores a la guía de observación para ahondar en la descripción que se hará del proceso de implementación de la estrategia?		X	X		X			Tal vez habrá que determinar en la rúbrica el tiempo estimado para dar cumplimiento a la estrategia didáctica.	Sería bueno en que en la evaluación tomarán en cuenta los recursos y materiales utilizados.
3.	¿Considera pertinente cambiar o modificar los indicadores? Especifique el aspecto.		X		X		X			

Descripción de resultados de la validación de guía de observación por panel de experto

Los especialistas han evaluado positivamente la claridad del instrumento. En primer lugar, todos coinciden en que el objetivo de la observación está claramente definido en la guía, lo que indica una comprensión precisa de su propósito y alcance. Además, las instrucciones detalladas para el registro y la documentación durante la implementación de la estrategia también la califican como "Muy bueno". En cuanto a la precisión, especificidad y medibilidad de los criterios e indicadores para cada aspecto observado, la opinión unánime es que son de muy buena calidad. Del mismo modo, se llega a un consenso entre los expertos de que la estructura facilita tanto la comprensión como la aplicación durante el proceso de observación, lo que también se califica como "Muy bueno".

Con respecto a la coherencia del instrumento, todos los especialistas calificaron el indicador que evalúa la coherencia entre los objetivos establecidos y los indicadores propuestos en la guía como "Muy bueno". Esto indica una alta consistencia y correspondencia entre los objetivos planteados y los indicadores propuestos para observar y medir el progreso hacia esos objetivos en la guía. En cuanto a si se evitan contradicciones o inconsistencias en la guía, los expertos han proporcionado diferentes perspectivas. Mientras que los especialistas 1 y 3 lo calificaron como "Muy bueno", el especialista 2 dio una calificación de "Bueno". Este último sugiere revisar la guía para garantizar que las palabras no sean ambiguas o denoten contradicciones.

La pertinencia del instrumento ha sido enfatizada por la evaluación positiva de los especialistas. En primer lugar, todos calificaron el indicador que evalúa si los aspectos observados son relevantes para evaluar el proceso de ejecución de la estrategia como "Muy bueno". Esta evaluación sugiere que los aspectos incluidos son considerados pertinentes y adecuados. Además, los expertos también otorgaron una calificación de "Muy bueno" al indicador que evalúa si la guía abarca adecuadamente los aspectos esenciales del proceso de planificación, ejecución y evaluación de la estrategia. Esta coincidencia en las evaluaciones indica que la guía es considerada completa y abarca de manera adecuada todos los aspectos esenciales del proceso de implementación de la estrategia.

El lenguaje empleado en la guía ha sido altamente valorado por los expertos, quienes lo calificaron como "Muy bueno" en ambos indicadores. En primer lugar, todos coincidieron en que el lenguaje utilizado es claro, preciso y accesible, lo que sugiere que está diseñado de manera que sea comprensible y útil para quienes lo utilizan. Además, la ausencia de tecnicismos innecesarios, otro aspecto evaluado, también recibió una calificación de "Muy bueno" por parte de todos los especialistas. Esto indica que el lenguaje utilizado no presenta barreras de comprensión derivadas de términos técnicos superfluos, lo que facilita su utilización.

Los expertos coinciden en que la cantidad de indicadores en la guía de observación no es suficiente para alcanzar el objetivo de investigación. Por tanto, consideran necesario agregar más indicadores para profundizar en la descripción del proceso de implementación de la estrategia. Sugieren específicamente incluir el tiempo estimado para cumplir con la estrategia didáctica y tomar en cuenta los recursos y materiales utilizados en la evaluación. Además, todos los expertos están de acuerdo en que no es necesario cambiar o modificar los indicadores presentados.

Por otra parte, los datos reflejan la evaluación de expertos sobre la cantidad de indicadores en la guía de observación. Mientras que el experto 1 opina que no es necesario agregar más indicadores, los expertos 2 y 3 sugieren la inclusión de indicadores que aborden aspectos como el tiempo estimado y los recursos utilizados en la implementación de la estrategia. Respecto a la pertinencia de cambiar o modificar los indicadores, todos los expertos concuerdan en que no es necesario realizar cambios o modificaciones los criterios que se presentaron.

Cuadro con datos obtenidos de la validación de guion de grupo focal

No	Indicadores	Clave:			Observación		
		1 (Deficiente)	2 (Regular)	3 (Bueno)	4 (Muy bueno)	Exp.1	Exp.2
Claridad	¿Las preguntas son claras y precisas? Claridad.	4	4	4			
Coherencia	¿La formulación de las preguntas siguen una lógica y secuencia? Coherencia	4	4	4			
Pertinencia	¿Las preguntas guardan relación con el objetivo de la investigación? Pertinencia	4	4	4			
	¿El tipo de preguntas formuladas (abiertas) en el guion es oportuno?	4	4	4			
	¿La cantidad de preguntas recogen la información necesaria para describir el proceso de ejecución de la estrategia?	3	4	3	Revisar la cantidad de preguntas. Algunas suelen ser parecidas y se pueden omitir.		Se debería de revisar la cantidad de preguntas. Según la teoría de esta técnica un grupo focal puede andar entre 5 a 8 preguntas máximo.

	¿Las preguntas abordan todas las fases de implementación de la estrategia?	4	4	4			
Lenguaje	¿El léxico y la sintaxis de las preguntas son adecuados al nivel del estudiante?	4	4	4			

Descripción de resultados de la validación del guion de grupo focal por panel de experto

Los resultados muestran una evaluación generalmente positiva de los expertos 1, 2 y 3 respecto a las preguntas utilizadas en la recolección de información sobre la implementación de la estrategia. En general, las preguntas fueron consideradas claras, coherentes, pertinentes y adecuadas al nivel del estudiante, lo que sugiere una buena calidad en la formulación del cuestionario.

Sin embargo, se identificó una discrepancia en la evaluación de la cantidad de preguntas entre los expertos 1 y 3 con el experto 2. Mientras que el experto 2 consideró que la cantidad de preguntas era muy buena, los expertos 1 y 3 observó que la cantidad de preguntas eran excesivas, lo que podría afectar la efectividad del grupo focal. Se sugiere revisar y ajustar la cantidad de preguntas, manteniéndose dentro del rango recomendado de 5 a 8 preguntas máximo según la teoría de esta técnica. Esto garantizaría que se recopile la información necesaria de manera eficiente y se maximice la participación de los participantes

6.10 Anexo J. Instrumento de observación con los datos obtenidos



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Desde un enfoque por competencias)
Guía de Observación del proceso de ejecución de la estrategia

Objetivo: Observar el proceso de ejecución de la propuesta de escritura "textos paralelos" como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de 11mo grado A del colegio Teresiano, Granada.

