



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

El Fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia)

Autor(es)

Diego Alexander Gómez Cruz
Hugo Fernando Alquichire Rincón
Jorge Yuver Moreno Valencia

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2021





**El Fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias
Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará
(Betania) y San José (Betulia)**

Diego Alexander Gómez Cruz
Hugo Fernando Alquichire Rincón
Jorge Yuver Moreno Valencia

Proyecto presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora

Astrid Elena Pineda Muriel, Magíster (MSc) en Educación con Mención en Pedagogía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia

2021

| | |
|----------------------------|---|
| Cita | (Alquichire, Gómez & Moreno, 2021) |
| Referencia | Alquichire, H., Gómez, D., & Moreno, J. (2021). <i>El Fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia)</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Nuestro más profundo agradecimiento a las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania), San José (Betulia), directivos, docentes y estudiantes por confiar en nosotros y permitirnos realizar este proceso investigativo en nuestras comunidades educativas.

A nuestras familias, amigos que de una u otra manera nos brindaron todo su apoyo y colaboración durante este proceso formativo.

A nuestra asesora, quien, con sus conocimientos, su calidad humana, su disponibilidad, su gran trayectoria y experiencia, nos acompañó y motivó para culminar con éxito nuestro proyecto de investigación.

A la Universidad de Antioquia, por brindarnos la oportunidad de seguir formándonos en nuestra vida profesional y creciendo como personas.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 11 |
| Abstract | 12 |
| Introducción | 13 |
| 1. Contextualización | 16 |
| 1.1. Caminos Cruzados..... | 16 |
| 1.2. Contextualización de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia)..... | 19 |
| 1.2.1. Institución Educativa Santa Rita | 20 |
| 1.2.2. Institución Educativa Perla del Citará..... | 22 |
| 1.2.3. Institución Educativa San José..... | 24 |
| 2. Planteamiento del problema..... | 26 |
| 3. Estado del Arte..... | 31 |
| 4. Justificación | 34 |
| 5. Objetivos | 37 |
| 5.1. Objetivo General | 37 |
| 5.2. Objetivos Específicos | 37 |
| 6. Pregunta de investigación | 38 |
| 7. Marco Teórico /Conceptual | 39 |
| 7.1. Enfoque interactivo para la enseñanza de la comprensión lectora..... | 41 |
| 7.2. Pensamiento crítico, habilidades del pensamiento crítico y la tertulia dialógica literaria. 43 | |
| 7.3. La tertulia dialógica literaria TDL..... | 44 |
| 7.3.1. A cerca de la tertulia..... | 44 |
| 8. Diseño Metodológico..... | 47 |
| 8.1. Enfoque | 47 |

| | | |
|---------|---|----|
| 8.2. | Paradigma de Investigación Cualitativa..... | 47 |
| 8.3. | Método de Investigación Acción (IA)..... | 48 |
| 8.4. | Grupo Focal..... | 49 |
| 8.5. | Participantes | 50 |
| 8.6. | Observación..... | 51 |
| 8.7. | Diario de Campo | 53 |
| 8.8. | Encuesta | 53 |
| 8.8.1. | Cuestionario | 54 |
| 8.9. | Validación y Confiabilidad | 55 |
| 8.10. | Tertulia Dialógica Literaria con un Grupo Focal En-Línea, a través de la plataforma WhatsApp..... | 55 |
| 8.11. | Fases de la estrategia TDL vía WhatsApp | 56 |
| 8.11.1. | Fase 1: Cronograma..... | 56 |
| 8.11.2. | Fase 2: Diagnóstico para Selección de Participantes..... | 56 |
| 8.11.3. | Fase 3: Conformación de Grupo Focal En- Línea..... | 57 |
| 8.11.4. | Fase 4: Aplicación de Prueba de Entrada | 58 |
| 8.11.5. | Fase 5: Desarrollo de las TDL vía WhatsApp..... | 59 |
| 8.11.6. | Fase 6: Levantamiento de la información..... | 60 |
| 8.12. | Consideraciones Éticas..... | 61 |
| 9. | Discusión..... | 63 |
| 9.1. | Hallazgos – Análisis – Resultados | 63 |
| 9.1.1. | Técnica Análisis de Contenido..... | 63 |
| 9.1.2. | Etapa 1: Análisis de Resultados - Prueba de Entrada..... | 64 |
| 9.1.3. | Etapa 2: Análisis de Información Recolectada | 66 |
| 9.1.4. | Etapa 3: Fiabilidad | 69 |
| 9.1.5. | Etapa 4: Hallazgos Obtenidos Durante las Sesiones de TDL | 70 |

| | |
|---|----|
| 9.1.5.1. Inferencias y Comparaciones..... | 72 |
| 9.1.6. Etapa 5: Análisis de Resultados - Prueba de Salida..... | 74 |
| 9.1.6.1. Preguntas del Cuestionario o Prueba de Salida Relacionadas con la Tabla 5. . | 77 |
| 9.1.6.1.1. Preguntas | 77 |
| 9.1.6.2. Resultados de la Prueba de Salida | 80 |
| Conclusiones | 84 |
| Recomendaciones..... | 87 |
| Referencias | 88 |

Lista de tablas

| | | |
|----------------|--|----|
| Tabla 1 | Población muestra | 65 |
| Tabla 2 | Resultados Prueba Diagnóstica | 66 |
| Tabla 3 | Categorías de Análisis | 68 |
| Tabla 4 | Relación Estudiantes - Categorías de Análisis e Interpretación del Instrumento | 71 |
| Tabla 5 | Tabla para Verificación de Habilidades de Pensamiento Crítico..... | 76 |
| Tabla 6 | Resultados De La Prueba De Salida..... | 81 |
| Tabla 7 | Resultados Prueba de Entrada frente a Prueba de Salida | 83 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Institución Educativa Santa Rita..... | 22 |
| Figura 2 Institución Educativa Perla del Citará – Sede los Aguacates | 23 |
| Figura 3 Institución Educativa San José sede Blanca Correa. | 25 |
| Figura 4 Cuadro Habilidades de Pensamiento Critico | 44 |
| Figura 5 Cuadro de Convenciones | 56 |
| Figura 6 Imagen de Perfil grupo de WhatsApp TDL..... | 57 |
| Figura 7 Video de Bienvenida y Presentación | 58 |
| Figura 8 Cuento Barba Azul en PDF | 60 |
| Figura 9 Dibujos con los que Algunos Estudiantes Acompañaban su Opinión..... | 60 |
| Figura 10 Transcripción de Opinión Categorizada | 69 |
| Figura 11 Transcripción de Opinión Categorizada | 73 |
| Figura 12 Transcripción de Opinión Categorizada | 73 |

Siglas, acrónimos y abreviaturas

| | |
|---------------|---|
| CdA: | Comunidad de Aprendizaje |
| CREA: | Community of Research on Excellence for All (Comunidad de investigación |
| CT | Critical Thinking |
| DANE: | Departamento Administrativo Nacional de Estadística sobre excelencia para todos). |
| DBA: | Derechos Básicos de Aprendizaje |
| EU: | Escuela Urbana |
| IA: | Investigación Acción |
| IE: | Institución Educativa |
| IER: | Institución Educativa Rural |
| ICFES: | Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior |
| IDEM: | Instituto Departamental de Enseñanza Media |
| ISCE: | Índice Sintético de Calidad Educativa |
| KPSI: | Knowledge and Prior Study Inventory (Inventario de conocimientos y estudios previos) |
| LDG | Literary Dialogical Gathering |
| MEN: | Ministerio De Educación Nacional |
| PEI: | Proyecto Educativo Institucional |
| PC: | Pensamiento Crítico |
| SIMAT: | Sistema Integrado de Matricula |
| SINAI: | Sistema De Información Académica Institucional |
| TDL: | Tertulia dialógica literaria |

Resumen

El Pensamiento Crítico (PC) favorece el proceso cognitivo, permite posicionarse como un sujeto pensante, analítico y reflexivo en una sociedad cambiante. Esta investigación pretende analizar las posibilidades que brindan las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) para fortalecer las habilidades del PC en los estudiantes. Se ubica en las características del paradigma cualitativo, guiado por un enfoque crítico social, apoyado por la metodología investigación acción, la cual, nos permitió descubrir y valorar las habilidades de PC de los estudiantes focalizados. Durante el trabajo de campo se utilizaron instrumentos como la observación, la encuesta, el diario de campo y la técnica de grupos focales para recolectar datos que permitieran conocer las dinámicas de PC en los niños y diseñar estrategias que apuntaran al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Los resultados muestran que a través de las TDL vía WhatsApp y los instrumentos utilizados en nuestra búsqueda de respuesta a la pregunta de investigación, se evidenciaron cambios en las habilidades de PC de los estudiantes que participaron en este proceso; también observamos que esta estrategia contribuye al desarrollo de otras competencias que favorecen el aprendizaje. Esta investigación aportó elementos importantes en el estudio del PC y si bien no resolvió por completo el problema planteado, si aporta una serie de herramientas que fueron diseñadas para la implementación de esta investigación y que pueden ser transferidas a otros contextos educativos, además, deja la puerta abierta a futuras investigaciones que puedan incorporar nuevos elementos en el estudio de las habilidades del PC.

Palabras clave: Habilidades del Pensamiento Crítico, Tertulia Dialógica Literaria.

Abstract

Critical Thinking (CT) favors the cognitive process, it allows a learner to position himself as a thinking, analytical and reflective learner in a changing society. This research aims to analyze the possibilities offered by Literary Dialogical Gathering (LDG) to strengthen CT skills in learners. It is framed into the characteristics of the qualitative paradigm, guided by a critical social approach, supported by the action research methodology, which allowed us to discover and assess the CT skills of the focused students. During the fieldwork, instruments such as observation, survey, diary, and the focus group technique were used to collect data that allowed us to know the dynamics of CT in children and to design strategies that aimed to fulfill the objectives set in this research work.

The results of the LDGs through WhatsApp and the instruments used to answer the research question show that some changes were evidenced in the CT skills of the students who participated in this process. We also observed that this strategy contributes to the development of other competencies that promote learning.

This research work contributed important elements to the study of CT and even though, it did not completely solve the problem posed, it provides a series of tools that were designed for the implementation of this research that can be transferred to other educational contexts. It also opens the door to future research that may incorporate new elements in the study of CT skills.

Keywords: Critical Thinking, Literary Dialogical Gatherings.

Introducción

La sociedad actual requiere la formación de ciudadanos que demanden una nueva forma de ver la vida, que sean de pensamiento abierto y libre, que estén dispuestos a realizar cambios que ayuden a la transformación social, cultural, tecnológica y científica de su entorno; pero para poder afrontar estos grandes retos, se requiere de una escuela que priorice la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la escuela juega un papel importante en la formación integral de individuos para que tengan la capacidad de razonar de manera crítica, reflexiva y propositiva; esto se consigue implementando desde los primeros grados de escolaridad, estrategias que faciliten la estimulación del pensamiento crítico y que posibilite el desarrollo de destrezas en los niños como son la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la evaluación, esto con el fin de propiciar la construcción de conocimientos donde se destaque la toma de decisiones con un juicio autorregulado.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico exige el reconocimiento de las habilidades cognitivas del sujeto y esto se puede evidenciar a través del diseño de propuestas didácticas que logren representar las dinámicas escolares; a raíz de esto, aparece como motivación para esta investigación la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica educativa y reconocer que algunas de las estrategias implementadas en el aula, realmente no brindan condiciones para que los estudiantes piensen de manera crítica, lo cual, también se puede evidenciar en los resultados obtenidos en las pruebas saber, los cuales ubicaron a los alumnos de nuestras instituciones educativas en el extremo bajo del índice sintético de calidad; de ahí surge la motivación y el interés académico que nos llevó a pensar y reconocer una nueva estrategia que sirviera de eslabón para fomentar la competencia crítica en los estudiantes.

Por consiguiente, esta investigación tuvo como propósito fortalecer algunas de las habilidades del pensamiento crítico como lo son el análisis, la interpretación y la evaluación en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), además esta propuesta cobra gran relevancia, porque buscó transformar nuestra práctica pedagógica e innovar en los métodos utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de tal manera que la metodología utilizada se adapte a las nuevas

dinámicas educativas que se van gestando en el proceso formativo y de esta manera poder captar el interés y la motivación en los estudiantes; a la vez se convirtió en un reto poder dinamizar las prácticas de aula con otras herramientas que actúan como mediadoras en el proceso de enseñanza en medio de un momento histórico por el que atraviesa la humanidad a causa del confinamiento generado por la pandemia del COVID-19, el cual ha impedido la presencialidad de los estudiantes y docentes pero no fue obstáculo para llevar a cabo esta investigación, pues la escuela se reinventó y siguió cumpliendo con su papel fundamental de enseñar y llevar educación a todos sus estudiantes a pesar de todas las dificultades que la pandemia trajo consigo.

En este sentido, esta investigación responde al interrogante de cómo se pueden fortalecer algunas de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria y, para dar respuesta a este apartado, se parte del desarrollo de una *estrategia metodológica llamada Tertulias Dialógicas Literarias* bajo la técnica de grupo focal. Es una propuesta pedagógica consistió en crear un grupo en la plataforma WhatsApp, a través del cual los estudiantes pudieran encontrar un espacio participativo, reflexivo, interpretativo, propositivo que favoreciera la interacción y la confrontación a partir de las ideas

Ahora bien, este instrumento metodológico nos permitió ubicarnos mucho mejor en el objetivo trazado desde el inicio del proyecto investigativo, ya que pudimos analizar las posibilidades que brindan las Tertulias Dialógicas Literarias para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico y así poder hacer el respectivo análisis, reconocer las posibles dificultades e incorporar nuevos elementos que surjan y que permitan enriquecer la propuesta de investigación.

En cuanto a los apartados que se encuentran consignados en esta propuesta investigativa encontramos, en primer lugar, la contextualización que incluye el relato de los maestros investigadores y el contexto de las instituciones educativas, allí también se localiza el estado del arte, la descripción de la problemática a resolver, se formula la pregunta de investigación y se trazan los objetivos que contribuyen a establecer la posible solución del problema. De manera consecutiva se plantea el referente teórico que fundamenta la investigación y que permite confrontar la teoría desde los antecedentes históricos e investigativos y se establece el marco conceptual. Seguidamente se presenta la ruta metodológica centrada en la investigación acción, la planificación del diseño a través de seis fases que comprenden la mecánica del proyecto y se establecen las estrategias de análisis de los instrumentos para llegar a los resultados de la

investigación. Posteriormente, a partir del contraste y análisis de los resultados de la prueba diagnóstica, de la aplicación del diseño de la estrategia de intervención y la prueba de salida, se presenta el análisis de resultados. Además, se muestran las conclusiones y recomendaciones desde el impacto esperado y el logro alcanzado derivado de la investigación, así como el nuevo conocimiento que se generó a partir de este proyecto investigativo. Para finalizar, se incorpora las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

1. Contextualización

1.1.Caminos Cruzados

Un camino es un trayecto determinado o dispuesto para desplazarnos de un lugar a otro, también son rutas que muchas veces tomamos para alcanzar y cumplir nuestras expectativas y metas, pero hay momentos en la vida cuando dos o más caminos se cruzan por casualidades del universo o meramente por situaciones aleatorias que trascienden al mismo entendimiento. Es aquí donde nosotros, a pesar de las circunstancias particulares, nos encontramos educando varias generaciones de estudiantes en diferentes municipios del departamento de Antioquia, en diversos contextos, compartiendo con ellos y con nuestros pares los conocimientos que poseemos, viviendo nuevas experiencias y aprendizajes. Entre nosotros también está el anhelo de continuar aprendiendo y la necesidad de obtener el título profesional, el cual, nos llevó a encontrarnos en el programa formativo de la Universidad de Antioquia en el 2019 con el nombre de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Brevemente contaremos cómo cada uno de nosotros inició y llegó a este cruce, a un camino en común. Hugo Fernando Alquichire Rincón, nació el 23 de abril de 1986 en Socorro – Santander; mi primer encuentro con la educación se dio en la Escuela Nueva El Taladro, Vereda el Taladro de Charalá – Santander, allí estudié hasta el grado tercero, luego continué los estudios de primaria en la Escuela José Acevedo y Gómez en Charalá – Santander donde, por caprichos, por seguir a los amigos y no los deseos de la familia, logré continuar los estudios en la Escuela Normal Superior de Charalá. Ya graduado no tenía muchas probabilidades de continuar la vida universitaria, ya que la universidad más cercana y accesible a las posibilidades, estaba ubicada en la ciudad de Bucaramanga – Santander y por cuestiones de sostenibilidad no podía darme ese privilegio; estuve varios años buscando y reformando mi proyecto de vida hasta que, por fortuna, mientras estaba retirando papeles del colegio, me crucé con una compañera de estudio que había iniciado el Ciclo Complementario en la Escuela Normal Superior de Charalá. Yo en un arrebato decidí preguntar las condiciones para acceder a esta formación y fue allí donde continué con este transitar y con esto logré encontrar un nuevo camino que me permitió continuar superándome; luego de graduarme en 2007 tuve que prestar el servicio militar que es una experiencia que no me dejó buenos

aprendizajes. Ya en 2009 presenté el concurso de méritos para acceder a la carrera docente en el cual me postulé para el departamento de Antioquia y por fortuna pasé cada una de las pruebas requeridas, luego llegaron las audiencias para la selección de plazas y fue allí que, por recomendaciones de amigas y amigos, escogí la Institución Educativa Santa Rita, en el Corregimiento Santa Rita del municipio de Andes – Antioquia, en la cual llevo trabajando desde mayo del 2010, un lugar en el que a partir de diferentes ámbitos he vivido muchas experiencias las cuales me han dejado muchos aprendizajes.

Mi nombre es Diego Alexander Gómez Cruz, tengo 39 años, nací y crecí en el municipio de Frontino – Antioquia; allí realicé mis estudios de educación básica primaria en la Escuela Urbana Manuel Antonio Toro y secundaria en el Liceo Pedro Antonio Elejalde, instituciones en las cuales pude contar con unos maestros que dejaron huella en mí y quienes con su testimonio y dedicación contribuyeron a mi formación personal e intelectual. Terminados mis estudios, me desplazé a la ciudad de Medellín con el propósito de postularme al programa de Ciencias Políticas en una de las universidades públicas existentes en la ciudad y así poder continuar con mis estudios, pero pasar el examen no era tan sencillo, no pude acceder a la universidad. Para ese momento no estaba en mi proyecto de vida el ser maestro. Desde muy joven aprendí que la educación es uno de los aspectos más importantes que influye en el avance y progreso de las personas y por ende de una sociedad, que es el camino para alcanzar nuestras metas y crecer profesionalmente. Es así como surge el deseo de emprender un nuevo reto en mi vida e iniciar la formación docente, decisión en la cual tuve la fortuna de contar con el apoyo de mis padres, en especial de mi madre quien se alegró mucho con la noticia pues ella es maestra. La formación complementaria la realicé en la Escuela Normal Superior Antioqueña de la ciudad de Medellín y fue ahí donde adquirí gran parte de las herramientas pedagógicas que hoy realizo en la vida cotidiana en el aula, gracias a que conté con unos excelentes maestros, a quienes hoy recuerdo de manera especial y con gran cariño, pues con sus enseñanzas dejaron en mí las nociones necesarias para mi desempeño docente. En cuanto a mi aspecto profesional, puedo decir que llevo en esta hermosa labor docente cinco años, todos en el sector oficial con la Secretaría de Educación de Antioquia, en zona rural del municipio de Betania. Parece que fue ayer cuando salí a un lugar desconocido, cargando con mi maleta y lleno de expectativas e ilusiones, aunque confieso, con un poco de temor para afrontar este nuevo reto.

Mi nombre es Jorge Yuver Moreno Valencia, nací el 7 de febrero de 1989, en el municipio de Quibdó – Chocó, allí viví toda mi infancia y adolescencia al lado de mis padres y hermanas, incluyendo mi experiencia educativa hasta ese momento, la cual inició y terminó en mi Alma Mater, la Institución Educativa Normal Superior de Quibdó, la primera y más reconocida institución formadora de maestros que tiene el municipio. Mis vivencias en esta institución están llenas de gratos momentos, maestros inolvidables, aprendizajes significativos y amigos de verdad. Al terminar el grado once mi familia no contaba con los recursos necesarios para que pudiera continuar mis estudios en la universidad, situación que me generó gran tensión y tristeza, puesto que, deseaba al igual que muchos de mis compañeros de estudio, vivir la experiencia universitaria de la que tanto se hablaba en los círculos sociales que frecuentaba. Afortunadamente para mí, el año siguiente a mi graduación (2006), La I.E Normal Superior, fue acreditada para ofrecer el programa ciclo complementario a sus egresados y esta fue la oportunidad que tomé, más por consejo de algunos familiares que en ese momento ejercían como docentes que por voluntad propia. Pero, como las sendas que recorreremos en este extraño camino llamado vida son tan certeras, al año siguiente de haberme graduado como Normalista Superior, tuve la dicha de salir por primera vez de mi ciudad natal y conocer la cultura paisa, y obtener un nombramiento como docente en el municipio de Remedios – Antioquia, que a pesar de su tipo (provisional transitorio), me permitió conocer un aspecto de mí que no conocía, “mi deseo por compartir el conocimiento”. Aunque mi estancia en Remedios fue corta, me impulsó a seguir explorando el camino docente, ya que en poco tiempo obtuve otro nombramiento, esta vez en el municipio de Betulia, donde presenté y aprobé el concurso docente. De ahí en adelante cada experiencia y lugar de Antioquia en el que he laborado, al igual que cada persona y estudiante que he conocido, contribuyeron a que hoy pueda decir con orgullo que soy un maestro por vocación, enamorado de esta hermosa profesión.

Luego de iniciar este proceso educativo y formativo en el año 2019 con la Universidad de Antioquia, nos encontramos y enfrentamos a diversos cursos los cuales nos planteaban ideas o despertaban intereses, expectativas o necesidades para encontrar nuestro tema de investigación. Ya en el 2020 comenzamos el curso de investigación con nuestra asesora Astrid Elena Pineda Muriel, quien nos invitó a reflexionar sobre nuestra práctica, experiencias, necesidades, dudas, expectativas, proyecciones y deseos; teniendo en cuenta lo anterior, nos propuso plantear ideas o temas de investigación y cada uno expresó lo que pensaba y quería desarrollar.

En este expresar de ideas surgió el desarrollo de las Tertulias Dialógicas Literarias y cómo funcionaban en la Institución Educativa Santa Rita, y fue allí donde nos sentimos atraídos por las experiencias logradas a través de esa práctica y pensamos en el beneficio que traería su réplica en otras instituciones educativas, mediante una propuesta articulada con el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico, aquel que nos cuesta diferenciar, entender, comprender, evaluar y respetar. A partir de ese momento, nos embarcamos en un camino investigativo, práctico y escritural que ha traído consigo momentos alegres, tristes y hasta angustiantes, pero llenos de experiencias que han enriquecido nuestro conocimiento y fortalecido nuestra práctica.

1.2.Contextualización de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia).

Los municipios de Andes, Betania y Betulia se encuentran ubicados al suroeste del departamento de Antioquia a una distancia aproximada de 130, 118 y 120 kilómetros de la ciudad de Medellín, respectivamente. Los tres municipios tienen clima templado, debido a la ubicación geográfica sobre el nivel del mar que va desde los 1.360 metros en el municipio de Andes, 1.550 metros en Betania y 1.600 metros en Betulia. Sus temperaturas oscilan entre los 18 y 23° centígrados.

Estos municipios cuentan con una amplia distribución de la población, de aproximadamente 44.199 habitantes en el municipio de Andes, 8.589 personas en Betania y 15.896 en Betulia (DANE, 2018), distribuidos entre la zonas urbanas y rurales, según se destaca, en los tres municipios, los niveles de analfabetismo son bastante altos en personas adultas.

En cuanto a los límites, Andes limita por el norte con los municipios de Betania, Hispania y Pueblorrico, por el este con los municipios de Jardín y Jericó, por el sur con el departamento de Risaralda y por el oeste con los departamentos de Chocó y Risaralda; Betania tiene las siguientes fronteras, por el norte con los municipios de Bolívar e Hispania, por el este con los municipios de Hispania y Andes, por el sur nuevamente con Andes y por el oeste con el departamento del Chocó; y Betulia se demarca por el norte con los municipios de Urrao y Anzá, por el este con el municipio

de Armenia, por el sur con los municipios de Concordia y Salgar, y por el oeste con el municipio de Urrao.

Andes y en concreto el corregimiento de Santa Rita, basa su economía principalmente en la agricultura, la ganadería vacuna y la minería, en relación con la explotación y comercialización del oro. Los principales cultivos son el café, plátano, banano, caña, frijol, maíz, yuca, tomates y frutales. Betania está fundamentada principalmente en la caficultura, y específicamente en la vereda los Aguacates dependen netamente de este monocultivo; es así, como se observa que el nivel socioeconómico de la mayoría de los estudiantes de la institución es medio bajo. Finalmente, en Betulia por su parte, las familias obtienen sustento económico de la ejecución de actividades laborales relacionadas con la recolección y compraventa de café, cultivo de mango, plátano y ganadería, que son las principales actividades económicas en el municipio, además de otras como el empleo doméstico o transporte público informal (moto taxi).

