

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA**



TESIS

**INTERTEXTUALIDAD EN PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DEL
QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE APLICACIÓN FORTUNATO LUCIANO HERRERA
- CUSCO - 2024**

PRESENTADO POR:

Br. RONALD PUCHO PADIN

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA**

ASESOR:

Dr. EDILBERTO ZELA VERA

CUSCO – PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada: INTERTEXTUALIDAD EN PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE APLICACIÓN FORTUNATO LUCIANO HERRERA - CUSCO - 2024

presentado por: RONALD PUCHO PADIN con DNI Nro.: 73511439 presentado por: con DNI Nro.: para optar el título profesional/grado académico de LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA; ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 1 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 7%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

| Porcentaje | Evaluación y Acciones | Marque con una (X) |
|----------------|---|--------------------|
| Del 1 al 10% | No se considera plagio. | X |
| Del 11 al 30 % | Devolver al usuario para las correcciones. | |
| Mayor a 31% | El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley. | |

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 05 de DICIEMBRE de 2024



Firma

Post firma Edilberto Zela Vece

Nro. de DNI 23805254

ORCID del Asesor 0003-4737-1960

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: **oid:** 27259:412787650

RONALD PUCHO PADIN

Intertextualidad en pensamiento crítico de estudiantes del quinto grado de educación secundaria de I

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:412787650

219 Páginas

Fecha de entrega

4 dic 2024, 10:38 p.m. GMT-5

57,167 Palabras

Fecha de descarga

4 dic 2024, 11:01 p.m. GMT-5

319,550 Caracteres

Nombre de archivo

Intertextualidad en pensamiento crítico de estudiantes del quinto grado de educación secundari....pdf

Tamaño de archivo

4.5 MB

Ronald Puchon Padin
Escritor
Foto Ver

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones


- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 6%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
10 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



DEDICATORIA

A mis padres Agustín Pucho y Juana Padin que con mucho sacrificio encaminaron mi rumbo hacia el éxito y superación personal.

A mi hermano Álvaro por la confianza y el apoyo incondicional.

A Katherine que siempre veló por mi futuro y mi bienestar, brindándome el apoyo moral y académico necesario para lograr mis objetivos.

Ronald

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por la vida, la fortaleza, bendición y esperanza durante este largo camino.

A mi asesor Dr. Edilberto Zela Vera por iniciarme en el campo de la investigación, por orientarme y apoyarme arduamente en este trabajo.

Finalmente, con inmensa gratitud a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, a la Facultad de Educación y a mis docentes por haber depositado en mí los conocimientos necesarios para seguir en el camino.

Ronald

PRESENTACIÓN

Señor decano de la facultad de educación: Dr. Hugo Asunción Altamirano Vega.

Señores miembros del instituto de investigación de la facultad de educación y miembros del jurado calificador.

De acuerdo al reglamento de grados y títulos, cumpliendo con el mismo, presento ante ustedes. El proyecto de tesis titulada “Intertextualidad en el pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024”, para optar al grado académico de Licenciado en Educación, especialidad Lengua y Literatura, con el objetivo de que este estudio beneficie la labor de los docentes en instituciones educativas, se busca aprobar la implementación de estrategias innovadoras de enseñanza que midan el pensamiento crítico antes y después de la aplicación de la intertextualidad. En la era actual, marcada por la globalización y el rápido avance de la tecnología y la inteligencia artificial, el desarrollo del pensamiento crítico es cada vez más relevante. Sin embargo, este desarrollo no se alcanza de manera óptima en todos los niveles educativos. Por ello, es crucial promover estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico desde las instituciones educativas. En este sentido, la presente investigación no solo refleja la realidad de muchos estudiantes, sino que también aporta nuevos conocimientos para mejorar este aspecto tanto en docentes como en estudiantes de la carrera de educación y disciplinas afines.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar cómo influye la implementación extensiva de la intertextualidad a través de sesiones de clase en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera en Cusco, durante el año 2024. Se utilizó una metodología aplicada, con un enfoque cuantitativo de alcance explicativo, y se empleó un diseño de investigación preexperimental. La investigación se llevó a cabo en la mencionada institución, ubicada en el distrito de Cusco, y la muestra incluyó a los estudiantes del quinto grado, divididos en dos secciones: 5to A en el turno mañana y 5to B en el turno tarde. Para la recolección de datos, se emplearon dos cuestionarios: uno aplicado antes de las sesiones de clase centradas en la intertextualidad para medir el nivel inicial de pensamiento crítico de los estudiantes, y otro después de dichas sesiones para evaluar su impacto. La población de estudio fue conformada por 350 estudiantes matriculados, de los cuales se seleccionó una muestra de 35 alumnos asistentes pertenecientes al 5º grado, secciones "A" y "B" conformado por 20 varones y 18 mujeres. La participación activa de los estudiantes fue notable durante las sesiones y la aplicación de los cuestionarios. El análisis de los resultados mostró que la intertextualidad tiene una influencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico, con una incidencia positiva moderada según el baremo de estimación utilizado.

Palabras clave: intertextualidad, pensamiento crítico, lectura y pensamiento.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine how the extensive implementation of intertextuality through class sessions influences the development of critical thinking in students of the fifth grade of the Fortunato Luciano Educational Institution Herrera in Cusco, during the year 2024. An application methodology, with a quantitative approach of explanatory scope, was used and a pre-experimental research design was employed. The research was carried out at the aforementioned institution, located in the district of Cusco, and the sample included students from the fifth grade, divided into two sections: 5th A in the morning shift and 5th B in the afternoon shift. For data collection, two questionnaires were used: one applied before the intertextuality-focused class sessions to measure the initial level of students' critical thinking, and another after those sessions to assess their impact. The study population consisted of 350 students, out of whom a sample of 35 students was selected from the 5th grade, sections "A" and "B". The active participation of students was notable during the sessions and the application of the questionnaires. The analysis of the results showed that intertextuality has a significant influence on the development of critical thinking, with a moderate positive incidence according to the estimation scale used.

Keywords: intertextuality, critical thinking, reading and thinking.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------|-----|
| DEDICATORIA | I |
| AGRADECIMIENTO | II |
| PRESENTACIÓN | III |
| RESUMEN | IV |
| ABSTRACT..... | V |
| ÍNDICE..... | VI |
| ÍNDICE DE TABLAS | XII |
| ÍNDICE DE FIGURAS | XIV |
| INTRODUCCIÓN | XV |

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

| | |
|---|----|
| 1.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica..... | 1 |
| 1.2. Descripción de la realidad problemática..... | 2 |
| 1.3. Formulación de problema | 13 |
| 1.3.1. Problema general | 13 |
| 1.3.2. Problemas específicos..... | 13 |
| 1.4. Justificación de la investigación | 14 |
| 1.4.1. Justificación teórica | 14 |
| 1.4.2. Justificación pedagógica | 14 |
| 1.4.3. Justificación metodológica..... | 15 |

| | | |
|--------|--|----|
| 1.4.4. | Justificación legal..... | 15 |
| 1.5. | Objetivos de investigación..... | 16 |
| 1.5.1. | Objetivo general..... | 16 |
| 1.5.2. | Objetivos específicos | 16 |
| 1.6. | Delimitación y limitaciones de la investigación..... | 17 |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

| | | |
|--------|--|----|
| 2.1. | Estado del arte de la investigación..... | 19 |
| 2.1.1. | Antecedentes internacionales..... | 19 |
| 2.1.2. | Antecedentes nacionales | 27 |
| 2.1.3. | Antecedentes locales..... | 33 |
| 2.2. | Bases teóricas..... | 38 |
| 2.2.1. | Intertextualidad | 38 |
| 2.2.2. | El texto..... | 40 |
| 2.2.3. | El análisis intertextual..... | 40 |
| 2.2.4. | Concepción de la intertextualidad..... | 41 |
| 2.2.5. | La intertextualidad como estrategia | 42 |
| 2.2.6. | El Intertexto | 43 |
| 2.2.7. | Tipología de la intertextualidad según Genette citado en Vouillamoz (2022) | 44 |
| 2.2.8. | Dimensiones de la intertextualidad..... | 47 |
| 2.2.2. | Pensamiento crítico..... | 48 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.2.3. | Concepción del pensamiento crítico | 50 |
| 2.2.4. | Pensamiento | 51 |
| 2.2.5. | Elementos del pensamiento..... | 51 |
| 2.2.6. | Importancia del pensamiento crítico | 53 |
| 2.2.7. | Características del pensamiento crítico..... | 53 |
| 2.2.8. | Componentes del pensamiento crítico | 54 |
| 2.2.9. | Habilidades del pensamiento crítico | 56 |
| 2.2.10. | ¿Por qué es necesario el pensamiento crítico? | 57 |
| 2.2.11. | Perfil de un pensador crítico | 60 |
| 2.2.12. | Lectura Crítica | 62 |
| 2.2.13. | Niveles de lectura Crítica..... | 63 |
| 2.2.14. | Cualidades de un lector crítico..... | 64 |
| 2.2.15. | Dimensiones del pensamiento crítico | 66 |
| 2.3. | Marco conceptual..... | 70 |
| 2.3.1. | Intertextualidad | 70 |
| 2.3.2. | Texto | 70 |
| 2.3.3. | Pensamiento crítico..... | 70 |
| 2.3.4. | Pensamiento | 70 |

**CAPÍTULO III:
HIPÓTESIS Y VARIABLES**

| | | |
|--------|---------------------------------------|----|
| 3.1. | Hipótesis | 72 |
| 3.1.1. | Hipótesis general..... | 72 |
| 3.1.2. | Hipótesis específicas..... | 72 |
| 3.2. | Operacionalización de variables | 74 |

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

| | | |
|--------|--|----|
| 4.1. | Tipo, nivel y diseño de investigación | 79 |
| 4.1.1. | Tipo de la investigación | 79 |
| 4.1.2. | Nivel de la investigación..... | 79 |
| 4.1.3. | Diseño de la investigación | 79 |
| 4.2. | Población y unidad de análisis..... | 81 |
| 4.2.1. | Población de estudio | 81 |
| 4.2.2. | Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra..... | 82 |
| 4.3. | Técnicas de recolección de información..... | 83 |
| 4.3.1. | Técnica observación directa..... | 83 |
| 4.3.2. | Técnica de test..... | 84 |
| 4.3.3. | Instrumento cuestionario..... | 84 |
| 4.4. | Técnicas de análisis e interpretación de la información | 85 |
| 4.5. | Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas. | 85 |

CAPÍTULO V RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

| | | |
|------|-------------------|----|
| 5.1. | Descripción | 86 |
|------|-------------------|----|

| | | |
|--------------------|--|------------|
| 5.2. | Análisis de confiabilidad del instrumento..... | 86 |
| 5.2.1. | Confiabilidad de datos | 86 |
| 5.3. | Resultados por variable de estudio | 87 |
| 5.3.1. | Pensamiento crítico..... | 87 |
| 5.4. | Resultados por dimensiones del pensamiento crítico | 90 |
| 5.4.1. | Resultados de la dimensión lógica..... | 90 |
| 5.4.2. | Resultados de la dimensión sustantiva..... | 93 |
| 5.4.3. | Resultados de la dimensión contextual | 95 |
| 5.4.4. | Resultados de la dimensión dialógica | 98 |
| 5.4.5. | Resultados de la dimensión pragmática..... | 101 |
| 5.5. | Prueba de normalidad | 103 |
| 5.6. | Prueba de hipótesis | 105 |
| 5.6.1. | Prueba de hipótesis específica 1 | 105 |
| 5.6.2. | Prueba de hipótesis específica 2 | 107 |
| 5.6.3. | Prueba de hipótesis específica 3 | 109 |
| 5.6.4. | Prueba de hipótesis específica 4 | 112 |
| 5.6.5. | Prueba de hipótesis específica 5 | 114 |
| 5.6.6. | Prueba de hipótesis general..... | 116 |
| CAPÍTULO VI | | |
| DISCUSIÓN | | |
| | CONCLUSIONES | 133 |

RECOMENDACIONES..... 135

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 136

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia..... 145

Anexo 02: Fichas de validación de los instrumentos de investigación..... 149

Anexo 03: Solicitud de autorización para el trabajo de investigación..... 155

Anexo 04: Constancia de aplicación de los instrumentos de medición 156

Anexo 05: Textos a utilizar solo en el cuestionario para la evaluación del pensamiento crítico en el pre test y post test 157

..... 157

Anexo 06: Cuestionario de evaluación (pretest y post test)..... 162

Anexo 07: Rúbrica para evaluar el pensamiento crítico 168

Anexo 08: Sesiones de clases enfocadas en la intertextualidad..... 176

Anexo 09: Lista de cotejo para verificar la aplicación grupal de sesiones de intertextualidad 196

..... 196

Anexo 10: Evidencia fotográfica de la aplicación de sesiones y el cuestionario..... 197

Anexo 11: Base de datos..... 201

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1 Operacionalización de variables | 74 |
| Tabla 2 Población de la investigación..... | 81 |
| Tabla 3 Muestra de estudio | 82 |
| Tabla 4 Alfa de Cronbach | 86 |
| Tabla 5 Resultados de la variable pensamiento crítico Pre test y Post test..... | 87 |
| Tabla 6 Resultados de la dimensión lógica Pre test y Post test..... | 90 |
| Tabla 7 Resultados de la dimensión sustantiva Pre test y Post test | 93 |
| Tabla 8 Resultados de la dimensión contextual Pre test y Post test..... | 94 |
| Tabla 9 Resultados de la dimensión dialógica Pre test y Post test..... | 97 |
| Tabla 10 Resultados de la dimensión pragmática Pre test y Post test..... | 100 |
| Tabla 11 Prueba de normalidad | 104 |
| Tabla 12 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 1 | 105 |
| Tabla 13 Estadístico de prueba de la hipótesis específica 1 | 106 |
| Tabla 14 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 2 | 107 |
| Tabla 15 Estadístico de prueba de la hipótesis específica 2 | 109 |
| Tabla 16 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 3 | 110 |
| Tabla 17 Estadístico de prueba de la hipótesis específica 3 | 111 |
| Tabla 18 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 4 | 112 |
| Tabla 19 Estadísticos de prueba de la hipótesis específica 4 | 113 |
| Tabla 20 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 5 | 114 |
| Tabla 21 Estadísticos de prueba de la hipótesis específica 5 | 115 |
| Tabla 22 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis general | 116 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 23 Estadísticos de prueba de la hipótesis general | 117 |
|--|-----|