Indicaciones: Antes de utilizar la guía de observación, asegúrate de comprender completamente los indicadores establecidos para cada fase del proceso: planificación, ejecución y evaluación. Considera el contexto específico en el que se está aplicando la estrategia, incluyendo el entorno educativo y las características del grupo de estudiantes involucrados. Planifica junto al investigador cuándo y dónde llevarás a cabo la observación, asegurándote de tener acceso a los materiales necesarios y el tiempo suficiente para cada fase. Durante la observación, marca sí o no a los indicadores y realiza observaciones objetivas sobre los aspectos relevantes, tanto positivos como áreas de mejora. Sé objetivo y descriptivo en tus observaciones, evitando juicios de valor o interpretaciones subjetivas. Se le agradece de antemano el tiempo y el porte que pueda proporcionar mediante este instrumento.

I. Datos Generales				
Nombre del Docente: <u>Domingo Antonio Suárez Mendoza.</u>				
Observador: <u>María Mercedes Castillo Mora.</u>				
Tema que imparte: <u>Literatura Contemporánea.</u>				
Grado y sección: <u>11^{mo} A</u> Total de estudiantes según matrícula: <u>36</u>				
Fechas de las observaciones	Asistencia		Total	
<u>07 de Octubre de 2024</u>	F: <u>23</u>	M: <u>13</u>	<u>36</u>	
<u>08 de Octubre de 2024</u>	F: <u>23</u>	M: <u>13</u>	<u>36</u>	
<u>10 de Octubre de 2024</u>	F: <u>22</u>	M: <u>13</u>	<u>35</u>	
<u>15 de Octubre de 2024</u>	F: <u>23</u>	M: <u>13</u>	<u>36</u>	
<u>17 de Octubre de 2024</u>	F: <u>23</u>	M: <u>13</u>	<u>36</u>	
No	II. Planificación			Observación
	Sí	No	N/APL	
<u>1.</u>				<u>Se incluye la estrategia de</u> <u>Antes de ejecutarse la estrategia, el docente</u>

escritura de texto paralelo en su plan de clase o secuencia didáctica.			Presenta sus planes diarios de clase, en los que incluye la estrategia con sus momentos, actividades y materiales específicos.
2. Se vincula la estrategia de escritura de texto paralelo con los objetivos y criterios de evaluación.			La utilización de la estrategia responde a los objetivos de la asignatura porque se busca potenciar la capacidad de la escritura y fomentar el análisis de textos.
3. Se relaciona el contenido o tema con la estrategia de escritura de textos paralelo.			El contenido a desarrollarse es literatura contemporánea y se vincula con la lectura de microrrelatos que exploran problemáticas sociales actuales. Estos relatos ofrecen una base para que los estudiantes reflexionen y expresen sus ideas mediante la escritura de textos paralelos, permitiéndoles analizar, inferir y argumentar y reflexionar sobre temas.
4. Se especifica la conformación de los grupos heterogéneos para el trabajo de escritura de los textos paralelo.			Trabaja con grupos heterogéneos principalmente para la lectura de materiales o clases colectivas.
5. Se precisa el tiempo de trabajo para la escritura del texto paralelo.			La ejecución de la estrategia está programada para 6 encuentros, distribuidos a lo largo de dos semanas.
6. Se detalla el recurso o material con que trabajará la escritura del texto paralelo.			Se emplean diversos recursos como fichas de contenido, impresiones de modelado de textos paralelos, microrrelatos impresos y cuadros comparativos.
7. Se establece los criterios o parámetros a evaluar la escritura del texto paralelo.			Se utiliza una lista de verificación con indicadores que valoran la presencia o ausencia de habilidades del

No	III. Ejecución	Sí	No	N/APL	Observación
					Pensamiento crítico en la escritura de los textos paralelos.
1.	Se presenta y explica la estrategia a trabajar.				A través de una presentación en PowerPoint, se introduce la estrategia a los estudiantes, explicándoles los pasos de elaboración, el objetivo de la estrategia y el tiempo que tomará el proceso.
2.	Se orienta el material de base para la escritura del texto paralelo.				Sí, el docente entrega impreso el texto que sirve de base para la escritura del texto paralelo. Además, les facilita la base teórica sobre los textos paralelos.
3.	Se presenta los criterios o parámetros a evaluar en la escritura del texto paralelo.				Sí, el instrumento se comparte por el grupo de WhatsApp de la sección para que todos los estudiantes lo conocieran. Luego se les recuerda a los estudiantes que a partir de eso se revisaría el texto paralelo.
4.	Se verifica si todos los estudiantes tienen conocimiento inicial sobre el concepto, características, objetivos y aplicaciones del texto paralelo.				Se realiza una diagnóstica de aspectos conceptuales y otra de aspectos procedimentales donde iban a escribir un texto paralelo.
5.	Se evidencia que los estudiantes poseen dominio tanto teórico como práctico sobre la escritura del texto paralelo.				Los estudiantes no tienen claro qué es un texto paralelo ni conocen sus características y propósito. Cuando se les pregunta, el ambiente es de silencio, y los pocos que comentan sus ideas no son acertadas. Durante la escritura, logran analizar solo algunos aspectos,

				<p>Pero tienen dificultades principalmente para inferir la importancia del tema y la intención del autor. Les cuesta evaluar la información relacionando el tema con la realidad social y presentar alternativas de solución concretas. Además, sus opiniones carecen de respaldo en citas y referencias y lo que escriben sobre autorregulación es impreciso y poco relevante porque vuelven a repetir ideas del análisis. Estas dificultades, el docente las conversa con el grupo y se las da a conocer. Los estudiantes reconocen sus dificultades.</p>
6.	Se analizan ejemplos de textos paralelos para facilitar la comprensión de los estudiantes.			<p>Si, el docente presenta un modelo de texto paralelo cuya base es otro microrelato titulado "Querido diario"; la temática es una problemática social. Proporciona un espacio de lectura individual para que cada estudiante lea detenidamente el texto, identifique sus partes y reflexione sobre su estructura y contenido. Posteriormente, se organiza una discusión grupal en la que los alumnos comparten sus ideas y análisis.</p>
7.	Se realiza explicaciones claras y oportunas sobre la escritura de textos paralelos en los momentos necesarios para asegurar que todos los estudiantes comprendan el tema.			<p>A través de conversatorios o puesta en común, el docente proporciona aclaraciones sobre el tema. También las realiza de forma personal mientras monitorea el trabajo de los estudiantes.</p>