1.2.1. Institución Educativa Santa Rita

Santa Rita es el corregimiento más antiguo de los 7 pertenecientes al municipio de Andes, son 11 km de recorrido desde el corregimiento a la zona urbana. La Institución Educativa Santa Rita comenzó a funcionar en 1980 con dos grados sexto y séptimo, ambos grupos con un total de 40 estudiantes; después de cerrar y abrir nuevamente en un par de ocasiones, para 1988 con un profesor de tiempo completo, el colegio se conforma legalmente el 4 de octubre de 1995 cuando fue considerado oficialmente como Concentración Educativa Integrada Santa Rita, desarrollando su Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con las orientaciones de la Ley General de Educación 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860¹. (PEI, 2013-2016).

La Institución Educativa Santa Rita actualmente tiene 5 sedes anexas que son: Gonzalo Ospina, Media Luna, San Pedro Arriba, La Libertadora y San Agustín que implementan el modelo educativo flexible Escuela Nueva. Es una institución mixta, funciona con calendario A, con los niveles de Preescolar, básica primaria, secundaria, media, sabatino, y postprimaria en la Sede La Libertadora. Según la plataforma del Sistema de Información Académica Institucional (SINAI,

¹ Ley 115 Art. 14 Los establecimientos educativos Privados y públicos, están obligados a cumplir con proyectos Pedagógicos Transversales en: Aprovechamiento del tiempo Libre, La Enseñanza de la protección del ambiente, La Educación para la justicia y la paz, La Educación Sexual.

2021), la institución atiende a una población de 874 estudiantes distribuidos en los grados de preescolar hasta grado once, incluidas las sedes y estudiantes de la jornada sabatina.

La institución educativa Santa Rita cuenta con una planta de 38 docentes, una docente de apoyo pedagógico (por orden de prestación de servicios), un docente orientador, un coordinador y una rectora. En sus instalaciones cuenta con dos bloques donde se ubican 17 aulas de clase, 2 aulas especializadas y oficinas de los administrativos.

Actualmente, la Institución Educativa Santa Rita está en proceso de renovación y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) al cual está integrando el Enfoque Pedagógico Dialógico que plantea, una participación activa que integra a toda la comunidad educativa, a través de Comunidades de aprendizaje entendidas como “un proyecto basado en un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa” (CREA, 2018) en el que los estudiantes, a través de las actuaciones educativas que los involucran, pueden con el tiempo, hacer aportes con argumentos y cultivar el pensamiento crítico que les permita tomar posiciones y acciones frente a su realidad local y global.

Este enfoque tiene siete principios que son: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión instrumental, Creación de sentido, Solidaridad e Igualdad de diferencias, cada uno de ellos evidenciados y transversalizados en las siete actuaciones educativas de éxito que son: Formación pedagógica dialógica, Participación educativa de la comunidad, Tertulias dialógicas, Grupos interactivos, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, Formación a familiares y Biblioteca tutorizada.

En relación con el entorno familiar de la Institución Educativa Santa Rita la mayoría están conformadas por madre, padre e hijos, destacando que son pocas las familias monoparentales. Un alto porcentaje de familias y/o acudientes se dedican a las labores del cultivo de café y otras son amas de casa. En el grado tercero A (2021), donde se llevó a cabo la investigación, una gran parte de los estudiantes han desarrollado su proceso educativo en la institución desde el preescolar y solamente hay un estudiante que repite el grado. Lo anterior, es una de las causas del poco acompañamiento en los procesos académicos de los estudiantes de este grado, quienes se encuentran en las edades de los 7 a 10 años y que participaron en esta investigación y así motivando en ellos aún más la lectura de texto literarios.

Figura 1

Institución Educativa Santa Rita



Nota. Imagen de la parte externa de la I. E R Santa Rita. *Fuente:* <https://www.facebook.com/santarita.andes.9>

1.2.2. Institución Educativa Perla del Citará

La Institución Educativa Perla del Citará, fue creada en diciembre de 1960; a partir de este año y hasta 1999 adquiere varias transformaciones de tipo normativo, en lo que refiere a su organización y denominación, entre las que se encuentran Instituto Miguel Antonio Monsalve Marín (1960), Colegio Pio XII (1961), Liceo Jhon F. Kenedy (1969), Instituto Departamental de Enseñanza Media –IDEM- Betania (1970), Liceo Betania (1994) y en el año 1999 se fusionan los planteles: Liceo Betania, Escuela Juan XXIII y la Escuela Isabel Tobón Fernández bajo la denominación de Colegio Perla del Citará. (PEI, 2016, p. 6).

Posteriormente, en el año 2014 se da inicio al proceso de reorganización de planteles por parte de la Secretaría de Educación Departamental, otorgando una nueva licencia para la Institución Educativa Perla del Citará, con 11 sedes rurales, entre las cuales se encuentra la sede rural Los Aguacates, la cual fue construida entre la década de 1960 a 1970, tomando el nombre de la vereda donde se encuentra ubicada, solo a 15 km de la cabecera municipal. (PEI, 2016, p.6).

En Betania, la Institución Educativa Perla del Citará es liderada por un rector, dos coordinadores, un docente orientador, un docente de apoyo pedagógico y un cuerpo docente conformado por 60 maestros para atender una población estudiantil de 1323 estudiantes aproximadamente.

En cuanto a la sede rural Los Aguacates, el cuerpo docente está constituido por dos maestros y recibe 46 estudiantes desde preescolar hasta el grado noveno, en relación con la primaria, la sede atiende un total de 27 estudiantes, con edades que oscilan entre los 5 y 12 años. Así mismo, esta sede cuenta con una planta física compuesta por dos aulas de clase, un comedor escolar, 4 unidades sanitarias, un apartamento para el docente y una placa polideportiva.

La sede rural Los Aguacates es atendida bajo los modelos de educación flexible Escuela Nueva y postprimaria, Modelo Pedagógico Social con enfoque Constructivista y de aprendizaje significativo, componente pedagógico de la Institución Educativa Perla del Citará, el cual pretende impactar el proceso educativo de los estudiantes, a través de la formación de líderes que den impulso al bienestar comunitario y que estén en capacidad de enfrentarse a los desafíos del mundo productivo, pero un liderazgo que no se entiende en sentido tradicional sino desde una nueva concepción que se basa en la influencia que se logra a partir de sus actitudes, sus cualidades y sus iniciativas de servicio.

En la vereda los Aguacates de Betania, las familias están constituidas principalmente por padre, madre e hijo(s), a excepción de algunas familias monoparentales, adicionalmente se presentan hogares donde la figura paterna es representada por un padrastro y niños cuyo núcleo familiar lo conforman sus abuelos, generalmente con la madre y padre ausentes. Por otro lado, la convivencia intrafamiliar de los estudiantes tiende a ser positiva pues ellos la califican como buena o muy buena. En cuanto al nivel de escolaridad de los acudientes, que son un referente muy importante para la institución, prima el analfabetismo, la primaria y la secundaria incompleta, lo cual limita en forma considerable su actuación frente al proceso educativo de sus hijos e influye en aspectos tan importantes como el interés por la lectura, situación que no es ajena a los estudiantes que participaron de esta investigación, que para este caso son alumnos de los grados segundo y cuarto (2020), tercero y quinto (2021), con edades que oscilan entre los 8 y 11 años; este contexto puede afectar las expectativas de los jóvenes frente a su futuro académico y profesional.

Figura 2

Institución Educativa Perla del Citará – Sede los Aguacates



Nota. Imagen de la parte externa de la sede rural Los Aguacates.

1.2.3. Institución Educativa San José

La Institución Educativa San José cuenta con 58 años de existencia y en la actualidad (2020) ofrece sus servicios a 1.571 estudiantes según datos del Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), bajo la estructura de educación formal regular en los niveles de educación preescolar, básica primaria (en la jornada de la mañana y tarde), básica secundaria, educación media académica y educación formal de adultos semipresencial en la jornada sabatina. Incluye los modelos educativos flexibles Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y Postprimaria.

En Betulia, la Institución Educativa San José es la única Institución con sede principal en la cabecera municipal y tiene a su cargo 16 sedes rurales, está a cargo de un rector, en compañía de 3 coordinadores y 60 docentes. A unos metros de la sede principal, se encuentra la Escuela Urbana (E.U.) Blanca Correa, que para el año escolar en curso (2021) recibe, a 433 estudiantes según informe del SIMAT el 29 de abril del 2021. Los 433 estudiantes están distribuidos en dos jornadas, debido a la falta de espacios en la estructura física de 2 plantas que tiene el establecimiento, el cual cuenta con 11 aulas de clase, aulas especializadas, zonas de descanso y oficinas para el personal administrativo.

La Institución Educativa San José, orienta sus procesos académicos con el Modelo Pedagógico Social Desarrollista, el cual procura acompañar el desarrollo de los estudiantes reconociendo sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencias

en la escuela, mediante la confrontación directa del estudiante con los objetos del mundo real en prácticas contextualizada. (PEI, 2014).

La estructura familiar de los estudiantes de la Institución Educativa San José sede Blanca Correa de Betulia, es heterogénea y se destaca que una gran parte vive en familias monoparentales, con características disfuncionales por diferentes razones como conflictos domésticos, abandono, consumo de estupefacientes, privación de la libertad, entre otros. Además, se presenta un alto porcentaje de acudientes con un nivel de escolaridad bajo atribuido al analfabetismo o la primaria y la secundaria incompleta. Lo anterior, es una de las causas del poco acompañamiento familiar, que es fundamental para que los estudiantes del grado segundo (2020), tercero (2021) con edades entre los 6 y 8 que participaron en esta investigación, desarrollen motivación y amor por la lectura y los aspectos literarios.

Figura 3

Institución Educativa San José sede Blanca Correa.



Nota. Imagen de la parte externa de la EU Blanca Correa.

2. Planteamiento del problema

Carlos Fernando Vélez Gutiérrez (2013) reconoce que en la actualidad el filósofo y pedagogo estadounidense Dewey (1933), fue tal vez el primer investigador en referirse al pensamiento crítico como hoy lo conocemos, cuando usó el término “reflective thinking” (“pensamiento reflexivo”). Para él, el “pensamiento reflexivo” involucra un estado de duda, excitación, perplejidad, dificultad mental y un acto de búsqueda e interrogación para encontrar el material o conocimiento que resolverá la duda y calmará la confusión. Dewey, influyó más tarde a muchos autores que alimentaron y transformaron el concepto hasta su noción actual, algunos de estos son: Paul (1985, 2003), Brookfield (1987), Chaffee (1992), Beyer (1988), Freely (1993), Drewett (1995), Pithers y Soden (2000), Watson y Glaser (2002), Epstein (2006), Facione (2007), entre otros, que hicieron grandes aportes al pensamiento crítico a través de sus trabajos e investigaciones.

Reflexionar sobre el pensamiento crítico, se hace importante, a raíz de la creciente necesidad de analizar tres aspectos socialmente relevantes e indispensables que se relacionan entre sí y juegan un papel crucial, en la comprensión de la situación actual y futura que vive la sociedad a nivel global, estos son: las tensiones e ideologías políticas entre naciones, el arraigo del desarrollo científico y tecnológico y la transformación de las prácticas educativas.

Aunque los tres aspectos son fundamentales para la evolución del pensamiento crítico, esta investigación se enfoca primeramente en el aspecto relacionado con el ámbito educativo en la transformación de la educación, ya que, en la actualidad, las instituciones educativas tienen como objetivo formar ciudadanos libres, principio que de una u otra forma se relaciona de manera estrecha con el pensamiento crítico y es inherente al derecho a la educación que tienen todos los seres humanos. Lamentablemente, este mismo principio se ha visto envuelto en una lucha constante entre los sectores económicos y las políticas gubernamentales, que pretenden aumentar la productividad de sus entidades a costa de eliminar los subsidios educativos y privatizar las instituciones que ofrecen educación pública, contra los sectores sociales y líderes estudiantiles que, mediante manifestaciones y denuncias públicas rechazan las políticas que pretenden cambiar el sentido de formación de seres humanos libres que poseen las instituciones educativas del país.

Adicionalmente, existe otro cambio que está surgiendo en las aulas de clases y tiene que ver con la relación entre estudiantes y docentes durante los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que hoy en día las instituciones educativas deben generar espacios pedagógicos y didácticos, que contribuyan al desarrollo del pensamiento y autonomía intelectual de los estudiantes. Aun así, reconocemos que a pesar de la experiencia que tenemos como docentes en ejercicio, nuestras prácticas académicas todavía no se han transformado por completo, Además, frecuentemente encontramos docentes en nuestras instituciones que en la actualidad ejercen su labor bajo prácticas enfocadas en la autoridad del maestro, la repetición y la memorización, lo cual no ubica al estudiante y su proceso de aprendizaje en el principio, centro y fin de la educación. Esto probablemente tenga su origen en el afán o pretensión de algunos líderes de construir una sociedad estable, estática, basada en dogmas de fe, y no una sociedad cambiante, conflictiva, en tensión permanente y con posibilidades de transformarse.

Por otra parte, Tamayo, Zona y Loaiza (2015) citaron a Puche (2000), el cual propone que los niños a temprana edad construyen de manera autónoma y autodirigida su propio conocimiento, ya que, demuestran capacidad de manipulación de objetos de manera simultánea, plantean ideas, establecen sistemas de clasificación y ordenamiento, elaboran algunos sistemas de cuantificación y evidencian inferencia en el campo socio afectivo; aspectos que se observan cuando los niños no solo participan en la resolución de problemas, sino que también los generan y pasan de ser manipuladores de datos a utilizar y aprovechan la información que ya tienen almacenada en sus representaciones internas. Las anteriores, son algunas premisas que aducen la necesidad de comprender la mente del niño, para así, estructurar propuestas didácticas que fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico, adecuadas para su edad.

Por su parte, Facione (2007) indica que el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación. Enfatizando en la autorregulación como el proceso más importante, queriendo significar que eleva el pensamiento a otro nivel, pero este otro nivel “realmente no lo captura completamente porque en ese otro nivel superior lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas” (Facione, 2007, p. 7). Es decir, se asume la autorregulación como el conocimiento, conciencia y control que tienen los sujetos

acerca de sus propios procesos de pensamiento y de acción. Sin olvidar que, para que el sujeto llegue a dominar la autorregulación deben haberse fortalecido antes y por completo las habilidades anteriores a ella, como lo son el análisis, la inferencia, la evaluación, la interpretación y la explicación.

El desarrollo del pensamiento crítico exige entonces, de un lado, a temprana edad la exploración y el reconocimiento en el sujeto de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto. De otro lado, es necesario que se establezca la relación entre desarrollo de pensamiento crítico en los niños y la dinámica interna que lo caracteriza, es decir, articular este desarrollo a procesos cognitivos conscientes, a promover espacios autorreguladores que permitan hacer más eficiente el proceso y a brindar herramientas de apoyo para la planeación, monitoreo y evaluación de los procesos conducentes a su desarrollo (Al-Ahmadi, 2008; Tamayo, Zona & Loaiza, 2014) citado por Tamayo, Zona y Loaiza (2015).

Dentro de estas posibles acciones Tamayo, Zona y Loaiza (2015) destacan la denominada por Mockus (1989) discusión racional, la cual puede ser la base para la construcción de la actitud crítica de los estudiantes. No es suficiente, entonces, pensar que el uso de analogías, de metáforas y de imágenes, la recuperación del sentido común, de lo maravilloso, sean dinamizadores del pensamiento crítico. Es necesario, en cada uno de estos casos, y reconociendo necesariamente la mediación pedagógica, abordar la actividad realizada bajo los presupuestos de la discusión racional que reúne planteamientos tanto de la pragmática universal como de la sociolingüística. Privilegiar en el ámbito educativo la discusión racional, la tradición escrita y la reorganización de la acción (Mockus, 1989) se ha convertido en la actualidad en una potente herramienta que permite el desarrollo del pensamiento crítico, dinamizador por excelencia del conocimiento y de la formación de los sujetos.

Reflexionando sobre nuestra práctica pedagógica reconocemos que las estrategias que hemos intentado implementar con los estudiantes para el desarrollo de pensamiento crítico², no logran el objetivo propuesto. Una de estas estrategias tiene que ver con la intención de potenciar la lectura crítica a través de diversos textos multimodales, al realizar las lecturas, observamos que los

² Facione (2007) indica que el pensamiento crítico implica que el sujeto desarrolle destrezas como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación.

estudiantes no van más allá del texto, para formular sus propias opiniones y expresarlas con argumentos bien fundamentados, debido a que, durante estas actividades no brindamos realmente las condiciones para que esto suceda, ya sea por las motivaciones individuales como docentes, o algunas razones relacionadas con las exigencias institucionales o hábitos de los individuos.

Lo anterior se evidencia en los resultados que obtuvieron los estudiantes en las pruebas Saber, según el informe por colegio del cuatrienio - análisis histórico y comparativo 2018 (Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE) donde se puede observar con base en los componentes de la matriz de referencia del ICFES³, relacionados con el área de lenguaje en los procesos de lectura y escritura, que las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), se ubican en el extremo bajo del índice sintético de calidad, debido en parte, a la poca atención que recibe el pensamiento crítico por parte de las instituciones y nuestra praxis educativa.

De ahí la necesidad de invertir esfuerzos para que los estudiantes piensen de manera crítica ante las ideas que presenta el texto o tema, expongan sus opiniones, confronten y tomen decisiones que los lleven a solucionar problemas particulares o sociales que encuentren en sus vidas, contribuyendo con ello, a mejorar también los índices de calidad académica que plantean las pruebas externas. Por ello, el propósito de este trabajo investigativo es *fortalecer las habilidades del pensamiento crítico como el análisis, la interpretación y la evaluación en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), a través de las tertulias dialógicas literarias* y bajo el método de grupo focal. Entendido que:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan

³ La Matriz de Referencia Lenguaje, de la Caja de Materiales Siempre Día E 2018, es un instrumento de consulta basado en los estándares básicos de competencia, para que la comunidad educativa identifique con precisión los resultados de aprendizajes esperados para los estudiantes en cada grado.

precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pro de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (Facione, 2017, p. 21).

3. Estado del Arte

El propósito de este componente es evidenciar los diversos artículos, estudios e investigaciones que se han realizado sobre el Pensamiento Crítico (PC) y las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) en el espacio escolar a nivel internacional, nacional y local.

De ahí que, esta investigación se relaciona con el trabajo realizado por algunos autores, quienes buscaban desarrollar el Pensamiento Crítico (PC) en sus lectores o estudiantes, algunos, bajo la metodología de Tertulias Dialógicas Literarias, estrategia cercana a la propuesta planteada en este trabajo investigativo, que busca fortalecer el desarrollo del PC, pues se percibe como una necesidad apremiante en los contextos educativos actuales de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), para que, como lo menciona Peter A. Facione en su artículo: *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* se “Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella” (Facione, 2007). Aunado a esta perspectiva, es notable que muchos de los estudiantes que alguna vez asistieron a las escuelas de hoy, terminaron convirtiéndose en una carga para la sociedad, probablemente, por mala fortuna u otras razones, pero sin duda alguna, la falta de habilidades del pensamiento crítico jugó un papel importante en el resultado actual de sus formas de vida, resultados que posiblemente con la aplicación de la estrategia planteada en esta investigación se puedan mitigar.

El artículo fue desarrollado bajo el método Delphi, en este Facione (2007) indica al lector, que a través de una serie de estrategias se pueden obtener los siguientes resultados: habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, características de un pensador crítico y disposiciones hacia el pensamiento crítico. Lo anterior no discrimina la edad, y por ello toma gran importancia para esta investigación, que pretende fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia).

Concluye la investigación que se pudo evidenciar un mejoramiento significativo en los componentes del pensamiento crítico de los estudiantes, desarrollándose un proceso lector crítico

y reflexivo, demostrados en los resultados arrojados de las dos pruebas aplicadas (diagnóstico inicial y final).

Adicionalmente, las Tertulias Dialógicas Literarias o TDL, son una metodología en la cual los participantes comparten sus opiniones y apreciaciones frente a un texto; algunos autores como Chavarro, Ramírez y Portela (2018), en su tesis de grado, *TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROMOCIÓN SOCIAL, SEDE LAS MERCEDES DE NEIVA HUILA* evidencian que los estudiantes mejoraron en algunas de las categorías del PC mencionadas por Facione (2007), logrando desarrollar su proceso lector crítico y reflexivo, al aplicar las tertulias dialógicas literarias usando textos multimodales. Este aspecto sirvió como un referente para el desarrollo de esta investigación, que ambicionaba conocer las reacciones de los estudiantes a las Tertulias Dialógicas Literarias, usando esta estrategia en contextos educativos tan distintos como lo son Andes, Betania y Betulia, además de su intención por fortalecer el PC teniendo en cuenta la “Nueva Normalidad” ocasionada por la pandemia del COVID-19 que se está viviendo a nivel global y en todos los ámbitos durante el año 2020 y 2021.

Del mismo modo, en la investigación titulada “Evidenciando Habilidades De Pensamiento Crítico a través de una Unidad Didáctica en el concepto de materia bajo el modelo de investigación dirigida”, los autores Hoyos, Ruiz, y Toro (2018) evidenciaron, que una muestra de estudiantes del grado quinto de la I.E El Salado de Envigado - Antioquia, mejoró en las seis habilidades esenciales del pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) propuestas por Facione (2007). Durante la aplicación de la unidad didáctica dedicada a trabajar el concepto de materia y utilizando el modelo de investigación dirigida, los investigadores concluyeron que su estrategia aumentó las seis habilidades esenciales del pensamiento crítico, al igual que otros aspectos como la motivación e interés de los estudiantes, resultados que se obtuvieron, luego de aplicar las cuatro etapas contempladas en su proceso investigativo y después de contrastar la información recolectada mediante formularios KPSI o cuestionarios de autoevaluación al inicio y el final del proceso.

Los referentes anteriormente mencionados, se relacionan en gran medida con los intereses de esta investigación, porque a pesar de las diferencias metodológicas también tiene como

propósito principal plantear una estrategia que contribuya con el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, con las que ya cuentan los estudiantes los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia). Igualmente, no se pueden dejar de lado las ventajas que pueden generarse a nivel institucional a partir del desarrollo de la investigación, ya que, la estrategia que se propone puede incidir en la transformación de las prácticas de enseñanza docente, brindándole la posibilidad al educando de convertirse en un ciudadano con capacidad crítica.

4. Justificación

Partiendo de la verdad universal “todo ser humano piensa”, se entiende fácilmente que esta acción es parte de la naturaleza humana y no es irracional creer que se puede mejorar la forma de pensar, ya que, una gran parte de los pensamientos de los individuos son distorsionados, fragmentados, desinformados, arbitrarios y basados en prejuicios; todo esto conlleva a la expresión de opiniones y toma de decisiones usualmente equivocadas, que inciden en la calidad de vida de los sujetos pensantes. Lo anterior, indica que las acciones y construcciones de las personas, dependen de qué tan desarrolladas estén o no las habilidades del pensamiento crítico.

Se puede sustentar que el pensamiento crítico, se refiere a las formas en que las personas piensan acerca de cualquier asunto, idea, texto, tema, situación o problema en el cual el pensador mejora la calidad de su raciocinio, al adquirir mayor consciencia de las estructuras inherentes del simple y a la vez complejo acto de pensar, sometiénolas a estándares intelectuales, como lo son la claridad, la exactitud, la profundidad, la importancia, entre otros. En este sentido desarrollar esta investigación con los estudiantes de los grados 2º, 3º y 4º de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) cobra sentido y relevancia, puesto que, además de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, puede, como resultado futuro, contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes de primaria en pruebas externas, y más allá, su calidad de vida, pues desde ya, los predispone a analizar, reflexionar y evaluar sus decisiones para escoger la más conveniente y justa para él y quienes le rodean.

El estudiante, a través del pensamiento crítico se posiciona como un sujeto pensante, con derecho a expresarse libremente y bajo argumentos firmes. El PC es una de las metas de la formación, ya que, según Facione, un pensador crítico debe poseer y desarrollar un conjunto de habilidades y características, que lo convierten en un sujeto: “habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean precisos” (Facione 2007). Son este tipo de características las que se intentan fortalecer en los estudiantes que participan en este proceso investigativo.

Así mismo, es comprensible que un pensador crítico deba tener una gran capacidad para explorar temas en su campo de discurso o intereses, y no puede estar satisfecho con la primera

evidencia o respuesta que encuentre, debe poseer una disposición autodidacta, pero ante todo una capacidad para la búsqueda de información y conocimientos y, ojalá, experiencias dentro de su disciplina específica; además, debe poseer un criterio con capacidad para establecer razonamientos reflexivos frente a los temas que le inquietan. Lo anterior, se evidencia en muy pocos adultos de nuestros municipios y vemos con gran tristeza, que muchos jóvenes de la secundaria carecen de estas características, por ello, con esta investigación deseamos analizar la posibilidad de fortalecer estos aspectos desde la infancia, pensando desde ya en potenciar el pensamiento crítico de los niños, para que de adultos puedan participar e influir de manera más eficaz en la transformación positiva de la sociedad actual.