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Resultados de la variable pensamiento crítico Pre test y Post test | 88 |
| Figura 2 Resultados de la dimensión lógica Pre test y Post test | 91 |
| Figura 3 Resultados de la dimensión sustantiva Pre test y Post test..... | 94 |
| Figura 4 Resultados de la dimensión contextual Pre test y Post test | 96 |
| Figura 5 Resultados de la dimensión dialógica Pre test y Post test | 99 |
| Figura 6 Resultados de la dimensión pragmática Pre test y Post test | 102 |
| Figura 7 Resultados de la dimensión lógica Pre test vs Post test | 105 |
| Figura 8 Resultados de la dimensión sustantiva Pre test vs Post test | 108 |
| Figura 9 Resultados de la dimensión contextual Pre test vs Post test..... | 110 |
| Figura 10 Resultados de la dimensión dialógica Pre test vs Post test..... | 112 |
| Figura 11 Resultados de la dimensión pragmática Pre test vs Post test | 114 |
| Figura 12 Resultados de la dimensión pragmática Pre test vs Post test | 116 |

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación propuesto es relevante, innovador y de gran interés en el contexto de la educación peruana, especialmente considerando la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) en el nivel de Educación Secundaria, según la R.M. N° 712-2018-MINEDU. Que se enfoca en competencias y desempeños. En este enfoque, la misión de las escuelas no es simplemente enseñar una gran cantidad de conocimientos teóricos especializados, sino más bien fomentar que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender a aprender y alcancen una autonomía intelectual. Esto se logra promoviendo el desarrollo de habilidades superiores, como el pensamiento crítico, que va más allá del entrenamiento en habilidades cognitivas y se caracteriza también por la actitud de apertura mental, la búsqueda del bienestar, la sensibilidad hacia las creencias, sentimientos y conocimientos de los demás, así como la forma de enfrentar los desafíos de la vida.

Una de las áreas clave para desarrollar el pensamiento crítico en adolescentes, como parte de su formación integral, es el área de comunicación, especialmente a través de la lectura intertextual. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) ha sido implementado en años anteriores y continúa aplicándose en el presente año escolar en todas las instituciones educativas de la región y del país, lo que subraya su importancia y pertinencia en el marco actual de la enseñanza en Perú. No obstante, los docentes todavía suelen priorizar la transmisión de conocimientos mediante estrategias que poco o nada contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Con base en estas observaciones, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida influye la intertextualidad en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera en Cusco,

en el año 2024? El objetivo del estudio es evaluar cómo la intertextualidad, utilizada como estrategia de lectura, influye en la mejora del pensamiento crítico en los estudiantes de 5° grado de educación secundaria de la institución en cuestión.

Por lo tanto, mediante la realización del estudio presente, pongo en uso todo lo aprendido durante mi etapa de formación universitaria, así como la experiencia adquirida hasta la fecha, con el cual busco determinar la influencia que tiene la intertextualidad sobre el pensamiento crítico. Para garantizar la eficacia de lo prescrito, este trabajo de investigación se sistematiza de la siguiente manera:

I **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** La contextualización del problema, la definición del problema, la explicación del problema, la formulación del problema, la formulación del objetivo y la razón de la investigación.

II **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL:** El contenido es un marco teórico conceptual que sostiene y resume los precedentes de la indagación, la base teórica de las consideraciones de indagación, antecedentes y fundamentos de la investigación.

III **HIPOTESIS Y VARIABLES:** Las supuestas afirmaciones de la investigación a nivel general y específico, la identificación de las variables utilizadas en la investigación y su debida operacionalización.

IV **METODOLOGÍA:** Se muestra el tipo de indagación, nivel de indagación, diseño de indagación, muestras de población y de indagación, técnicas y herramientas de recolección de datos, selección de muestra, análisis e interpretación de la información, así como el presupuesto, cronograma y financiamiento del proyecto.

V **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN:** Se evidencia los resultados detallados de la aplicación de la investigación.

VI DISCUSIÓN: El análisis y discusión de los resultados, también se incluyen las conclusiones, recomendaciones y se anexan las evidencias.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. **Ámbito de estudio: localización política y geográfica**

El presente estudio de investigación se enfocó en la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera, ubicada en la región, provincia y distrito del Cusco. Esta institución educativa sirve como un laboratorio pedagógico para que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco puedan realizar prácticas preprofesionales y docentes. Su dirección es Av. La Cultura N° 721, en el centro histórico de la ciudad del Cusco, dentro del estadio universitario.

La creación de la Institución Educativa Mixta de Aplicación Fortunato Luciano Herrera se remonta a la fundación de la Facultad de Educación de la UNSAAC en 1939. El ex rector Dr. Jorge Chávez Chaparro desempeñó un papel fundamental, respaldado por el Dr. Wilbert Salas Rodríguez, en la transformación de esta institución en el primer centro nacional para la práctica preprofesional de futuros educadores.

Actualmente, esta institución educativa está bajo la dirección del Mgr. Alan Alain Huamán Auccapuri. Ofrece niveles de educación básica regular en primaria y secundaria, con dos turnos disponibles en la mañana y tarde. Durante el año escolar vigente, atiende a una matrícula de 206 estudiantes aproximadamente y cuenta con un cuerpo docente compuesto alrededor de 108 profesores.

La Institución Educativa Mixta de Aplicación Fortunato Luciano Herrera forma parte del sistema educativo nacional, alineándose con las políticas y directrices del gobierno en el ámbito educativo. Opera como un centro fundamental de enseñanza e interacción en el contexto político y geográfico de Cusco, con el propósito de fomentar el desarrollo académico, cultural y social de

sus estudiantes, en concordancia con las normativas educativas a nivel tanto nacional como regional. Los docentes de esta institución laboran bajo la supervisión y dirección de la UGEL Cusco, responsable de implementar estas políticas educativas dentro del marco institucional.

1.2. Descripción de la realidad problemática

Iniciare la exposición de la descripción de esta situación problemática partiendo desde diversos puntos y perspectivas internacionales, para pasar a una descripción nacional y concluir con los aspectos relevantes desde un enfoque local.

La educación en un contexto mundial es reconocida como un pilar fundamental que desempeña un papel crucial en el desarrollo humano y en la mejora de diversas áreas de la sociedad. Actúa como un motor clave para el progreso y el desarrollo, se ha demostrado, con el pasar de los años y la experiencia de una sociedad, que la educación es uno de los instrumentos más efectivos para combatir la pobreza, mejorar la salud y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad; además de generar beneficios económicos significativos y sostenibles en términos de ingresos, la educación es fundamental para garantizar la igualdad y la inclusión en las sociedades.

Según el Banco Mundial (2023), la educación genera oportunidades de empleo, mejora los ingresos, promueve la salud y contribuye a reducir la pobreza. A nivel global, cada año adicional de educación incrementa los ingresos por hora en un 9%. Además, la educación impulsa el desarrollo económico, fomenta la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social, proporcionando los conocimientos, habilidades y valores necesarios para enfrentar los desafíos actuales y construir sociedades más justas y prósperas.

Entonces, en muchos países en vías de desarrollo, se han logrado progresos significativos en cuanto a la asistencia escolar, y se ha observado un aumento global en el número de niños que van a la escuela.

El Banco Mundial (2023), en su Informe sobre el desarrollo mundial 2018, destaca que el acceso a la educación no garantiza el aprendizaje. Esto indica que, aunque se invierta en infraestructura, se creen nuevos centros educativos o se promuevan acciones para combatir la falta de aprendizajes, ninguna de estas medidas asegurará una educación de calidad capaz de generar cambios significativos a mediano o largo plazo en la sociedad.

Otro de los factores que peores consecuencias trajo con su llegada fue el COVID-19, una pandemia devastadora en la vida de niños, estudiantes y jóvenes. La crisis global de la educación se ha intensificado debido a las perturbaciones causadas por el aislamiento en las sociedades y las economías, impactando de una manera sin precedentes en los sistemas educativos.

Según el Banco Mundial (2023), entre febrero de 2020 y febrero de 2022, las escuelas a nivel mundial cerraron en promedio 141 días para el aprendizaje presencial. En Asia meridional y América Latina y el Caribe, los cierres fueron aún más largos, con 273 y 225 días respectivamente, lo que trajo consecuencias devastadoras para la educación. Incluso antes de la pandemia de COVID-19, ya se evidenciaba una crisis global en el ámbito educativo.

Entonces, la crisis sanitaria mundial provocada por el COVID-19 ha dejado un impacto profundo y alarmante en el ámbito educativo, conocido como la "emergencia educativa". Si bien el sistema educativo ya enfrentaba dificultades antes de la pandemia, el confinamiento y los prolongados cierres escolares intensificaron estos problemas, generando lo que ahora se considera la peor crisis educativa en los últimos cien años. Este efecto persiste, subrayando la urgencia de abordar los desafíos educativos de manera prioritaria y efectiva.

El indicador de la pobreza de aprendizajes, creado por el Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y dado a conocer en 2019, proporciona un dato simple, aunque grave, de la magnitud de esta crisis del aprendizaje: la proporción de niños de 10 años que no pueden leer ni comprender un texto breve apropiado para su edad (Banco Mundial, 2023, p.01).

Según el Banco Mundial (2023), en los países de ingresos bajos y medianos, el porcentaje de niños afectados por la pobreza educativa, que ya alcanzaba el 57% antes de la pandemia, podría aumentar hasta el 70% debido a los extensos cierres escolares y la brecha digital que limitó la efectividad de la educación a distancia. Esta situación amenaza seriamente el cumplimiento de los objetivos del ODS 4 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4). Durante más de un año, mil millones de niños han sufrido interrupciones en su educación presencial, muchas de las cuales se han extendido hasta dos años.

Según el Banco Mundial (2023) con el propósito de poner de relieve esta situación crítica y con el Instituto de Estadística de la UNESCO han trabajado en colaboración para desarrollar el concepto de "pobreza de aprendizaje" y un indicador asociado a este.

La pobreza de aprendizaje significa ser incapaz de leer y comprender un texto simple a los 10 años. Este indicador reúne indicadores de escolaridad y aprendizaje. Comienza con la proporción de niños que no han alcanzado la competencia mínima en lectura (medida en las escuelas) y se ajusta por la proporción de niños que no asisten a la escuela (y se supone que no pueden leer con competencia) (Banco Mundial, 2023, p.01).

El Banco Mundial (2023) informa que, a través de una base de datos desarrollada junto con el Instituto de Estadística de la UNESCO, se calcularon, mediante evaluaciones de aprendizaje y datos de matriculación, preocupantes niveles de analfabetismo. Los resultados revelan que el 53%

de los niños en países de ingresos bajos y medianos no pueden leer ni comprender una historia simple al finalizar la primaria, cifra que asciende al 80% en los países más pobres. Esto pone en grave peligro el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y otros objetivos globales relacionados.

A todo esto, podemos deducir que la incapacidad de los estudiantes de 10 años o más para leer y comprender lo que leen representa un caso claro de pobreza educativa. Alcanzar la competencia lectora a los 10 años es crucial para asegurar un buen desempeño académico en etapas posteriores, ya que la lectura es la base para aprender en todas las materias. Cuando los niños no logran adquirir esta habilidad en su tiempo adecuado, no solo se ven limitados en otras áreas del conocimiento, sino que su interés y motivación por aprender también se ven comprometidos, afectando su desarrollo educativo integral.

El Banco Mundial (2023) también señala que, aunque la mayoría de los niños asisten a la escuela, muchos no logran desarrollar habilidades básicas, especialmente en lectura. Además, 260 millones de niños no tienen acceso a la educación, lo que ha desencadenado una crisis de aprendizaje. Esta situación amenaza los esfuerzos para desarrollar el capital humano necesario para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Sin habilidades fundamentales, los estudiantes enfrentan barreras para progresar académica y profesionalmente, afectando también su capacidad para contribuir a sus comunidades y economías.

El hecho de que un estudiante no logre desarrollar competencias en lectura y escritura refleja una "pobreza de aprendizaje", impidiendo el aprovechamiento de otras áreas del conocimiento. Esta situación resalta la urgencia de mejorar las competencias comunicativas. Además, el Banco Mundial (2023) subraya la importancia de invertir efectivamente en las personas para que los niños adquieran estas habilidades, ya que su ausencia pone en riesgo el cumplimiento

de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con la educación, lo que afecta a la sociedad en su conjunto. La erradicación de la pobreza educativa debe ser tratada con la misma prioridad que la pobreza extrema, con un enfoque acelerado para obtener resultados significativos.

Entonces, respecto a esta problemática: ¿Qué está pasando en el Perú? Al igual que en muchos países del mundo y principalmente Sudamérica, las brechas educativas son muy grandes, los factores como: desigualdad económica, problemas sociales, crisis políticas, la desnutrición infantil entre otros, son factores repetitivos en diversos países del mundo, pero las estadísticas difieren en cuanto a la pobreza de aprendizaje y el logro de las competencias, para ello tomemos en cuenta los últimos resultados 2015, 2018 y 2022 del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

Según el Ministerio de Educación del Perú (s.f.), el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), realizado por la OCDE, evalúa las habilidades y competencias de estudiantes de 15 años que están a punto de finalizar la educación básica obligatoria. Su objetivo es determinar si estos estudiantes han adquirido los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la vida adulta. PISA, una de las evaluaciones educativas más importantes, se lleva a cabo cada tres años, y la participación de países no miembros, como Perú, es voluntaria.

En este contexto, el Perú mediante el Ministerio de educación (MINEDU) participo en la prueba PISA que se aplicó el 14 de agosto al 30 de septiembre de 2018 obteniendo resultados regularmente satisfactorios a comparación de evaluaciones anteriores, pero no tan satisfactorias poniéndolas en un contraste internacional; a nivel mundial participaron 600 000 estudiantes de 15 años de 79 países, en el Perú se evaluaron a 8028 estudiantes de 342 instituciones educativas.