8. Se organiza la clase en grupos heterogéneos para el trabajo.			Se trabaja con los grupos heterogéneos que fueron conformados por el docente guía desde inicios del año escolar.
9. Se distribuye el tiempo de trabajo y respeta según lo estipulado.			El docente va marcando los tiempos de trabajo de los estudiantes en cada actividad. Insiste en que se respete con el fin de poder realizar la realimentación de lo que se trabaja.
10. Se monitorean los grupos para verificar que los estudiantes leen el material de base necesario para escribir el texto paralelo.			El docente se desplaza por el aula haciendo preguntas individuales a los estudiantes para confirmar que han leído el texto y verificar su comprensión de la información.
11. Se analiza el texto o material que sirve de base para la escritura del texto paralelo.			Después de la lectura, los estudiantes empiezan el proceso de análisis del texto, que servirá de base para la escritura del texto paralelo. Sin embargo, existen dificultades para identificar algunos de los elementos solicitados.
12. Se compara y contrasta la información analizada con el contexto social, político, ecológico u otros fenómenos cotidianos.			Los estudiantes comparan y contrastan la información analizada con el contexto social, político, ecológico y otros fenómenos cotidianos, pero lo hacen de manera superficial, sin incluir ejemplos específicos, datos, cifras o experiencias.
13. Se retroalimenta la escritura del texto paralelo.			El docente realiza esta práctica en cada sesión de clases y también trabaja desde un documento compartido en Drive, que revisa fuera del horario de clases para sugerir mejoras en el trabajo.

					Las observaciones que da son bien puntuales.
14.	Los estudiantes corrigen los desajustes (dificultades en la estructura, coherencia, ortografía, etc.) en la escritura de su texto paralelo.				Los estudiantes, en el mismo documento compartido, leen las observaciones del docente y van corrigiendo. El profesor les da un tiempo para que realicen las mejoras.
15.	Se entrega corregido el texto paralelo al docente.				Todos los estudiantes entregan sus textos revisados, incorporando las sugerencias proporcionadas por el docente durante la retroalimentación. Esto refleja su disposición para mejorar, así como su capacidad para aplicar los comentarios recibidos con atención a los aspectos señalados, mostrando un compromiso por aprender.
16.	Se observa un progreso notable en el dominio tanto teórico como práctico en el proceso de escritura de textos paralelos.				Ahora, los estudiantes reconocen qué es un texto paralelo, sus características, estructura y objetivo. Estructuran mejor sus escritos, muestran avances en la evaluación de la información, logran identificar conexiones entre el contenido del texto y las problemáticas actuales, han mejorado su capacidad de inferencia, logrando identificar la importancia del tema y comprender mejor la intención del autor y argumentan sus ideas de manera más sólida, respaldándolas con citas y referencias.
No	IV. Evaluación	Sí	No	N/APL	Observación
1.	Se utiliza un instrumento para evaluar el texto paralelo.				Se utiliza una lista de verificación de datos. Dimensiones e indicadores que dan salida a las habilidades del pensamiento crítico

				que necesitan emplear los estudiantes en la escritura del texto.
2.	Se evalúa el texto paralelo bajo los criterios establecidos.			Sí. Los criterios del instrumento sirven de guía para revisar aspectos específicos en el texto paralelo. Tiene correspondencia. No se pide nada que los estudiantes no hayan trabajado.
3.	El tipo de evaluación para la escritura del texto paralelo fue formativo.			Se mejoraron las habilidades de comprensión del texto paralelo mediante retroalimentación continua y orientaciones específicas a lo largo del proceso de escritura.
4.	El tipo de evaluación para la escritura del texto paralelo fue sumativo.			Al producto final se le asignó una calificación cuantitativa que forma parte del acumulado de los estudiantes.
5.	Se realiza procesos de autoevaluación del texto paralelo.			Sí, se promovió la práctica de autoevaluación al revisar sus mismos textos e identificar los aspectos que necesitaba mejorar, además, se utilizó un instrumento para autoevaluar el antes y después de la estrategia.

Maria Mercedes Castillo Mora

Maria Mercedes Castillo Mora
Directora Académica

Colegio Teresiano Sagrado Corazón, Granada



6.11 Anexo K. Proyecto didáctico



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

ÁREA DE CONOCIMIENTO EDUCACIÓN, ARTE Y HUMANIDADES

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Proyecto Didáctico

Los textos paralelos como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en
estudiantes de Educación Media

Curso:

Planeación de secuencias didácticas por competencia

Evaluación Educativa

Autor:

Domingo Antonio Suárez Mendoza

Agosto, 2023

I. Introducción

La presente investigación se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico mediante la estrategia texto paralelo, con estudiantes de undécimo grado “A” del colegio Teresiano Sagrado Corazón del departamento de Granada, esta con el objetivo de potenciar las habilidades cognitivas y mentales que permiten analizar, interpretar, argumentar, evaluar, y auto regular los pensamientos, la información o situación la que se enfrenten.

El interés del estudio surge a partir de las dificultades relacionadas a los procesos de pensamiento crítico en los dicentes, los cuales no llegan a alcanzar el nivel más alto y complejo de razonamiento, ya que cuando se les proporciona una determinada información muchas veces no son capaces de emplear los procesos cognitivos antes mencionados y se restringen únicamente a memorizar, recuperar o retener datos, sin comprender el trasfondo, sin analizarlo, sin establecer analogías o sin emitir un juicio valorativo.

Razón por la cual, se propone la secuencia didáctica “Piensa, razona y escribe textos paralelos” que viene a responder a las dificultades y necesidades de los estudiantes al plantear una serie de actividades, desde el enfoque por competencias, que se articulan en torno al problema, que da relevancia al proceso metacognitivo para regular el aprendizaje de los mismos estudiantes y hace uso de la evaluación socio formativa por medio de niveles de dominio en matrices.