Queremos que nuestros estudiantes desarrollen las habilidades del pensamiento crítico, a través de las tertulias dialógicas literarias (TDL) con libros de literatura universal infantil, pues, pretendemos aprovechar que las TDL no discriminan en la edad, grado o conocimiento que posean los participantes sobre el tema en específico, para que así, con el desarrollo de estas, los estudiantes fortalezcan la capacidad de dialogar, contrastar ideas, descubrir puntos controversiales y expresar sus argumentos, aspectos fundamentales que permiten desarrollar la capacidad de análisis y a su vez, potenciar el razonamiento de los niños frente a situaciones que deban afrontar en su cotidianidad.

Además, creemos que el beneficio principal que esta investigación aporta a las instituciones educativas y de manera especial a los estudiantes, es el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico, el cual a su vez, mejora su capacidad de enfrentarse a situaciones cada vez más complejas, tomando siempre y en lo posible la mejor decisión, lo que a largo plazo puede establecer un nuevo estándar a nivel institucional reflejado en el aumento del nivel académico, autonomía en la capacidad de aprender, desarrollo de los hábitos de lectura de los educandos, capacidad de autorregulación y con ello, posiblemente una mejora en los resultados de las pruebas externas.

Por otra parte, con la ejecución de este proyecto, las instituciones educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), pueden desarrollar herramientas pedagógicas para potenciar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, puesto que, en los lineamientos curriculares, estándares de competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje

(DBA) o Currículos institucionales actuales, son poco explícitas las actividades u orientaciones que apunten de manera específica, puntual y focalizada al desarrollo de este tipo de pensamiento.

Por eso, no es casualidad que con esta investigación se ponga en evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico de los niños, que surge al observar de manera reflexiva la carencia que presentan nuestros estudiantes para reflexionar y cuestionar su propio contexto, así como las ideas u opiniones de otros. Adicionalmente del interés que manifiestan los líderes de esta investigación, por vincular el pensamiento crítico a nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, llevando con esto, no solo una lectura y escritura reflexiva con sentido, como habitualmente se realiza en la escuela, sino también la capacidad de reconocer y solucionar problemáticas propias de su entorno.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Analizar las posibilidades que brindan las tertulias dialógicas literarias para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico (análisis, interpretación y evaluación) en los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia).

5.2. Objetivos Específicos

- ✓ Reconocer las habilidades del pensamiento crítico que poseen los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) a través de un instrumento de valoración.
- ✓ Implementar tertulias dialógicas literarias con un grupo focal conformado por estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) a través de la aplicación tecnológica de WhatsApp.
- ✓ Describir la influencia de las tertulias dialógicas literarias en el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia).

6. Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades del pensamiento crítico: análisis, interpretación y evaluación en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de las instituciones educativas Santa Rita (Andes), ¿Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) a través de las tertulias dialógicas literarias?

7. Marco Teórico /Conceptual

De acuerdo con Sautu (2005), el diseño de una investigación se refiere a los procedimientos para dar respuesta a tres interrogantes fundamentales: primero, ¿desde qué perspectiva teórica se abordará el citado tema?; segundo, ¿qué metodología se utilizará para producir la evidencia empírica? y tercera, ¿cuál será la estrategia de análisis?

Sautu (2005), explica que debe existir una coherencia estructural entre el tema abordado en la investigación y la perspectiva teórica desde el cual se aborda; esto se constituye en un asunto muy importante dentro del proceso, porque la decisión que se tome en relación al enfoque teórico determina los aspectos metodológicos y las estrategias de análisis del proceso; sino se tiene cuidado con estas decisiones, la investigación y sus resultados corren el riesgo de perder rigor, coherencia y fiabilidad.

En relación con lo anterior, dado que el problema de investigación está referido a ¿cómo pueden las tertulias dialógicas literarias fortalecer las habilidades del pensamiento crítico: el análisis, la interpretación y la evaluación en los estudiantes del grado segundo, tercero y cuarto de básica primaria de las Instituciones educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia), el marco referencial se ha delimitado a las dos teorías que fundamenta las tertulias dialógicas literarias y el desarrollo del pensamiento crítico y enfoques.

Ahora, se entiende como lectura el proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto. Naranjo (2012)

Collado eat (1997) comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores se puede decir que la didáctica de la comprensión lectora se refiere a las múltiples y variadas formas en que la educación ha transformado las estrategias y herramientas para leer y comprender desde la etapa inicial del educando, con miras a un mejor proceso que permita la efectividad de este.

La didáctica de la comprensión lectora ha evolucionado mucho desde las investigaciones realizadas en los años setenta, sobre todo aquellos realizados desde la psicolingüística y la psicología cognitiva, hacen ruptura con la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades que suponía que el conocimiento de las palabras es el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. De acuerdo con esta

concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

En la delimitación teórica se encuentran dos posturas que se relacionan con el problema de investigación. Estas, tienen la particularidad de que, por un lado, establecen una explicación teórica sobre la comprensión lectora y por otro, plantean aplicaciones prácticas desde las explicaciones teóricas de la interacción existentes en las tertulias dialógicas. Para ello esta investigación se fundamenta en dos enfoques.

El primer enfoque, es el denominado sociocultural que tiene a Daniel Cassany (2009) como uno de sus máximos exponentes. Plantea que no es suficiente con decodificar letras, hacer inferencia o formular hipótesis; es necesario que los estudiantes aprendan la manera de usar los escritos en contextos particulares e integrarlos en las formas corrientes de usar el lenguaje.

Desde la perspectiva sociocultural, que toma en consideración el contexto cultural del lector, la lectura es una actividad situada, que se desarrolla en un contexto cultural e interrelacionada con varios códigos (habla, ícono). Entonces, leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente, donde se requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico, así como reconocerse miembro de una institución y una comunidad (Cassany et al., 2009).

También se evidencia esta postura en Vygotsky (1995). Con respecto a la interacción. Según este autor, todo aprendizaje sucede en un primer momento en el plano social (intersubjetivo) y, luego, es apropiado por el sujeto en el plano individual (intrasubjetivo). Indica esto, que el aprendizaje se logra a través de la interacción social en un primer momento y luego se convierte en conocimiento propio. Cuando los estudiantes inician a temprana edad la interacción con el otro, se apropian del conocimiento y lo contextualizan creando habilidades y capacidades para comprender, acción que se evidencia en las tertulias dialógicas.

Las tertulias dialógicas son una de las actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje. Consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en la lectura dialógica Pulido, et al. (2010) y en los siete principios del aprendizaje dialógico Flecha, (1997), diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, solidaridad, creación de sentido, dimensión instrumental e igualdad de

diferencia. Además, se desarrollan con base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad, a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. (CREA, 2018)

El otro enfoque es el interactivo. Este postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y, a partir de allí, construir significado. En esta propuesta el estudiante es un sujeto activo que lee y propone argumentos a partir de dicha lectura, aporta sus conocimientos previos, procesa la información que recibe del texto de acuerdo con los conocimientos que posee, formula hipótesis, hace predicciones, interpreta el texto y es capaz de resumir la información que ha leído e interactuar a partir del conocimiento que le ha generado dicha lectura.

Ambos enfoques teóricos coinciden en que para desarrollar la comprensión lectora es necesario centrarse en el lector y su relación recíproca con el texto y tomar en consideración que dichos lectores son miembros de una comunidad cultural, en la que se hace necesario la acción interacción para fortalecer el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta los enfoques mencionados, la investigación se sustentará en el enfoque interactivo puesto que se considera este permite reafirmar las posturas de dicha investigación.

Para ello se hace una síntesis de los aspectos que se consideran más importantes.

7.1. Enfoque interactivo para la enseñanza de la comprensión lectora

Para este enfoque “comprender significa enseñar a hacer hipótesis sobre el texto, enseñar a verificarlas, diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores e instruirlos en la comprensión de estos” Solé, (1987).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación aborda el desarrollo de la comprensión lectora en niños de segundo, tercer cuarto grado, a través de la lectura de textos clásicos y promover la iniciativa para comprender textos a través de la actuación educativa de éxito Tertulia Dialógica Literaria, ya que como se explicará más adelante, comprender un texto no es igual a decodificar.

Solé (1986) señala que el modelo interactivo es una síntesis que supera dos modelos de la comprensión lectora: los modelos botton up y los modelos top down. El primero entiende la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. El lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad). El segundo modelo es el polo opuesto al botton up; en él la lectura se inicia en el lector; este quien se encuentra bajo el control de los procesos inferenciales teniendo en cuenta un procesamiento unidireccional y jerárquico en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura.

A partir de estas posturas, se realiza el siguiente análisis: decodificar es un proceso que se debe desarrollar en la escuela, pero no es el responsable del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes; considera que se deben abordar otras estrategias para desarrollar dicha competencia argumentando que no se aprende a comprender a medida que se aprende a decodificar; estos dos procesos van ligados, pero no tienen la misma intención de aprendizaje.

De igual forma la investigación se fundamenta en Rosenblatt (1978) quien indica que, para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. Ya que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Con fundamento en los anteriores argumentos, se propone trabajar como estrategia para desarrollar la comprensión lectora la Actuación Educativa de Éxito llamada tertulia dialógica literaria, definida anteriormente y que busca que los estudiantes del segundo, tercero y cuarto grado de las Instituciones Educativas involucradas en la investigación desarrollen el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta que la capacidad de un lector en particular es importante para el éxito del proceso, también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen. Goodman, (1967). Se propone esta

actuación Educativa como una estrategia que es reconocida por las Comunidades de Aprendizaje y que ha tenido resultados efectivos que han permitido a estudiantes de escasos recursos leer y comprender con efectividad clásicos de la literatura y lograr resultados sorprendentes en pruebas externas e internas.

Después, de tener claridad con respecto a la comprensión lectora y considerando su importancia para lograr el pensamiento crítico se define a continuación qué es el pensamiento crítico y cómo este se desarrolla través de la actuación educativa de Éxito Tertulias Dialógicas Literarias.

7.2.Pensamiento crítico, habilidades del pensamiento crítico y la tertulia dialógica literaria.

Swartz, (1986), plantea que el pensamiento crítico fundamentalmente es una habilidad que permite evaluar las fuentes de información, las explicaciones causales y las inferencias. Se puede decir que la tertulia dialógica literaria es una estrategia que posibilita al educando desarrollar el pensamiento crítico, debido a que según, Facione (2007) en el pensamiento crítico se interpreta, analiza, evalúa, se infiere, se explica y auto regula. Entendiéndose, la interpretación como el “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”, el análisis “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” y la inferencia significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”.

Por otra parte, Facione (2007) indica que más allá de la capacidad de interpretar, analizar, evaluar e inferir, los buenos pensadores críticos pueden hacer dos cosas más. Explicar qué piensan y cómo llegaron a esa decisión. Y, auto aplicarse su capacidad de pensamiento crítico para mejorar sus opiniones previas. Estas dos habilidades se denominan “explicación” y “autorregulación”. El

siguiente esquema permite entender las relaciones mencionadas anteriormente. sacado de pensamiento crítico, (2007).

Figura 4

Cuadro Habilidades de Pensamiento Critico



Nota: La figura muestra las habilidades esenciales de pensamiento crítico según Peter A. Facione. *Fuente:* Facione (2007)

Ahora, teniendo en cuenta las anteriores definiciones y según Valls et, (2008) la lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su criticidad a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta manera se evidencia que la TDL es una actuación que lleva al educando a desarrollar el pensamiento crítico desde el interaccionar y construyendo el conocimiento de manera colaborativa y no competitiva.

7.3.La tertulia dialógica literaria TDL

7.3.1. A cerca de la tertulia

Eco (1979, 1992) realizó un aporte clave respecto la apertura de la interpretación de las obras. Afirmaba cómo cualquier obra además de contener cierta información objetiva (el sentido de la obra, el propio sentido del autor, las características propias del contexto), también se debía

abrir a la interpretación del lector. Y que dicha apertura podía contener diversas lecturas, tantas como posibles lectores de la obra, sin limitarlo al origen sociocultural del lector. A partir de este aporte los docentes que realizan dicha investigación se apropian de la estrategia TDL para que los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4° de las Instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia) lean textos clásicos de la literatura infantil y compartan su interpretación a través de un espacio grupal con un adulto en el que todos serán escuchados y sus argumentos valorados, en ello se busca en una primera condición brindarle confianza a quien se anime a participar con su sentir, en una segunda condición es escuchar y ser escuchados con respeto y la tercera condición es que la interpretación de los textos se lleve a cabo de una forma interactiva o dialógica, con un nivel de criticidad variado en el que se evidencie su crecimiento a medida que se realicen TDL.

Por otra parte, en las tertulias de manera colaborativa se lleva al educando a desarrollar el pensamiento crítico y contextualizar lo que lee, de esta forma cada integrante participe o no al hablar puede hacer inferencia con respecto al contenido, de ahí la importancia que esta sea liderada por un adulto o persona responsable puesto que es este quien con su orientación lleva a los participantes a lograrlo, esto no se logra de un momento a otro, es importante que estas sean realizadas con frecuencia y en gran proporción, es decir a mayor número de tertulias, mayores logros.

Para reafirmar lo dicho, se recurre a Bakhtin (1981), quien argumenta que el texto puede recoger tantas interpretaciones como visiones del mundo tengan los lectores que se acerquen a él. Según Bakhtin la ambigüedad sobre el significado del texto es lo que hace necesario la dialogicidad para ser capaces de crear significados conjuntos. Lejos de asumir que no es posible el entendimiento debido a esta ambigüedad, propone como alternativa una interpretación dialógica de los textos. Incluso enfatiza cómo la interpretación de textos por parte de personas de diferentes culturas promueve una visión más amplia y crítica del texto. Siendo esto lo que se propone en la investigación y se espera alcanzar según los objetivos propuestos por lo estudiantes investigadores.

Razones que justifican la implementación de las TDL en las tertulias literarias dialógicas solamente se leen clásicos de la literatura universal, obras sobre las cuales existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad independientemente de la cultura y la época. Son obras modelo en su género. También son obras

que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independiente de la cultura o la época. De ese modo, la lectura de los clásicos universales nos ayuda a comprender la cultura y la sociedad, a reflexionar sobre el mundo y a comprender la historia (Flecha, 1997, como se citó en CREA, 2017). El proyecto de investigación propone las TDL como una estrategia que permite el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos de la literatura clásica infantil en casa, con anterioridad, para luego participar en el aula de manera organizada sobre lo que han comprendido del texto y teniendo en cuenta las orientaciones del adulto que los lidera, además en esta investigación se propone una serie de preguntas propias para el desarrollo del pensamiento.

Es posible afirmar que esta estrategia parte específicamente de un marco educativo o de una experiencia escolar latente, llevada a cabo en Europa por CdA. El desarrollo de esta se sustenta en el reconocimiento de una necesidad de acercamiento diverso aun mismo tema, buscando alcanzar la participación y búsqueda del mismo estudiante para convertirse en un ser crítico a partir de la interacción y la colaboración entre pares.

Lo que la hace diferente a otras estrategias es que en un principio los estudiantes a partir de la conversación entre pares se sentirán en confianza y al final hará aportes basados en argumentos; es decir, su grado de complejidad va aumentado a través de las participaciones propias y de otros. Esto se logra convertir en un itinerario que tiene puntos para ser analizados y reestructurados, permitiendo llegar al pensamiento crítico.

8. Diseño Metodológico

8.1. Enfoque

Como se viene evidenciando a lo largo de esta investigación, somos docentes en ejercicio con gran interés en mejorar nuestro quehacer pedagógico, y con ello promover reformas estructurales que contribuyan con el mejoramiento institucional. Ahora, como docentes investigadores detectamos una problemática relacionada con las habilidades de pensamiento crítico de nuestros estudiantes. Por lo anterior, y apuntando a su resolución hemos ideado un diseño metodológico que se ubica bajo el paradigma cualitativo, guiado por un enfoque crítico social, apoyado por la metodología investigación acción (IA) y la utilización de técnicas o instrumentos como la observación, la encuesta, el diario de campo y los grupos focales, para recolectar datos durante el trabajo de campo.

A continuación, describiremos de manera detallada aspectos relevantes del diseño metodológico y la forma en la que se llevó a cabo.

8.2. Paradigma de Investigación Cualitativa

Aunque existen muchos autores que han aportado en gran medida al desarrollo de este paradigma, avanzando en nuestra investigación nos identificamos con el planteamiento de Martínez (2006) para quien “[...]la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). Adicionalmente tuvimos en cuenta a Taylor y Bogan (1987), quienes plantean que “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

De ahí que, para desarrollar esta investigación, nos ubicamos en las características que nos ofrece este paradigma, puesto que además de adecuarse a nuestros objetivos de investigación, este método nos permitió describir las cualidades de un fenómeno, en este caso las habilidades de pensamiento crítico de nuestros estudiantes, no para medirlas o probarlas, como es el caso de las

pruebas externas estandarizadas, sino para descubrir y conocer su dinámica en los niños, para diseñar estrategias que apunten a su fortalecimiento, partiendo de las características individuales de los sujetos que participaron en la investigación. En síntesis, lo que buscamos como equipo investigador es entender de manera profunda las cualidades que influyen en el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico de nuestros estudiantes. Lo anterior apoyado en que para Debus y Novelli (1994)

La investigación cualitativa es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Esto permite a los responsables de un programa comprender mejor las actitudes, ciencias, motivos y comportamientos de la población beneficiaria. (p. 3).

Como lo anterior demuestra que somos investigadores de tipo cualitativo, dejamos la puerta abierta para incorporar hallazgos imprevistos que puedan surgir durante la recolección de datos, mientras interactuamos con los sujetos de estudio.

8.3.Método de Investigación Acción (IA)

Involucramos en este diseño metodológico la investigación acción o (IA), puesto que, las características que esta nos ofrece se adecúan perfectamente a nuestras necesidades investigativas. Por eso nos identificamos con los planteamientos del texto la investigación – Acción como estrategia de cambio en las organizaciones, puesto que, según Sagastizabal y Perlo (2003):

En la investigación-acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar. Por este motivo en la perspectiva de la investigación-acción predomina el paradigma cualitativo; en la investigación-acción la búsqueda de datos y elaboración de teorías están dirigidas en primer lugar a guiar la acción. Tanto la realidad que estudiamos como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible. (p. 59).

Lo anterior, apoya en gran medida nuestra intención, ya que la IA nos permite estudiar un fenómeno en condiciones reales, como es nuestro caso, fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de nuestros estudiantes. Todo esto, durante el estudio en casa impuesto por el Ministerio de

Educación Nacional MEN, como medida de prevención ante la propagación del coronavirus COVID -19 del año 2020 – 2021, situación que exigió un cambio total en nuestro que hacer pedagógico.

Con base en lo anterior, se hace necesario mencionar que, al inicio de nuestra investigación en el año 2020, se planeaba un diseño metodológico para trabajar de manera presencial, observando la interacción de los sujetos en la escuela, su contexto natural. Pero debido a la propagación del COVID-19, fue inevitable hacer modificaciones al diseño metodológico, puesto que no podíamos llevar a cabo las Tertulias Dialógicas literarias tal y como se pensaba al principio. Como mencionamos anteriormente, esta nueva normalidad establecida por la pandemia nos planteó un cambio obligatorio en muchos aspectos de la investigación. Uno de los más importantes surgió en la metodología, especialmente en la estrategia para desarrollar las tertulias dialógicas literarias, para la cual, debíamos reunir a los sujetos de manera presencial para llevarlas a cabo, esto a su vez implicó un cambio en las técnicas que habíamos escogido para recolectar datos.

A continuación, describiremos las técnicas que utilizamos y su abordaje en tiempos de pandemia.

8.4.Grupo Focal

Para alcanzar los objetivos de esta investigación y hallar respuesta al problema que nos planteamos, utilizamos la técnica de grupo focal para recolectar datos durante el trabajo de campo, ya que posee características que se adecúan a nuestras necesidades, puesto que, tal y como lo definen Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Así mismo, Edmunds (1999) en Rodas y Pacheco (2020) menciona que, “Los grupos focales dan lugar a que el investigador capte los comentarios subjetivos, para luego evaluarlos, buscando de esta manera proveer un entendimiento de las percepciones, los sentimientos, las actitudes y las motivaciones de los miembros del grupo” (p. 185).

Las definiciones anteriormente descritas reflejan de forma clara nuestra intención, puesto que, como equipo investigador deseamos entender el pensamiento crítico de nuestros educandos para proveer a nuestras instituciones estrategias que apunten al fortalecimiento del mismo, sin

embargo, la nueva condición de trabajo desde casa con los estudiantes a través de talleres debido a la pandemia, supuso un obstáculo en el desarrollo del trabajo de campo, dado que era necesario atender la orientaciones nacionales en torno al aislamiento social, estas normativas prohibieron las clases presenciales, las cuales eran necesarias para desarrollar nuestra estrategia (Tertulias Dialógicas Literarias). Esto nos llevó a indagar sobre la forma de realizar las tertulias sin tener que reunirnos, y fue así como descubrimos varios artículos de investigación en los que se estudiaron las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo grupos focales en línea y sus aspectos positivos, en uno de ellos Rodrigues, Baldanza y Guedes (2009) indican que, “El grupo de enfoque en línea es un método de recopilación de información similar al grupo focal presencial. Sin embargo, su principal característica es que se lleve a cabo en un entorno virtual, prescindiendo de la presencia física de los participantes para que haya interacción y la consiguiente comunicación entre ellos. Esta diferenciación se señala como una de las principales ventajas de los grupos focales en línea.”

Este referente, fue de gran ayuda para nuestro equipo investigador, puesto que, adaptamos la técnica perfectamente a las necesidades de la recolección de datos de la investigación, lo que nos permitió desarrollar las tertulias dialógicas literarias mediante un grupo de WhatsApp, al tiempo que seguíamos la orientación de evitar las reuniones sociales de manera presencial. Además, el grupo focal en línea resolvió un problema que surgió por añadidura, este fue el poco acceso a la conectividad que poseen más del ochenta por ciento de los estudiantes, situación que se evidenció, al analizar los tres grupos de estudiantes que participaron en esta investigación. Así, gracias a la técnica de grupo focal en línea, logramos seleccionar una muestra de seis estudiantes para el trabajo de campo de esta investigación. Cabe mencionar que los estudiantes seleccionados pertenecen a municipios diferentes, que tienen contextos educativos y socioculturales muy similares como lo son Andes, Betania y Betulia.

8.5.Participantes

Para la selección de los participantes tuvimos en cuenta las características del grupo focal, y tomamos como base a Mella (2000) para quien, “Habitualmente el grupo focal está compuesto por 6 a 8 participantes, los que debieran provenir de un contexto similar” (p. 3). En este sentido

seleccionamos a dos estudiantes de grado tercero 2021 de la Institución Educativa Santa Rita de Andes, dos **disc**entes de la Institución Educativa Perla del citaró sede Los Aguacates de Betania, un estudiante de grado segundo 2020 (tercero 2021) y otro del grado cuarto 2020 (quinto 2021) y dos educandos de grado segundo 2020 (tercero 2021) de La EU Blanca Correa de Betulia, para un total de seis estudiantes con edades entre los siete y diez años, quienes tenían las condiciones necesarias de conectividad y acceso a un dispositivo digital con la app WhatsApp preinstalada. Así conformamos un grupo en línea en la plataforma WhatsApp llamado Tertulia Dialógica Literaria, por medio del cual los niños votaban para seleccionar el texto, recibían los cuentos de literatura clásica universal y algunas orientaciones del equipo investigador y luego enviaban audios y videos dando su opinión sobre lo leído.

Cabe mencionar que, para seleccionar a estos seis estudiantes como muestra para el trabajo de campo de esta investigación, también tuvimos cuidado de no elegir únicamente a estudiantes que en ocasiones demuestran algunas habilidades de pensamiento crítico durante el desarrollo de las actividades de clase, debido a que, en este caso, además de entender, también queríamos observar si nuestra estrategia lograba fortalecer o potenciar las habilidades de pensamiento crítico.

8.6.Observación

En todo camino de investigación cualitativa, se hace necesario utilizar la observación como técnica indispensable para recolectar datos, puesto que según Bautista (2011), la observación “Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis”. Adicionalmente, “[...] la observación exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observa.” (p. 162).

Lo anterior resume la importancia que, como equipo investigador, le damos a esta técnica, puesto que, nuestro principal interés, está dirigido a brindar respuesta al interrogante que surgió desde nuestro quehacer pedagógico. De ahí que, por ser maestros, escoger la observación como una técnica para recolectar datos fue natural para nosotros, porque la utilizamos constantemente en nuestras aulas y, de hecho, fue la técnica que de forma empírica utilizamos para descubrir que las

habilidades de pensamiento crítico de nuestros estudiantes no se estaban evidenciando, ni alineando con las necesidades que a diario observamos en nuestros contextos.