Según los resultados publicados por la página oficial del MINEDU (2019) el Perú está ubicado en el puesto 64 de un total de 79 países que participaron en dicha evaluación y aparecen en los resultados de la publicación del MINEDU. Teniendo como referentes a China con 4 regiones en el primer puesto con 555 puntos y en el último puesto a Filipinas con 340 puntos, el Perú obtuvo 401 puntos, solo 3 puntos más que los resultados de la evaluación PISA 2015; a comparación de los resultados anteriores en PISA en el área de lectura, en su primera participación, el Perú obtuvo 370 puntos y para la evaluación PISA 2012 obtuvo 384 puntos, obteniendo un crecimiento significativo de 14,5 puntos, y para en los resultados de la evaluación PISA 2015 se obtuvo 398 puntos, siendo el incremento entre el 2012 y 2015 un promedio de 13,4 puntos de incremento significativo para los resultados; tomando en cuenta esta comparación de puntajes obtenidos en el área de lectura, el Perú solo pudo incrementar en promedio 3 puntos entre el 2015 y el 2018, siendo un resultado alentador porque de una u otra forma los resultados obtenidos van en crecimiento, pero a su vez no resulta tan satisfactorio en comparación al crecimiento en años anteriores.

En cuanto al contexto latinoamericano, según MINEDU (2019) a partir del año 2009, Perú sigue siendo el país que muestra mayor crecimiento en las tres áreas evaluadas, teniendo como promedio un 10,3 puntos de avance en el área de lectura a diferencia de los países vecinos de Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, México y otros que se encuentran con un crecimiento máximo de 1 punto, datos bastante alentadores para el País, pero tengamos en cuenta que esto no significa estar en un adecuado nivel en comparación con estos mismos países, ya que según las estadísticas al Perú todavía le falta crecer aún más y obtener mejores resultados en las evaluaciones PISA para poder situarse entre los primeros países en América Latina.

Los resultados de las evaluaciones PISA, especialmente los de 2018, indican que se están realizando esfuerzos en el ámbito educativo en Perú, mostrando buenos indicadores de

crecimiento. Sin embargo, aún hay mucho por hacer, especialmente en el desarrollo de competencias comunicativas. La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 agravó la situación educativa, ampliando las brechas de desigualdad y limitando el aprendizaje óptimo de los estudiantes, lo que desaceleró el progreso previo a la pandemia.

Según el Minedu (2019) en el histórico de resultados nacionales según medida promedio y nivel de logro de los estudiantes de segundo grado evaluados en el nivel secundario los resultados que la Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizaje muestran para el 2019 en lectura aún son alarmantes ya que el 17,7 % de estudiantes evaluados se halla en el nivel previo al inicio y el 42,0 % logro ubicarse en el nivel de inicio, que claramente son niveles en los cuales los estudiantes están empezando a adquirir nuevas competencias; sin embargo un 25,8 % logro ubicarse en el nivel de proceso y un 14,5 % en el nivel satisfactorio, si bien es cierto se observan pequeños avances en relación a años anteriores, pero aún no es suficiente para poder superar y cerrar las brechas de un déficit nivel de comprensión lectora, por ende un bajo nivel de lectura.

Según los resultados de la evaluación PISA 2022 en Perú, se evaluó a 8,787 estudiantes de 15 años en 337 instituciones entre el 29 de agosto y el 7 de octubre de 2022. La prueba incluyó competencias de lectura, matemática y, por primera vez, pensamiento creativo. En lectura, Perú obtuvo 408 puntos, un incremento de 4 puntos respecto a los 404 de PISA 2018, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa. A pesar de que otros países de la OCDE experimentaron una disminución en sus resultados, Perú mejoró su posición relativa en la región, manteniendo su puntaje en la competencia de lectura.

Por lo tanto, no se trata de comparar nuestro progreso con el de otros países, sino de asegurar que haya un avance genuino en la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, un progreso que sea evidente en la práctica diaria de la enseñanza y el aprendizaje.

Entonces es importante seguir trabajando e impulsando la competencia de lectura para poder obtener mejores resultados con variantes estadísticas significativas, los cuales nos demuestren realmente que la intervención de los docentes y su pedagogía están dando resultados prósperos por el bien de nuestra sociedad.

Para abordar un último aspecto nacional, según Ledesma et al. (2020), las dificultades en la comprensión lectora de los egresados de educación básica son alarmantes, ya que la fluidez y la comprensión de textos son esenciales para el desarrollo académico y personal. Problemas como la falta de atención, concentración y reflexión, así como la incapacidad para identificar matices lingüísticos, impactan negativamente en la comprensión general del texto. La comprensión lectora requiere un dominio del idioma, conocimiento del significado de las palabras y la capacidad de identificar el mensaje global de un párrafo. Además, se subraya que la interpretación de un texto está influenciada por la intertextualidad y las experiencias previas del lector, lo que hace necesario abordar estas dificultades en la enseñanza, brindando herramientas que promuevan la atención, el dominio del lenguaje y el pensamiento crítico en la interpretación de textos.

Según la página oficial del Minedu (2019) de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación nacional de logros de aprendizaje 2019, específicamente en los estudiantes del segundo grado de secundaria, la Dirección Regional de Educación Cusco obtuvo los siguientes porcentajes: el 22.7 % de estudiantes evaluados se hallan en un nivel previo al inicio, 43,0 % se encuentra en el inicio, un 22,6 % en el nivel de proceso y solo el 11,7 % logro satisfactoriamente la competencia de lectura a nivel local.

En cuanto a los resultados obtenidos en la evaluación nacional de logros de aprendizaje 2022 – 2023 no existe una variación estadísticamente significativa en comparación a resultados anteriores, sin embargo, los resultados muestran un ligero descenso entre el 2022 y 2023. En el

proceso evaluativo 2022, el porcentaje de estudiantes que lograron el nivel satisfactorio fue el 20%, sin embargo, en el 2023 descendió a un 18.4 %. y en cuanto a los resultados a nivel regional, Cusco obtuvo un 20,2 % de estudiantes en el nivel satisfactorio, resultado que demuestra un significativo avance respecto a resultados anteriores.

Claramente las cifras que se muestran como resultados del logro de la competencia son alarmantes, más del 50 % de los estudiantes evaluados no llegan a entrar en el proceso del logro de la competencia, lo cual significa que el trabajo docente es deficiente y las metodologías y técnicas de comprensión lectora no están dando los resultados esperados.

También, de acuerdo a la página oficial del Minedu (2019) en su material pedagógico de: La competencia lectora en el marco de PISA 2018, menciona y resalta la actualización del marco de evaluación de la competencia lectora para el 2018. Este marco conserva aspectos de los marcos anteriores que siguen siendo relevantes para PISA 2018. No obstante, se han incorporado nuevas habilidades lectoras, como la búsqueda y selección de textos, la evaluación de su calidad y credibilidad, y la detección y manejo de conflictos. Además, se introduce el uso de escenarios para evaluar la competencia lectora, describiendo situaciones en las que los estudiantes leerán uno o más textos.

Por lo tanto, el MINEDU, recomienda, tras un análisis de la actualización del marco de evaluación de la competencia lectora para el 2018, que los docentes promuevan la lectura intertextual, esto significa que los docentes propongan a sus estudiantes diversas situaciones en las que puedan leer dos o más textos sobre un mismo tema. Con su guía, que fomenten que comparen y/o contrasten la información de los textos, así como el uso del lenguaje (figuras retóricas, orden de las palabras, vocabulario, etc.), de las imágenes (disposición, colores), de los gráficos y tablas, y de los recursos tipográficos (uso de la negrita, cursiva). Este tipo de tareas permitirá que los

estudiantes desarrollen habilidades de integración, síntesis y contraste intertextual; actividades que ya se planteaban en el currículo nacional, sin embargo, que no se desarrollaban con la implementación del pensamiento crítico.

Actualmente, el problema radica en la falta de desarrollo de competencias comunicativas, siendo la comprensión lectora uno de los pilares fundamentales para el logro de los aprendizajes. De acuerdo a la propuesta del ministerio de educación, la comprensión lectora abarca tres niveles: literal, inferencial y crítico. El trabajo de estos niveles asegura supuestamente un desarrollo gradual en la comprensión de textos. Sin embargo, los resultados reflejados por el Ministerio no demuestran una funcionalidad efectiva de la comprensión lectora en los colegios. Por lo tanto, es necesario implementar acciones estratégicas para mejorar la comprensión lectora, enfocándose en el nivel crítico-reflexivo. Mejorar la comprensión lectora implica mejorar el nivel de comprensión crítica de los estudiantes, donde el pensamiento crítico juega un papel crucial. El pensamiento crítico va más allá de solo leer textos y responder preguntas; implica analizar, relacionar, deducir y sintetizar información, habilidades esenciales para el desarrollo integral de la comprensión de textos.

El pensamiento crítico es esencial para una comprensión lectora efectiva, pero muchos estudiantes enfrentan dificultades en esta área, lo que indica una falta de desarrollo de habilidades críticas. La capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información es crucial para entender textos y aplicar ese conocimiento en la vida diaria. La ausencia de un enfoque sólido en la enseñanza del pensamiento crítico desde temprana edad puede llevar a una comprensión superficial y a la incapacidad de discernir la calidad de la información. Por lo tanto, es urgente reestructurar los métodos de enseñanza e integrar estrategias que fomenten el pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo moderno.

Para la interpretación de textos es crucial desarrollar la criticidad para que los estudiantes adquieran habilidades y logros significativos. Estas destrezas se desarrollan a través de procesos mentales que utilizan la información recopilada por los sentidos y la memoria. Permiten la construcción y conexión de conocimientos, aprovechando experiencias previas en la comprensión y asimilación de nuevas enseñanzas. Sin embargo, en un entorno que carece de elementos que fomenten el crecimiento de estas habilidades, es probable que no se logre un avance, e incluso la situación podría empeorar.

Entonces: ¿Qué tiene que ver la intertextualidad en el desarrollo del pensamiento crítico en toda esta problemática global, nacional y local? Para esto, el Banco Mundial (2023) menciona que: El indicador de pobreza de aprendizaje se enfoca en la lectura por tres razones fundamentales: el dominio de la lectura es una medida de aprendizaje fácil de comprender, la lectura es la puerta de entrada al aprendizaje en otras áreas, el dominio de la lectura puede ser indicativo del aprendizaje fundamental en otras asignaturas.

La capacidad de leer y comprender textos a niveles literal, inferencial y crítico es un indicador clave del conocimiento y las habilidades adquiridas por los estudiantes. Esta habilidad es fundamental en la educación y actúa como un referente para evaluar el progreso educativo. Leer de manera efectiva permite a los estudiantes acceder a conocimientos en diversas disciplinas, utilizando la intertextualidad para enriquecer su aprendizaje. La lectura no solo facilita la adquisición de conceptos y el desarrollo de habilidades analíticas, sino que también fomenta el pensamiento crítico en todas las materias del currículo. Por lo tanto, la fluidez y comprensión lectora son esenciales, ya que se consideran predictores del éxito en el aprendizaje. Las dificultades en la lectura a menudo se traducen en problemas para adquirir conocimientos en otras áreas, lo que

resalta la necesidad de abordar la pobreza de aprendizaje en relación con la lectura, dentro del marco de las competencias del área de comunicación.

1.3. Formulación de problema

1.3.1. Problema general

¿En qué medida influye la intertextualidad en pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?

1.3.2. Problemas específicos

1. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?
2. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?
3. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?
4. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?
5. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica

El valor teórico de este estudio de investigación radica en su contribución a las teorías científicas preexistentes. En un principio, se llevó a cabo un análisis de estas teorías, especialmente la teoría de la intertextualidad, con el propósito de someterlas a prueba para verificar su validez o refutar su veracidad. Como resultado de este análisis, se lograron descubrir nuevas verdades y confirmar tesis previas, aunque no en su totalidad, lo que contribuyó a llenar ciertos vacíos que se identificaban en la literatura existente. El aporte obtenido en este estudio servirá como una herramienta experimental, principalmente para la mejora de la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico, así como en otros campos, a través de la aplicación de la intertextualidad en el ámbito educativo, beneficiando a educadores y a cualquier persona involucrada en la educación de diferentes grupos de personas.

1.4.2. Justificación pedagógica

El desarrollo del pensamiento crítico es esencial en la educación de los estudiantes porque es una de las habilidades cognitivas superiores necesarias, ya que les permite analizar, evaluar y sintetizar información de manera efectiva. La intertextualidad, al promover la conexión entre diferentes fuentes de información y textos, estimula el pensamiento crítico al desafiar a los estudiantes a considerar múltiples perspectivas y discernir la validez de las afirmaciones, así como la preparación para la vida, potenciar su comprensión lectora, estimular su creatividad, mejorar la toma de decisiones y la autonomía.

Entonces, la intertextualidad como herramienta pedagógica tiene un gran potencial para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria, lo que contribuirá a su desarrollo intelectual y a su preparación para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. La investigación en

este campo puede proporcionar evidencia sólida de sus beneficios y ayudar a enriquecer la educación de los estudiantes.

1.4.3. Justificación metodológica

Esta investigación es relevante porque ofrece una propuesta pedagógica que los docentes de todos los niveles educativos pueden utilizar como recurso o guía en sus actividades pedagógicas. Esto respalda la importancia y aplicabilidad de este estudio en un contexto más amplio. Además, los hallazgos y la propuesta pedagógica podrían ser considerados por el Ministerio de Educación del Perú en su proceso de reestructuración curricular en busca de un enfoque más crítico, creativo y centrado en la resolución de problemas, más allá de solo comparar textos.

Además, los instrumentos de recopilación de datos utilizados en esta investigación pueden ser útiles para futuros estudios investigativos en el mismo campo o relacionados con la educación. Estos instrumentos son adaptables y pueden mejorarse según las necesidades de investigaciones futuras.

En resumen, esta investigación proporciona una propuesta pedagógica innovadora basada en la intertextualidad que puede beneficiar a los maestros y ser valiosa para la mejora del sistema educativo en general.