Palabras claves:

Enseñanza aprendizaje

Secuencia didáctica

Formación por competencias

Pensamiento crítico

Texto paralelo

II. Fundamentación teórica de los proyectos didácticos

Secuencia didáctica

Tobón, Pimienta y García (2010) definen secuencia didáctica como el: “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). En ese sentido, se puede afirmar que esta constituye una serie actividades planificadas, lógicas y ordenadas que tienen como fin la organización interna de las acciones de aprendizaje. La elaboración de la secuencia didáctica sugiere o compromete al docente a internarse en un proceso consciente y reflexivo sobre las dificultades de los estudiantes con miras a solucionarlo.

La importancia de una secuencia didáctica radica en que por medio ella se puede desarrollar las competencias, habilidades y capacidades que ayuden al estudiante a desenvolverse en la vida, a interactuar con su mundo real y a enfrentar las demandas del mismo. Se trata entonces de secuencia didáctica con un enfoque por competencias donde las actividades que se proponen o plantean sean experiencias de aprendizajes significativas para los educandos (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Componentes de una secuencia didáctica

Existen diversas metodologías para abordar una secuencia didáctica desde el enfoque por competencias. Tobón, Pimienta y García (2010), proponen una utilizada en diferentes niveles educativos de la mayoría de los países de Iberoamérica desde el enfoque socio formativo, el cual se caracteriza por un marcado énfasis en la socialización integral y el proyecto ético de vida, la resolución de problemas significativos situados, la articulación de las actividades en torno a esos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices.

A continuación, se detallan los componentes de la secuencia:

1. Situación problema del contexto, este primer componente corresponde a la necesidad de aprendizaje de los estudiantes, es decir, se debe identificar, determinar y formular el problema del grupo. Este debe ser factible de resolver mediante la activación de las competencias que se pretende contribuir a formar con la secuencia didáctica.

2. Competencias a formar, el segundo componente determina el conjunto de habilidades que el estudiante desarrollará. Las competencias pueden ser genéricas (Trasversales) necesarias para la vida cotidiana y disciplinares vinculadas a un área de conocimiento específico.

3. Actividades de aprendizaje y evaluación, son las situaciones, acciones y tareas que los estudiantes ejecutarán para su aprendizaje autónomo y colectivo. Se plantea en función a lo que realiza el docente y lo que realiza el estudiante, ambas deben tener una correspondencia o concatenación horizontal para que sea coherente y con sentido el planteamiento de las actividades.

4. Evaluación, se refiere a los criterios y evidencias que permitirán valorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Es un proceso que se lleva a cabo paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y nunca se deja hasta el final del proceso. Para la evaluación se debe utilizar una matriz de desempeño, puede ser construida con aportes de los estudiantes y así no tener solo el punto de vista del docente.

5. Recursos, son los distintos materiales didácticos, así como los espacios físicos y equipos necesarios en la ejecución de las tareas de aprendizaje. Pensar en los recursos didácticos es anticiparse a la actividad que se realizará con los estudiantes, tanto en la de enseñanza, como en la de evaluación.

6. Proceso metacognitivo, es el conjunto de actividades que permiten al estudiante reflexionar, regular y evaluar su proceso de aprendizaje. Consiste en tomar conciencia acerca de cómo se ha venido realizando las actividades y cómo mejorarlas. Este posee un componente que se dirige hacia la actuación para cambiar.

IV Plan esquemático del proyecto didáctico

SECUENCIA DIDÁCTICA	
1. Identificación de la secuencia	2. Problema significativo del contexto.
<p>Datos generales:</p> <p>Nivel de estudios: Educación Secundaria. 11mo grado “A”</p> <p>Asignatura: Lengua y Literatura</p> <p>Unidad: Conoce acerca de la Literatura Contemporánea.</p> <p>Docente: Domingo Suárez</p> <p>Fecha: 18 de septiembre al 09 de octubre</p> <p>Horas: 12 horas</p> <p>Sesiones de clases: 4</p> <p>Bloque temático: Textos paralelos (concepto y características, estructura).</p>	<p>El desarrollo del pensamiento crítico es un problema que presentan los estudiantes de 11mo grado A, ya que estos cuando se les proporciona una información o se enfrentan a una determinada situación muchas veces no son capaces de analizar, evaluar y emitir un juicio valorativo de calidad, se limitan únicamente a la memorización y reproducción textual de información o de los datos, lo que impide desarrollen su capacidad crítica.</p>
<p>3. Título de la secuencia</p> <p>Piensa, razona y escribe textos paralelos.</p>	
<p style="text-align: center;">4. Competencias a desarrollar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa el concepto, características, la estructura y el propósito de la escritura de los textos paralelos. 2. Utiliza los procesos de pensamiento crítico como el análisis, interpretación, evaluación, argumentación y auto regulación a partir de la información disponible para la escritura de textos paralelos. 3. Asume con compromiso y responsabilidad el proceso de escritura de los textos paralelos para el desarrollo del pensamiento crítico. 	

5. Propuesta de formación

Resultados de aprendizaje

Nivel conceptual:

- ✓ Expresa la definición, características, estructura y objetivo del texto paralelo.

Nivel procedimental:

- ✓ Emplea procesos de pensamiento crítico como el análisis, interpretación, evaluación, argumentación y auto regulación a partir de la información disponible para la escritura de texto paralelo.

Nivel actitudinal:

- ✓ Muestra disposición y actitud positiva en el proceso de escritura del texto paralelo para el desarrollo su pensamiento crítico.

Contenidos: Textos paralelos (concepto, características, estructura y propósito).