Por otra parte, la investigación cualitativa, es un método que implica el contacto directo con el objeto de estudio para una observación y posterior recopilación de datos más cercana a la realidad, sin embargo, esta nueva normalidad impuesta por los efectos del COVID-19, provocó una más de las circunstancias únicas en las que tuvimos que llevar a cabo la investigación, ya que, las medidas de contención del virus establecidas por el gobierno nacional, nos impedían observar a nuestros sujetos de investigación en tiempo real. Aun así, gracias a que la técnica de observación en el método cualitativo es tan versátil, pudimos encontrar trabajos investigativos en los que se estudiaron las posibilidades y beneficios que ofrecen algunas técnicas de recolección de datos aplicadas a través de las TIC. En cuanto a esto, López y Gómez (2006), indican que:

En general, las TIC brindan al investigador la posibilidad de utilizar el audio, el vídeo, la imagen, los datos en textos escritos o hablados, todos recolectados mediante la mensajería del correo electrónico, de los foros de discusión, la observación en línea, el monitoreo o registros de todas las acciones generadas por los sujetos mediante un equipo informático (p. 206).

Lo anterior, nos permitió continuar el proceso investigativo en tiempos de pandemia, debido a que, tomamos como base la técnica denominada Observación Plena, en la cual se establece que

Mediante un acto de delurking (revelador) se procede a romper el silencio y el anonimato, enviando un mensaje al espacio de comunicación disponible en la comunidad virtual. Este primer posting (acercamiento) resulta idóneo para realizar una autopresentación como investigadores y para plantear el objeto del estudio, así como para solicitar la colaboración de los miembros de la comunidad. Se hace uso de herramientas de comunicación tanto asincrónicas como sincrónicas, para emprender la participación con la ayuda de instrumentos previamente elaborados. (Garrido 2003, citado en López y Gómez, 2006, p. 214).

De esta forma, gracias a la técnica observación plena, logramos interactuar con nuestros estudiantes durante el trabajo de campo, recolectando información en formato de audios, videos, e imágenes, a través de los cuales pudimos observar los comportamientos, actitudes, sentimientos e

ideas de los sujetos de estudio. Con esta técnica aplicada de manera virtual, obtuvimos la información necesaria que posteriormente nos sirvió para dar respuesta a nuestro interrogante.

8.7. Diario de Campo

Utilizamos este instrumento de recolección de datos, para registrar la información más relevante del trabajo de campo, tomando como base el concepto de Obando (1993), para quien el Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p. 309).

Al igual que la observación, este instrumento ya conocido por nosotros por su carácter inherente a nuestra profesión docente, fue de gran utilidad, ya que nos permitió registrar los datos que recolectamos con ayuda de la técnica de observación plena durante el desarrollo de las Tertulias Dialógicas Literarias, aplicadas en el grupo focal on-line, para luego detectar, analizar y evaluar aspectos que evidenciaran habilidades de pensamiento crítico en cada una de las intervenciones de los estudiantes durante el trabajo de campo, dado que, “El Diario de Campo también permite medir el pulso situacional de un programa o proyecto de bienestar o desarrollo social de principio a fin, evaluar la evolución y desarrollo de situaciones individuales, grupales, institucionales, organizacionales o comunales” (Obando, 1993, p. 309).

8.8. Encuesta

Continuando con nuestro proceso de recolección de datos, utilizamos también la técnica encuesta, para obtener información, porque, fue uno de los mecanismos que se acomodó muy bien a nuestras necesidades investigativas y sobre todo se ajustó a las condiciones y el contexto en las que se llevó a cabo la investigación, ya que tal y como lo define Rodríguez (2011), “A través de esta técnica se obtiene información de los grupos que se estudian. Ellos mismos proporcionan la

información sobre sus actitudes, opiniones y sugerencias. Existen dos maneras de obtener información con esta técnica: la entrevista y el cuestionario” (p. 37).

8.8.1. Cuestionario

De lo anterior, y procurando atender a las características que iba tomando la investigación, se hizo necesario diseñar dos cuestionarios que nos sirvieron como prueba de entrada y de salida, y al mismo tiempo un mecanismo para alcanzar dos de los objetivos específicos que nos planteamos en la investigación. Dicho cuestionario se ha usado como técnica para recolectar datos, durante el trabajo de campo virtual, en tiempos de pandemia (2020-2021), debido a que, el cuestionario “constituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 150).

Aunque el cuestionario es una técnica altamente reconocida, en investigaciones de corte cuantitativo, Herrera (2017), afirma que, aun cuando “el empleo de los cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseño de investigación típicamente cuantitativos, [...]el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (p. 18).

Ahora bien, para el diseño de los dos cuestionarios tuvimos en cuenta los conceptos de Abarca et al. (2013), quienes distinguen tres tipos de preguntas que pueden contener los cuestionarios: cuestionarios cerrados, cuestionarios abiertos y cuestionarios mixtos. En nuestro caso, utilizamos preguntas cerradas para la construcción de la prueba de entrada, debido a que el interés de esta estaba centrado en conocer qué “tipo de pensador crítico” (Elder y Richard, 2005), eran los sujetos de investigación antes de la aplicación de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL). Por ello, fue natural escoger el cuestionario cerrado para alcanzar esta meta, ya que, en él, “las respuestas a las preguntas que se incluyen se encuentran preestablecidas; es decir que están precodificadas. Esto implica que se debe de tener un conocimiento previo amplio para poder construir las opciones de respuesta” (Abarca et al., 2013, pp. 129-130). Por otra parte, para la prueba de salida, además de conocer el tipo de pensador crítico de los estudiantes después de la aplicación de las TDL, requeríamos identificar en sus respuestas el uso de la interpretación, el

análisis y la evaluación, tres de las “habilidades de pensamiento crítico” (Facione, 2007), que como equipo investigador decidimos indagar si se fortalecieron luego de llevar a cabo las Tertulias Dialógicas Literarias. En este sentido, y para esta finalidad, utilizamos el cuestionario mixto, entendiendo que “En este tipo de cuestionario se contempla tanto preguntas abiertas como cerradas, de acuerdo con lo que requiere la investigación” (Abarca et al., 2013, pp. 129-130). Lo cual coincidió perfectamente con nuestras necesidades investigativas.

8.9. Validación y Confiabilidad

Aclaremos que, las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación para recolectar y analizar la información obtenida, fueron sometidos a constante verificación y posterior validación, por nuestro equipo de asesoría investigativa, durante las reuniones periódicas, destinadas a la revisión de los avances de la investigación, incluyendo las observaciones que nos donaron algunos profesionales de la Universidad de Antioquia expertos en el área en la que se enfoca nuestro trabajo, quienes participaron como invitados en varias asesorías y actividades como la exposición de los avances del proyecto investigativo o los círculos de la palabra, organizados por la coordinación de este programa de licenciatura.

8.10. Tertulia Dialógica Literaria con un Grupo Focal En-Línea, a través de la plataforma WhatsApp

Como ya mencionamos anteriormente, aunque, las condiciones únicas en las que llevamos a cabo nuestra investigación (pandemia 2020 - 2021), implicaron el reacondicionamiento de muchos aspectos que dábamos por sentado para el desarrollo de este estudio, reconocemos que esta misma situación contribuyó también a la singularidad de la misma, dado que nos permitió explorar caminos hasta ahora desconocidos para nuestro contexto, aspectos que describiremos con mayor detalle en los siguientes apartados de nuestro trabajo, y que seguramente, sentarán una nueva perspectiva frente al pensamiento crítico y las tertulias dialógicas literarias en nuestras instituciones. Esperamos que nuestros hallazgos sirvan como conocimiento de base para futuros investigadores.

A continuación, describiremos las técnicas y sus respectivas fases, mediante las cuales desarrollamos el trabajo de campo a través de la virtualidad, aplicando los instrumentos que previamente escogimos.

8.11. Fases de la estrategia TDL vía WhatsApp

8.11.1. Fase 1: Cronograma

En esta primera fase, y bajo previa verificación y validación por el equipo de asesoría investigativa, construimos un cronograma de actividades, a través de la herramienta Excel, (**Anexo 1**), en el cual incluimos todas las actividades a desarrollar durante el trabajo de campo. Acompañamos a este cronograma con un cuadro de convenciones, que permitió monitorear en todo momento, el estado de las actividades, lo cual nos ayudó en gran medida a culminar cada uno de los momentos que planeamos para el trabajo de campo. (**Figura 5**)

Figura 5

Cuadro de Convenciones

| CONVENCIÓN | ESTADO |
|-------------|---------|
| Ejecutado | Amarelo |
| En progreso | Verde |
| Atrasada | Rojo |
| Sin empezar | Azul |

Nota. La figura muestra el cuadro de convenciones utilizado para el monitoreo de las actividades del cronograma.

8.11.2. Fase 2: Diagnóstico para Selección de Participantes

En esta fase (año 2020 cuarentena obligatoria), realizamos el diagnóstico, cuyo fin era detectar la cantidad de estudiantes a nuestro cargo que contaban con acceso constante a un dispositivo celular o Tablet con internet. Con los resultados que nos arrojó el sondeo,

seleccionamos la “muestra”, dos estudiantes o sujetos participantes por sede, a los que luego invitamos de manera formal a participar en la investigación, a través de llamadas telefónicas a sus acudientes, indicándoles todos los beneficios que traería para sus acudidos este estudio. Una vez que aceptaron participar les enviamos el consentimiento informado para que lo diligenciaran. (**Anexo 2**).

8.11.3. Fase 3: Conformación de Grupo Focal En- Línea

Durante la fase tres del trabajo de campo virtual, conformamos el grupo focal en línea con nuestros seis participantes, a través de la plataforma WhatsApp, al que identificamos como se muestra en la

Figura 6. Agregamos a los sujetos, nos presentamos, les dimos la bienvenida y les explicamos nuevamente y ahora paso por paso en qué consistía su participación en este grupo. Para ello grabamos una serie de videos, que previamente fueron presentados durante las reuniones de nuestro equipo de asesoría investigativa para su validación. En el video de bienvenida, (**Figura 7**), (**Anexo 3**), incluimos, la primera actividad que debían realizar los sujetos, en la cual, les pedimos grabar un video de presentación mencionando algunos aspectos como su grado, institución, ubicación, edad y algunos de sus hobbies o intereses. Cabe mencionar que, fue muy grato para nosotros poder conocer a partir de los videos de los niños, aspectos como la elocuencia o la expresión oral y corporal de los niños al hablar. Como se evidencia con lo anterior, a partir de esta fase comenzamos a implementar la *Observación Plena* y el *Diario de Campo*, instrumentos que nos sirvieron para recolectar estos y más datos que nos ayudaron a comprender mejor el tipo de pensamiento crítico de los niños.

Figura 6

Imagen de Perfil grupo de WhatsApp TDL



Nota. La figura muestra la imagen de perfil con la que se identificó el grupo de WhatsApp TDL.

Figura 7

Video de Bienvenida y Presentación



Nota. La figura muestra el envío del video de presentación y bienvenida al grupo de WhatsApp de los investigadores a los sujetos participantes.

8.11.4. Fase 4: Aplicación de Prueba de Entrada

Una vez que los estudiantes se presentaron, enviamos otros dos videos cuyo objetivo era explicar a los sujetos, qué son las Tertulias Dialógicas Literarias y la manera como las llevaríamos a cabo, (**Anexo 4**), debido a la condición de cuarentena obligatoria de ese momento. Al mismo

tiempo, le enviamos a los sujetos la prueba de entrada, diseñada bajo los conceptos del instrumento *cuestionario* del apartado *encuesta* plasmados en el cuerpo de este escrito. El cuestionario fue creado usando la herramienta formularios de Google, (**Anexo 6**), y las once preguntas y opciones de respuesta estuvieron previamente verificadas, corregidas y validadas, por los profesionales de nuestro equipo de asesoría investigativa. Ampliaremos la explicación del instrumento *cuestionario* en el apartado análisis de datos.

8.11.5. Fase 5: Desarrollo de las TDL vía WhatsApp

Luego de que todos los participantes enviaran sus respuestas, pasamos a elegir los cuentos de la literatura clásica universal con los que llevaríamos a cabo las TDL. Los cuentos elegidos fueron Barba Azul, La Bella Durmiente del Bosque y Las Hadas, todos de la autoría de Charles Perrault. Cabe mencionar que seleccionamos los cuentos de este autor, porque abordan temáticas que actúan como espejo de la realidad, debido a que en su contenido se muestran situaciones o problemáticas que se observan con frecuencia en el contexto de los lectores, haciendo que sea más fácil para ellos identificarse con la historia, y así, reconocer en la narración aspectos de sus vivencias.

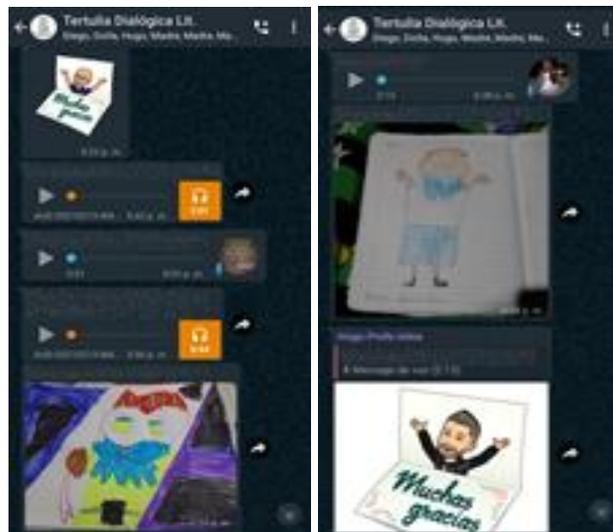
Enviamos los cuentos uno a uno en formato de documento portátil o PDF, comenzando con Barba Azul, (**Figura 8**). La dinámica consistía en que los sujetos leyeran el cuento, para lo cual destinamos dos semanas, a fin de evitar restringir el uso del dispositivo móvil a un tiempo determinado, puesto que sabíamos gracias al sondeo de la fase uno, que debíamos acomodarnos a los momentos de disponibilidad que tuvieran los acudientes para permitir la participación de los estudiantes, quienes luego de culminar la lectura enviaban sus opiniones al grupo de WhatsApp TDL, en formato de audio o video, y algunos acompañaron sus opiniones con dibujos, (**Figura 9**). Luego se repetía la dinámica, esta vez con el cuento La Bella Durmiente del Bosque, y finalmente con el cuento Las Hadas.

Figura 8
Cuento Barba Azul en PDF



Nota. La figura muestra el envío del Cuento Barba Azul de Charles Perrault en formato PDF al grupo de WhatsApp TDL.

Figura 9
Dibujos con los que Algunos Estudiantes Acompañaban su Opinión



Nota. La figura muestra la participación de dos de los sujetos acompañadas de dibujos.

8.11.6. Fase 6: Levantamiento de la información

Durante esta fase, aplicamos de manera consistente los instrumentos de recolección de datos *Observación* y *Diario de campo*, durante este momento de la investigación, nos concentramos en detectar y describir en el diario de campo todos los aspectos relevantes para

nuestro estudio, que evidenciaban los sujetos en sus participaciones, información incluida en los datos que día a día iban enviando al grupo de WhatsApp TDL. (**Anexo 8**).

8.12. Consideraciones Éticas

Como equipo investigador, procuramos el cumplimiento de forma estricta, de todos aquellos principios éticos, que nos permitieron garantizar la singularidad de nuestra investigación, si bien utilizamos algunos conceptos, datos y definiciones que no fueron de nuestra autoría, nos cercioramos de que no tuvieran muchas restricciones y pudieran ser conocidos y consultados por cualquier tipo de investigador, debido a su carácter público. Además, el contenido utilizado se plasmó sin alteraciones, exceptuando las que se requerían según las necesidades de la investigación, otorgando en dichos casos el respectivo reconocimiento a los autores originales en quienes basamos nuestros fundamentos, cumpliendo así, con el principio universal de respeto a los derechos de autor, conocido también como ética de la información.

Así mismo, nuestra investigación contó con la participación de estudiantes de básica primaria, lo cual hizo necesario acudir a otros aspectos éticos que deben tenerse en cuenta si la investigación involucra menores de edad. Para ello, encontramos a Moscoso y Díaz (2017), quienes plantean que al involucrar infantes en la investigación se deben tener en cuenta aspectos como: la dependencia-consistencia lógica o estabilidad-auditabilidad, que invita a que los datos recolectados sean revisados por distintos investigadores y si estos a su vez llegan a interpretaciones similares, a partir de los mismos datos, se estaría cumpliendo un valioso criterio ético de tratamiento de información. Unido a esto se presentan dos clases de dependencias, que pueden ser internas o externas, de las cuales nos guiamos por la dependencia interna, que nos permitió generar categorías semejantes al analizar los mismos datos que generaban los sujetos durante el trabajo de campo.

Y la Confirmación o conformabilidad, referida a la capacidad para disminuir el sesgo y evitar las tendencias propias del investigador, durante el análisis de los datos, procurando rastrearlos hasta su fuente y brindar las respectivas explicaciones de la lógica que se utilizó para su interpretación, todo con el fin de evitar malas interpretaciones derivadas de los prejuicios del investigador durante el trabajo con los infantes.

A su vez, nuestro constante empeño en procurar un desarrollo ético de la investigación, nos guio a Steinar Kvale (citado en Álvarez-Gayou, 2003) quien plantea cinco elementos a considerar respecto a la ética de la investigación cualitativa, de los cuales retomamos tres, debido a su cohesión con nuestra investigación, estos son: el consentimiento informado, que está relacionado con los permisos que pide y la información que proporciona el investigador a los participantes durante el trabajo de campo, especialmente cuando se trabaja con niños, la información incluye el derecho del sujeto a retirarse de la investigación cuando lo desee. La confidencialidad, que se refiere a que la información y respectiva identificación de los sujetos participantes se tratará de forma privada y cuidadosa durante el desarrollo y divulgación de los resultados de la investigación. Y, el papel del investigador, que se relaciona con la responsabilidad ética que debe poseer el investigador con su profesión y los sujetos de investigación, en casos como la transcripción inalterada de las respuestas de los participantes o a la hora de actuar de manera consecuente con lo que descubra.

Con todo lo anterior, queremos demostrar que en el desarrollo de nuestra investigación se evidencia el reconocimiento de todos los autores que con sus ideas contribuyeron a la realización de este estudio, atendiendo así, al llamado investigativo universal, que convoca a todo investigador a la transparencia, el respeto y la ética de la información.

9. Discusión

9.1. Hallazgos – Análisis – Resultados

Este apartado de la investigación corresponde a la obtención de los resultados, el análisis y los hallazgos obtenidos durante este ejercicio, el cual responde a las fases que se llevaron a cabo, bajo la metodología de investigación acción o IA y a los objetivos trazados en la investigación. En este sentido, se presenta lo que descubrimos al aplicar las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, la Técnica *Análisis de Contenido* y el instrumento *Categorización* para analizar la información recogida, que sirvieron de base en nuestro proceso para dar respuesta a la pregunta de investigación.

9.1.1. Técnica Análisis de Contenido

Utilizamos esta técnica para analizar los datos, debido a que se relaciona de manera estrecha con el perfil de nuestra investigación, por ello, tomamos como base la definición de la técnica análisis de contenido de Schettini y Cortazzo (2015), quienes plantean que:

[...] este tipo de análisis es una técnica de interpretación y comprensión de textos –escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos, es decir, todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos, y posible de realizar análisis tanto cuanti como cualitativo (p. 45).

A su vez, indican que la técnica *análisis de contenido* ofrece a los investigadores muchas ventajas, debido a su carácter no intrusivo, puesto que permite al investigador analizar material estructurado y no estructurado al mismo tiempo, y que este análisis puede ser de carácter interpretativo, dependiendo del contexto propio del investigador. (Schettini y Cortazzo, 2015).

Por otra parte, durante este momento investigativo, levantamos la información en medio del confinamiento generado por la pandemia del COVID–19, tiempo durante el cual, la escuela siguió cumpliendo su papel fundamental de llevar educación a todos sus estudiantes, a pesar de las condiciones adversas que vive la educación pública y en especial las comunidades de las zonas

rurales, debido a que muchas de estas familias que allí habitan no cuentan con los recursos y el acceso a medios tecnológicos para responder a lo que el gobierno nacional llama “virtualidad”; es por esto que el trabajo de campo se llevó a cabo a través de diferentes estrategias aplicadas en diferentes momentos, buscando encontrar los medios apropiados para llegar a los estudiantes, recolectar datos y al mismo tiempo hallar un orden secuencial que permitiera avanzar en el desarrollo de la investigación.

De esta manera, los resultados que se obtuvieron en nuestra investigación surgen a partir de las diferentes técnicas implementadas para la recolección de la información, en nuestro caso parte desde el grupo focal, el cual nos permitió ubicarnos mucho mejor en el objetivo trazado desde el inicio del proyecto investigativo y así poder hacer la recolección de datos y su respectivo análisis en tiempos de pandemia.

Por lo anterior, consideramos necesario realizar una prueba de entrada, (**Anexo 6**), aplicada a los participantes antes de comenzar las Tertulias Dialógicas Literarias, para identificar el nivel de apropiación del pensamiento crítico de la muestra seleccionada en los centros de práctica de la I.E.R. Santa Rita de Andes, I.E. Perla del Citará sede Los Aguacates de Betania y la I.E. San José sede urbana Blanca Correa del municipio de Betulia; para este ejercicio tuvimos en cuenta la propuesta de Linda Elder y Paul Richard (2005), titulado “La Miniguía hacia el Pensamiento Crítico para Niños”. Y una prueba de salida, (**Anexo 9**), aplicada a los sujetos, una vez terminadas las sesiones de Tertulias Dialógicas Literarias, utilizando esta vez para la valoración de los resultados la estrategia que planteamos a continuación, en el apartado *Etapa 1* del análisis de resultados. El diseño de las dos pruebas se realizó bajo los parámetros del apartado *encuesta*, descritos en el *diseño metodológico* de este trabajo, con su respectiva verificación y validación, durante las reuniones con los profesionales de nuestro equipo de asesoría investigativa.

9.1.2. Etapa 1: Análisis de Resultados - Prueba de Entrada

La prueba diagnóstica consistió en el diligenciamiento de un cuestionario, el cual se aplicó a los estudiantes a través de un formulario de Google al que titulamos “¿Qué harías tú?”, este reflejaba una serie de preguntas orientadoras en las cuales los niños debían elegir la opción que mejor les pareciera, teniendo en cuenta lo que ellos harían en cada uno de los casos planteados, ya

que eran situaciones en las que posiblemente ellos mismos se podían ver inmersos en su diario vivir. Las temáticas abordadas fueron de fácil comprensión, esto nos permitió conocer y determinar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes tomando como base una combinación entre los rangos de “Pensador Ingenuo, Pensador Egoísta y Pensador Justo” diseñadas por Elder y Richard (2005) y las “disposiciones fuertes o débiles al pensamiento crítico” descritas por Facione (2007). Siendo la categoría de Pensador Justo el equivalente a un niño con disposiciones fuertes al pensamiento crítico al tiempo que es justo con los demás, el Pensador Ingenuo que evidencia a un niño con disposiciones débiles al pensamiento crítico y a quien no le importa su manera de pensar, y el Pensador Egoísta, que equivale a un niño que, aunque tiene disposiciones fuertes al pensamiento crítico, solo las utiliza para su propio beneficio y no le importa ser injusto con los demás. Utilizamos estos parámetros para construir una tabla de Excel que, mediante algunas fórmulas nos ubicó automáticamente a los estudiantes en una de las categorías descritas, indicándonos si la disposición de los participantes hacia el pensamiento crítico era fuerte o débil antes de la aplicación de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) y por ende tener un punto de partida para luego establecer relaciones. Cabe mencionar que la prueba fue previamente verificada y validada por el equipo de profesionales de nuestro equipo de asesoría investigativa.

A continuación, se presenta la sistematización de la información obtenida mediante la aplicación del primer instrumento empleado en la prueba diagnóstica inicial.

Tabla 1

Población muestra

| Institución Educativa | Estudiante | Grado |
|---|-------------------|--------------|
| I.E.R. Santa Rita | Estudiante 1 | 3° |
| I.E. San José | Estudiante 2 | 2° |
| I.E.R. Santa Rita | Estudiante 3 | 3° |
| I.E. Perla del Citará sede Los Aguacates | Estudiante 4 | 4° |
| I.E. San José | Estudiante 5 | 3° |
| I.E. Perla del Citará sede Los Aguacates | Estudiante 6 | 2° |

Nota. Esta tabla, presenta a los estudiantes que conforman el grupo focal y a quienes se les aplicó la prueba diagnóstica.

Tabla 2

Resultados Prueba Diagnóstica

| Estudiante | Tipo de pensador |
|---------------------|-------------------------|
| Estudiante 1 | Pensador ingenuo |
| Estudiante 2 | Pensador ingenuo |
| Estudiante 3 | Pensador ingenuo |
| Estudiante 4 | Pensador ingenuo |
| Estudiante 5 | Pensador justo |
| Estudiante 6 | Pensador ingenuo |

Nota. En la tabla se muestran los resultados de los sujetos participantes, luego de la aplicación de la prueba diagnóstica.