1.4.4. Justificación legal

Esta investigación se fundamenta en la Constitución Política del Perú de 1993, que en su Artículo 13 garantiza el derecho a una educación integral y de calidad, y en la Ley General de Educación N.º 28044, cuyo Artículo 9 establece como fines de la educación la formación de personas éticas y críticas, capaces de integrarse activamente a la sociedad y de enfrentar los retos de un mundo globalizado. Este proyecto responde a dicho marco legal al promover estrategias

innovadoras que desarrollan habilidades reflexivas y analíticas en los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una sociedad inclusiva y democrática, y fortaleciendo su preparación para los constantes cambios del entorno global.

1.5. Objetivos de investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar el nivel de influencia de la intertextualidad en pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

1. Establecer el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024
2. Precisar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024
3. Identificar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024
4. Delimitar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024

5. Señalar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024.

1.6. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.6.1 Delimitación

Este estudio se centra exclusivamente en evaluar la influencia de la intertextualidad en el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa de Aplicación Fortunato Luciano Herrera en Cusco durante el año 2024. El marco temporal se establece para la recolección de datos y el análisis en ese año, con el propósito de reflejar las particularidades del contexto educativo y social vigente. El alcance geográfico se limita a la mencionada institución en Cusco, excluyendo otras instituciones de la ciudad o regiones adyacentes, con el fin de enfocar la investigación en un contexto específico que permita obtener resultados relevantes y directamente aplicables a la comunidad estudiantil de esa institución.

1.6.2 Limitaciones

Este estudio presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Primero, la capacidad de generalizar los hallazgos se restringe a la población estudiantil de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera en Cusco, por lo que no se pueden extrapolar a otras instituciones o contextos geográficos diferentes. La temporalidad también es una limitación significativa, ya que los resultados y conclusiones se basan en datos recopilados durante el año 2024, lo que significa que cualquier cambio en las dinámicas educativas, políticas o eventos excepcionales durante este período podría influir en la pertinencia futura de los resultados. Además, la investigación se basa en la autodeclaración de los estudiantes sobre su dominio de la intertextualidad y su nivel de pensamiento crítico, lo que podría introducir sesgos o inexactitudes

en los datos. La naturaleza auto reportada de estos datos podría afectar la precisión de las conclusiones. Por último, las limitaciones logísticas, como el acceso a recursos y el tiempo disponible para la recolección de datos, también podrían influir en la investigación. Aunque se han abordado estas limitaciones con rigor, es esencial considerar su posible impacto en los resultados y conclusiones del estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Estado del arte de la investigación

En la presente investigación se hizo una detallada revisión de los antecedentes teóricos relacionados al propósito investigativo; se tomó en cuenta las referencias bibliográficas que brindan la garantía y el fundamento necesario a las variables de estudio de esta investigación, a continuación, se presentan los siguientes antecedentes (internacionales, nacionales y locales) jerárquicamente ordenados de acuerdo a la antigüedad de las investigaciones:

2.1.1. Antecedentes internacionales

González et al. (2022) en su trabajo de investigación “La Intertextualidad como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Lectura Crítica en los Estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó – Cundinamarca” se plantearon como objetivo general de la investigación: Diseñar una propuesta pedagógica desde la intertextualidad para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca. Determinando como objetivo: Identificar las debilidades en lectura crítica de los estudiantes, determinar acciones pedagógicas desde la intertextualidad como estrategia para fortalecer la lectura crítica, y valorar la implementación de la intertextualidad en las secuencias pedagógicas desarrolladas en los estudiantes del Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó - Cundinamarca. Para orientar el desarrollo hacia un trabajo metodológico, la investigación se enmarco dentro del enfoque cualitativo debido a que la naturaleza del trabajo investigativo busca ahondar en los aspectos descriptivos del fenómeno investigado. El tipo de investigación al que pertenece dicho trabajo es de Investigación Acción Participativa (IAP). La razón por la cual se decide realizar una IAP es por considerar que esta es la opción en la que se sitúa a las personas participantes en el estudio como

participantes activos tanto de la investigación como del proceso; respetando los ritmos del grupo y partiendo tanto de las necesidades como de la realidad social en la que se encuentran. Para los propósitos de esta investigación, se contó con una población de 490 estudiantes y una muestra de 40 adolescentes, de Octavo Grado de básica secundaria, es decir, el 8.16 % de la población objeto de estudio, con edades entre 12 -14 años. Los instrumentos que se aplicaron en la recogida de datos en la investigación fueron sesiones diseñadas para la intervención directa, aplicación de talleres reflexivos, dinámicas de expresión artística y entrevistas, todo ello registrado a través del cuaderno de campo, grabadas con grabadora de voz y la rubricas de evaluación. En la investigación se concluye que la lectura crítica requiere un análisis que trascienda el nivel literal y la mera decodificación gramatical. Es esencial que los lectores sean capaces de identificar diversos tipos de argumentos y las estrategias que utilizan los autores para presentar ideas, que pueden ser poderosas o peligrosas, a través de interpretaciones críticas. La intertextualidad, al permitir la comparación y diferenciación de ideas, potencia esta habilidad crítica en los lectores. Relacionar textos, culturas y diálogos ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión global, asumiendo posturas críticas sobre lo leído. Se enfatiza la necesidad de orientar los esfuerzos educativos hacia una lectura intertextual como una estrategia pedagógica clave para mejorar la comprensión lectora y fomentar la reflexión sobre el contenido. La propuesta pedagógica de la investigación en el área de lenguaje identifica nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje mediante Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), que promueven la intertextualidad y motivan a los estudiantes a buscar conocimiento, reflexionar y fortalecer sus habilidades de comprensión lectora a través de mediaciones tecnológicas. Finalmente, se destaca que las tecnologías de la información y comunicación ofrecen un enfoque práctico y eficaz para involucrar a los estudiantes, aumentando

su interés y facilitando la solución de los desafíos educativos relacionados con la comprensión lectora.

Romero (2019) en su investigación “Intertextualidad como factor motivacional de la competencia literaria” tuvo como objetivo fundamental, implementar una serie de modificaciones que no se habían considerado hasta entonces, con el fin de desarrollar una unidad didáctica innovadora en la cual los contenidos se presenten mediante actividades motivadoras, y los criterios de evaluación se detallen utilizando técnicas e instrumentos que faciliten a los estudiantes mejorar su educación literaria, así como su habilidad para expresarse y comprender de forma oral y escrita. Además, se busca fomentar un aprendizaje significativo que contribuya al desarrollo de competencias clave, utilizando estrategias basadas en la intertextualidad. La metodología de investigación que se utilizó en este trabajo, está orientada hacia un enfoque cuantitativo debido a que se busca medir la mejora de la competencia literaria de los alumnos a través de la intertextualidad. A su vez pertenece a tipo de investigación experimental con el fin de aplicar una unidad didáctica mejorada. Para la aplicación de dicha unidad en el trabajo de investigación se utilizó una población censal de 27 alumnos. La población utilizada en la investigación, se debe a que el trabajo investigativo se aplicó durante el periodo de prácticas del curso llevado por la autora, lo que limitó y a su vez facilitó su aplicación hacia el grupo de estudiantes con el cual realizaba sus prácticas lo que conlleva a que este trabajo de investigación termina siendo una propuesta para la aplicación en la labor docente. Los instrumentos utilizados para la aplicación del trabajo de investigación fue la unidad didáctica mejorada, incluyendo sesiones de aprendizaje y sus debidos instrumentos de evaluación como son las rubricas y listas de aprobación utilizadas, esta unidad didáctica parte de las inquietudes vividas en la experiencia de prácticas de la autora. Las conclusiones a las que llega la investigadora en su trabajo son las siguientes: el docente debe

adoptar el papel de mediador en lugar de mantener una dinámica de enseñanza tradicional en la que él es el emisor y el alumno el receptor. Para lograr esto, es importante crear una planificación que incluya metodologías activas, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos para mejorar sus habilidades lingüísticas, comunicativas y literarias a través de la intertextualidad. Esta unidad educativa combina diversos enfoques de la enseñanza literaria, incluyendo talleres de escritura, dramatizaciones y lecturas de textos clásicos y literatura juvenil. Se enfatiza el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas para fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula y promover la comprensión y expresión oral y escrita. Durante las prácticas, se destaca la importancia de la intertextualidad en la formación de lectores adolescentes, considerando el entorno actual rico en estímulos visuales y auditivos, donde se encuentran temas y recursos literarios en diversos formatos, como música, pintura y cine.

Pascuas y Bejarano (2018) en su trabajo de investigación “Intertextualidad: un camino hacia el pensamiento crítico” determinan como objetivo: Mejorar las metodologías educativas utilizadas por los profesores de lengua castellana con el objetivo de potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 10-4 de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio, reconociendo las tácticas pedagógicas utilizadas por los profesores, entendiendo la perspectiva de los profesores y planteando los enfoques educativos en el campo de la lengua castellana que promuevan el fortalecimiento del pensamiento crítico. La metodología que los autores utilizaron en esta investigación en cuanto al diseño, es una investigación cualitativa, tomando el conocimiento como una construcción a partir de la relación entre el investigador y lo investigado. Tomando en cuenta los 3 seres inmersos en la investigación, los autores adoptaron el enfoque Indagador-sociocomunicativo, puesto que permite indagar y reflexionar acerca del saber didáctico desarrollado en las prácticas pedagógicas por los docentes. La metodología en la cual se

fundamentan los autores es la: Investigación – Acción, que abarca tanto la reflexión personal y autocrítica de las prácticas de los participantes como las acciones dirigidas a mejorar esas prácticas, al mismo tiempo que se incrementa su comprensión y conocimiento. En lo que respecta a la población de estudio, se habla de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio, tomando como población a estudiantes de educación media del grado decimo que muestran una gran receptividad hacia las actividades propuestas. La propuesta didáctica presentada, "Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico", plantea una estrategia a implementar con profesores y estudiantes cuyo instrumento utilizado para los fines de la investigación está compuesto por tres unidades didácticas. Los instrumentos de observación que se utilizaron fueron determinados por el grupo investigador (diarios de campo, entrevistas, grabaciones). Las conclusiones a las que los investigadores llegaron son las siguientes: la puesta en práctica de la intertextualidad desarrollara y potenciara habilidades relacionadas a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, al reconocer las diversas intenciones comunicativas del autor, proveyendo de herramientas a los estudiantes para la en la toma de decisiones, valoración de las opiniones y postura frente a diversas situaciones relacionadas a su contexto. Infundir la enseñanza del pensamiento crítico en los estudiantes contribuye a cumplir la misión educativa de promover una formación integral, además de guiar al estudiante en su capacidad de ser competente y proactivo en la sociedad.

López et al. (2017) en su investigación “Prácticas de lectura en estudiantes de educación media: la lectura interdisciplinar e intertextual como aproximación a la cultura académica universitaria”. Tuvieron como objetivo general: Caracterizar las formas en que los estudiantes de educación media abordan la lectura mediante una propuesta didáctica interdisciplinaria e intertextual, como un vistazo hacia la cultura académica universitaria. Planteando para dicha investigación objetivos específicos como: identificar los criterios que debe tener una propuesta de

lectura interdisciplinar e intertextual, describir las características que adopta las prácticas de lectura de los estudiantes de educación media y analizar las condiciones que ayudan a una propuesta curricular en educación media que permita el acercamiento a la cultura académica universitaria. Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo debido a que evidencia características legítimas de este enfoque, al considerar que se carece de información respecto al tema de investigación. El tipo de investigación es de diseño descriptivo, ya que los autores buscan definir las propiedades, atributos y perfiles de individuos, grupos, comunidades, procesos u otros fenómenos analizados. La población involucrada consta de 1,740 niñas y mujeres jóvenes matriculadas desde el preescolar hasta el undécimo grado, en turnos de mañana y tarde. Para los fines de la investigación, se seleccionó una muestra del curso 10-01 del turno vespertino, compuesta por 31 estudiantes de entre 14 y 16 años. En cuanto a los instrumentos utilizados, se llevaron a cabo encuestas en la fase de diagnóstico, mientras que para el diseño metodológico y la fase de reflexión y descripción se aplicaron secuencias didácticas para la recolección de datos. Se utilizaron diversos instrumentos, como audio-grabaciones, videograbaciones, fotografías y textos escritos. Finalmente, en la fase de triangulación, se analizaron las oralizaciones de las estudiantes a través de grabaciones, textos escritos, videos, participación en la plataforma y las observaciones del investigador registradas en un diario.

Las conclusiones a las que llegan los autores son las siguientes: Se sugiere comenzar desde un enfoque disciplinario, lo que implica que puede basarse en cualquier tema específico dentro de un ámbito interdisciplinario o intertextual, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. Además, es preferible que los temas abordados les resulten significativos. Este enfoque debe ser un proceso de investigación progresivo, interactivo y secuencial, promoviendo el aprendizaje colaborativo y cooperativo. También debe ser flexible, adaptándose a las necesidades de los

estudiantes en su desarrollo de habilidades de lectura y fomentando una reflexión crítica en su práctica lectora. En este sentido, los hallazgos revelan que, en las diversas áreas disciplinarias abordadas en la educación media, no se enfoca en el trabajo con textos académicos. Es decir, las estudiantes no han adquirido habilidades de lectura que les permitan comprender y enfrentar la lectura y escritura de textos, especialmente los de naturaleza académica. En estas prácticas de lectura se deberían incluir la identificación de tipologías textuales, así como el desarrollo de características y estrategias lectoras adecuadas. La cultura académica universitaria (CAU) establece directrices y requisitos para el desarrollo de habilidades de lectura de los estudiantes al ingresar a la universidad. Estas habilidades son esenciales para comprender los estudios disciplinarios. Por lo tanto, es necesario abordar la lectura académica como una práctica comunicativa en la educación secundaria, considerando las necesidades planteadas por la CAU. Para comprender la CAU, es importante examinar las prácticas de lectura en la educación secundaria vocacional. Es crucial entender que los procesos de lectura y escritura están estrechamente vinculados a la comprensión y construcción de conocimiento en diversas disciplinas que conforman la cultura académica. Durante las sesiones didácticas, se pudo observar que las estudiantes comprendieron que la lectura académica disciplinaria implica llevar a cabo diversas acciones para comprender lo que se lee. Algunas de estas acciones incluyen el manejo adecuado de diferentes tipos de textos, la conciencia de que la lectura y la escritura son prácticas indispensables para participar en la cultura académica, y la interdisciplinariedad como contribución a la comprensión de lo que se lee.