Momento	Sesión	Actividades		Recursos	Criterios y evidencias
		Del profesor	Del estudiante		
	1				
Diagnóstica	Tiempo 80	1. El docente facilita un cuadro comparativo impreso sobre el tema Textos paralelos, orienta que lo peguen en el cuaderno y trabajen la primera parte “Conocimiento común”.	1. Los estudiantes pegan en el cuaderno el cuadro comparativo y escriben sus conocimientos previos sobre definición de texto paralelo,	✓ Cuadro comparativo impreso sobre el tema Texto paralelo, definición, característica, estructura, propósito. ✓ Ficha diagnóstica impresa sobre ejercicio de	Criterios 1. Expresa el concepto, característica, estructura y objetivo de los textos paralelos. 2. Emplea procesos de pensamiento crítico partir de la información

		<p>2. El docente solicita a algunos estudiantes que expresen lo trabajado en la primera parte del cuadro T.</p> <p>3. El docente presenta y facilita a los estudiantes una ficha diagnóstica sobre ejercicio de escritura de texto paralelo a los alumnos. Se realiza lectura de las orientaciones de la ficha.</p> <p>4. El docente supervisa el trabajo individual de los alumnos.</p>	<p>características, estructura y objetivo.</p> <p>2. Los estudiantes de forma independiente y espontánea expresan sus ideas sobre el “conocimiento común” que poseen del texto paralelo.</p> <p>3. Los estudiantes formulan preguntas y aclaran dudas sobre las orientaciones de la ficha diagnóstica.</p> <p>Trabajan de forma individual la ficha diagnóstica donde escribirán un texto paralelo.</p>	<p>escritura del texto paralelo.</p>	<p>disponible para escritura de textos paralelos.</p> <p>3. Valorar el proceso de aprendizaje mediante ejercicios de metacognición, mostrando interés y disposición hacia el trabajo.</p> <p>Evidencias: Cuadro comparativo Prueba diagnóstica resulta</p> <p>Tipo de evaluación: Diagnóstica</p> <p>Instrumento: Lista de verificación para análisis del texto paralelo.</p>
--	--	--	---	--------------------------------------	--

			4. Entrega en la ficha diagnóstica al docente para su revisión.		
Niveles de dominio					
		Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
		1. Expresa la definición, características, estructura y objetivo del texto paralelo pero sus ideas no son acertadas ni utiliza los procesos de pensamiento crítico para escribir el texto paralelo en la ficha diagnóstica.	1. Expresa la definición, características, estructura y objetivo del texto paralelo, algunas de las ideas son acertadas. Utiliza algunos procesos de pensamiento crítico como el análisis e interpretación en la escritura del texto paralelo.	1. Expresa la definición, características, estructura, objetivo del texto paralelo de forma acertada y logra utilizar la mayoría de procesos de pensamiento crítico (analiza, interpreta, evalúa y argumenta sus ideas) en la escritura del texto paralelo.	1. Expresa la definición, características, estructura, objetivo del texto paralelo de forma acertada y utiliza todos los procesos del pensamiento crítico en la escritura del texto paralelo.
Metacognición:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. De las actividades presentadas en la prueba diagnóstica ¿Qué me resultó fácil o difícil? ¿Por qué? 2. ¿Cómo puedo mejorar aquellos aspectos que me resultaron difíciles? 					

		3. ¿Cuál fue la actitud o disposición con la que realicé las actividades?			
5.Propuesta de formación					
Resultados de aprendizaje					
Nivel Conceptual:					
✓ Reconoce el concepto, características, estructura y propósito del texto paralelo para construcción del aprendizaje.					
Nivel Procedimental:					
✓ Utiliza el método de comparación y contraste de información para la construcción del aprendizaje.					
Nivel Actitudinal:					
✓ Muestra compromiso y disposición al trabajo.					
Contenidos: Textos paralelos (concepto, características, estructura y propósito).					
Momento	Sesión	Actividades		Recursos	Criterios y evidencias
		Del profesor	Del estudiante		
Análisis, Reflexión y Profundización (Estructuración)	Tiempo 80	1. El docente organiza a los estudiantes en grupos heterogéneos y proporciona ficha de contenido “Textos paralelos”. Orienta lectura compartida y comentario del mismo.	1. Los estudiantes en los grupos heterogéneos realizan la lectura compartida de la ficha de contenido “Textos paralelos”	✓ Ficha de contenido sobre el texto paralelo ✓ Cuadro comparativo impreso ✓ Lápices ✓ Cuadernos	Criterios. 1. Reconoce el concepto, características, estructura y objetivo del texto paralelo para construcción del cuadro comparativo. 2. Utiliza el método de comparación

		<p>2. Monitorea la lectura compartida y los comentarios de la ficha de contenido.</p> <p>3. El docente orienta que de forma individual cada estudiante trabaje la segunda parte del cuadro comparativo “Conocimiento científico” y contrasten sus conocimientos previos con la información teórica.</p> <p>4. En conversatorio el docente solicita a los estudiantes</p>	<p>2. Realizan comentario grupal sobre la definición, característica, estructura y objetivo de los textos paralelos.</p> <p>3. En el cuadro comparativo realizan el contraste entre sus conocimientos previos con la información teórica.</p> <p>4. Expresan oralmente los aciertos y desaciertos sobre el tema texto paralelo.</p>		<p>y contraste de información para la construcción del aprendizaje.</p> <p>3. Muestra responsabilidad y disposición en la elaboración de cuadro comparativo</p> <p>Evidencias: Cuadro comparativo realizado</p> <p>Tipo de evaluación: Formativa</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo para revisar cuadro comparativo.</p>
--	--	--	---	--	--

	que expresen sus aciertos y desaciertos sobre el tema texto paralelo trabajado en el cuadro comparativo.				
Niveles de dominio					
Inicial		Básico		Autónomo	Estratégico
1. Reconoce los elementos de comparación, pero no establece semejanzas y diferencias en el cuadro comparativo.		1. Reconoce los elementos de comparación y establece algunas semejanzas y diferencias en el cuadro comparativo.		1. Reconoce los elementos de comparación, establece de forma clara y precisa las semejanzas y diferencias en el cuadro comparativo, sin embargo, no lo expresa de forma oral en conversatorio.	1. Reconoce los elementos de comparación, establece de forma clara y precisa las semejanzas y diferencias en el cuadro comparativo. Es capaz de expresarlas en conversatorio.
<p>Metacognición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron mis aciertos y desaciertos identificados en la actividad? 2. Si hubo alguna equivocación, ¿por qué creo que fue así? 3. ¿Para qué me ha servido la actividad realizada? 4. ¿Cuál fue mi actitud y disposición hacia el trabajo realizado en esta sesión? 					

5. Propuesta de formación

Resultados de aprendizaje

Nivel conceptual:

- ✓ Analiza modelado de escritura del texto paralelo reconociendo su estructura, características y objetivo para la construcción del aprendizaje.

Nivel procedimental:

- ✓ Expresa reflexiones y conclusiones sobre el análisis del modelo de escritura de texto paralelo para la construcción del aprendizaje.

Nivel actitudinal:

- ✓ Asume con responsabilidad, compromiso e interés el desarrollo de la actividad.