La **Tabla 2** muestra los resultados de la prueba diagnóstica, o prueba de entrada, (**Anexo 7**), la cual arrojó información relevante que da cuenta del nivel de pensamiento crítico en el que se encontraban los estudiantes antes de la aplicación de las Tertulias Dialógicas Literarias virtuales, evidenciando con su participación que cinco de seis, la mayoría, se encuentran catalogados como *Pensador Ingenuo*, lo que equivale a cinco niños con *disposiciones débiles* al pensamiento crítico y solo uno de seis se ubica como *Pensador Justo*, que se refiere a un niño *con disposiciones fuertes* al pensamiento crítico. Por ello, este insumo cobró gran relevancia en la consolidación de la propuesta de intervención y nos ayudó a comprender mejor las reacciones de los participantes a las estrategias aplicadas, las cuales buscan fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, situación que evidentemente requiere atenderse, ya que, del grupo focalizado, cinco de seis sujetos no evidencian en sus respuestas las habilidades de pensamiento crítico *interpretación, análisis y evaluación*, escogidas como objeto de estudio para esta investigación.

9.1.3. Etapa 2: Análisis de Información Recolectada

Durante la fase 6 de nuestra investigación, recibimos una gran cantidad de información que, debido a nuestros intereses investigativos, no sería fácil de analizar. Por ello, utilizamos el instrumento *categorización*, que nos ofrece la técnica *análisis de contenido*; entendiendo que según Bardin (1991), este instrumento “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios

previamente definidos” (p. 90). Lo que en otras palabras indica que la categorización, permite al investigador, utilizar las *categorías* como títulos genéricos o secciones en las que se pueden agrupar elementos o unidades de registros que tengan características similares y conlleven a las mismas inferencias o conclusiones. (Bardin, 1991).

Adicionalmente, tuvimos en cuenta que el objetivo del análisis de contenido en la investigación cualitativa va más allá de la descripción de los datos recolectados, y gracias a que, dependiendo claro, del tipo de interpretación que se busca, su interés mayor está centrado en descubrir los conocimientos nuevos que estos datos tienen por enseñarnos. De ahí que, nuestro ejercicio de análisis nos permitió diseñar un cuadro con categorías, cuyo contenido está basado en las habilidades de pensamiento crítico planteadas por Facione (2007), ya que, eran estas habilidades las que finalmente queríamos descubrir si se evidenciaban en las opiniones de los sujetos. Para esto, partimos de los planteamientos de Bardin (1991), quien describe que,

En el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base a veces difícilmente traspasables. Salvo para usos simples y generalizados, como es el caso de la eliminación, próxima a la descodificación, de respuestas en preguntas abiertas de cuestionarios cuyo contenido se liquida rápidamente por temas, la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla, o casi (p. 23).

Con base en lo anterior, la intervención llevada a cabo en la etapa 2 del análisis de resultados, a partir de la información obtenida durante la fase 6, nos permitió la identificación de las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes que participaron en el grupo focal en línea de las Tertulias Dialógicas Literarias, dispuesto en la plataforma WhatsApp; con este ejercicio se determinaron las categorías de análisis, que surgieron al observar y analizar como equipo investigador, las opiniones que daban los sujetos en formato de audio y video, durante las sesiones virtuales de las tertulias, y después de haber leído cada uno de los textos de la literatura clásica universal que escogimos en la fase 5.

Cabe mencionar que, el análisis de contenido y la categorización se realizaron de forma manual, a través de unidades de análisis, puesto que, según Cáceres (2003), “Las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los

requerimientos de quien “devorará” dicha información” (p. 60). En términos específicos, utilizamos la unidad de registro, ya que esta, al ser de tipo gramatical o perteneciente a la comunicación verbal o escrita, permite aislar los datos en *frases, párrafos o temas* que puedan ser analizadas como un grupo de palabras reunidas gramaticalmente en las cuales el investigador pueda hallar significados que se relacionen con los objetivos de la investigación (Cáceres 2003).

Adicionalmente, y debido a nuestros intereses investigativos durante el análisis, utilizamos la unidad temática como eje principal para seleccionar las categorías, puesto que según Krippendorff (1990) “Las unidades temáticas se identifican por su correspondencia con una definición estructural particular del contenido de los relatos, explicaciones o interpretaciones. Se distinguen entre sí sobre bases conceptuales, y del resto del material irrelevante por poseer las propiedades estructurales deseadas” (p. 90). De ahí que escogieramos como unidad temática las habilidades de pensamiento crítico, según Facione (2007).

Finalmente, determinamos como categorías las tres habilidades de pensamiento crítico escogidas por nuestro equipo investigador, Interpretación, Análisis y evaluación, las cuales utilizamos para realizar la categorización y determinar los hallazgos.

La tabla que se presenta a continuación refleja la configuración de las unidades de análisis, y categorías que surgieron al analizar la transcripción de las opiniones de los sujetos durante la actividad establecida en la etapa 2 del análisis de la investigación:

Tabla 3
Categorías de Análisis

| Unidad de Registro | Unidad Temática | Categoría de análisis | Instrumento de aplicación |
|---------------------------|--|-------------------------------|---|
| Frases Párrafos | Habilidades de Pensamiento Crítico | Resumen (categoría emergente) | Tertulia Dialógica Literaria |
| | | Interpretación | |
| | | Análisis | |
| | | Evaluación | |

Nota. La tabla 3, muestra las categorías de análisis que elegimos para identificar las habilidades del pensamiento crítico propuestas por Peter A. Facione (2007), incluida la categoría *Resumen*, con la cual no contábamos y que aun así emergió durante el ejercicio de análisis, así como también el instrumento de aplicación que nos permitió la recopilación de información para realizar el análisis. *Fuente:* Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla anterior, durante el ejercicio de análisis destacamos las categorías Evaluación, Análisis e Interpretación, las tres habilidades de pensamiento crítico

elegidas por nuestro equipo investigador desde el inicio del estudio. Adicional y sorpresivamente, surgió la categoría Resumen, con la cual no contábamos, pero que luego de analizar detenidamente las opiniones de los participantes, observamos que se repetía constantemente en gran parte de las intervenciones de los sujetos. De ahí que, la tomáramos como una categoría emergente durante el análisis. Esta categoría emergente nos proporcionó información valiosa sobre la forma como los participantes prefieren expresarse en medios virtuales, puesto que, a pesar de que algunos estudiantes iniciaban su intervención con una opinión crítica relacionando el cuento con su cotidianidad, los demás participantes no continuaban por esta línea, y en cambio, seguían reflejando el resumen en sus intervenciones, inclusive sin que se evidenciaran las demás categorías.

Es necesario resaltar que, durante la categorización destacamos por colores las unidades de registro que se referían o evidenciaban una o varias de las categorías establecidas, tal y como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 10

Transcripción de Opinión Categorizada

Categorías



XXX XXX XXX (I.E.P.C.): Hola soy XXX XXX XXX soy de la I.E. XXX XX XXX sede XX XXX del municipio de XXX y lo que más me gusto del cuento Barba Azul fue que la muchacha logró salir con vida ya que sus hermanos lograron rescatarla justo a tiempo, esta historia se parece a la realidad en que muchos esposos matan a sus mujeres por rabia, por celos o por qué no hicieron lo que ellos piden; en muchas ocasiones hay mujeres que logran sobrevivir gracias a la intervención de la policía o de sus familiares. Hasta luego y espero que mi opinión sea de su agrado, chao. R E I A

Nota. La imagen contiene la transcripción de la opinión de un estudiante de grado 2° enviada en formato de audio al grupo de WhatsApp TDL, después de haber sido analizada y categorizada.

9.1.4. Etapa 3: Fiabilidad

Según, Abela (2002) “los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso analítico” (p. 19). Como equipo investigador, sabemos que la categorización es un proceso delicado que exige fiabilidad y validez; por ello y gracias a que esta

investigación se llevó a cabo por tres observadores, logramos alcanzar la fiabilidad obtenida mediante acuerdo de inter- codificadores, que para Abela (2002) “se expresa como una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías. Si dicho acuerdo es total para todas las unidades, está garantizada la fiabilidad” (p. 19). El hecho de haber establecido la *unidad temática* durante el análisis de contenido provocó que las categorías surgieran con mayor naturalidad, y esto a su vez, hizo posible que llegáramos a acuerdos de forma más tranquila durante la etapa de categorización de los datos, lo cual, garantizó de forma directa la confiabilidad. Adicionalmente, las características de la información recolectada nos permitieron alcanzar la *validez semántica*, un tipo de validez que, según Briones, (como se citó en Cáceres, 2003) “se obtiene cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto, coinciden en colocar las mismas palabras u otras unidades de análisis en las mismas categorías. Esto quiere decir que tales personas les asignan a las unidades el mismo significado” (p. 77). De ahí que, en esta etapa de nuestra investigación al igual que se menciona en varios apartados del trabajo, procuramos cumplir con los criterios de confiabilidad que se exigen en el método de investigación cualitativa.

9.1.5. Etapa 4: Hallazgos Obtenidos Durante las Sesiones de TDL

Luego de categorizar los datos y determinar su fiabilidad, organizamos a los sujetos identificados como *Estudiante* y enumerados del 1 al 6 en una tabla que nos permitiera observar de forma específica, las habilidades de pensamiento crítico que los participantes evidenciaron en sus opiniones, para ahora sí, poder establecer inferencias sobre la influencia de las Tertulias Dialógicas Literarias en el fortalecimiento de estas habilidades en nuestros contextos. Para ello, aislamos las frases y párrafos dentro de cada opinión de los sujetos, para sacar a la luz las ideas escondidas que a simple vista no hubiésemos podido relacionar con una de las categorías establecidas, (**Figura 10**), desarrollando de esta forma un análisis de codificación abierta, que según Schettini y Cortazzo (2015) “[...]es un procedimiento analítico mediante el cual los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos” (p. 37).

La siguiente tabla, muestra el resultado de esta organización previamente revisada por nuestro equipo de asesoría investigativa.

Es de resaltar que, en la **Tabla 4**, las categorías escogidas, “habilidades de pensamiento crítico”, se expresan a través de un sencillo código que ideamos durante el análisis y tratamiento de la información recogida, en lo cual también coincidimos con Schettini y Cortazzo (2015), quienes manifiestan que “Descubrir categorías y denominarlas con un *código* se realiza en los primeros momentos de la investigación” (p. 37). En este código, se representan con la letra inicial y en mayúscula, cada una de las cuatro categorías, así pues, (R) nos remite a la categoría de resumen, (I) a la interpretación, (A) a la de análisis y (E) a la categoría de evaluación.

Tabla 4

Relación Estudiantes - Categorías de Análisis e Interpretación del Instrumento

| Estudiante | Cuento de Literatura Clásica Universal Infantil | Número de Intervenciones | Categoría de Análisis | | | |
|--------------|---|--------------------------|-----------------------|---|---|---|
| Estudiante 1 | Barba Azul | 3 | R | | | |
| | | | R | | | |
| | | | R | | | |
| Estudiante 2 | Barba Azul | 4 | R | | I | |
| | | | R | | | |
| | | | R | | | |
| | | | R | | | |
| Estudiante 3 | Barba Azul | 1 | R | I | | |
| Estudiante 4 | Barba Azul | 1 | R | I | A | E |
| Estudiante 5 | Barba Azul | 1 | R | I | A | E |
| Estudiante 6 | Barba Azul | 1 | R | I | | |
| Estudiante 3 | Las Hadas | 1 | I | | | |
| | | | R | | I | |
| | | | R | | I | |
| Estudiante 1 | Las Hadas | 3 | I | | | |
| | | | R | | I | |
| | | | R | | I | |
| Estudiante 2 | Las Hadas | 1 | I | | | |
| Estudiante 5 | Las Hadas | 1 | R | I | A | E |
| Estudiante 6 | Las Hadas | 1 | R | I | A | |
| Estudiante 4 | Las Hadas | 1 | I | A | | |
| Estudiante 1 | La Bella Durmiente del Bosque | 3 | R | | | |
| | | | R | | | |
| | | | R | | | |
| Estudiante 2 | La Bella Durmiente del bosque | 2 | R | | | |
| | | | R | | | |
| Estudiante 5 | La Bella Durmiente del bosque | 1 | R | | | |
| Estudiante 6 | La Bella Durmiente del bosque | 1 | R | | | |
| Estudiante 4 | La Bella Durmiente del bosque | 1 | R | I | | |
| Estudiante 3 | La Bella Durmiente del bosque | 1 | R | | | |

Nota. La tabla 4, muestra las categorías de análisis que evidenciaron los estudiantes en sus intervenciones.

9.1.5.1. Inferencias y Comparaciones

Como se observa en la tabla anterior, en las opiniones de los estudiantes, derivadas de la lectura de los tres cuentos escogidos para las sesiones de Tertulia Dialógica Literaria vía WhatsApp planeadas, predomina la categoría emergente Resumen (R) que, tal y como lo indicamos con anterioridad, surgió de manera espontánea. Sin embargo, podemos observar que durante la Tertulia Dialógica Literaria del cuento Barba Azul, 5 sujetos evidenciaron la categoría Interpretación (I) y solo 2 manifestaron ideas relacionadas con Análisis (A) y Evaluación (E). En el cuento Las Hadas, en todas las opiniones de los 6 participantes se evidenció la categoría de Interpretación (I), destacando que en 3 de ellos no surgió la categoría Resumen (R) y otros 3 coincidieron en la categoría Análisis en este mismo ámbito. Por su parte, en la TDL del cuento La Bella Durmiente del Bosque, 5 participantes reflejaron ideas relacionadas únicamente con la categoría Resumen, y solo 1 de ellos evidenció, además del Resumen, juicios relacionados con la categoría Interpretación.

De lo anterior, inferimos que el resultado obtenido en la sesión de tertulia dialógica del cuento Las Hadas, se relaciona estrechamente con el contenido del cuento, puesto que pudo haberse sentido más cercano al contexto y vivencias de los sujetos, ya que a través de este se presentaron aspectos como el desprecio, la envidia, el maltrato, la recompensa por la buena conducta, el castigo de las malas intenciones o acciones y las riquezas como premio y símbolo de bienestar. Lo consideramos así, porque conocemos a los sujetos y sabemos que todas estas y otras situaciones son fácilmente reconocidas en la cotidianidad de los participantes, por eso consideramos que pudo ser esta característica la que los motivó a establecer juicios que al ser expresados denotaron frases y párrafos con mayor contenido y significado para los estudiantes, dado que incluso encontrábamos expresiones que evidenciaban algunos prejuicios o posturas muy serias de rechazo a las acciones negativas, como se observa en la **Figura 11**.

Figura 11

Transcripción de Opinión Categorizada

XXX XXX (XXX) Hola buenas tardes soy XXX XXX XXX estoy en tercero y tengo X años, les voy a narrar lo que me gustó y no me gustó del cuento; lo que no me gustó era que la anciana quería más a la hija y despreciaba a la pequeña niña, lo que me gustó fue que a la hija grosera le salió un sapo y una serpiente de la boca y eso les pasa por interesadas.

I R A

Nota. La imagen contiene la transcripción categorizada de la opinión de un sujeto participante enviada en formato de video al grupo de WhatsApp TDL, durante la sesión de tertulia del cuento las Hadas, de la cual destacamos la categoría de Análisis (A) resaltada en amarillo donde se evidencia la posición del sujeto frente al castigo y la actitud de la hermanastra y la madrastra del cuento.

Algo similar ocurrió durante la sesión de tertulia del cuento Barba Azul, ya que en este se presentaron temáticas como la riqueza, la desobediencia, el maltrato a la mujer, el asesinato, el engaño y los secretos, situaciones que también son conocidas por los participantes y que se relacionan con aspectos de su cotidianidad, de ahí que encontráramos opiniones como la que se muestra a continuación en la **Figura 12**.

Figura 12

Transcripción de Opinión Categorizada

Profe, lo que más me gustó del cuento fue que Barba Azul tenía mucha riqueza y la esposa podía disfrutarlas, lo que no me gustó del cuento fue que Barba Azul mataba a todas las esposas, y las dejaba en un cuarto, porque a veces he visto en las noticias que los esposos si matan a las esposas y eso está muy mal hecho. I A E

Nota. La imagen contiene la transcripción categorizada de la opinión de un sujeto participante enviada en formato de audio al grupo de WhatsApp TDL, durante la sesión de tertulia del cuento Barba Azul, de la cual destacamos la categoría de Análisis (A) y Evaluación (E) resaltada en amarillo y verde respectivamente, en ella se evidencia la posición del sujeto frente a la actitud de Barba Azul, evaluándola después de relacionarla con situaciones conocidas en su contexto.

Por su parte, durante la sesión de tertulia dialógica literaria del cuento la Bella Durmiente del Bosque, predominó la categoría Resumen (R) en las opiniones de los participantes, quizás porque, si bien el contenido de este también tenía aspectos que podían ser encontrados en el contexto de los estudiantes, se relacionaba mayormente con la ficción o hechos imaginarios, situación que pudo influir en el resultado de las intervenciones de los sujetos.

Lo anterior, nos permite afirmar que el contenido de los cuentos escogidos para llevar a cabo las sesiones de Tertulia Dialógica Literaria vía WhatsApp influyó en la forma como los

sujetos expresaban sus opiniones, ya que las habilidades de pensamiento crítico se evidenciaron con mayor fuerza después de las lecturas que tenían contenido, sucesos o aspectos que se relacionaban de manera estrecha con la realidad y experiencias conocidas por los participantes.

9.1.6. Etapa 5: Análisis de Resultados - Prueba de Salida

Luego de haber realizado el análisis e inferencia de los datos obtenidos a través de la transcripción y categorización de las opiniones de los sujetos, pasamos a uno de los apartados más importantes de nuestra investigación, ya que, durante esta etapa aplicamos la prueba de salida previamente verificada y validada por nuestro equipo de asesoría investigativa. Es de resaltar que como lo que deseábamos en este momento era observar en las respuestas de los sujetos las habilidades de pensamiento crítico descritas a lo largo de esta investigación, vimos la necesidad de modificar la prueba y generar un formato para su aplicación de forma física, puesto que el cuestionario consta de preguntas mixtas (cerradas y abiertas), siendo las abiertas el espacio de justificación de la respuesta cerrada escogida por los sujetos. La decisión de llevar a cabo esta prueba de manera física y no de forma virtual, se tomó porque los sujetos aún no desarrollan sus habilidades de escritura en medios digitales y esto podía limitar las respuestas de los participantes, impidiendo que expresaran su opinión con mayor fluidez, aspecto que para esta etapa era fundamental. De ahí que la solución a este problema resultara en la aplicación de manera física de este instrumento.

El cuestionario estaba compuesto por 13 casos de los cuales, en 8 se solicitaba al estudiante respuestas abiertas y 5 se componían de respuestas mixtas, aclarando que en estos casos la respuesta relevante era la planteada en la pregunta abierta, ya que las opciones múltiples (cerradas) se utilizaron como preguntas que ayudaban al sujeto a ubicarse en el contexto del caso y la pregunta, para ahora sí justificar su respuesta. Las situaciones que se planteaban en los casos fueron tomados y adaptados de los cuentos de la literatura clásica universal, leídos por los participantes, durante las sesiones de Tertulia Dialógica Literaria, llevadas a cabo vía WhatsApp. Extrajimos de estas lecturas las situaciones que, basándonos en nuestro conocimiento del contexto de los sujetos, representaban situaciones muy similares a las experiencias ya conocidas por ellos, debido a que se presentan con regularidad en sus ambientes y entornos cercanos. Para ello, tuvimos en cuenta las

conclusiones a las que llegó Saiz (2008), quien luego de analizar algunas pruebas dedicadas a la evaluación del pensamiento crítico, determinó que las pruebas que tengan este objetivo deben seguir cuatro principios fundamentales que se relacionan con: 1) plantear ítems o casos que surjan de situaciones cotidianas, 2) utilizar preguntas que lleven a la utilización de formatos de respuestas abiertas, 3) los casos deben proponer problemas de diferentes temáticas de conocimiento o dominios de los sujetos y 4) los problemas planteados deben conducir a respuestas únicas, teniendo en cuenta que la finalidad de este último, es evitar la ambivalencia en las respuestas que puedan conducir a errores a la hora de medir o analizar las opiniones de los participantes.

De ahí que, con el diseño cuidadoso de la prueba, observamos la necesidad de utilizar parámetros igual de minuciosos para identificar nuestro objeto de estudio, “las habilidades de pensamiento crítico”, en las respuestas de los participantes, por ello, y basándonos en otros estudios que se relacionaban con nuestra investigación, diseñamos una tabla con ítems que nos permitieron identificar las habilidades de pensamiento crítico en los 13 casos y en las respuestas expresadas de forma escrita por los participantes. Para la construcción de este instrumento de verificación, tuvimos en cuenta el contenido de la tabla 1 diseñada por Machuca (2018), durante su estudio investigativo relacionado con el pensamiento crítico; en esta tabla, el autor realizó un análisis que dio como resultado un esquema en el que se puede observar la relación entre las propuestas de Facione (2007) y Elder y Richard (2005), los teóricos que tomamos como punto de apoyo desde el inicio de esta investigación. Con base en ello, utilizamos este conocimiento previo, y realizamos nuestra propia tabla, agregando, obviando, adecuando y reacondicionando la información para que se ajustara a nuestras necesidades investigativas, trabajo que dio como resultado una tabla con nuevo contenido y funcionalidades distintas. (**Tabla 5**).

A continuación, presentamos el diseño de la tabla con los ítems que utilizamos para identificar las habilidades de pensamiento crítico expresadas en las respuestas de los participantes en la prueba de salida.

Tabla 5

Tabla para Verificación de Habilidades de Pensamiento Crítico

| <i>Habilidad</i> | <i>Significado</i> | <i>Habilidades Relacionadas</i> | | | <i>Casos</i> | | |
|-----------------------|---|---|--|--|---|--|---|
| | | <i>Ítem 1</i> | <i>Ítem 2</i> | <i>Ítem 3</i> | | | |
| Interpretación | Comprender y expresar el significado o la relevancia de una gama de experiencias, hechos, datos, creencias, ideas, entre otras. | Puede explicar con ejemplos lo que piensa, dice u opina | Analiza los puntos de vista de forma imparcial | Reconoce y comprende la intención y puntos de vista de quien habla, o del autor en un texto, | Caso 1 Caso 5 Caso 12 Caso 13 | | |
| | | Análisis | Identificar las relaciones de inferencia entre enunciados, interrogantes y demás, que tengan la intención de expresar algún juicio | <i>Ítem 4</i> Evalúa los prejuicios o ideas que da por sentadas, el que habla o el autor en un texto. | <i>Ítem 5</i> Analiza los datos presentes en un texto, pregunta, o lo que alguien dice, para detectar y evaluar su profundidad, es decir, encontrar los aspectos más importantes y significativos y evidenciarlos en sus explicaciones | <i>Ítem 6</i> Analiza la estructura de un texto, pregunta o lo que alguien dice para entenderlo y llegar a inferir una respuesta o una conclusión partiendo de esos argumentos, a fin de hallarle sentido | Caso 2 Caso 3 Caso 6 Caso 9 Caso 10 |
| Evaluación | Es la valoración de la credibilidad de los enunciados que describen la percepción, experiencia o juicio de una persona. | | | <i>Ítem 7</i> Analiza la credibilidad de la información, y la verifica, así valida la fuente, para, encontrar la verdad | <i>Ítem 8</i> Considera otros puntos de vista diferentes a los que asegura o supone alguien, o, distintos del autor en un texto. | <i>Ítem 9</i> Analiza la relación y coherencia entre las premisas con las conclusiones, es decir, descubre el orden lógico en las ideas de un texto o lo que alguien dice, para entenderlo y explicarlo con claridad, a través de un argumento que lo acepte o lo rechace | Caso 4 Caso 7 Caso 8 Caso 11 |

Nota. La tabla muestra las tres habilidades de pensamiento crítico escogidas por nuestro equipo como objeto de estudio y su correspondiente significado, así como los ítems que permiten detectar la manera como se evidencian en una opinión. Fuentes: Elaboración propia, Machuca (2018), Facione (2007), Richard y Elder (2005).

Como se observa en la **Tabla 5**, la última columna contiene la distribución de los casos, ubicados según su relación con los ítems que dan cuenta del uso de las habilidades de pensamiento crítico escogidas, Interpretación, Análisis y Evaluación. Este fue el resultado del ejercicio de análisis, verificación y validación que, con ayuda del equipo de asesoría investigativa, realizamos a cada uno de los instrumentos que utilizamos en nuestra búsqueda de respuesta a la pregunta objeto de investigación y en este caso a las preguntas de la encuesta que se muestran a continuación.