Además, se destacó la importancia de emplear estrategias antes, durante y después de la lectura en el proceso de lectura disciplinaria. Una de estas estrategias es la búsqueda de vocabulario desconocido, así como el reconocimiento y la relación que se establece entre lo leído y otros textos

y contextos. También se hizo hincapié en la importancia de respetar la propiedad intelectual y seguir las normas formales establecidas, incluso a nivel internacional. Es importante cambiar nuestra percepción de que la cultura académica universitaria solo comienza en la universidad. En el sistema educativo colombiano, esta cultura se inicia en la educación media vocacional. Por lo tanto, tanto los docentes de este nivel educativo como los universitarios tienen la responsabilidad de establecer conexiones que promuevan el desarrollo de prácticas de lectura propias de la cultura académica.

En este sentido, la universidad como institución debe acercarse a las escuelas secundarias y crear espacios para que los estudiantes y docentes de educación media puedan participar en el desarrollo de estas prácticas. Es necesario fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre ambos niveles educativos, con el objetivo de preparar adecuadamente a los estudiantes para la cultura académica universitaria.

Sánchez (2016) en su trabajo de investigación “La intertextualidad como herramienta para la comprensión lectora de los textos literarios” determino como objetivo: proponer secuencias didácticas fundamentadas en la intertextualidad como herramienta para aumentar la habilidad de comprensión lectora, cumpliendo con el abordaje de los temas propuestos para las materias de Literatura y Comprensión lectora del nivel medio superior de la educación obligatoria en México. La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cuantitativo y optando así por un diseño de investigación aplicativo. La población que el autor utilizó para la investigación está considerada como el grupo 435 del turno vespertino del centro de Estudios de Bachillerato Maestro Moisés Sáenz Garza. El grupo que conformo la muestra estaba conformado por 25 alumnos; 14 hombres, 11 mujeres. También se adiciono 20 alumnos, 10 de cada sexo, teniendo una totalidad de 45 estudiantes, con los cuales el autor busco tener una muestra más representativa de la

población escolar del turno vespertino. En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación fueron las secuencias didácticas con sus respectivas rubricas de evaluación, además se incluyeron encuestas y cuestionarios. Las conclusiones a las que llega el autor con esta investigación son las siguientes: Indudablemente, las responsabilidades del profesor distan mucho de la perspectiva cómoda y pasiva que algunos tienen de la profesión docente. Sin embargo, esto no se trata de un castigo, sino más bien de una vocación que demanda actitudes y habilidades acordes con la dinámica necesaria para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo esta dinámica, la intertextualidad se convierte en una herramienta que contribuye a alcanzar aprendizajes significativos en el análisis literario, ya que implica y, en ocasiones, exige que el profesor busque enfoques novedosos para establecer conexiones entre los textos literarios y otras manifestaciones textuales relevantes. Al practicarla de forma constante, se promoverá la adquisición y el desarrollo de diversas capacidades y habilidades.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Mozombite (2022) en su trabajo de investigación “Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa 0103, Chazuta-2022” tiene como objetivo fundamental explorar la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa 0103, Chazuta. El estudio se basó en una metodología básica y utilizó un diseño no experimental de tipo correlacional. La población y muestra de estudio estuvo compuesta por un total de 34 estudiantes del segundo grado de secundaria. En cuanto a los instrumentos utilizados en esta investigación, se empleó una encuesta como técnica de recolección de datos y se utilizó una prueba objetiva como instrumento para medir ambas variables. La validez de los instrumentos fue determinada mediante la evaluación de expertos y la confiabilidad se determinó utilizando el

coeficiente de Alpha de Cronbach. Las conclusiones a las que llega la autora en esta investigación es: Según los resultados de la investigación llevada a cabo en la Institución Educativa 0103, Chazuta, se encontró que la relación entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico, la dimensión análisis de información, la dimensión de inferencia, la propuesta de alternativas de solución, la dimensión argumento de posición, todo esto implicado en los estudiantes del segundo grado de secundaria es de nivel bajo, por lo tanto resulta no ser significativa, por lo tanto solo el 5% del pensamiento crítico de los estudiantes del segundo grado de secundaria está influenciado por la comprensión lectora. La diferencia restante del 95% se debe a otros factores o causas distintas a esta variable.

Avellaneda (2021) en su investigación “Modelo basado en minificciones para la intertextualidad, área de comunicación, nivel secundario Institución Educativa San Joaquín y Santa Ana-Cutervo” determinó como objetivo principal presentar un enfoque que utilizara las minificciones como herramienta para fomentar la intertextualidad. Se trata de una propuesta diseñada para cultivar la lectura habitual y mejorar la comprensión de los estudiantes de la IEP. En cuanto al tipo y diseño de investigación, por la naturaleza de este trabajo, se considera proyectiva, ya que se centra en la búsqueda de soluciones para un problema en particular. Este tipo de investigación se caracteriza por proponer programas, diseños, creaciones u otros enfoques con el objetivo de abordar problemas prácticos. En el caso específico de esta investigación, se busca abordar y mejorar el desarrollo de la intertextualidad. En este estudio, la población investigada consiste en 34 estudiantes de Primer, Segundo, Tercer, Cuarto y Quinto Grado de Educación Básica Regular, pertenecientes a la Institución Educativa Privada "San Joaquín y Santa Ana" en la ciudad, distrito y provincia de Cutervo. Debido al tamaño de la población y la naturaleza del estudio, no se utilizó una muestra, sino que se incluyeron a todos los estudiantes del nivel

secundario. Por lo tanto, la selección de la muestra se realizó de manera intencional y a criterio del investigador. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, se empleó la técnica de campo para recolectar información sobre la intertextualidad. Para ello, se aplicó un cuestionario que constaba de 20 microrrelatos. El propósito de este cuestionario era analizar, interpretar y evaluar la dimensión intertextual en los participantes. El cuestionario fue sometido a la revisión de expertos y se evaluó su confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo una alta confiabilidad. Además de la técnica de campo, se utilizó la técnica de análisis documental. Esta técnica se empleó para procesar, interpretar y analizar estadísticamente la información obtenida en el estudio. Las conclusiones a las que llega el autor en esta investigación son las siguientes: Se identificó que los estudiantes de la Institución Educativa Privada "San Joaquín y Santa Ana" en la ciudad de Cutervo tienen un buen nivel de comprensión literal. Sin embargo, se observó que la mayoría presenta un nivel regular en las dimensiones de interpretación inferencial y expansión crítico-metatextual. Esto indica la necesidad de desarrollar en los estudiantes los niveles de interpretación inferencial y, especialmente, de expansión crítico-metatextual. La intertextualidad presente en las minificciones ofrece una diversidad de significados a través de las relaciones con otros textos, lo que la convierte en una herramienta poderosa para fomentar el hábito lector. No obstante, este estudio concluye que la mayoría de los estudiantes tienen un buen nivel de interpretación literal. Coincidiendo con los resultados de las evaluaciones PISA, se observa un desarrollo regular en el nivel de interpretación inferencial, pero un nivel muy bajo en la expansión crítico-metatextual.

Rojas (2021) en su trabajo de investigación "Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto año de la IE Pedro E. Paulet Mostajo, Huacho 2021" determinó como objetivo principal analizar la conexión existente entre el pensamiento crítico y la comprensión

lectora en estudiantes de cuarto año de la Institución Educativa Pedro E. Paulet Mostajo, ubicada en Huacho durante el año 2021. Para esta investigación utilizó en cuanto a la metodología el enfoque cuantitativo, con el que buscó medir las respuestas y estadísticas obtenida para comprobar si las hipótesis son verdaderas o nulas; en relación al tipo de investigación fue básica, ya que su objetivo principal es generar nuevos conocimientos y ampliar la comprensión en relación a las variables de pensamiento crítico y comprensión lectora. En este estudio, la población de interés estuvo compuesta por los estudiantes de cuarto grado de secundaria del turno de la mañana en la Institución Educativa Pedro E. Paulet Mostajo. La población total consistió en 133 estudiantes, quienes fueron el enfoque central para abordar la problemática objeto de estudio, en consecuencia, se seleccionó una muestra de 100 estudiantes de la Institución para el trabajo investigativo. En relación a las técnica e instrumentos, se utilizó el cuestionario, que se proporcionó a cada participante de acuerdo con la metodología descrita en el estudio para recopilar información. Además, se estableció un tiempo determinado para que los participantes respondieran el cuestionario, teniendo en cuenta la realidad y las circunstancias de la Institución Educativa. Las conclusiones a las que llega la autora son las siguientes: Primera: Se observa una buena correlación significativa entre las variables de pensamiento crítico y comprensión lectora. Esto indica que a medida que aumenta la influencia del pensamiento crítico, se obtienen efectos favorables en la comprensión lectora.

Segunda: Existe una correlación buena entre la dimensión de análisis de información y la comprensión lectora. Esto implica que la influencia del análisis de información tiene un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes. Tercera: Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de inferir implicancias y la comprensión lectora. Esto sugiere que un aumento en la influencia de la dimensión de inferir implicancias favorecerá la

mejora en la comprensión lectora en los estudiantes. Cuarta: La correlación entre la dimensión de proponer alternativas de solución y la comprensión lectora tienen correlación positiva media. Por lo tanto, si se incrementa la influencia de la dimensión de propuesta de alternativas, se favorecerá la comprensión lectora en los estudiantes. Quinta: Existe una correlación óptima entre la dimensión de argumentar posición y la comprensión lectora. Esto significa que un aumento en la influencia de la dimensión de pensamiento crítico relacionada con argumentar posición beneficiará la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de secundaria.

Moreno (2020) en su investigación “Pensamiento Crítico en estudiantes de 5to de secundaria de dos centros educativos del distrito de Chorrillos, 2020” tuvo como objetivo principal de este estudio de investigación, identificar y analizar las disparidades existentes en el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto año de secundaria en dos instituciones educativas ubicadas en Chorrillos. En cuanto a la metodología de estudio la investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo, con un nivel descriptivo-comparativo. Se utilizó un diseño de investigación aplicada, que no implicó un experimento directo. Además, se aplicó un enfoque hipotético deductivo para el método de análisis de los datos recopilados. La población utilizada por la investigadora fue de 50 estudiantes de 5to del nivel secundario de las instituciones educativas 6097 Mateo Pumacahua y 7075 Juan Pablo II. En cuanto a técnicas e instrumentos Se empleó la encuesta para la recolección de datos, y un cuestionario como instrumento. Previamente, el cuestionario fue validado por expertos en el campo. Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente de Alpha de Cronbach. Además, se llevó a cabo una prueba de normalidad utilizando el test de Kolmogorov-Smirnov (KS), y dado que los datos no siguieron una distribución normal y se trataba de muestras independientes, la investigadora optó por utilizar pruebas no paramétricas. Las conclusiones a las que llega la autora son: EL objetivo general no se logró, ya que los

resultados de la prueba de U de Mann-Whitney indicaron que no hay diferencias significativas en el pensamiento crítico entre los estudiantes de quinto año de secundaria de la IE 6097 Mateo Pumacahua y la IE 7075 Juan Pablo II. El valor obtenido indica que no existen diferencias en los elementos del pensamiento crítico entre las dos instituciones del distrito de Chorrillos en el año 2020, por lo tanto, los objetivos específicos tampoco se cumplieron, determinando así la inexistencia de diferencias mencionadas antes.

Sánchez (2019) en su investigación “Uso de la intertextualidad en estudiantes de séptimo ciclo, Independencia, 2018” determino como objetivo general evaluar el uso de la intertextualidad en estudiantes del séptimo ciclo en Independencia durante el año 2018. En cuanto a la metodología, se usó el enfoque de la investigación fue cuantitativo, de tipo básica, con un nivel descriptivo univariable. Además, se utilizó un diseño no experimental y de corte transversal. En cuanto a la población la muestra seleccionada fue intencional y no probabilística, conformada por 58 estudiantes. las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación, fueron la técnica de observación y se utilizó una lista de cotejo con 24 ítems como instrumento. Los resultados indicaron que, en el nivel de uso de la técnica de intertextualidad en los estudiantes del séptimo ciclo en Independencia durante el año 2018, el 62,1 % se ubicó en el nivel bajo, el 29,3 % en el nivel alto y el 8,6 % en el nivel medio. Las conclusiones a las que llega el autor con esta investigación son: Se concluyó que en el nivel de uso de la técnica de intertextualidad en estudiantes del séptimo ciclo en Ica durante el año 2018, el 62,1% se ubicó en el nivel bajo, el 29,3% en el nivel alto y el 8,6% en el nivel medio; el nivel de uso de la competencia literaria, el 62,1% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 29,3% en el nivel alto y el 6,9% en el nivel medio; el nivel de uso de la experiencia lectora, el 67,2% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 31% en el nivel alto y el 3,4% en el nivel medio y el nivel de uso de la identificación de

ideas y valores universales, el 70,7% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 20,7% en el nivel alto y el 8,6% en el nivel medio; lo que en resumen nos dice es que el mayor porcentaje, en otras palabras, más del 50 % de los estudiantes de esta I.E. que conforman la investigación, tienen bajos niveles de comprensión lectora.