Contenidos: Textos paralelos (concepto, características, estructura y propósito).

Momento	Sesión 3	Actividades		Recursos	Criterios y evidencias
		Del profesor	Del estudiante		
A apropiación de técnicas procedimentales	Tiempo 80	1. El docente presenta el modelo de texto (Ejemplo). 2. Orienta que en parejas los estudiantes lean y	1. Los estudiantes leen el modelo de escritura del texto paralelo. 2. En parejas analizan, a partir de la base teórica, el modelo de	✓ Foto copias del modelo de texto paralelo. ✓ Cuadernos ✓ Lapiceros ✓ Resaltadores	Criterios. 1. Analiza modelo de escritura de texto paralelo reconociendo su estructura, características y objetivo. 2. Expresa reflexiones y

	<p>analicen, a partir de la base teórica, el modelo de escritura del texto paralelo y escriban algunas reflexiones y conclusiones.</p> <p>3. El docente, mediante puesta en común, solicita a los estudiantes a que expresen o comuniquen sus reflexiones y conclusiones sobre análisis del modelo de escritura del texto paralelo.</p>	<p>escritura del texto paralelo y redactan algunas reflexiones y conclusiones.</p> <p>3. Los estudiantes realizan las reflexiones y conclusiones sobre el análisis del modelo de escritura del texto paralelo en puesta en común.</p>		<p>conclusiones sobre el análisis del modelo de escritura de texto paralelo.</p> <p>3. Asume con responsabilidad, compromiso e interés el análisis del modelo de escritura de texto paralelo.</p> <p>Evidencias: Reflexiones y conclusiones del modelo de escritura del texto paralelo.</p> <p>Tipo de evaluación: Formativa</p>
--	---	---	--	--

					Instrumento: Guía de observación para reflexiones y conclusiones de análisis de modelo.
Niveles de dominio					
		Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
		1. Lee el modelo de escritura de texto paralelo, pero no lo examina a partir de la base teórica.	1. Lee el modelo de texto paralelo y lo examina a partir de la base teórica, reconociendo su estructura, características y objetivo, pero no realiza las reflexiones ni conclusiones sobre el texto.	1. Lee el modelo de escritura de texto paralelo y lo examina a partir de la base teórica, reconociendo su estructura, características y objetivo. Pone por escrito sus reflexiones y conclusiones sobre el análisis del texto, pero no es capaz de expresarlo de forma oral.	1. Lee y examina a partir de la base teórica el modelo de escritura del texto paralelo, reconociendo su estructura, características y objetivo. Es capaz de poner por escrito y expresar de forma oral sus reflexiones y conclusiones.
metacognición:					
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aspectos de la escritura del texto paralelo tengo claridad ahora? ¿Cuáles no? 2. ¿Mis aportes, reflexiones y conclusiones sobre la actividad fueron claros y precisos? ¿Por qué? 					

		3. ¿Trabajé con responsabilidad, compromiso e interés las actividades orientadas por el docente? ¿Cómo se evidenció?			
5. Propuesta de formación					
Resultados de aprendizaje					
Nivel conceptual:					
✓ Comprende el concepto, característica, estructura y procesos del pensamiento crítico para la escritura de texto paralelo.					
Nivel procedimental:					
✓ Aplica los conocimientos teóricos-procedimentales y procesos del pensamiento crítico en la escritura de texto paralelo.					
Nivel actitudinal:					
✓ Demuestra actitudes positivas y activas hacia el trabajo creativo e independiente.					
Contenidos: Textos paralelos (concepto, características, estructura y propósito) y el desarrollo del pensamiento crítico.					
Momento	Sesión	Actividades		Recursos	Criterios y evidencias
		Del profesor	Del estudiante		
Aplicación procedimental (resolución de problema)	Tiempo 80	1. Orienta que en parejas los estudiantes lean el microrrelato “Querido diario” de Patricia Menjón y a partir del problema presente en	1. En parejas, lean el microrrelato “Querido diario” de Patricia Menjón y a partir del problema, escriben un texto paralelo. Recuerden seguir la	✓ Copia de la lectura “Querido diario” de Patricia Menjón y orientaciones de la actividad. ✓ Cuadernos	Criterios: 1. Comprende el concepto, característica, estructura y procesos del pensamiento crítico para la escritura de texto paralelo.

		<p>él, escriban un texto paralelo.</p> <p>2. El docente acompaña el proceso de escritura de los estudiantes, contesta interrogante y brinda sugerencias para el trabajo.</p> <p>3. Orienta a los estudiantes que intercambien textos con otra pareja y evalúen el trabajo realizado.</p> <p>4. El docente solicita a cada pareja revisar nuevamente el</p>	<p>estructura, las características y los procesos de pensamiento crítico que empleados en ella.</p> <p>2. Los alumnos escriben el texto, consultan al docente y toman en cuenta las sugerencias dadas por él.</p> <p>3. Entre las parejas, intercambian textos. Lo leen, lo revisan y anotan algunas sugerencias de corrección.</p>	<p>✓ Lapiceros</p>	<p>2. Utiliza procesos del pensamiento crítico y conocimientos teóricos procedimentales en la escritura de texto paralelo.</p> <p>3. Muestra actitudes positivas y activas hacia el trabajo de escritura del texto paralelo.</p> <p>Evidencias: Ejercicio práctico resultado, escritura de texto paralelo.</p> <p>Tipo de evaluación: Formativa</p>
--	--	--	---	--------------------	---

	<p>texto e incorporar sugerencias hechas por sus compañeros. las mejoras</p> <p>5. El docente solicita a algunas parejas de estudiantes que lean y expongan su trabajo a la clase. Realiza comentarios sobre lo trabajado.</p>	<p>4. Los estudiantes revisan nuevamente el texto e incorporan las sugerencias que le hicieron sus compañeros.</p> <p>5. Los pares de estudiantes participan en la lectura y exposición de sus textos. Escuchan con atención lo comentado por el docente.</p>		<p>Instrumento: Lista de verificación para evaluar la redacción del texto.</p>
Niveles de dominio				
	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
	1. Lee el microrrelato orientado por el docente, pero no utiliza los procesos	1. Lee el microrrelato, utiliza algunos procesos de pensamiento crítico	1. Lee el microrrelato, utiliza la mayoría de procesos de pensamiento crítico (analiza, interpreta,	1. Lee el microrrelato y utiliza los procesos de pensamiento crítico