9.1.6.1. Preguntas del Cuestionario o Prueba de Salida Relacionadas con la Tabla 5.

Durante este momento, a cada una de las preguntas las identificamos como *caso* y los enumeramos del 1 al 13, luego realizamos un análisis minucioso de la relación de cada pregunta o *caso* con los contenidos de la **Tabla 5**, a fin de validar o constatar que las tareas contenidas en los casos permitieran activar o exteriorizar en los participantes de nuestro grupo focal, lo que deseábamos medir, en esta ocasión, “las habilidades de pensamiento crítico” *interpretación, análisis y evaluación*. Lo anterior, a fin de coincidir con Saiz (2008), quien nos indica que “[...] En definitiva, si no se ofrecen situaciones-problema que activen y exterioricen los procesos que se desean medir, cualquier proyecto de evaluación del pensamiento es un fracaso ya de partida” (p. 19). Así pues, nuestro ejercicio resultó tal y como se demuestra a continuación en el apartado *Preguntas*, donde se observa, que, por ejemplo, al título *caso 1*, lo acompañamos de un paréntesis que contiene la habilidad *Interpretación* seguido del número 3 también entre paréntesis, que representa el ítem específico de la **Tabla 5** que se evidencia y puede ser medido al responder la pregunta de este caso, lo cual indica que, al ofrecer una respuesta satisfactoria, los sujetos focalizados ciertamente evidencian la activación o exteriorización de esta habilidad en particular.

9.1.6.1.1. Preguntas

Caso 1 (*Interpretación* (3))

¿Por qué crees que el príncipe del cuento La Bella Durmiente, decidió no contarle a su madre la ogra, que se había casado con la bella durmiente y que ya tenían dos hijos?

- a. Porque pensaba que su madre les haría daño

- b. Porque en realidad no quería a sus padres
- c. Porque tenía miedo de que su madre lo regañara
- d. Porque temía por sus hijos

- Explica tu respuesta:

Caso 2 (*Análisis (4)*)

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, donde el príncipe guardó su secreto por temor a su madre, escribe si alguna vez has tenido un secreto que no quisiste contar a tus padres y por qué:

Caso 3 (*Análisis (5,6)*)

Por qué crees que el mayordomo no mató a la hija de la Bella Durmiente tal y como se lo ordenó la ogresa y en cambio la llevó a casa para que su mujer la escondiera.

- a. Porque es muy cobarde
- b. Porque es un hombre de buen corazón
- c. Porque no entendió bien la orden que le dio la ogresa
- d. Porque no le tenía miedo a la ogresa

- Explica tu respuesta:

Caso 4 (*Evaluación (9)*)

- ¿Qué opinas de la decisión que tomó el mayordomo de no matar a la niña?

Caso 5 (*Interpretación (2,3)*)

¿Quién crees que actuó muy mal, la esposa de Barba Azul por desobedecerlo, o él por matar a todas sus esposas?

- a. La esposa
- b. Barba Azul
- c. Los dos

- Explica tu respuesta:

Caso 6 (*Análisis (4,5,6)*)

Teniendo en cuenta que Barba Azul al principio, se portó muy bien con la esposa y sus amigos. ¿Crees que él en realidad era una buena persona?

- Explica tu respuesta:

Caso 7 (*Evaluación (8,9)*)

¿Crees que las personas como Barba Azul pueden cambiar en algún momento?

- Explica tu respuesta:

Caso 8 (*Evaluación (7, 8)*)

Si Barba Azul les hubiera dicho a los hermanos de su esposa que él no la iba a matar y que solo quería asustarla. ¿Piensas que ellos hubieran creído en sus palabras?

- Explica por qué:

Caso 9 (*Análisis (4,5,6)*)

Imagina que tu mejor amigo te comparte de sus dulces todos los días. ¿Qué harías si descubres que él se los roba de una tienda, pero además te pide guardar el secreto?

- a. te quedas callado y nunca más le recibes dulces
- b. le dices que lo devuelva y se disculpe con el tendero y que nunca más lo haga
- c. le guardas el secreto y ya no le recibes dulces
- d. decides contarle a la mamá para que lo aconseje

- Explica el porqué de tu respuesta:

Caso 10 (*Análisis (4,5)*)

Al final del cuento “las Hadas”, la mala hermanastra, se volvió tan desagradable que su propia madre la echó de la casa y nadie la quiso acoger. ¿Qué opinas tú de esta situación?:

Caso 11 (*Evaluación (7,8)*)

¿Qué le aconsejarías a la hermanastra buena, si la madrastra al verla convertida en princesa y viviendo en un bonito castillo, le dijera que la quiere mucho y desea vivir con ella?

Caso 12 (*Interpretación (2,3)*)

¿Si tú fueras la hermanastra o el hermanastro bueno, recibirías a la hermanastra mala en tu nueva casa, después de haberse portado tan mal contigo?

- Explica tu respuesta

Caso 13 (*Interpretación (1,2,3)*)

Imagina que fueras la hermanastra mala y tu madre te dijera que por tus malas acciones debes irte de tu casa, ¿Qué actitud tomarías?

9.1.6.2. Resultados de la Prueba de Salida

Una vez aplicada la prueba, nos concentramos en valorar las respuestas de los estudiantes, utilizando para ello el contenido de la **Tabla 5**. Cabe mencionar que, en todos los casos, las preguntas exigían al sujeto justificar su respuesta, razón por la cual valoramos la prueba de forma cualitativa, revisando minuciosamente cada respuesta de los sujetos, para lograr identificar las habilidades de pensamiento crítico descritas en esta tabla.

Para valorar cada pregunta, utilizamos el mismo código ideado en la etapa 4 del análisis de resultados, (I) interpretación, (A) análisis y (E) evaluación, al cual le añadimos (N/C) para referirnos a las respuestas que *No Cumplen* con lo requerido en las preguntas, es decir, aquellas que no evidencian ninguno de los ítems requeridos para demostrar la activación de la habilidad planteada en las preguntas.

A continuación, presentamos la **Tabla 6** con los resultados de la valoración de la prueba de salida, presentada por los sujetos focalizados.

Tabla 6
Resultados De La Prueba De Salida

| Preguntas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 |
|-----------|--------------------------|-----|-----|-----|-----------|-----|-------|----|-----------|-----|-----|---------|-----|
| | Habilidades Evidenciadas | | | | | | | | | | | | |
| Est. 1 | I | A | A | N/C | I | A | N/C | E | A | A | E | I | N/C |
| Ítem | 3 1 | | 5 6 | | 2 3 4 | | 7 | | 5 4 | 7 | | 3 | |
| Est. 2 | I | N/C | A | N/C | N/C | N/C | E | E | A | A | E | I | N/C |
| Ítem | 3 | | 5 6 | | | | 9 7 | 4 | 4 | 7 | | 3 | |
| Est. 3 | N/C | N/C | A | E | N/C | A | E | E | A | A | E | I | N/C |
| Ítem | | | 6 | 9 | | 4 | 8 9 | 8 | 5 6 4 | | 8 | 3 | |
| Est. 4 | I | A | A | E | I | A | E | E | A | A | E | I | I |
| Ítem | 3 1 | | 5 6 | 9 | 2 3 4 5 6 | | 8 9 7 | | 5 4 5 | 7 8 | | 2 1 2 3 | |
| Est. 5 | I | A | A | E | I | A | E | E | A | A | E | I | I |
| Ítem | 3 1 | | 5 6 | 9 | 2 3 4 5 6 | | 8 9 7 | | 4 4 5 | 7 | | 2 1 2 3 | |
| Est. 6 | I | A | A | E | I | A | E | E | A | A | E | I | I |
| Ítem | 3 1 | | 5 6 | 9 | 2 3 4 5 6 | | 8 9 7 | | 4 5 6 4 5 | 7 | | 3 1 | |

Nota. La tabla muestra el resultado de la valoración cualitativa que llevamos a cabo al recibir las respuestas de los participantes, identificados como Est. y al frente la habilidad e ítem específico que se evidenció en las replica de los sujetos.

Como se observa en la **Tabla 6**, en la mayoría de las respuestas de los estudiantes se evidenciaron las habilidades de pensamiento crítico, lo que demuestra que las preguntas cumplieron con la tarea de exigir la activación de estas habilidades a la hora de ofrecer una respuesta. Adicionalmente, se destaca que no en todas las respuestas pudimos observar los ítems que se pretendían con cada pregunta, ya que en algunos casos solo encontramos evidencia de uno o dos de los ítems proyectados, lo cual, no generó dificultades en la valoración final, debido a que esto sucedió con ítems que lo permitían, porque funcionaban como complemento a la respuesta inicial y no alteraban su intención.

Por otro lado, observamos que los estudiantes 4, 5 y 6, lograron evidenciar en todas las respuestas a sus preguntas las habilidades de pensamiento crítico pretendidas, en cambio los estudiantes 1, 2 y 3 no cumplieron (N/C), con algunas de las preguntas de la prueba, específicamente las preguntas P4, P7 y P13 para el estudiante 1, las P1, P2, P5 Y P13 para el estudiante 3 y las P2, P4, P5, P6 y P13, para el estudiante 2, siendo este último el que menos habilidades de pensamiento crítico evidenció. Aun así, estos estudiantes obtuvieron un buen promedio de respuestas acertadas, 10 de 13 para el estudiante 1, 8 de 13 para el estudiante 2 y 9 de 13 para el estudiante 3, los estudiantes 4, 5 y 6 obtuvieron 13 de 13 respuestas acertadas.

Con base en lo anterior y luego de analizar de manera minuciosa los resultados anteriormente descritos y su coherencia con las opiniones aportadas por los sujetos durante las sesiones de Tertulia Dialógica Literaria vía WhatsApp, deducimos que, según la escala de valoración que ideamos y utilizamos en la etapa 1 del análisis de resultados, los estudiantes 4, 5 y 6 evidenciaron una disposición fuerte al pensamiento crítico, por otra parte, aunque los estudiantes 1, 2 y 3 presentaron una disposición fuerte al pensamiento crítico, el análisis de las respuestas de su prueba, cruzadas con la transcripción de sus opiniones durante las TDL vía WhatsApp, demuestran que tienden a ser injustos con los demás y por ende su pensamiento crítico se ubicó como de tipo egoísta. Estas reflexiones nos permitieron establecer una comparación entre el tipo de pensador crítico de los sujetos antes y después de la aplicación de las tertulias dialógicas literarias vía WhatsApp, lo cual representamos en la siguiente tabla.

Tabla 7
Resultados Prueba de Entrada frente a Prueba de Salida

| Prueba de Entrada | | Prueba de Salida | |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|
| Estudiante | Tipo de pensador | Estudiante | Tipo de pensador |
| Estudiante 1 | Pensador ingenuo | Estudiante 1 | Pensador egoísta |
| Estudiante 2 | Pensador ingenuo | Estudiante 2 | Pensador egoísta |
| Estudiante 3 | Pensador ingenuo | Estudiante 3 | Pensador egoísta |
| Estudiante 4 | Pensador ingenuo | Estudiante 4 | Pensador justo |
| Estudiante 5 | Pensador justo | Estudiante 5 | Pensador justo |
| Estudiante 6 | Pensador ingenuo | Estudiante 6 | Pensador justo |

Nota. la tabla muestra la comparación entre el tipo de pensador según Elder y Richard (2005), de los sujetos antes y después de las TDL vía WhatsApp. *Fuente:* Elder y Richard (2005).

En la **Tabla 7**, se observa la movilización del pensamiento crítico de los participantes, evidenciando que, al entrar al proceso investigativo, 5 de 6 se ubicaban en el tipo de pensador ingenuo, y solo 1 de 6 como pensador justo, pero luego de la aplicación de las Tertulias Literarias Dialógicas vía WhatsApp, observamos que ahora 3 de 6 se ubican como pensador justo, y 3 de 6 como pensador egoísta, lo cual, en términos de avance, resulta ser positivo, ya que, si bien, lo ideal era que los 6 participantes se ubicaran en el tipo de pensador justo, ser un pensador egoísta implica que estos 3 estudiantes poseen una disposición fuerte al pensamiento crítico, y solo bastarían algunas intervenciones para lograr que sean un poco más justos en su manera de pensar.

Conclusiones

El mundo actual está en constante cambio, día a día se presentan retos y desafíos que los estudiantes deberán enfrentar. Por ello, vemos la necesidad de que la escuela potencie en los educandos el desarrollo del pensamiento crítico, aplicando estrategias que realmente apunten a su fortalecimiento, de manera tal, que puedan adquirir las habilidades necesarias para enfrentar las situaciones o problemas que requieran de un pensamiento crítico fuerte y toma de decisiones justas, que contribuyan con el mejoramiento de su contexto y transformación de la realidad. (Moreno-Pinado y Tejeda 2017).

Las reflexiones que se generaron durante este proceso investigativo nos permitieron concluir que, las sesiones de TDL llevadas a cabo vía WhatsApp debido a la emergencia sanitaria provocada por el virus COVID-19 (2020 - 2021), sí contribuyeron al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes focalizados indicando así, que la metodología, instrumentos y estrategias aplicadas en este estudio nos permitieron alcanzar los objetivos y brindar a nuestros contextos una propuesta mediante la cual se pueda fortalecer el pensamiento crítico de los educandos de básica primaria y la posibilidad de aplicarla en secundaria, ofreciendo con ello una respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Por otra parte, recalamos que las Tertulias Dialógicas Literarias tal y como se conciben en la propuesta de transformación educativa Comunidades de Aprendizaje o CdA, contribuyen a que los estudiantes desarrollen varias competencias indispensables para mejorar sus habilidades académicas. Pero, cuando se trata del caso específico del fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos similares a los nuestros, es necesario que antes de su aplicación en el ámbito escolar, se consideren aspectos como: 1) el conocimiento que tienen los docentes de lo que realmente significa pensar críticamente y las maneras de medirlo con éxito, 2) la disposición de los estudiantes hacia el pensamiento crítico y la lectura de los cuentos que se proponen en las TDL para fortalecerlo, 3) llevar a cabo TDL primero con los docentes para que generen empatía con esta estrategia y así garantizar su correcta aplicación con estudiantes y 4) realizar un análisis minucioso del contexto y su manejo de herramientas TIC si las TDL se realizarán de manera virtual. Con la consideración 4, surgen dos más relacionadas con: 5) la infraestructura de redes con la que cuenta

el contexto y 6) el acceso de los participantes a dispositivos digitales adecuados, que garanticen la participación constante e ininterrumpida en las TDL.

Resaltamos las consideraciones 4, 5 y 6 debido a que, durante el transcurso de nuestra investigación, todos los docentes recibimos una invitación del Ministerio de Educación Nacional - MEN, en la cual se nos convoca a participar en el proyecto TDL llevado a cabo por el Plan Nacional de Lectura y Escritura - Leer es mi cuento, en asocio con la Fundación Empresarios por la Educación. Si bien elogiamos y reconocemos que el esfuerzo del MEN por mejorar la educación a través de este proyecto está muy bien, gracias a nuestra investigación podemos indicar que al leer detenidamente la convocatoria, no nos queda claro cómo, si en uno de los apartados indican que las investigaciones demuestran que las TDL mejoran las habilidades académicas de niños en contextos vulnerables, al mismo tiempo el proyecto pensado de manera insinuante para la virtualidad tiende a excluir precisamente la participación de los niños en estos contextos, puesto que, algunos de los requisitos que se exigen para su participación tienen que ver con acceso a dispositivos digitales y a internet al menos en la sede educativa, condiciones que por años hemos observado que no se dan en estos contextos. Adicionalmente, en el apartado de la convocatoria relacionado con las ventajas y el impacto de las TDL, observamos que aparece el desarrollo del pensamiento crítico, lo que nos lleva a preguntarnos, si en el proyecto se contemplaron las condiciones 1), 2) y 3) que describimos anteriormente.

Por otro lado, y retomando nuestra síntesis inicial, consideramos importante mencionar que los estudios de investigación llevados a cabo bajo el método cualitativo permitieron a los investigadores observar y analizar situaciones problema desde una perspectiva más abierta y contextualizada, lo que contribuye en gran medida a la producción de nuevos conocimientos, aun cuando no se haya obtenido una respuesta cien por ciento satisfactoria para el observador. Con lo anterior, nos referimos a que, aun cuando en materia de pensamiento crítico hay un largo camino por recorrer, estamos convencidos de que este estudio aportó varios pasos que, si bien, no resuelven por completo el problema, si aportan en gran medida a las futuras investigaciones, puesto que, como resultado de las reflexiones, análisis e inferencias llevadas a cabo en este proceso investigativo, se obtuvieron productos cuya implementación permite guiar el pensamiento crítico hacia su fortalecimiento en nuestros contextos, con la posibilidad de transferirse a otros entornos cercanos. En este sentido, determinamos que los productos más significativos diseñados en esta

investigación son: *el instrumento prueba de entrada y el tipo de preguntas utilizadas en la prueba de salida para evaluar el PC, la rejilla de verificación o **Tabla 5**, con la cual, se puede identificar en qué condiciones se evidencian las habilidades de pensamiento crítico “Interpretación, Análisis y Evaluación” y finalmente, una forma de llevar a cabo Tertulias Dialógicas Virtuales en contextos que cuentan con poca conectividad, o movilidad restringida de sus participantes.*

Recomendaciones

Finalmente, deseamos cumplir con una de las exigencias más significativas del método de investigación cualitativa, la cual tiene que ver con el aporte en materia de nuevo conocimiento o experiencias para los futuros investigadores, dado que, según Maldonado (2015), la investigación es “considerada como un intento de obtención de conocimientos, es siempre una tarea inacabada, que debe continuar por fuerza en otras investigaciones concretas” (p. 226). De ahí que, recomendamos a quien se interese por indagar sobre el pensamiento crítico, específicamente de los estudiantes de básica primaria, analizar de forma detallada lo que significa pensar críticamente, así como examinar y desarrollar mejoras a nuestra propuesta de TDL vía WhatsApp, prueba de entrada, prueba de salida y rejilla de verificación. Adicionalmente, en este camino generamos preguntas que pueden ser tomadas en cuenta como punto de partida para investigaciones subsecuentes, algunas de ellas son: ¿Expresar el pensamiento crítico de los estudiantes de manera cuantitativa, realmente lo mide?, ¿Las preguntas cerradas de opción múltiple aplicadas en las pruebas externas, exigen en realidad la activación de las habilidades de pensamiento crítico?, ¿Mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes los hace más inteligentes, y en tal caso, cómo deberíamos medirlo?

Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.
- Alcaldía Municipal de Betulia en Antioquia. (s.f.). Recuperado de <http://www.betulia-antioquia.gov.co/tema/municipio>
- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Bautista C., Nelly Patricia Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones / Nelly Patricia Bautista C. -- Bogotá: Manual Moderno, 2011. 254 p obtenido de: <https://www.eesnsrmadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Proceso-de-la-investigacion-cualitativa.pdf>
- CÁCERES, PABLO (2003). ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE. *Psicoperspectivas*, II (1),53-81.[fecha de Consulta 26 de Abril de 2021]. ISSN: 0717-7798. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cassany, D. (1999). Recuperado Web personal <http://www.upf.es/df/personal/danielcass>
- Chávarro, J. y Portela, A. (2018). TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODALES EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROMOCIÓN SOCIAL, SEDE LAS MERCEDES DE NEIVA HUILA. Neiva, Huila. Universidad Surcolombiana. Recuperado de <http://repositorio.usco.edu.co/bitstream/123456789/1206/1/TH%20LC%20139.pdf>
- Community of Research on Excellence for All, CREA, 2017. Recuperado de <https://www.step4seas.org/>
- DANE. (2018). Recuperado de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/>
- Debus, M., & Novelli, P. (1994). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington, D.C, Estados unidos: HealthCom.
- Edmunds, H. (1999). *El manual de investigación del grupo focal*. Chicago: NTC/Grupo editorial contemporáneo.

- Facione, P. A. (1992). Actualización 2007 Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Eduteka, 1–22. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa.
- Hoyos, M., Ruiz, O., y Toro, J. (2018). EVIDENCIANDO HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONCEPTO DE MATERIA BAJO EL MODELO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDA. Medellín, Antioquia. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12440/1/HoyosMarta_2018_HabilidadesPensamientoCritico.pdf
- Institución Educativa Santa Rita. (2013). Proyecto Educativo Institucional. Andes, Antioquia.
- Institución Educativa Perla del Citará. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Betania, Antioquia.
- Institución Educativa San José. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Betulia, Antioquia.
- López, D. M. O., & Gómez, M. C. S. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 205-222. Obtenido de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701>
- López, D. M. O., & Gómez, M. C. S. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 205-222.
- Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. IN3 Working Paper Series, (3).
- Machuca Ortiz, H. J. (2018). Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los Estándares Intelectuales aplicada en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación.*, 11(1), 31-54. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.01>
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10
- Maldonado, J. A. (2015). La metodología de la investigación. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

- Martínez M., M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus groups"). *Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo*, (3).
- Moreno-Pinado, W. E., & Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Moscoso Loaiza, L. F. y Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. Doi: <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- R. VALLS, M. SOLER, R. FLECHA REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 46 (2008). LECTURA DIALÓGICA: INTERACCION ES QUE MEJORAN Y ACELERAN LA LECTURA
- Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodrigues de Abreu, Nelsio, y Baldanza, Renata Francisco, y Guedes Gondim, Sônia M., y "Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual." *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, vol. 6, no. 1, 2009, pp.5-24. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203219577001>
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 11-11.
- Saiz, C. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. Disponible en: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/38320/2008222325-66.pdf?sequence=2>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Solé, I. (1987) enfoque interactivo.

- Swartz, L. (2010) Cada niño es un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Chile: Eds. Universidad católica de Chile.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Nueva York: Paidós Básica.
- Vélez Gutiérrez, Carlos Fernando. (2013). “Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 11-39. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Vélez Gutiérrez, Carlos Fernando. (2013). “Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 11-39. Manizales: Universidad de Caldas.

Anexo 2. Consentimiento informado

LEBP Licenciatura en
Educación Básica Primaria

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Práctica Pedagógica Investigativa
Educación Básica Primaria

Consentimiento Informado

Apreciados Padres de Familia y/o acudientes:

Cordial saludo,

En el marco de la Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia venimos desarrollando el Proyecto Investigativo *"Fortalecer habilidades del pensamiento crítico a través las Tertulias Dialógicas Literarias en las instituciones Educativas Santa Rita (Andes), Perla del Citará (Betania) y San José (Betulia)"*, el cual propone un trabajo de campo con estudiantes de Segundo, Tercero y Cuarto grado de las instituciones educativas referidas.

Reconociendo que los niños y niñas son sujetos de derecho y que deben tener conciencia sobre su participación en procesos académicos y de investigación, solicitamos su autorización para que el niño/a _____ participe a través de Tertulias Dialógicas Literarias, las cuales pretende fortalecer las habilidades del pensamiento crítico a través de la lectura de texto de literatura clásica universal infantil.

Yo _____ con cédula de ciudadanía número _____ de _____ en calidad de acudiente o adulto responsable de _____ manifiesto que he comprendido la información anterior y doy mi consentimiento para la utilizar imágenes, audios, vídeos y textos para los fines académicos descritos en esta autorización.

Firma acudiente o adulto responsable
CC.

Firma del niño o niña participante

Firma del estudiante de Licenciatura
CC.

Para constancia se firma el día ____ del mes de _____ del _____

Ser Maestro
Tanta es la vida

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

Anexo 3. Vídeo de Bienvenida y Presentación del Grupo TDL Vía WhatsApp



Anexo 4. Vídeos explicativos ¿Qué es una TDL?



Anexo 5. Video explicativo ¿Cómo se realiza una TDL?



Anexo 6. Cuestionario Prueba de Entrada Diseñado en Google Forms.

Tertulia Dialógica Literaria
Proyecto Investigativo

Sección 1 de 12

¿Qué harías tú?

Lee atentamente los casos y escoge la opción que más se parezca a lo que tú harías en cada situación

Escribe tu nombre completo

Texto de respuesta corta

Escoge tu grado *

1. 2°
2. 3°
3. 4°

Después de la sección 1 ir a la siguiente sección

Sección 2 de 12

CASO 1

Escoge una sola opción

Si tengo pereza de hacer una tarea y mamá me pide hacerla porque es para la clase de mañana, lo que hago es:

- Repetirle a mamá que no entiendo, hasta que ella se canse y la haga por mí.
- Me enojo y lloro hasta que alguien me ayude a hacer la tarea.
- Pienso en la manera de lograr que alguien me ayude a hacerla.
- Comienzo a hacer la tarea y si no entiendo algo, le pido a alguien que me explique, para continuar haciénd...
- Le digo a mamá que yo hago una parte y que ella me ayude con la otra.

Después de la sección 2 ir a la siguiente sección

Sección 3 de 12

CASO 2

Escoge una sola opción

La tía de Camila le regaló un yogurt de fresa, pero su madre lo guardó en la nevera indicándole que solo podía tomárselo el día siguiente durante el desayuno. Si al día siguiente el yogurt no está, se puede suponer que:

- La tía se arrepintió de regalárselo y se lo tomó
- La mamá de Camila se lo tomó porque le iba a comprar otro en la mañana.
- Camila se tomó el yogurt sin permiso

Después de la sección 3 ir a la siguiente sección

Sección 4 de 12

CASO 3

Descripción (opcional)

Si tu mejor amigo o amiga te dice, que su primo conoce a un niño que se comió tantas guayabas que después lo tuvieron que operar, para sacarle un árbol de guayaba pequeño que le estaba creciendo en el estómago. ¿Cuál de las siguientes preguntas le harías?