2.1.3. Antecedentes locales

Arque (2022) en su trabajo de investigación “Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos de los estudiantes del nivel de educación secundaria del centro rural de formación en alternancia Mosoq Llacta sector de chapo chico del distrito de Quellouno – la Convención – Cusco, 2019” tiene como objetivo primordial: Analizar y determinar la conexión entre el pensamiento crítico y la redacción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria en el Centro Rural de Formación en Alternancia Mosoq Llacta, determinando como objetivos secundarios identificar la relación de la capacidad de: deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas con la redacción de textos argumentativos en estudiantes del nivel de educación secundaria. Para los fines de esta investigación se determinó usar, en cuanto al marco metodológico, el tipo de investigación fundamental o básica, perteneciente al nivel de investigación correlacional usando un diseño no experimental. En cuanto a la población utilizada por la autora para la investigación, se determina como población objetivo todos los estudiantes que conforman el nivel de educación secundaria del Centro Rural de Formación en Alternancia Mosoq Llacta que llega a un total de 65, y debido a la naturaleza numérica de la población, la autora determino utilizar como muestra representativa de la población a los 65 estudiantes que la conforman, esto para alcanzar los objetivos determinados y garantizar los resultados en la investigación. En cuanto a las técnicas e instrumentos requeridos para la investigación, se utilizó la encuesta para la variable del pensamiento crítico y para la

variable de redacción de textos se utilizó la observación científica y directa; la recolección de datos se realizó con el cuestionario como instrumento y la ficha de observación estructurada siguiendo el orden de variables anterior. Las conclusiones a las que llega la autora son: Los resultados confirman que existe una conexión directa entre el desarrollo del pensamiento crítico y la redacción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria. Cuando los estudiantes son capaces de deducir, inducir, razonar, tomar decisiones y resolver problemas, demuestran un pensamiento crítico avanzado que influye en su habilidad para planificar, argumentar y concluir de manera efectiva en la redacción de textos. Las capacidades de: deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y resolución de problemas de los estudiantes está directamente vinculada a la redacción de textos argumentativos, esto significa que estas capacidades, mientras estén más desarrollada, contribuirán y facilitaran la producción de textos argumentativos óptimos en los estudiantes.

Berdejo y Pérez (2021) en su investigación “El debate y el Pensamiento Crítico de las Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria en el Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la Institución Educativa Estatal Virgen de Fátima del Distrito de San Sebastián, Cusco. 2020 en periodo de emergencia sanitaria”. Tuvieron como objetivo general: Analizar la relación entre la frecuencia de uso del debate como estrategia de trabajo grupal y el desarrollo del pensamiento crítico, especificando los objetivos en determinar el nivel de relación entre el debate como estrategia de trabajo grupal y las capacidades de: conocimiento del debate, análisis, síntesis, interpretación y evaluación de información en las estudiantes de tercer grado de educación secundaria en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. En cuanto a la metodología de investigación utilizado por las autoras, la investigación es de tipo descriptivo, dando respuestas a las preguntas; el nivel de investigación también es determinado como descriptivo. La población

utilizada para fines de la investigación alcanza un número total de 267 estudiantes del ciclo VII de la I.E. mencionada, distribuida en 3 secciones por cada grado, la muestra o unidad de análisis estuvo conformada por 90 estudiantes del tercer grado de secundaria de dicha institución. En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, se intervino con la observación, encuesta y fichaje como técnicas; como instrumentos de tiene el cuestionario sobre pensamiento crítico, cuestionario de conocimiento sobre debate y fichas de registro y de investigación. En cuanto a las conclusiones se llegaron a las siguientes: Se ha encontrado una relación significativa entre la frecuencia de uso del debate como estrategia de trabajo grupal y el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa Estatal de Mujeres Virgen de Fátima, ubicada en el distrito de San Sebastián, Cusco, durante el año 2020. El coeficiente Rho de Spearman, que es de 0.490**, indica una correlación positiva moderada entre las variables, según el baremo de estimación. En cuanto a la relación entre el debate como estrategia de trabajo grupal y las capacidades de: conocimiento del debate, análisis, síntesis, interpretación y evaluación de información, se obtuvo un nivel satisfactorio.

Sánchez (2021) en su trabajo de investigación “Habilidades cognitivas y pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2020” tuvo como objetivo determinar el nivel de relación existente entre las habilidades cognitivas con el pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria, especificando el análisis, la identificación y evaluación de la habilidades de: atención, comprensión, elaboración y recuperación o memorización con el pensamiento crítico de los estudiantes de la I.E. Miguel Grau Seminario. Para esta investigación la autora, en cuanto al marco metodológico, determino utilizar la investigación básica, ubicándolo en un nivel de investigación

correlacional de diseño no experimental, específicamente transversal correlacional, que se fundamenta en la observación de los hechos en un único determinado momento. La población que formo parte de esta investigación estuvo conformada por 577 estudiantes de la I.E. en cuando a la muestra y debido a la pandemia que suscitaba en ese momento por el COVID-19, se utilizó una muestra variada considerando cada grado y sección, llegando a tener un total de 108 estudiantes. en cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, se consideró para ambas variables la encuesta y la entrevista con sus respectivas técnicas que son los cuestionarios y las guías de entrevista. Las conclusiones a las que llega la investigadora son las siguientes: las habilidades cognitivas están relacionadas directamente con el pensamiento crítico, por lo tanto se infiere que a mayor desarrollo de la habilidad de atención, comprensión, elaboración y recuperación o memorización de la información llegan a ser fundamentales e importantes para favorecer el desarrollo optimo del pensamiento crítico de los estudiantes, aportando una capacidad contextual, dialógica, lógica, pragmática y sustantiva en altos niveles.

Atencio (2021) en su investigación “Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de las instituciones educativas secundarias “San Antonio de Padua” y “Carlos Rubina Burgos” – Puno” tuvo como objetivo: determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico que se observa en una pequeña proporción de estudiantes de las instituciones educativas mencionadas. En cuanto a la metodología de investigación, se determinó que es de tipo básico, el enfoque de investigación fue descriptivo de tipo no experimental. La población de estudio estuvo compuesta por 453 estudiantes de todos los grados, es decir, desde el primero hasta el quinto grado de secundaria, tomando como muestra una cantidad representativa de 208 estudiantes seleccionados; la técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario. Los resultados de esta investigación revelaron que, en la mayoría de los estudiantes de las

instituciones educativas mencionadas, el nivel de pensamiento crítico es deficiente, y en algunos casos, se observa un nivel regular, todo esto en cuanto a su capacidad argumentativa y pensamiento crítico en contextos escolares y sociales. La conclusión principal obtenida a partir de este estudio indica que ha sido posible identificar el nivel de pensamiento crítico en el que se encuentran los estudiantes de dos instituciones educativas secundarias en Puno.

Aguilar (2021) en su trabajo de investigación “Influencia de la aplicación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° grado de secundaria, área Comunicación de la Institución Educativa “Cristo Rey” Rondocan-Acomayo, 2019” determinó como objetivo: Determinar cómo la aplicación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) influye en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos estudiados, especificando en las dimensiones lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática en los estudiantes. En cuanto a la metodología de estudio, el enfoque de investigación adoptado en esta investigación se basa en el paradigma epistemológico cuantitativo de corte positivista. Además, se clasifica como una investigación aplicada o tecnológica. En cuanto al tratamiento y verificación de las hipótesis, se considera de tipo causal-explicativo. Asimismo, el alcance de la investigación es causal-explicativo y se utiliza un diseño cuasi experimental y transeccional. En cuanto a la población, esta estuvo conformada por 113 estudiantes y la muestra de la población compuesta por 42 estudiantes, divididos en dos grupos: 19 estudiantes en el grupo experimental y 23 en el grupo control. En cuanto a la técnica se utilizó la observación y para recopilar datos, se utilizó la rúbrica de observación como instrumento, tanto para evaluar la forma oral como la escrita de los estudiantes. Las conclusiones a las que llega el autor son: los hallazgos de esta investigación indican que la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene un impacto directo y significativo en el desarrollo

del pensamiento crítico y sus dimensiones de los estudiantes, tanto en su capacidad de expresión oral como escrita. Estos resultados demuestran un nivel alto de habilidades críticas en los estudiantes después de aplicar el ABP.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Intertextualidad

Villalobos (2003) conceptualiza la intertextualidad como una interacción mutua entre distintos textos, es decir, una conexión entre ellos, en un contexto que va más allá de considerar al texto como una entidad aislada.

Según Ledesma et al. (2020) La intertextualidad, como la entrelazación de un significado con otro, se trata de la conexión con otros textos y de las contribuciones que estos realizan para brindar múltiples posibilidades de interpretación y creatividad.

Para Alonso (2019) La intertextualidad puede ser conceptualizada de manera extensa como la relación que un texto establece con otros en diversos niveles, especialmente en términos temáticos (como mitos, historias o personajes reconocibles) y en lo que respecta a su forma.

Dianda (2000) menciona que hablar sobre intertextualidad implica abordar cómo se entrelazan las lecturas previas realizadas por la autora, las cuales de diferentes maneras son incorporadas en su propio texto, y las lecturas que el mismo texto evoca en la mente del lector.

MINEDUC (2021) La intertextualidad es como un rompecabezas que une un texto (como un mensaje) con otros textos (como respuestas) y crea interacciones y diálogos. En estos textos se encuentran diversas expresiones e ideas que permiten la comprensión y el intercambio de información en el contexto de la comunicación, lo que facilita la transmisión de significado y la construcción compartida de conocimiento a través de los textos escritos. La intertextualidad es

diferente del plagio por su carácter transformador, es un proceso complejo y dinámico que implica tanto la recepción como la producción de texto.

DRE Piura (2021) la intertextualidad es la relación existente entre textos que actúan en diversas situaciones comunicativas.

La intertextualidad, según Barthes, citado en Aguilar (2013) se concibe como un entramado de voces que se forma mediante la combinación de diversos códigos que previamente hemos encontrado en lecturas, visionados o audiciones a lo largo de nuestra vida.

Aguilar (2013) La intertextualidad representa la conexión entre un significado y otro, estableciendo un enlace con otros textos y enriqueciendo tanto la interpretación como la creación. Esta idea se centra en la capacidad de comprender y generar nuevos textos a partir de textos previos. A menudo, las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el individuo, pero la identificación de los intertextos y la creación de nuevas relaciones intertextuales y redes de significado permiten el análisis y la producción creativa de nuevos mensajes.

González et al. (2022) La intertextualidad es una compleja relación entre textos que va más allá de simples referencias o asociaciones de ideas, y se arraiga en la esencia misma de lo textual. Implica un proceso de comunicación que abarca la interacción entre palabras e imágenes, reconociendo que son complementarias y no opuestas en la transmisión de información y conocimiento.

Sánchez (2019) La intertextualidad se presenta como la tejedura de voces que se forma mediante la combinación de diversas experiencias de lectura, visualización o audición a lo largo de la vida de un individuo. Implica la influencia y la conexión entre elementos tanto de diferentes momentos diacrónicos como sincrónicos para enriquecer la interpretación de mensajes.

2.2.2. El texto

Martínez (2001) plantea que un texto abarca cualquier forma de comunicación que se registra en un sistema simbólico específico. Esto significa que una amplia gama de medios, como grabaciones de audio o video, documentos legales, obras literarias, libros impresos o en formato digital, periódicos, revistas, programas de radio, pinturas, fotografías, entre otros, pueden ser clasificados como textos siempre que se hayan compartido con una audiencia.

Según Albaladejo y García citado en Sánchez (2016) definen un texto como el conjunto de información subyacente a un discurso que demuestra coherencia, sentido y completitud.

Esto significa que un texto representa una realidad más allá del lenguaje y transporta al lector a otros mundos, ya sea en la realidad o en la imaginación.

La completitud de un texto se logra cuando puede comprenderse por sí mismo sin depender de otras expresiones, aunque pueda relacionarse con otros textos para complementarlos o servir como antecedente.

La característica de sentido se refleja en la coherencia de la información presentada, donde las oraciones contribuyen al significado global o a un tema central de manera cohesiva.

La coherencia abarca tanto el nivel superficial, donde el texto sigue las reglas lingüísticas, como el nivel profundo, donde tiene referentes globalmente aceptables y no contradictorios.

Además, los textos deben considerar no solo el presente y los textos pasados, sino también los textos que puedan surgir en el futuro debido a las cambiantes formas de manifestación textual a lo largo del tiempo.

2.2.3. El análisis intertextual

González et al. (2022) La intertextualidad abarca más que simples menciones esporádicas en textos o asociaciones subjetivas y arbitrarias de ideas. Va más allá de las prácticas

convencionales de fuentes e influencias, como la traducción o la imitación, y está relacionada con la esencia misma de lo que es un texto. El análisis intertextual no se reduce a descubrir conocimientos acumulados en un texto, sino que implica comprender cómo cualquier acción consciente o inconsciente de vincular situaciones o reflejar influencias tiene un componente comunicativo.

Sánchez (2016) La intertextualidad se considera como un método de análisis que examina una obra en relación con otra. Esta práctica se encuentra dentro del campo de la literatura comparada, que se desglosa en dos enfoques principales: la intersubjetividad, que investiga la relación entre los autores de distintas obras, y la intertextualidad, que se concentra exclusivamente en las relaciones entre las propias obras.

2.2.4. Concepción de la intertextualidad

Para Kristeva citado en Arenas (2021) Bajtín fue el precursor de la perspectiva que reemplaza el enfoque estático de los textos por uno que considera su creación a partir de otras estructuras. Según este autor, la expresión literaria (los inicios de la intertextualidad) no se limita a un punto inamovible o estático, sino que se compone de un Interdiálogo entre diversos escritos que involucra al autor, al destinatario y al contexto. En otras palabras, cuando leemos y reescribimos textos, nos involucramos tanto en la historia como en la sociedad, ya que cada texto emerge a partir de la abstracción y transformación de otro.

Villalobos (2003) menciona que la idea de intertextualidad ha sido explorada principalmente por dos influyentes autores: Roland Barthes y Julia Kristeva. Kristeva fue pionera en introducir esta conexión que ha ejercido una profunda influencia en el análisis de diversas expresiones culturales como literatura, cine, política, ciencia y filosofía, entre otras. Por otro lado, Roland Barthes ha incorporado este concepto de manera distintiva en su enfoque analítico y crítico.

A pesar de esto, con el paso del tiempo, la noción de intertextualidad ha evolucionado en diferentes direcciones, lo que hace que en la actualidad no exista una única manera de utilizar este término de manera unificada. Barthes y Kristeva comparten un enfoque similar en cuanto a la intertextualidad, abordándola en un sentido amplio.