		<p>de pensamiento crítico para escribir el texto paralelo ni muestra una actitud positiva o activa hacia el trabajo.</p>	<p>(analiza e interpreta el texto) pero aún no es capaz escribir el texto paralelo, aunque muestra, cierta actitud positiva hacia el trabajo.</p>	<p>evalúa y argumenta sus ideas). Es capaz de escribir un texto paralelo mostrando una actitud positiva y activa hacia el trabajo.</p>	<p>(analiza, interpreta, evalúa, argumenta y autorregula sus ideas). Es capaz de escribir y exponer de forma oral el texto paralelo mostrando actitudes positivas y activas hacia el trabajo.</p>
<p>Metacognición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué fortalezas o dificultades tuve en la realización de la actividad? ¿A qué se debió? 2. ¿Me siento preparado para realizar un trabajo independiente del mismo? ¿Por qué? 3. ¿Cómo fue mi actitud hacia el trabajo de escritura del texto paralelo? 					
<p>5. Propuesta de formación</p> <p>Resultados de aprendizaje</p> <p>Nivel conceptual:</p> <p>✓ Conoce los objetivos de aprendizaje y los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las competencias y logros alcanzados en el proceso.</p> <p>Nivel procedimental:</p> <p>✓ Aplicar procesos del pensamiento crítico y conocimientos adquiridos sobre la escritura de texto paralelo.</p> <p>Nivel actitudinal:</p> <p>✓ Valora la escritura de textos paralelos como estrategia para desarrollo de su pensamiento crítico.</p>					

Contenidos: Textos paralelos (concepto, características, estructura y propósito).					
Momento	Sesión 5	Actividades		Recursos	Criterios y evidencias
		Del profesor	Del estudiante		
	Tiempo o 80	<p>1. El docente presenta y facilita a los estudiantes una prueba o ficha final de escritura de texto paralelo. Se realiza la lectura de las orientaciones de la ficha.</p> <p>2. El docente supervisa el trabajo individual de los estudiantes.</p> <p>3. En conversatorio el docente cierra el contenido y solicita a los estudiantes que expresen sus</p>	<p>1. Los estudiantes formulan preguntas y aclaran dudas sobre las orientaciones de la ficha final. Trabajan de forma individual la ficha donde escribirán un texto paralelo.</p> <p>2. Entregan la prueba o ficha final al docente para su revisión.</p> <p>3. Los estudiantes expresan en conversatorio sus valoraciones sobre todo lo trabajado y los nuevos aprendizajes o</p>	<p>✓ Copias de la prueba o ficha.</p> <p>✓ Teléfono o computadora.</p> <p>✓ Datos móviles.</p>	<p>Criterios:</p> <p>1. Conoce los objetivos de aprendizaje y los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las competencias y logros alcanzados en el proceso.</p> <p>2. Utiliza procesos del pensamiento crítico y conocimientos adquiridos sobre la escritura de texto paralelo.</p>

		valoraciones sobre todo lo trabajado y los nuevos aprendizajes o competencias adquiridas. 4. Orienta la publicación del texto paralelo en un Blog digital.	competencias adquiridas. 4. Crea un blog digital, sube el texto paralelo y comparte el link a docente.		3. Valora la escritura de textos paralelos como estrategia para desarrollo de su pensamiento crítico.
Niveles de dominio					
		Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
		Lee el microrrelato orientado por el docente en la ficha, pero no utiliza ningún proceso de pensamiento crítico para escribir el texto paralelo. No expresa ninguna valoración sobre todo lo trabajado.	Lee el microrrelato, utiliza algunos procesos de pensamiento crítico (analiza e interpreta el texto) pero aún no es capaz escribir el texto paralelo. Expresa algunas ideas sobre lo trabajado.	Lee el microrrelato, utiliza la mayoría de procesos de pensamiento crítico (analiza, interpreta, evalúa y argumenta sus ideas). Es capaz de escribir un texto paralelo mostrando una actitud positiva y activa hacia el trabajo independiente.	Lee el microrrelato y utiliza los procesos de pensamiento crítico (analiza, interpreta, evalúa y argumenta y autorregula sus ideas). Es capaz de escribir el texto paralelo mostrando actitudes positivas y activas hacia el trabajo creativo e independiente

		<p>Metacognición:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué habilidades logré desarrollar con la escritura de textos paralelo? 2. ¿Considero efectiva esta estrategia para desarrollar el pensamiento crítico? ¿Por qué? 3. ¿Cuál fue mi actitud frente a todo el trabajo realizado en esta propuesta didáctica? ¿En qué otro contexto o asignatura podría utilizar este tipo de texto?
--	--	--

Materiales del proyecto didáctico

Instrumentos de evaluación, sesión # 2

I. Estimado estudiante completa el siguiente cuadro con la información que se te pide

Cuadro comparativo de Texto Paralelo		
Aspecto a comparar	Conocimiento previo	Conocimiento científico
Definición		
Características		
Estructura		
Propósito		



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español
Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Desde un enfoque por competencias)
Pretest
Asignatura: Lengua y Literatura
Undécimo grado A

Estimado estudiante,

A continuación, se presentan una serie de actividades diseñadas para evidenciar las habilidades de pensamiento crítico que pones en práctica al escribir un texto paralelo. Por favor, abórdalas de manera individual, honesta y propositiva.

La información obtenida es exclusiva para una investigación educativa y se garantiza el anonimato de cada informante.

(Est.1) Nombre: _____ Fecha: _____

I- Lea detenidamente las siguientes preguntas de reflexión relacionadas al micro relato “Tuya, solo

tuya” de Rosa María García Barja ubicado en la columna A del siguiente cuadro, luego escribe un texto paralelo en la columna B. Asegúrate de mantener la estructura interna de introducción, desarrollo y conclusión, así como las propiedades esenciales de la cohesión, coherencia y unidad temática. La extensión requerida es de 4 a 6 párrafos. Toma en cuenta las siguientes preguntas orientadoras para tu redacción:

- ¿Cuál es el tema o problema en el micro relato?
- ¿Cuáles son las causas y consecuencia del tema o problema?
- ¿Qué estereotipo de relación se presenta en el texto?
- ¿Qué motivos llevan a una persona a permanecer en una relación de ese tipo?
- ¿Con qué intención se plantea este tema o problema?
- ¿Cómo crees que este tema se relaciona con preocupaciones actuales?
- ¿Cuál es la importancia de abordar este tema hoy día?
- ¿Qué alternativa de solución podría tener este problema?
- ¿Crees que por amor se debe estar dispuesta (o) a renunciar a los sueños y aguantar abuso? Justifica.
- ¿Qué cambios estructurales crees que podrían ayudar a prevenir situaciones de abuso como la que se describe en el texto?