- ¿Y el niño sobrevivió?
- ¿Al niño le dolía el estómago?
- ¿Estás seguro de que es verdad?
- ¿Qué tamaño tenía el árbol?
- ¿Cómo podemos enterarnos que esto es cierto?

Después de la sección 4 ir a la siguiente sección

Sección 5 de 12

CASO 4

Descripción (opcional)

Escoges tu silla dentro del salón por su ubicación y porque es la más bonita, pero te das cuenta de que hay una niña del salón que la necesita porque es una silla para zurdos, está más cerca al tablero y ella tiene problemas de la vista. Ante esto tu:

- Le ayudas a buscar una silla zurda en otro salón.
- Le das la silla que escogiste, pero te quedas con la ubicación, pues necesitas estar cerca al tablero para e...
- Le das la silla y la ubicación, pues ella las necesita más que tu
- Le das la ubicación, pero no la silla, porque ya la habías escogido fue la única que te gustó.

Después de la sección 5 Ir a la siguiente sección

Sección 6 de 12

CASO 5

Descripción (opcional)

La madre de Rosita le llama la atención muy enojada por algo que ella hizo, si te pasara esto, ¿Cuál sería tu actitud?

- Le pides excusas y le dices que tiene razón solo para que deje de regañarte
- Te enojas con ella y le discutes con tus argumentos
- Te vas a tu cuarto la dejas hablando sola
- Lloras sin parar hasta que ella deje de regañarte
- Le pides excusas, le dices que tiene razón y prometes no repetir el error.

Después de la sección 6 Ir a la siguiente sección

Sección 7 de 12

CASO 6

Descripción (opcional)

En el descanso te encuentras jugando balón con tus compañeros y por accidente rompes una de las materas del corredor de la escuela. Tu reacción ante esta situación sería:

- Aceptas la propuesta de tus compañeros para que te inculpen por el daño, pues son tus amigos y quieres ...
- Acusas del hecho a otro compañero, porque si se enteran tus padres, te castigarán.
- Asumes la responsabilidad y las consecuencias del daño, aunque tus compañeros te dejen de hablar.

Después de la sección 7 Ir a la siguiente sección

Sección 8 de 12

CASO 7

Descripción (opcional)

Desde marzo del 2020 todos los canales de la tele presentan propagandas que nos indican que es necesario usar el tapabocas, lavarse las manos y usar gel antibacterial, para evitar contagiarnos del COVID-19. Con estos comerciales se quiere que:

- Las personas compren más tapabocas y jabones
- Las personas no se contagien con el virus COVID-19
- Las personas usen más el gel antibacterial, para ahorrar agua.
- Las personas se asusten y no salgan sin tapabocas.

Después de la sección 8 Ir a la siguiente sección

Sección 9 de 12

CASO 8

Descripción (opcional)

Según la imagen podemos suponer que:



○ La niña del vestido azul asustará a la de rojo X

○ La de niña del vestido azul se esta escondiendo de la de rojo X

○ La de azul le va a pegarle a la de rojo X

○ La de rojo esta llorando muy asustada porque le van a pegar X

○ La de rojo esta llorando y la de azul esta escondida. X

○ La de azul esta escondida y la de rojo esta contando. ✓ X

○ Las dos niñas juegan a las escondidas ✓ X

○ Añadir opción o [añadir respuesta "Otro"](#)

Clave de respuestas (10 puntos) Obligatorio

Después de la sección 9 Ir a la siguiente sección

Sección 10 de 12

CASO 9

Descripción (opcional)

Después de clases un compañero te invita a jugar, pero tú debes ir a casa rápido para ayudar con algunos oficios de la finca porque es época de cosecha; al respecto, que decisión tomarías:

○ Ir a jugar con tus amigos sin tener presente que en tu casa necesitan de tu apoyo.

○ Aceptas el consejo de tu amigo para que digas a tus padres que te pusieron tareas extra y te tocó quedart...

○ Decides ir a tu casa porque sabes que tu ayuda es muy importante para tus padres en esta época.

Después de la sección 10 Ir a la siguiente sección

Sección 11 de 12

CASO 10

Descripción (opcional)

Acompaña a tu mamá a comprar el mercado del mes y mientras compran, una señora se acerca sin tapabocas y saluda a tu mamá con un apretón de manos, hablan unos minutos y luego siguen su camino, luego de esto tú:

○ Le explicas a tu mamá que está prohibido saludar a otras personas, aunque sean conocidas

○ Te enojas con tu mamá porque no fue cuidadosa y pudo contagiarse con el COVID 19 y no la tocas hasta ...

○ Le recuerdas a tu mamá que todavía es peligroso saludar a los demás con un apretón de manos, que proc...

○ Te alejas de ella, porque posiblemente se haya cobtagiado con el COVID 19

Después de la sección 11 Ir a la siguiente sección

Sección 12 de 12

CASO 11

Descripción (opcional)

Esta imagen nos enseña que:

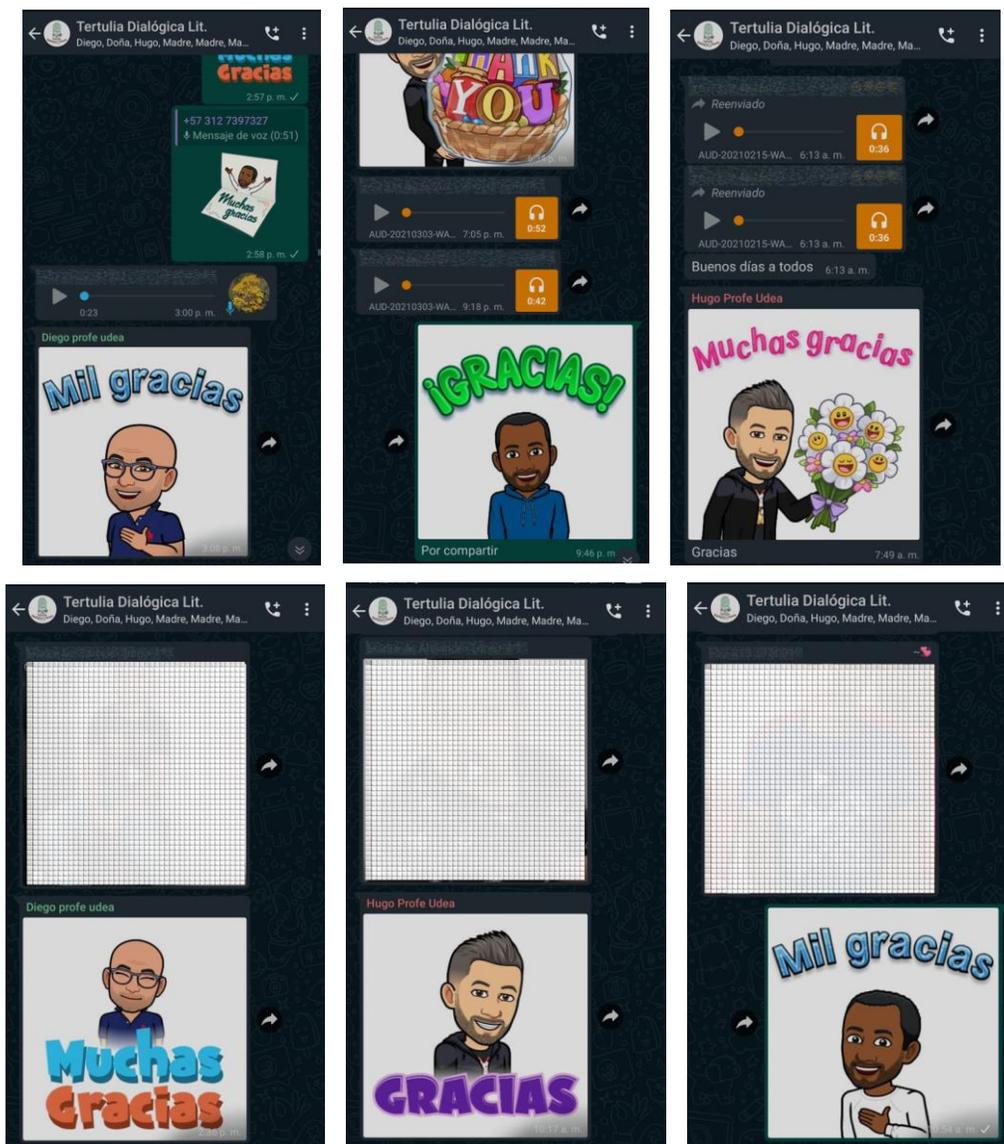


- Mamá es muy buena y siempre nos ayuda con las tareas
- Lo que no somos capaces de hacer en la escuela lo podemos hacer en la casa con ayuda de mamá
- Si mamá está dispuesta a ayudarnos con las tareas, podemos aprovechar para jugar en el celular.
- Mamá es genial nos deja jugar en el celular y nos ayuda con las tareas.
- Si hoy no hacemos las tareas nosotros mismos, mañana no tendremos los conocimientos necesarios par...
- Debemos hacer las tareas nosotros mismos.
- Debemos hacer las tareas nosotros mismos y si no entendemos algo pedirle ayuda a mamá.

Anexo 7. Resultados de la Prueba de Entrada Tratados en Hoja de Cálculo de Google.

| Nombre | Tipo de Pensador |
|------------|------------------|
| [Redacted] | Pensador Justo |
| [Redacted] | Pensador Ingenuo |

Anexo 8. Imágenes de Audios y Videos de los Participantes al Grupo TDL Vía WhatsApp



Pregunta 5

¿Quién crees que actuó muy mal, la esposa de Barba Azul por desobedecerlo, o él por matar a todas sus esposas?

- a. La esposa
- b. Barba Azul
- a. Los dos

- Explica tu respuesta:

Grid area for writing the answer to Pregunta 5.

Pregunta 6

Teniendo en cuenta que Barba Azul al principio, se portó muy bien con la esposa y sus amigos. ¿Crees que él en realidad era una buena persona?

- Explica tu respuesta:

Grid area for writing the answer to Pregunta 6.

Pregunta 7

¿Crees que las personas como Barba Azul pueden cambiar en algún momento?

- Explica tu respuesta:

Grid area for writing the answer to Pregunta 7.

Pregunta 8

Si Barba Azul les hubiera dicho a los hermanos de su esposa que él no la iba a matar y que solo quería asustarla, ¿Pensas que ellos hubieran creído en sus palabras?

- Explica por qué:

Grid area for writing the answer to Pregunta 8.

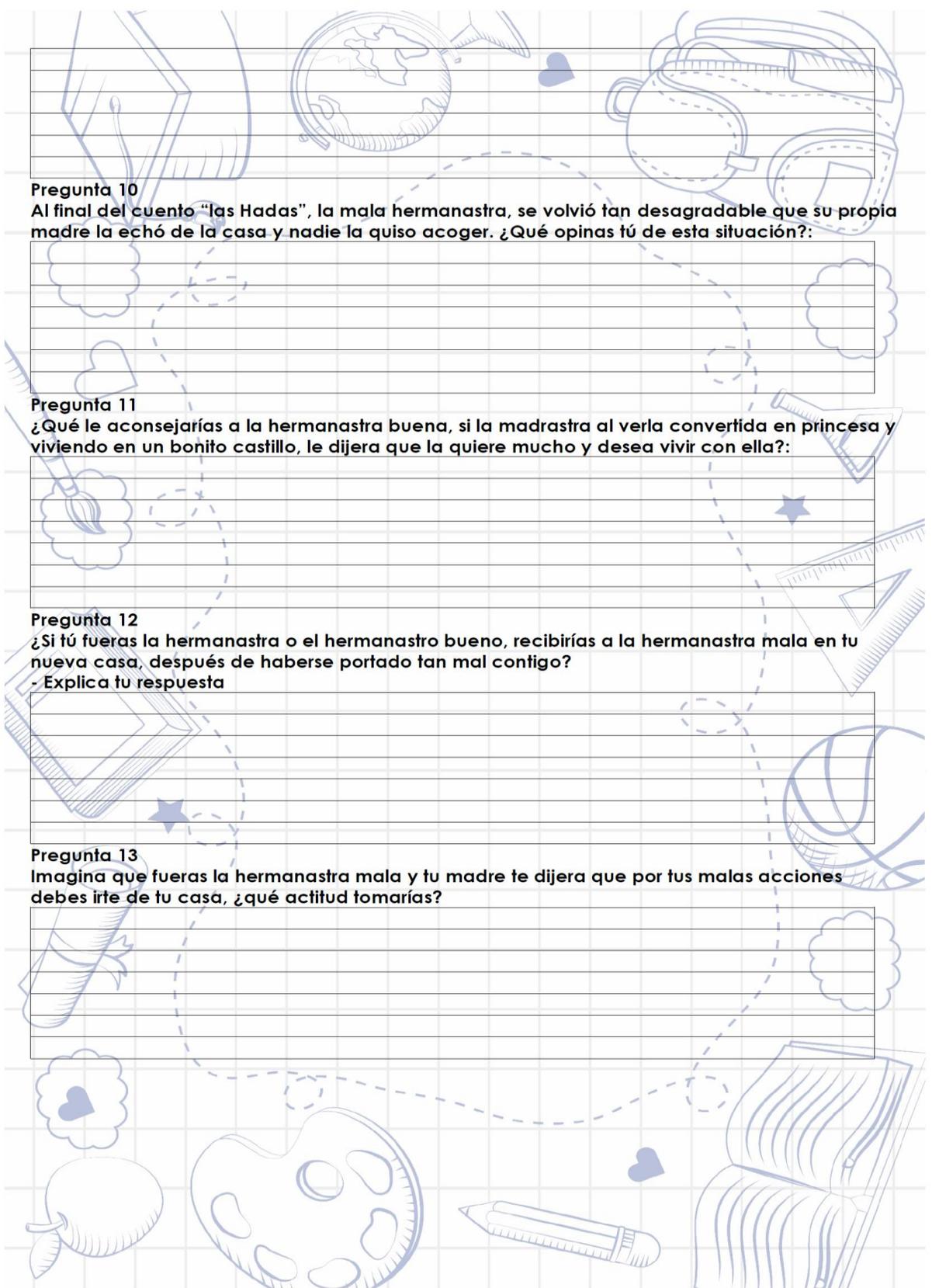
Pregunta 9

Imagina que tu mejor amigo te comparte de sus dulces todos los días. ¿Qué harías si descubres que él se los roba de una tienda, pero además te pide guardar el secreto?

- a. te quedas callado y nunca más le recibes dulces
- b. le dices que lo devuelva y se disculpe con el tendero y que nunca más lo haga
- c. le guardas el secreto y ya no le recibes dulces
- d. decides contarle a la mamá para que lo aconseje

Explica el porqué de tu respuesta:

Grid area for writing the answer to Pregunta 9.



Pregunta 10

Al final del cuento "las Hadas", la mala hermanastra, se volvió tan desagradable que su propia madre la echó de la casa y nadie la quiso acoger. ¿Qué opinas tú de esta situación?:

Pregunta 11

¿Qué le aconsejarías a la hermanastra buena, si la madrastra al verla convertida en princesa y viviendo en un bonito castillo, le dijera que la quiere mucho y desea vivir con ella?:

Pregunta 12

¿Si tú fueras la hermanastra o el hermanostru bueno, recibirías a la hermanastra mala en tu nueva casa, después de haberse portado tan mal contigo?

- Explica tu respuesta

Pregunta 13

Imagina que fueras la hermanastra mala y tu madre te dijera que por tus malas acciones debes irte de tu casa, ¿qué actitud tomarías?

Anexo 10. Cuento Barba Azul en formato PDF

1

Barba Azul

Charles Perrault

Érase una vez un hombre que tenía hermosas casas en la ciudad y en el campo, vajilla de oro y plata, muebles forrados en finísimo brocado y carrozas todas doradas. Pero desgraciadamente, este hombre tenía la barba azul; esto le daba un aspecto tan feo y terrible que todas las mujeres y las jóvenes le arrancaban.

Una vecina suya, dama distinguida, tenía dos hijas hermosísimas. Él le pidió la mano de una de ellas, dejando a su elección cuál querría darle. Ninguna de las dos quería y se lo pasaban una a la otra, pues no podían resignarse a tener un marido con la barba azul. Pero lo que más les disgustaba era que ya se había casado varias veces y nadie sabía qué había pasado con esas mujeres.

Barba Azul, para conocerlas, las llevó con su madre y tres o cuatro de sus mejores amigas, y algunos jóvenes de la comarca, a una de sus casas de campo, donde permanecieron ocho días completos. El tiempo se les iba en paseos, cacerías, pesca, bailes, festines, meriendas y cenas; nadie dormía y se pasaban la noche entre bromas y diversiones. En fin, todo marchó tan bien que la menor de las jóvenes empezó a encontrar que el dueño de casa ya no tenía la barba tan azul y que era un hombre muy correcto.

Tan pronto hubieron llegado a la ciudad, quedó arreglada la boda. Al cabo de un mes, Barba Azul le dijo a su mujer que tenía que viajar a provincia por seis semanas a lo menos debido a un negocio importante; le pidió que se divertiera en su ausencia, que hiciera venir a sus buenas amigas, que las llevara al campo si lo deseaban, que se diera gusto.

-He aquí -le dijo- las llaves de los dos guardamuebles, éstas son las de la vajilla de oro y plata que no se ocupa todos los días, aquí están las de los estuches donde guardo mis pedrerías, y ésta es la llave maestra de todos los aposentos. En cuanto a esta llavecita, es la del gabinete al fondo de la galería de mi departamento: abrid todo, id a todos lados, pero os prohíbo entrar a este pequeño gabinete, y os lo prohíbo de tal manera que, si llegáis a abrirlo, todo lo podéis esperar de mi cólera.

Ella prometió cumplir exactamente con lo que se le acababa de ordenar; y él, luego de abrazarla, sube a su carruaje y emprende su viaje.

Las vecinas y las buenas amigas no se hicieron de rogar para ir donde la recién casada, tan impacientes estaban por ver todas las riquezas de su casa, no habiéndose atrevido a venir mientras el marido estaba presente a causa de su barba azul que les daba miedo.

De inmediato se ponen a recorrer las habitaciones, los gabinetes, los armarios de trajes, a cuál de todos los vestidos más hermosos y más ricos. Subieron en seguida a los guardamuebles, donde no se cansaban de admirar la cantidad y magnificencia de las tapicerías, de las camas, de los sofás, de los bargueños, de los veladores, de las mesas y de los espejos donde uno se miraba de la cabeza a los pies, y cuyos marcos, unos de cristal, los otros de plata o de plata recamada en oro, eran los más hermosos y magníficos que jamás se vieran. No cesaban de alabar y envidiar la felicidad de su amiga quien, sin embargo, no se divertía nada al ver tantas riquezas debido a la impaciencia que sentía por ir a abrir el gabinete del departamento de su marido.

Tan apremiante fue su curiosidad que, sin considerar que dejarlas solas era una falta de cortesía, bajó por una angosta escalera secreta y tan precipitadamente, que estuvo a punto de romperse los huesos dos o tres veces. Al llegar a la puerta del gabinete, se detuvo durante un rato, pensando en la prohibición que le había hecho su marido, y temiendo que esta desobediencia pudiera acarrearle alguna desgracia. Pero la tentación era tan grande que no pudo superarla: tomó, pues, la llavecita y temblando abrió la puerta del gabinete.

Al principio no vio nada porque las ventanas estaban cerradas; al cabo de un momento, empezó a ver que el piso se hallaba todo cubierto de sangre coagulada, y que en esta sangre se reflejaban los cuerpos de varias mujeres muertas y atadas a las murallas (eran todas las mujeres que habían sido las esposas de Barba Azul y que él había degollado una tras otra).

Creyó que se iba a morir de miedo, y la llave del gabinete que había sacado de la cerradura se le cayó de la mano. Después de reponerse un poco, recogió la llave, volvió a salir y cerró la puerta; subió a su habitación para recuperar un poco la calma; pero no lo lograba, tan conmovida estaba.

Habiendo observado que la llave del gabinete estaba manchada de sangre, la limpió dos o tres veces, pero la sangre no se iba; por mucho que la lavara y aún la refregara con arenilla, la sangre siempre estaba allí, porque la llave era mágica, y no había forma de limpiarla del todo: si se le sacaba la mancha de un lado, aparecía en el otro.

Barba Azul regresó de su viaje esa misma tarde diciendo que en el camino había recibido cartas informándole que el asunto motivo del viaje acababa de finiquitarse a su favor. Su esposa hizo todo lo que pudo para demostrarle que estaba encantada con su pronto regreso.

Al día siguiente, él le pidió que le devolviera las llaves y ella se las dio, pero con una mano tan temblorosa que él adivinó sin esfuerzo todo lo que había pasado.

-¿Y por qué -le dijo- la llave del gabinete no está con las demás?

-Tengo que haberla dejado -contestó ella- allá arriba sobre mi mesa.

-No dejéis de dármela muy pronto -dijo Barba Azul.

Después de aplazar la entrega varias veces, no hubo más remedio que traer la llave.

Habiéndola examinado, Barba Azul dijo a su mujer:

-¿Por qué hay sangre en esta llave?

-No lo sé -respondió la pobre mujer- pálida como una muerta.

-No lo sabéis -repuso Barba Azul- pero yo sé muy bien. ¡Habéis tratado de entrar al gabinete! Pues bien, señora, entraréis y ocuparéis vuestro lugar junto a las damas que allí habéis visto.

Ella se echó a los pies de su marido, llorando y pidiéndole perdón, con todas las demostraciones de un verdadero arrepentimiento por no haber sido obediente. Habría enternecido a una roca, hermosa y afligida como estaba; pero Barba Azul tenía el corazón más duro que una roca.

-Hay que morir, señora -le dijo- y de inmediato.

-Puesto que voy a morir -respondió ella mirándolo con los ojos bañados de lágrimas-, dadme un poco de tiempo para rezarle a Dios.

-Os doy medio cuarto de hora -replicó Barba Azul-, y ni un momento más.

Cuando estuvo sola llamó a su hermana y le dijo:

-Ana, (pues así se llamaba), hermana mía, te lo ruego, sube a lo alto de la torre, para ver si vienen mis hermanos, prometieron venir hoy a verme, y si los ves, hazles señas para que se den prisa.

La hermana Ana subió a lo alto de la torre, y la pobre afligida le gritaba de tanto en tanto:

-Ana, hermana mía, ¿no ves venir a nadie?

Y la hermana respondía:

-No veo más que el sol que resplandece y la hierba que reverdece.

Mientras tanto Barba Azul, con un enorme cuchillo en la mano, le gritaba con todas sus fuerzas a su mujer:

-Baja pronto o subiré hasta allá.

-Esperad un momento más, por favor, respondía su mujer; y a continuación exclamaba en voz baja: Ana, hermana mía, ¿no ves venir a nadie?

Y la hermana Ana respondía:

-No veo más que el sol que resplandece y la hierba que reverdece.

-Baja ya -gritaba Barba Azul- o yo subiré.

-Voy en seguida -le respondía su mujer; y luego suplicaba-: Ana, hermana mía, ¿no ves venir a nadie?

-Veo -respondió la hermana Ana- una gran polvareda que viene de este lado.

-¿Son mis hermanos?

-¡Ay, hermana, no! es un rebaño de ovejas.

-¿No piensas bajar? -gritaba Barba Azul.

-En un momento más -respondía su mujer; y en seguida clamaba-: Ana, hermana mía, ¿no ves venir a nadie?

-Veo -respondió ella- a dos jinetes que vienen hacia acá, pero están muy lejos todavía... ¡Alabado sea Dios! -exclamó un instante después-, son mis hermanos; les estoy haciendo señas tanto como puedo para que se den prisa.

Barba Azul se puso a gritar tan fuerte que toda la casa temblaba. La pobre mujer bajó y se arrojó a sus pies, deshecha en lágrimas y enloquecida.

-Es inútil -dijo Barba Azul- hay que morir.

Luego, agarrándola del pelo con una mano, y levantando la otra con el cuchillo se dispuso a cortarle la cabeza. La infeliz mujer, volviéndose hacia él y mirándolo con ojos desfallecidos, le rogó que le concediera un momento para recogerse.

-No, no, -dijo él- encomiéndate a Dios-; y alzando su brazo...

En ese mismo instante golpearon tan fuerte a la puerta que Barba Azul se detuvo bruscamente; al abrirse la puerta entraron dos jinetes que, espada en mano, corrieron derecho hacia Barba Azul.

Este reconoció a los hermanos de su mujer, uno dragón y el otro mosquetero, de modo que huyó para guarecerse; pero los dos hermanos lo persiguieron tan de cerca, que lo atraparon antes que pudiera alcanzar a salir. Le atravesaron el cuerpo con sus espadas y lo dejaron muerto. La pobre mujer estaba casi tan muerta como su marido, y no tenía fuerzas para levantarse y abrazar a sus hermanos.