Sánchez (2016) menciona que Beristáin explica el concepto de alusión, que fue desarrollado por Bajtín y luego denominado intertextualidad por Kristeva en 1969. Este concepto se basa en el principio dialógico que guía la creación de un enunciado literario, que busca la interacción histórica entre el sujeto que emite el enunciado y todos los posibles puntos de referencia y destinatarios, abarcando tanto la dimensión espacial como temporal del contexto. Esto da lugar a la posibilidad de hacer referencias a otros textos.

2.2.5. La intertextualidad como estrategia

Ledesma et al. (2020) mencionan que la intertextualidad como estrategia implica un proceso mental mediante el cual un lector logra reconocer conexiones entre el texto que está leyendo y conocimientos previos adquiridos a lo largo del tiempo. Esta habilidad es compartida por todas las personas y se convierte en un patrón predecible. Por lo tanto, la comprensión de eventos o fenómenos solo ocurre cuando se encuentran presentes saberes previos, que en ocasiones pueden manifestarse de manera subconsciente.

Bernabé (2020) La intertextualidad se presenta como una herramienta que estimula al lector a buscar conexiones o asociaciones multimediales que tengan sentido para él. En este enfoque, se valora la inclusión activa de diversas voces, la presencia de múltiples perspectivas y la consideración del punto de vista del "otro". De esta manera, se brinda a todos los estudiantes la oportunidad de expresar y comprender la lectura. A través de la intertextualidad, se restituye al

estudiante/lector el papel central que le corresponde, permitiéndole encontrar en la lectura una herramienta para su crecimiento en diferentes disciplinas académicas.

Romero y Asprilla (2018) La intertextualidad implica utilizar textos como fuentes de inspiración para la creación de otros textos, lo que permite establecer conexiones entre ellos. Estas conexiones pueden revelar similitudes en términos de estilos de autor, temas, estructura y preferencias. Sin embargo, comprender y establecer estas relaciones puede resultar desafiante y requiere habilidades como la comprensión de la lectura, el análisis, la inferencia y la capacidad de explicación. Estas habilidades están estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico y son fundamentales para una interpretación profunda que va más allá de lo evidente en los textos.

Yagüe citado en Bernabé (2020) La intertextualidad se presenta como una herramienta que facilita la conexión del texto con el conocimiento previo del estudiante, estableciendo vínculos entre el texto actual y textos previamente leídos, fomentando así la asociación con experiencias de lectura previas, así como con otras formas de comunicación, como la pintura, la escultura, la música, el cine o el teatro.

2.2.6. El Intertexto

Riffaterre citado en Sánchez (2016) subrayó la importancia de distinguir entre Intertexto e intertextualidad. Para él, el Intertexto representa todos los textos que podemos relacionar con el que estamos leyendo en un momento determinado, una colección virtual de textos en nuestra memoria. Por otro lado, la intertextualidad guía la interpretación del texto y va más allá de la lectura lineal. Define cómo las palabras en el texto se refieren a representaciones previamente integradas en el lenguaje, como textos conocidos o fragmentos que reconocemos en un nuevo contexto. En esencia, la intertextualidad revela cómo las palabras obtienen su significado no solo

a través de referencias a cosas o conceptos, sino también mediante conexiones con otros textos ya incorporados en el lenguaje.

2.2.7. Tipología de la intertextualidad según Genette citado en Vouillamoz (2022)

Intertextualidad

La relación de coexistencia entre dos o más textos se refiere a la presencia real de un texto, llamado hipotexto, en otro texto, conocido como hipertexto. La intensidad de esta presencia puede variar, desde una forma muy explícita en la que se realiza una cita textual, hasta formas menos explícitas y convencionales, como el plagio y, aún menos evidentes y literales, la alusión. En resumen, se trata de cómo un texto hace referencia o incorpora elementos de otro texto, ya sea de manera directa o indirecta, y esta relación puede variar en su grado de obviedad.

a) Paratextualidad

La relación paratextual se refiere a una conexión generalmente menos evidente y más distante que un texto establece con elementos que lo rodean o complementan, como el título, subtítulo, intertítulos, prefacio, epílogo, advertencias, prólogo, notas, epígrafes, ilustraciones, fajas, sobrecubierta y otros signos accesorios, ya sean de autoría del mismo escritor u otras fuentes. Estos elementos proporcionan un contexto variable y a veces comentarios oficiales u oficiosos sobre la obra. Además, elementos como borradores, esquemas y proyectos previos de una obra también pueden funcionar como paratexto. Incluso es posible que una obra actúe como paratexto de otra. Las relaciones paratextuales son un aspecto destacado en la dimensión pragmática de una obra, es decir, en cómo afectan la experiencia del lector y la interpretación de la obra. Estos elementos paratextuales influyen en la forma en que el lector se acerca y percibe el texto principal, ofreciendo pistas, orientación e interpretación que pueden variar significativamente la comprensión de la obra.

b) Metatextualidad

La metatextualidad es una relación textual que se denomina comúnmente como comentario. Esta relación conecta un texto con otro que habla de él sin citarlo explícitamente e incluso, en su extremo, sin mencionarlo por su nombre. La metatextualidad es especialmente conocida por ser una forma de relación crítica entre textos, donde uno texto analiza, reflexiona o comenta sobre otro texto de manera indirecta, ofreciendo una perspectiva crítica o interpretativa sobre el texto en cuestión sin necesidad de citarlo literalmente. Esta relación permite a los autores y críticos discutir, evaluar y contextualizar obras literarias u otros tipos de textos de manera más amplia y reflexiva.

C) Hipertextualidad

Lo que describes es una relación textual entre dos textos, donde el segundo texto, conocido como "hipertexto" (B), se deriva de alguna manera del primer texto, llamado "hipotexto" (A). Esta derivación puede ser de naturaleza descriptiva o intelectual, en la que el hipertexto habla o se relaciona de alguna manera con el hipotexto. También puede ser una derivación en forma de transformación, donde el texto B no hace referencia explícita al texto A, pero su existencia está intrínsecamente ligada en A.

Dentro de las transformaciones, se pueden distinguir varios tipos:

Transformación Simple o Directa: En este caso, el hipertexto se deriva del hipotexto de manera directa, sin cambios significativos en el contenido. Es una especie de imitación o reproducción fiel del texto original.

Transformación Compleja o Imitación: Aquí, el hipertexto se deriva del hipotexto, pero se realizan cambios más sustanciales en el contenido, estilo o enfoque. Esta transformación puede tener diferentes tonos, como:

Parodia: En este caso, el hipertexto adopta un tono lúdico y se burla o caricaturiza el hipotexto original de manera humorística.

Travestismo: Se trata de una transformación con un tono satírico, donde el hipertexto altera el hipotexto de manera que revela una crítica o comentario mordaz.

Trasposición: En esta transformación, el tono es más serio, y el hipertexto reinterpreta o adapta el hipotexto original en un nuevo contexto o género.

En resumen, la hipertextualidad abarca una amplia gama de relaciones entre textos, donde un texto derivado (hipertexto) se relaciona de alguna manera con un texto original (hipotexto), ya sea a través de comentarios, imitaciones, parodias, transformaciones simples o complejas, travestismos o trasposiciones, ofreciendo diferentes niveles de interpretación y significado.

D) Architextualidad

La architextualidad se refiere a un nivel de relación textual que es altamente abstracto e implícito. En este contexto, la architextualidad se manifiesta a través de una referencia silenciosa o no explícita que, en su forma más destacada, puede incluir menciones paratextuales, especialmente en títulos o subtítulos.

Esta forma de relación textual se define como la alusión que un texto hace a un grupo de obras, generalmente agrupadas bajo un género literario o una categoría temática más amplia. La percepción de la categoría o género literario al que pertenece un texto influye en gran medida en las expectativas del lector, lo que se conoce como el "horizonte de expectativas". Esto significa que la categorización de un texto dentro de un género o tipo específico de obra afecta la forma en que el lector se acerca y recibe la obra, ya que tiene ciertas expectativas sobre su contenido, estilo y estructura basadas en las convenciones asociadas con ese género.

En resumen, la architextualidad se relaciona con la categorización implícita de un texto dentro de un género o grupo de obras, y esta categorización influye en las expectativas y la percepción del lector, lo que a su vez afecta la recepción y la interpretación de la obra.

2.2.8. Dimensiones de la intertextualidad

Díaz citado en Sánchez (2019) determina las siguientes dimensiones de la primera variable:

- A) **Competencia literaria:** se refiere a un proceso elaborado que implica la creación de una comprensión profunda y la interpretación de un texto al que se ha tenido acceso. Se comprende que el acto de acceder a la lectura, como competencia, implica principalmente la interpretación del contenido, una actividad cognitiva que demanda elementos más allá de la mera comprensión.
- B) **Experiencia lectora:** es el receptáculo gradual y secuencial de la selección y acumulación de saberes y conocimientos disponibles con el fin de comprender y enriquecer el entrelazado de textos, los cuales han sido adquiridos mediante el aprendizaje de conocimientos específicos a lo largo del tiempo.
- C) **Identificación de ideas y valores universales:** implica que una vez que se ha logrado la interpretación del texto, este se convierte en un punto de partida para buscar los valores o ideas universales con los cuales el alumno se pueda identificar o que le resulten más cercanos. El texto leído debe servir como una herramienta para descubrir los elementos que ejemplifican conceptos universales. En este nivel, se deben reconocer los valores perdurables, es decir, aquellos que son relevantes en todas las épocas, y a partir de ellos, proyectarlos al presente con el objetivo de superar la creencia errónea de que los valores se vuelven obsoletos y pasan de moda.

Para lograr llegar a esta dimensión, es crucial que se establezca una relación dialéctica entre los propios estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, lo cual debe ser una característica constante en el entorno del aula. El maestro desempeña un papel crucial asumiendo la función de guía en este proceso, y le corresponde introducir nuevas perspectivas y opciones de búsqueda que fomenten la interconexión entre diferentes textos y, una vez que se haya logrado este objetivo, se debe promover la capacidad de abordar el mismo tema desde múltiples disciplinas, lo que se conoce como interdisciplinariedad.

2.2.2. Pensamiento crítico

Hooks (2022) El pensamiento crítico es un proceso colaborativo que involucra tanto al profesor como a los estudiantes. Es un enfoque para abordar las ideas que busca comprender las verdades fundamentales y subyacentes, en lugar de limitarse a la verdad superficial que puede parecer obvia a primera vista.

Walton (2022) El pensamiento crítico no necesariamente implica criticar, a pesar de lo que comúnmente se cree. En realidad, se refiere a tomar información y aportes de diversas fuentes, analizarlos y reflexionar sobre ellos antes de intentar formar una opinión. Es el proceso en el cual se evalúan de manera lógica los pensamientos y argumentos en lugar de apresurarse a emitir juicios sobre algo. La habilidad del pensamiento crítico es esencial, sin importar las opiniones de los demás, ya que es la forma en que uno realmente desarrolla sus propias creencias y convicciones en lugar de simplemente adoptar las de otros.

Mozombite (2022) El pensamiento crítico es la relación existente entre el ser humano y la racionalidad, teniendo como resultado de este proceso el desarrollo de habilidades como la formulación y creación de una representación particular, de cómo deberíamos llevar a cabo

nuestras vidas. Además, ser capaces de reflexionar y adquirir conocimientos. Todo este proceso está intrínsecamente ligado a la mente y se conoce como actividades de pensamiento.

Campos (2007) El pensamiento crítico es una forma de pensamiento lúcido y lógico que promueve la capacidad de reflexionar de manera independiente, permitiendo a las personas emitir juicios confiables sobre la veracidad de una declaración o la idoneidad de una acción. Este proceso sigue un enfoque disciplinado que implica el uso de estrategias y métodos de razonamiento para evaluar argumentos o afirmaciones, tomar decisiones informadas y adquirir nuevos conocimientos.

Berdejo (2021) El pensamiento crítico es una habilidad presente en todas las personas y se desarrolla de manera individual, ya que cada individuo tiene un desarrollo cognitivo único basado en sus experiencias y su entorno. Este proceso fomenta la construcción de conocimientos, ideas y pensamientos que permiten a los estudiantes comprender su entorno y tomar decisiones adecuadas para abordar problemas sociales.

Así pues, el pensamiento crítico se erige como un pilar fundamental tanto en la ciencia, donde contribuye a la construcción organizada y sintetizada de conocimiento e ideas, como en la sociedad, al facilitar el intercambio de perspectivas, promover la comprensión objetiva de la realidad, resolver problemas y, en última instancia, fomentar la independencia en el pensamiento.

Aguilar (2021) El pensamiento crítico implica la habilidad de evaluar y juzgar aspectos diversos de la realidad, como conceptos, posturas, creencias, ideas y opiniones, en base a un estándar de razonamiento. Estas percepciones se consideran potencialmente verdaderas hasta que sean sometidas a un proceso de análisis, comprensión, interpretación y evaluación, evitando la ingenuidad de aceptarlas como verdades absolutas. El conocimiento resultante del pensamiento crítico es más confiable, coherente y válido, especialmente cuando se aplica un enfoque crítico de validación, ya que está fundamentado en la razón. Por otro lado, las suposiciones, imposiciones y

creencias basadas en el sentido común carecen de solidez científica y crítica, lo que disminuye su validez y grado de veracidad.

Rojas (2015) El pensamiento crítico es la capacidad que poseemos para analizar tanto nuestro propio pensamiento como el de otros, convirtiéndolo en un proceso evaluativo en el cual cuestionamos el pensamiento, observando su desarrollo y cómo se combinan las diferentes dimensiones para que sea efectivo y creativo.

Paúl y Elder (2003) El pensamiento crítico es el enfoque de pensar que involucra mejorar la calidad del pensamiento al comprender y aplicar las estructuras fundamentales del proceso de pensamiento, y al evaluarlos mediante estándares intelectuales. Además, aquel que practica el pensamiento crítico cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista presentados.

2.2.3. Concepción del pensamiento crítico

El pensamiento es intrínseco al ser humano y es imposible separarlo de su existencia. De hecho, la conceptualización formal del pensamiento, sus diversas interpretaciones y sus categorizaciones posteriores, todas ellas están inherentemente ligadas al ser humano y a su capacidad de pensar.