Texto Original Columna A	Texto paralelo Columna B
<p>Grabamos nuestros nombres en el tronco de la higuera. Herido el árbol y derramada la savia, sin ser conscientes del daño, nos juramos amor aquella tarde.</p> <p>Luego fueron pasando los veranos por mi puerta y supe cuánto me quería cuando de repente me vi vestida de blanco frente al altar.</p>	

Tan de su propiedad, que pocos minutos después de que bendijeran aquella unión, se abrió la puerta de una cárcel con barrotes de hiel en la luna de miel. ¿Dónde estaba Dios que no supo advertirme del precipicio que había tras las palabras “Hasta que la muerte os separe”?

Me quería, tanto, tanto que le envenenó la mirada que me dirigió el camarero mientras me servía la cena. Sin querer fue aquel primer golpe. Me rompió el tímpano y en aquella sala de curas, de rodillas, me pedía perdón mil veces. Y le creí. Nunca más volví a ponerme aquel vestido que dejaba mis hombros al descubierto y que provocaba en los otros hombres el deseo de tenerme. Me quedó claro que yo era suya, solo suya.

A él no le gustaba que yo trabajase, colgué en la pared de mi casa mi título de enfermería, mi master, la foto de la orla. Cuelga de mi memoria la quimera de aquel primer trabajo en el Hospital Universitario dónde me sentí útil, capaz, realizada...

—Con el dinero que traigo a casa es su suficiente para tenerla como a una reina—. Va pregonando entre sus amigos.

Así que escondí mi bata blanca al fondo del armario para no ver como se derrumbaban mis ilusiones. La reina, cada vez más arrinconada entre las paredes de los celos.

Mi madre ahonda en mi sonrisa y se le oscurecen los ojos, me aprieta en fuerte abrazo para rescatarme de mí misma, pero yo huyo sin darle tregua a sus cavilaciones. Que no sepa. Que nunca sepa.

No la quiero oír, me ahoga el susurro constante de las preguntas. Así, voy distanciando los encuentros como lo hice con mis amigas, con los compañeros de la facultad, con las chicas del gimnasio... Estar guapa para él es mi única tarea, pero no se hacerlo bien. Me ridiculiza y se ríe de mis kilos de más, me arranca de una bofetada el carmín de los labios, y me empuja al suelo como a una perra...lo que viene después me lo callo.

Maquillo los moratones con el silencio, este amor un espejo roto que suma siete años más a mi

<p>mala suerte, este amor es un látigo que atraviesa la página del miedo.</p> <p>“Hasta que la muerte os separe...” a punto ha estado de cumplirse aquello que nos dijo el cura. Sangro hasta por la mirada. Hoy me habré merecido este reguero de mis huesos por el suelo. Oigo desde mi vientre un grito. Desde mi vientre la única razón para no morirme del todo.</p> <p>En la puerta de la comisaría me han crecido las alas. ¡Nunca más! ¡Nunca más!</p>	
--	--

III- Preguntas de auto regulación cognitiva:

1. ¿Qué aspectos del texto paralelo son claros y precisos?

2. ¿Qué elementos contribuyen a la calidad de los argumentos presentados en el texto paralelo?

3. ¿Qué valores personales o actitudes influyeron en la formulación de mis ideas o posturas en el texto paralelo?

4. ¿Qué aspectos específicos del texto paralelo podrían seguir mejorándose para aumentar su calidad?

Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua
Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades
Departamento de Español



UNIVERSIDAD
 NACIONAL
 AUTÓNOMA DE
 NICARAGUA,
 MANAGUA
 UNAN-MANAGUA

Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, III Cohorte
(Desde un enfoque por competencias) Undécimo grado A
Lista de verificación para análisis del texto paralelo

Nombres y apellidos: _____

Cada aspecto de la escritura será evaluado en tres niveles cualitativos (Presente, Parcialmente presente, Ausente), los cuales se corresponden con un puntaje numérico (3, 2, 1). Estos niveles reflejan el grado de cumplimiento de la habilidad o criterio evaluado, permitiendo una evaluación más clara, precisa y comprensiva.

Análisis de la información	Sí	No
Identifica el tema o problema presente en el micro relato y lo define.		
Determina las causas del tema o problema presente en el microrrelato y lo precisa estableciendo la relación con las consecuencias.		
Determina las consecuencias del tema o problema presente en el microrrelato y lo precisa estableciendo relación con las causas.		
Inferir de la información.		
Deduce el tipo de relación presente en el microrrelato.		
Deduce los motivos de permanencia en el tipo de relación.		
Deduce la intención o propósito del autor del microrrelato.		
Evaluación de la información.		
Vincula el tema o problema con situaciones de la realidad social, política o histórica.		
Emite juicios de valor sobre la importancia de abordar el tema o problema.		
Presenta alternativas de solución sobre el tema o problema.		

Argumentación sobre la información		
Formula ideas de opinión sustentadas sobre la permanencia en relación abusiva		
Demuestra los cambios estructurales necesarios para prevenir situaciones de abuso similares.		
Incorpora referencias a sus escritos.		
Autorregulación del proceso de escritura		
Reflexiona sobre la claridad y precisión de sus ideas en el texto.		
Reflexiona sobre calidad de argumentos en el texto.		
Reflexiona sobre los valores, motivaciones, actitudes e intereses que influyen la conformación de ideas o posturas.		

Instrumentos de evaluación, sesión # 2

<p>Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades Departamento de Español Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, III Cohorte (Desde un enfoque por competencias) Lista de cotejo para evaluar cuadro comparativo</p>		 <p>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA UNAN-MANAGUA</p>	
No	Indicadores	Cumplimiento	
		Sí	No
1	Establece los elementos y las características a comparar		
2	Identifica las semejanzas y diferencias		
3	Las ideas son claras y concretas.		
4	La información está bien organizada.		
5	La información presenta buena ortografía.		
6	Presenta limpieza y estética.		



¡Universidad del Pueblo y para el Pueblo!