Ocurrió que Barba Azul no tenía herederos, de modo que su esposa pasó a ser dueña de todos sus bienes. Empleó una parte en casar a su hermana Ana con un joven gentilhomme que la amaba desde hacía mucho tiempo; otra parte en comprar cargos de Capitán a sus dos hermanos; y el resto a casarse ella misma con un hombre muy correcto que la hizo olvidar los malos ratos pasados con Barba Azul.

Moraleja

*La curiosidad, teniendo sus encantos,
a menudo se paga con penas y con llantos;
a diario mil ejemplos se ven aparecer.
Es, con perdón del sexo, placer harto menguado;
no bien se experimenta cuando deja de ser;
y el precio que se paga es siempre exagerado.*

Otra moraleja

*Por poco que tengamos buen sentido
y del mundo conozcamos el tinglado,
a las claras habremos advertido
que esta historia es de un tiempo muy pasado;
ya no existe un esposo tan terrible,
ni capaz de pedir un imposible,
aunque sea celoso, antojadizo.
Junto a su esposa se le ve sumiso
y cualquiera que sea de su barba el color,
cuesta saber, de entre ambos, cuál es amo y señor.*

Anexo 11. Cuento Las Hadas en formato PDF – Utilizado en TDL vía WhatsApp.

Página 1 de 4

LAS HADAS

de Charles Perrault



Érase una vez una viuda que tenía una hija y una hijastra: la mayor, que era la suya, se le parecía tanto de carácter como de rostro, de modo que, quien la viese a ella, a la madre veía.

Ambas eran tan desagradables y tan orgullosas, que nadie podía vivir a su lado. La pequeña, el auténtico retrato del padre por la dulzura y los buenos modales, era una de las mejores hijastras que

hayan existido.

Pero, como suele amarse aquello que se nos parece, esa madre estaba encantada con su hija, y al mismo tiempo sentía una gran aversión hacia la pequeña, su hijastra, pues la obligaba a comer en la cocina y a trabajar sin cesar.

Esto hizo, entre otras cosas, el que la pobre niña fuese, dos veces al día, a buscar agua a una fuente que se hallaba a media legua de casa, transportándola en una gran cantara.

Una mañana que había ido a la fuente, vino hacia ella una pobre mujer que le suplicó le diese de beber.

-Si, buena mujer –repuso la muchacha y llenando el cántaro de agua, se lo ofreció, sosteniéndolo a fin de que la anciana bebiera con mayor comodidad. La anciana, habiendo bebido le dijo:

-Eres tan bella, tan buena y tan servicial, que no puedo menos de concederte un don -pues era un hada quien había tomado la forma de una pobre mujer de pueblo, para

ver hasta donde llegaba la amabilidad de esta jovencita -. Yo te otorgo el don -prosiguió el hada-, de que a cada palabra que pronuncies, te salga de la boca o una flor, o una piedra preciosa.

Cuando la hijastra llegó a casa, la madre la regañó por volver tan tarde de la fuente.

-Os pido perdón, madre mía -dijo la pobre muchacha-, al haber llegado tan tarde -y en diciendo estas palabras le salieron de la boca dos rosas, dos perlas y dos gruesos diamantes.

-¡Qué ven mis ojos -exclamó la madrastra sorprendida -; creo que le salen de la boca perlas y diamantes! ¿Qué ha sucedido, hija mía? -(Esta fue la primera vez que la llamaba hija suya.)

La pobre niña le contó ingenuamente todo lo que le había pasado, no sin lanzar por la boca una infinidad de diamantes.

-Verdaderamente -se dijo la madre-, es preciso que yo envíe a mi hija... Mira que es lo que le sale de la boca de tu hermana cuando habla. ¿No estarías muy contenta si poseyeras el mismo don? Es bien sencillo, no tienes más que ir a buscar agua a la fuente, y, cuando una pobre mujer te la pida para beber, se le das muy educadamente.

-¡No me apetece ir a la fuente! -respondió con grosería la hija.

-Pues yo quiero que vayas -repuso su madre-, y de prisa, ¡ahora mismo!

Su hija fue, pero siempre refunfuñando. Había cogido el más hermoso jarro de plata que tenían en la casa y aún no había llegado a la fuente, cuando vio salir del bosque a una dama magníficamente vestida, que se acercó a pedirle agua. Era

la misma hada que se le apareciera a su hermanastra, pero había tomado el aspecto y las vestiduras de una princesa, para ver hasta donde llegaría la mala educación de la muchacha.

- ¿Es que yo he venido aquí -le dijo orgullosa la joven-, para daros de beber? ¡Justamente traigo un jarro de plata expresamente para calmar la sed de la señora! Os aconsejo que bebáis vos misma si queréis.

-Eres muy poco amable -repuso el hada sin encolerizarse-. Bien, puesto que de servicial no tienes nada, te otorgo como don, que a cada palabra que digas, te salgan de la boca o una serpiente o un sapo.

Tan pronto la madre vio a su hija, le gritó:

- ¿Y bien, hija mía?...

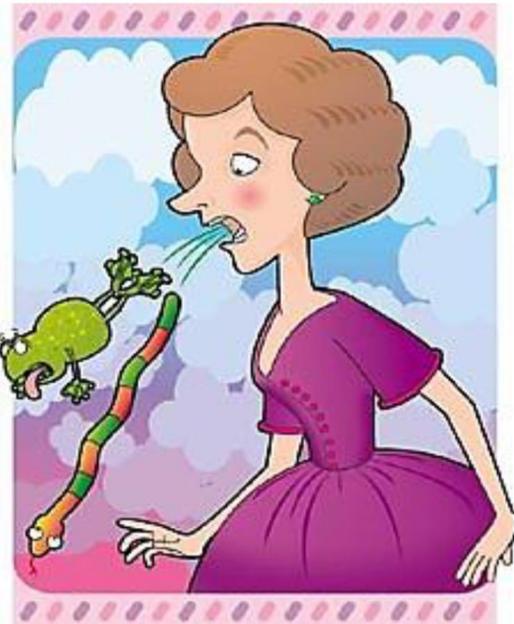
- ¡Y bien, madre mía! -le respondió la maleducada echando por la boca dos víboras y dos sapos.

- ¡Oh, cielos! -gritó la madre-, ¿qué es lo que veo? ¡Tu hermana tiene que ser la causante: me las pagará!

Y dicho y hecho, corrió hacia ella para golpearla. Entonces la pobre niña huyó buscando refugio en un bosque cercano.

El hijo del rey, que volvía de cazar, la encontró y viéndola tan bella, le preguntó qué es lo que hacía sola en medio de la espesura y por qué lloraba.

- ¡Ay de mí!, Señor, ¡mi madre me ha echado de casa!



El hijo del rey, viendo surgir de su boca cinco o seis perlas y otros tantos diamantes, rogó que le dijera de dónde venía, y ella le contó toda su aventura.

El príncipe heredero se enamoró de la joven, y considerando que tal don bien valía el hacerla su esposa porque era la mejor de las dotes, la llevó al palacio del rey su padre y se casó con ella.

En cuanto a la mala hermanastra, se hizo tan odiosa, que su propia madre la arrojó de casa, y la desgraciada, después de haber ido de un lado para otro, sin encontrar a nadie que la quisiera acoger, fue a morir en un rincón del bosque.

Traducido del original francés por Estrella Cardona Gamio

<http://www.ccgediciones.com/>

Anexo 12. Cuento La Bella Durmiente del bosque en PDF – Usado en TDL vía WhatsApp.

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

Charles Perrault (1628 - 1703)

Érase una vez un Rey y una Reina que estaban tan afligidos por no tener hijos, tan afligidos, que no hay palabras para expresarlo. Fueron a todas las aguas termales del mundo; votos, peregrinaciones, pequeñas devociones, todo lo pusieron en práctica, sin que sirviera de nada.

Sin embargo, la reina quedó, por fin embarazada y dio a luz una niña. Hicieron un hermoso bautizo; eligieron para madrinan de la Princesita a todas las hadas que pudieron encontrar en el país (se encontraron siete), para que cada una de ellas, al concederle un don, como era costumbre entre las hadas de aquel tiempo, tuviera la Princesa todas las perfecciones imaginables.

Después de las ceremonias del bautizo, todos los invitados volvieron al palacio del rey, donde se celebraba un gran festín para las hadas. Delante de cada una de ellas colocaron un magnífico cubierto, en un estuche de oro macizo, donde había una cuchara, un tenedor y un cuchillo de oro fino, guarnecido con diamantes y rubíes. Pero, cuando cada uno se estaba sentando a la mesa, vieron entrar a un hada vieja, a quien no habían invitado, porque hacía más de cincuenta años que no salía de una torre, y la creían muerta o encantada.

El Rey ordenó que le pusieran un cubierto, pero no hubo manera de darle un estuche de oro macizo como a las demás, pues sólo se habían mandado hacer siete, para las siete hadas. La vieja creyó que la despreciaban y murmuró amenazas entre dientes. Una de las hadas jóvenes, que se hallaba a su lado, la escuchó y, pensando que pudiera depararle a la Princesita algún don enojoso, en cuanto se levantaron de la mesa, fue a esconderse detrás de las cortinas, para hablar la última y poder así reparar en lo posible el mal que la vieja hubiese hecho.

Entretanto, las hadas comenzaron a conceder sus dones a la Princesa. La más joven le otorgó el don de ser la persona más bella del mundo; la siguiente, el de tener el alma de un ángel; la tercera, el de mostrar una gracia admirable en todo lo que hiciera; la cuarta, el de bailar a las mil maravillas; la quinta, el de cantar como un ruiseñor, y la sexta, el de tocar con toda perfección cualquier clase de instrumento musicale. Al llegar el turno a la vieja hada, ésta dijo, sacudiendo la cabeza, más por despecho que por vejez, que la Princesa se pincharía la mano con un huso, y que a consecuencia de eso moriría. Este don terrible hizo estremecerse a todos los invitados y no hubo nadie que no llorara.

En ese instante, el hada joven salió de detrás de las cortinas y, en alta voz, pronunció estas palabras:

-Tranquilizaos, Rey y Reina, vuestra hija no morirá; es verdad que no tengo poder suficiente para deshacer por completo lo que mi vieja compañera ha hecho. La Princesa se clavará un huso en la mano; pero, en vez de morir, caerá sólo en un profundo sueño que durará cien años, al cabo de los cuales el hijo de un rey vendrá a despertarla.

Para tratar de evitar la desgracia anunciada por la vieja, el Rey mandó publicar en seguida un edicto, por el que prohibía a todas las personas hilar con huso y conservar husos en casa, bajo pena de muerte.

Pasaron quince o dieciséis años. Un día en que el Rey y la Reina habían ido a una de sus casas de recreo, sucedió que la joven Princesa, corriendo un día por el castillo, y subiendo de habitación en habitación, llegó hasta lo alto de un torreón, a una pequeña buhardilla, donde una anciana hilaba su copo a solas. La buena mujer no había oído hablar de la prohibición del rey para hilar con huso.

-¿Qué hacéis aquí, buena mujer? -dijo la Princesa.

-Estoy hilando, hermosa niña -le respondió la anciana, que no la conocía.

-¡Ah! ¡Qué bonito es! -prosiguió la Princesa. ¿Cómo lo hacéis? Dejadme, a ver si yo también puedo hacerlo.

No hizo más que coger el huso y, como era muy viva y un poco distraída, aparte de que la decisión de las hadas así lo había dispuesto, se atravesó la mano con él y cayó desvanecida. La buena anciana, muy confusa, pide socorro. Llegan de todos lados, echan agua al rostro de la princesa, la



desabrochan, le dan golpecitos en las manos, le frotan las sienes con agua de la reina de Hungría; pero nada la reanima.

Entonces el Rey, que había subido al sentir el alboroto, se acordó de la predicción de las hadas y, comprendiendo que esto tenía que suceder ya que ellas lo habían dicho, mandó poner a la princesa en el aposento más hermoso del palacio, sobre una cama bordada de oro y plata. Estaba tan bella que parecía un ángel; en efecto, el desmayo no le había quitado los vivos colores de su rostro: sus mejillas estaban encarnadas y sus labios parecían de coral; sólo tenía los ojos cerrados, pero se la oía respirar suavemente, lo que demostraba que no estaba muerta.

El rey ordenó que la dejaran dormir en reposo, hasta que llegara la hora de despertarse.

El hada buena que le había salvado la vida, al hacer que durmiera cien años, se hallaba en el reino de Matabaquín, a doce mil leguas de allí, cuando ocurrió el accidente de la princesa; pero al instante la avisó un enanito que tenía botas de siete leguas. El hada partió enseguida y, al cabo de una hora, la vieron llegar en una carroza de fuego tirada por dragones.

El Rey fue a ofrecerle la mano al bajar de la carroza. Ella aprobó todo lo que él había hecho; pero, como era muy previsora, pensó que cuando la Princesa despertara, se sentiría muy confundida al verse sola en aquel viejo castillo, por lo cual quiso poner remedio a esa situación. Para ello, tocó con su varita todo lo que había en el castillo (salvo al rey y a la reina): ayas, damas de honor, sirvientas, gentileshombres, oficiales, mayordomos, cocineros, pinches de cocina, guardias, porteros pajes, lacayos. Tocó también todos los caballos que estaban en las caballerizas, con los palafreneros, los grandes mastines de corral, y la pequeña Puf, la perrita de la Princesa que estaba junto a ella sobre el lecho. Justo al tocarlos, se durmieron todos, para que despertaran al mismo tiempo que su ama, a fin de que estuviesen preparados para atenderla cuando llegara el momento; hasta los asadores, que estaban puestos al fuego llenos de faisanes y perdices, se durmieron, y también el fuego. Todo esto se hizo en un instante; las hadas no tardaban mucho en hacer su tarea.

Entonces el Rey y la Reina, después de besar a su querida hija sin que se despertara, salieron del castillo y ordenaron publicar la prohibición de que nadie se acercara a él. Tal prohibición no era necesaria, pues en un cuarto de hora creció alrededor del parque tal cantidad de árboles grandes y pequeños, de zarzas y espinos entrelazados unos con otros, que ni hombre ni bestia habría podido pasar; de modo que ya no se veía sino lo alto de las torres del castillo, y eso sólo desde muy lejos.

Nadie dudó de que todo esto era también obra del hada, para que la princesa, mientras durmiera, no tuviese nada que temer de los curiosos.

Al cabo de cien años, el hijo del rey que reinaba entonces y que no era de la familia de la princesa dormida, andando de caza por esos lugares, preguntó qué torres eran aquellas que se divisaban por encima de un gran bosque muy espeso. Cada cual le respondió según lo que había oído decir. Unos decían que era un viejo castillo poblado de fantasmas; otros, que todas las brujas de la región celebraban allí sus aquelarres. La opinión más generalizada era que en ese lugar vivía un ogro y llevaba allí a cuantos niños podía atrapar, para comérselos a sus anchas y sin que pudieran seguirlo, pues sólo él tenía el poder para abrirse paso a través del bosque. El príncipe no sabía qué pensar de todo aquello, hasta que un viejo campesino tomó la palabra y le dijo:

-Príncipe, hace más de cincuenta años le oí decir a mi padre que había en ese castillo una princesa, la más hermosa del mundo, que dormiría durante cien años y sería despertada por el hijo de un rey a quien ella estaba destinada.

Ante aquellas palabras, el joven príncipe se sintió enardecido; creyó sin vacilar que él pondría fin a tan hermosa aventura, e impulsado por el amor y la gloria, resolvió investigar al instante qué era aquello.

Apenas avanzó hacia el bosque, cuando esos enormes árboles, aquellas zarzas y espinos, se apartaron por sí mismos para dejarlo pasar. Caminó hacia el castillo que veía al final de una gran alameda, por donde entró; pero, lo que le sorprendió fue que ninguna de sus gentes había podido seguirlo, porque los árboles se habían cerrado tras él.

Continuó sin embargo su camino, pues un príncipe joven y enamorado es siempre valiente. Entró en un gran patio, donde todo lo que apareció ante su vista era para helarlo de espanto. Reinaba un horroroso silencio. Por todas partes se presentaba la imagen de la muerte: cuerpos tendidos de hombres y animales, que parecían muertos. Sin embargo, se dio cuenta, por la nariz llena de granos y la cara rubicunda de los guardias, que sólo estaban dormidos, y sus jarras, donde aún quedaban unas gotas de vino, indicaban claramente que se habían dormido bebiendo.

Atravesó un gran patio pavimentado de mármol, subió por la escalera, llegó a la sala de los guardias, que estaban formados en fila, con la escopeta de rueda al hombro, roncando a más y mejor. Atravesó varias cámaras llenas de caballeros y damas, todos dormidos, unos de pie, otros sentados; entró en una habitación completamente dorada, donde vio sobre una cama, cuyas cortinas estaban descorridas por todos los lados, el más bello espectáculo que jamás imaginara: una princesa que parecía tener quince o dieciséis años cuyo brillo resplandeciente tenía algo de divino y luminoso.

Se acercó temblando y, maravillado, se arrodilló junto a ella. Entonces, como había llegado el fin del hechizo, la Princesa despertó; y, mirándolo con ojos más tiernos de lo que una primera mirada puede permitir, dijo:

-¿Sois vos, Príncipe mío? -le dijo ella-. Os habéis hecho esperar mucho tiempo.

El príncipe, atraído por estas palabras y, más aún, por la forma en que habían sido dichas, le aseguró que la amaba más que a sí mismo. Sus razones resultaron desordenadas, pero por eso gustaron más a la princesa. Poca elocuencia y mucho amor. Estaba más confundido que ella, y no era para menos; la princesa había tenido tiempo de soñar en lo que tendría que decirle, pues parece (la historia, sin embargo, no dice nada de esto) que el hada buena, durante tan largo sueño, le había procurado el placer de tener sueños agradables.

En fin, hacía cuatro horas que hablaban y no se habían dicho ni de la mitad de las cosas que tenían que decirse.

Entretanto, todo el palacio se había despertado junto con la Princesa. Cada uno se disponía a cumplir con su tarea y, como no todos estaban enamorados, se morían de hambre. La dama de honor, apremiada como los demás, le anunció a la Princesa que la cena estaba servida. El Príncipe ayudó a la Princesa a levantarse y vio que estaba totalmente vestida, y con gran magnificencia; pero se abstuvo de decirle que sus ropas eran de otra época y que todavía usaba gorguera. No por eso estaba menos hermosa.

Pasaron a un salón de espejos y allí cenaron, atendidos por los servidores de la Princesa. Violines y oboes interpretaron piezas antiguas pero excelentes, que ya no se tocaban desde hacía casi cien años; y después de la cena, sin pérdida de tiempo, el gran capellán los casó en la capilla del castillo, y la dama de honor corrió las cortinas. Durmieron poco: la princesa no lo necesitaba mucho, y el príncipe la dejó por la mañana para volver a la ciudad, donde su padre estaría preocupado por él.

El Príncipe le dijo que, estando de caza, se había perdido en el bosque y que había pasado la noche en la choza de un carbonero quien le había dado de comer queso y pan negro. El Rey, su padre, que era un buen hombre, le creyó; pero su madre no quedó muy convencida y, al ver que iba casi todos los días de caza y que siempre tenía una excusa a mano cuando pasaba dos o tres noches fuera del palacio, ya no dudó de que tuviera algún amorío.

Vivió más de dos años enteros con la princesa y tuvieron dos hijos: el primero fue una niña, a quien dieron por nombre Aurora, y el segundo un varón, a quien llamaron Día porque parecía aún más hermoso que su hermana.

La reina le dijo varias veces a su hijo, para hacerlo confesar, que había que pasarlo bien en la vida, pero él no se atrevió nunca a confiarle su secreto. Aunque la quería, la temía, porque era de raza de ogros, y el rey sólo se había casado con ella por sus muchas riquezas. En la corte se rumoreaba, incluso, que tenía inclinaciones de ogro y que, al ver pasar a los niños pequeños, le costaba todo el trabajo del mundo contenerse para no lanzarse sobre ellos; por lo cual el Príncipe nunca quiso decirle nada.

Pero, cuando dos años más tarde murió el rey y él se sintió el dueño, declaró públicamente su matrimonio y, con gran ceremonia, fue a buscar a su mujer al castillo. Le hicieron un recibimiento magnífico en la capital, donde ella entró acompañada de sus dos hijos.

Algún tiempo después, el rey fue a hacer la guerra contra el emperador Cantalabutte, su vecino. Encargó la regencia del reino a la Reina, su madre, recomendándole mucho que cuidara a su mujer y a sus hijos. Debía de estar en la guerra durante todo el verano y, apenas partió, la Reina madre envió a su nuera y a sus hijos a una casa de campo en el bosque para poder satisfacer más fácilmente sus horribles deseos. Fue allí unos días después, y una noche le dijo a su mayordomo:

Mañana quiero comerme a la pequeña Aurora en la cena.

-¡Ay, señora! -dijo el mayordomo.

-¡Yo lo quiero! -dijo la Reina (y lo dijo con el tono de una ogresa que desea comer carne fresca).Y quiero comérmela con salsa Robert.

4

El pobre hombre, sabiendo que no podía burlarse de una ogresa, cogió su gran cuchillo y subió a la habitación de la pequeña Aurora; tenía por entonces cuatro años y, saltando y riendo, se echó a su cuello pidiéndole caramelos. Él se echó a llorar, el cuchillo se le cayó de las manos y se fue al corral a degollar un corderito, preparándolo con una salsa tan buena que su ama le aseguró que nunca había comido algo tan exquisito. Al mismo tiempo se llevó a la pequeña Aurora y se la entregó a su mujer, para que la escondiera en una habitación que tenía al fondo del corral.

Ocho días después, la malvada reina dijo a su mayordomo:

-Quiero comerme al pequeño Día para la cena.

Él no contestó, resuelto a engañarla como la otra vez. Fue a buscar al niño y lo encontró, florete en mano, practicando esgrima con un gran mono, y eso que nada más que tenía tres años. También se lo llevó a su mujer, quien lo escondió junto con la pequeña Aurora, y le sirvió, en vez del pequeño Día, un cabritillo muy tierno que la ogresa encontró delicioso.

Hasta ahora todo había ido bien; pero una noche, esta Reina perversa le dijo al mayordomo:

-Quiero comerme a la Reina con la misma salsa que a sus hijos.

Fue entonces cuando el pobre mayordomo perdió la esperanza de poder engañarla otra vez. La joven Reina tenía más de veinte años, sin contar los cien que había dormido; por lo cual su hermosa y blanca piel era algo dura. ¿Y cómo encontrar en el corral un animal tan duro? Decidió entonces, para salvar su vida, degollar a la Reina, y subió a sus aposentos con la intención de acabar de una vez.

Trataba de sentir furor y, puñal en mano, entró en la habitación de la joven Reina. Sin embargo, no quiso sorprenderla y, con mucho respeto, le comunicó la orden que había recibido de la Reina madre.

-Cumplid con vuestro deber -dijo ella, presentándole el cuello; ejecutad la orden que os han dado; iré a reunirme con mis hijos, mis pobres hijos a quienes tanto quise (pues ella los creía muertos desde que se los habían quitado sin decirle nada).

-No, no, señora -le respondió el pobre mayordomo, enternecido-, no moriréis, y tampoco dejaréis de reuniros con vuestros queridos hijos, pero será en mi casa, donde los tengo escondidos, y otra vez engañaré a la Reina, dándole de comer una cierva joven en vuestro lugar.

La condujo en seguida con su mujer y, dejando que la reina abrazara a sus hijos y llorara con ellos, fue a aderezar a una cierva, que la Reina comió para la cena con el mismo apetito que si se hubiera tratado de la joven reina. Se sentía muy satisfecha de su crueldad, y se preparaba para contarle al Rey, a su vuelta, que los lobos rabiosos se habían comido a la Reina, su mujer, y a sus dos hijos.

Una noche en que, como de costumbre, rondaba por los patios y corrales del castillo para olfatear carne fresca, oyó en el vestíbulo de la planta baja al pequeño Día que lloraba, porque su madre quería darle unos azotes por portarse mal, y escuchó también a la pequeña Aurora que pedía perdón para su hermano.

La ogresa reconoció la voz de la Reina y de sus hijos y, furiosa por haber sido engañada, ordenó a la mañana siguiente, con una voz espantosa que hacía temblar a todo el mundo, que pusieran en el medio del patio una gran cuba, que mandó llenar con sapos, víboras, culebras y serpientes, para echar en ella a la reina y a sus hijos, al mayordomo, a su mujer y a su criado. Había dado la orden de llevarlos con las manos atadas a la espalda.

Estaban allí, y los verdugos se disponían a tirarlos a la cuba, cuando el Rey, a quien nadie esperaba tan pronto, entró a caballo en el patio; había venido por la posta, y preguntó atónito qué significaba aquel horrible espectáculo. Nadie se atrevía a decirselo, cuando la ogresa, rabiando al ver lo que pasaba, ella misma se tiró de cabeza dentro de la cuba y, en un instante, fue devorada por las feas bestias que había mandado poner allí.

El rey no dejó de sentirlo: al fin y al cabo, era su madre; pero se consoló muy pronto con su hermosa mujer y con sus hijos.