Niño (2020) El pensamiento crítico se fundamenta en el uso de un razonamiento lógico que facilita la reflexión y capacita para la toma de decisiones informadas. De acuerdo con Platón, el inicio de la filosofía se encuentra en la capacidad de sorprendernos ante lo que previamente dábamos por sentado, lo que constituye el punto de partida del pensamiento crítico. Para cultivar esta forma de pensamiento, es necesario adoptar una actitud epistemológica, que consiste en distanciarse de nuestra realidad cotidiana y analizarla objetivamente. Además, se resalta que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la promoción de la libertad.

A partir de la definición de pensamiento crítico, surge la necesidad de transformar y modificar la forma en que llevamos a cabo la enseñanza en las aulas, que en muchas ocasiones se asemeja más a un enfoque educativo tradicional, centrado en la memorización de contenidos y evaluaciones de tipo examen, en lugar de adoptar un enfoque constructivista en el cual la evaluación de los aprendizajes se fundamenta en cómo los estudiantes relacionan los conceptos con su entorno, en su aplicabilidad práctica y en su desarrollo metacognitivo.

2.2.4. Pensamiento

Según Aguilar (2021) El pensamiento se refiere a la capacidad racional inherente al ser humano debido a su naturaleza de homo sapiens sapiens. Esta capacidad representa la facultad más elevada de la mente humana, mediante la cual se generan ideas que dan lugar a la construcción de significados. A través del pensamiento, se desarrollan conceptos y se interpreta la realidad del mundo que va más allá del lenguaje, para luego representarla en un contexto lingüístico. Este proceso implica una triple relación semiótica que involucra un referente, un significado y un símbolo.

Cuando interactuamos con el entorno que nos rodea, nuestra mente consciente percibe y analiza la realidad, lo que conduce a la formación de conceptos sobre las cosas y los fenómenos que experimentamos. Estos conceptos se almacenan en la realidad interna de la mente. El acto de elaborar ideas y significados a partir de la percepción y la interpretación de lo que nos rodea se conoce como pensamiento.

2.2.5. Elementos del pensamiento

Según Paúl y Elder (2003) los componentes o elementos fundamentales de todo acto consciente de razonamiento son:

- A) Propósito del pensamiento:** Este componente implica que todo acto de razonamiento debe comenzar con la definición de un propósito claro y preciso. El razonamiento no ocurre de manera aleatoria; en su lugar, debemos ser conscientes de por qué estamos razonando y qué deseamos lograr con ello. Los propósitos del pensamiento pueden incluir la resolución de problemas, la evaluación de una situación, la explicación de un fenómeno o la reevaluación de un conocimiento existente.
- B) Pregunta en cuestión.** Cada acto de pensamiento se inicia con una pregunta central o un problema que se debe resolver. Esta pregunta es el punto de partida del proceso de razonamiento y sirve como un enfoque para la reflexión y la búsqueda de respuestas.
- C) Hipótesis o supuestos.** En el pensamiento racional, se operan con suposiciones hipotéticas o presuposiciones como punto de partida. Estas suposiciones son utilizadas para establecer una base a partir de la cual se puede verificar la veracidad o falsedad del conocimiento. Este proceso se realiza desde una perspectiva lógica y se lleva a cabo considerando y tomando en cuenta otros puntos de vista sobre el mismo fenómeno.
- D) Información.** Todo razonamiento se apoya en datos, información o conocimiento sobre el mundo que nos rodea. A partir de estos datos, se generan nuevos significados o ideas que se expresan mediante el lenguaje y que están destinados al conocimiento público. La información es esencial para el proceso de razonamiento.
- E) Conceptos.** Estos conceptos abarcan principios, características, teorías de objetos o fenómenos, definiciones, leyes y axiomas que el pensador desarrolla a partir de su observación e interpretación del contexto real. Estos conceptos desempeñan un papel fundamental en la organización y comprensión de la información reunida, y son una parte esencial del proceso de razonamiento.

- F) Implicaciones y consecuencias:** Cada pensamiento elaborado tiene repercusiones y resultados que deben ser considerados. Este aspecto implica que el individuo debe identificar las consecuencias de su razonamiento, es decir, a dónde lo lleva y qué implicaciones se derivan de su conocimiento reflexivo.
- G) Puntos de vista:** Cada individuo contempla la realidad desde una perspectiva o punto de vista particular, lo que influye en la forma en que construye sus conceptos y comprende el mundo que lo rodea.
- H) Interpretación e inferencia.** Son componentes esenciales de todo proceso de razonamiento. Las inferencias, ya sean inductivas o deductivas, se emplean para alcanzar conclusiones. Este proceso lógico se basa en el análisis, interpretación y la creación de significados. Posteriormente, estas deducciones se evalúan para verificar si han regido por seguir las reglas de la lógica y si mantienen la coherencia.

2.2.6. Importancia del pensamiento crítico

Paul y Helder (2005) El pensamiento crítico reflexivo está adquiriendo una importancia creciente debido a causa de cuatro tendencias principales: el rápido cambio, el aumento del nivel de complejidad, la intensificación de la interdependencia y el incremento del riesgo. El pensamiento crítico es valioso porque capacita a las personas para tomar decisiones autónomas que les ayudan a resolver problemas y aprovechar las oportunidades que se presentan en su vida diaria. Su relevancia se extiende a su aplicación en contextos académicos, en la formación de competencia en los estudiantes y en el desarrollo de capacidades mentales cognitivas.

2.2.7. Características del pensamiento crítico

El Ministerio de Educación citado en Arque (2022) ha delineado una serie de características que definen a una persona crítica:

- A) **Agudeza perceptiva:** Esta habilidad permite observar meticulosamente los detalles de un objeto o tema, lo que facilita la adopción de una postura adecuada frente a los demás.
- B) **Cuestionamiento permanente:** Implica estar dispuesto a evaluar de manera constante las diferentes situaciones que se presentan.
- C) **Construcción y reconstrucción del saber:** Se refiere a la capacidad de mantenerse alerta ante nuevos descubrimientos, permitiendo la construcción y reconstrucción continua del conocimiento al involucrar todas las habilidades y relacionar de manera dialéctica la teoría y la práctica.
- D) **Mente abierta:** Consiste en tener la disposición o talento para aceptar ideas y concepciones de otros, incluso cuando difieren o se oponen a las propias.
- E) **Coraje intelectual:** Refleja el nivel de destreza para enfrentar con valentía y determinación situaciones complicadas y expresar puntos de vista de manera elevada.
- F) **Autorregulación:** Significa tener la capacidad de controlar cómo pensamos y actuamos, ser conscientes de nuestras limitaciones y fortalezas, y reconocer las debilidades en nuestros argumentos para mejorarlos.
- G) **Control emotivo:** Implica mantener la calma frente a ideas o pensamientos contrarios a los nuestros, evitando reaccionar impulsivamente ante la primera impresión. Se enfatiza que se deben cuestionar ideas, no a las personas.
- H) **Valoración justa:** Se refiere a la habilidad de otorgar a nuestras opiniones y a los eventos el valor que objetivamente merecen, sin verse influenciados por emociones o sentimientos.

2.2.8. Componentes del pensamiento crítico

Según Walton (2022) Los componentes del pensamiento crítico son:

- A) Percepción:** Las personas interpretan las experiencias de manera diversa debido a sus distintas perspectivas y percepciones. Nuestra forma de ver y entender lo que observamos influye en nuestra manera de pensar. Cuando experimentamos satisfacción con algo, es probable que tengamos una opinión positiva al respecto, pero si nos sentimos insatisfechos, es probable que nuestra opinión sea negativa sobre esa experiencia.
- B) Supuestos:** Las suposiciones desempeñan un papel esencial en el pensamiento crítico, ya que modelan cómo procesamos la información. En muchas ocasiones, estas suposiciones son tácitas, lo que puede hacer que algunas personas no se den cuenta de que están haciendo suposiciones antes de tomar decisiones. Estas suposiciones tienden a surgir debido a nuestra comodidad con ellas y se construyen sobre la base de cómo percibimos el entorno que nos rodea. Además, están moldeadas por nuestras creencias y la forma en que interpretamos determinados conceptos.
- C) Emoción:** Los pensamientos se ven afectados por las emociones, lo que significa que es inevitable experimentar emociones al pensar. Los pensadores críticos han perfeccionado la capacidad de reflexionar sin permitir que las emociones obstaculicen su proceso mental, logrando esto mediante un aumento en su autoconciencia y la habilidad de identificar y gestionar sus emociones.
- D) Argumento:** El pensamiento crítico incluye la construcción de un argumento sólido, considerando los elementos mencionados antes. Implica un análisis interno sobre la autenticidad, validez y otros aspectos de un tema. Al concluir el proceso de pensamiento crítico, deberías tener la capacidad de formular un argumento coherente y bien fundamentado.

E) Lógica: La lógica engloba tanto el razonamiento deductivo como el inductivo. El razonamiento deductivo se apoya en premisas o afirmaciones generales para evaluar la probabilidad de alcanzar un objetivo específico. En contraste, el razonamiento inductivo se fundamenta en observaciones para crear generalizaciones más amplias. En resumen, la obtención de conclusiones requiere la previa realización de observaciones. Ambos tipos de razonamiento contribuyen al mejoramiento de la toma de decisiones basadas en información sólida.

2.2.9. Habilidades del pensamiento crítico

Facione (2007) propone 6 habilidades que conforman el pensamiento crítico, estos son la "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación". Estas habilidades capacitan a las personas para ser reflexivas acerca de su entorno y para tener un impacto transformador en él. A continuación, se describen las habilidades del pensamiento crítico según Facione

A) Interpretación: La interpretación consiste en comprender y transmitir el significado o la relevancia de diversas experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, normas, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

B) Análisis: El análisis se refiere a la capacidad de identificar y comprender las relaciones de inferencia tanto explícitas como implícitas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones y otras formas de expresión que intentan comunicar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.

C) Evaluación: La evaluación se define como el proceso de determinar la confiabilidad de las declaraciones o representaciones que relatan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. También implica evaluar la solidez lógica de las

relaciones de inferencia, ya sean explícitas o implícitas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

D) Inferencia: La inferencia es la capacidad de reconocer y establecer los elementos esenciales para llegar a conclusiones lógicas, generar suposiciones y hipótesis, tomar en cuenta la información relevante y deducir las implicaciones que se derivan de datos, declaraciones, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

E) Explicación: La explicación implica la habilidad de exponer de manera reflexiva y lógica los resultados del propio razonamiento. Esto implica la capacidad de presentar de manera integral y justificada el proceso de razonamiento, incluyendo las consideraciones basadas en evidencia, conceptos, metodología, criterios y contexto que respaldan los resultados obtenidos. También se refiere a la capacidad de comunicar el razonamiento en forma de argumentos sólidos.

F) Autorregulación: La autorregulación se refiere a la supervisión consciente de las propias actividades cognitivas, los elementos empleados en esas actividades y los resultados obtenidos. Esto incluye el uso de habilidades de análisis y evaluación para examinar críticamente los juicios inferenciales personales, con el propósito de cuestionar, confirmar, validar o corregir el propio razonamiento o los resultados.

2.2.10. ¿Por qué es necesario el pensamiento crítico?

Según Walton (2022):

A) Para desarrollar tu propio sistema de creencias: El pensamiento crítico te permite poner en tela de juicio todas esas creencias y decidir por ti mismo si son dignas de seguir o en las que debes creer.

B) Para tener una mejor comprensión de las cosas: El pensamiento crítico te proporciona una comprensión más profunda y completa de una amplia gama de temas. En realidad, adquirir conocimiento no se trata simplemente de almacenar información en la mente; cualquiera con una buena memoria podría hacerlo. Sin embargo, ¿de qué sirve el conocimiento si no dedicas tiempo a reflexionar y analizarlo? Obtener conocimiento implica examinar la información que recibes, identificar conexiones y posibles causas, y deducir las implicaciones de datos o argumentos particulares, entre otras consideraciones. Al hacerlo, estarás mejor equipado para aplicar tus nuevos conocimientos de manera efectiva y resolver problemas.

C) Para tener racionalidad en la formación de un argumento:

El pensamiento crítico te ayudará a comprender un punto crucial que puede tener un profundo impacto en tu vida. No se trata de tener la razón o estar equivocado, ni de emitir juicios sobre los demás. Cuando comprendas completamente que no necesitas tomar decisiones instantáneas sobre cada cuestión, sino que debes analizar y comprender cada perspectiva desde todas las perspectivas posibles, notarás que tus reacciones se vuelven más racionales. Esto te permitirá argumentar desde una perspectiva lógica basada en la información y la sensatez en lugar de actuar de manera impulsiva, cuando la situación lo requiera.

D) Para convertirse en una mejor persona: El pensamiento crítico te permitirá crecer como individuo. Desarrollarás una mayor empatía y empezarás a comprender que no es necesario tener siempre la razón; a veces, la otra persona puede estar en lo correcto. Te darás cuenta de que tu perspectiva del mundo no es la única válida y que existe una realidad diferente más allá de las limitaciones de tu propia perspectiva. El pensamiento crítico te ayudará a ir

más allá de las normas culturales y a ver a las personas por quiénes son en lugar de lo que te dicen que son.

- E) Para mejorar como líder:** El pensamiento crítico te capacitará para convertirte en un líder y gestor más eficaz. La empatía que desarrollas al analizar y reflexionar sobre las perspectivas de otras personas te permitirá mostrar el respeto y el reconocimiento que merecen esas ideas. Además, el pensamiento crítico mejorará tu habilidad para comunicarte de manera efectiva, ya que cada punto o declaración que hagas estará respaldado por evidencia y razonamiento sólido en lugar de ser impulsado por emociones. Además, te ayudará a conectar con tus subordinados y a transmitir tus mensajes de forma completa y clara.
- F) Para los negocios y la ciencia:** El pensamiento crítico potencia la capacidad de resolver problemas al examinar distintos puntos de vista y posibilidades. Asimismo, fomenta la creatividad al abordar problemas complejos desde diversas perspectivas, evitando soluciones predecibles y alentando el perfeccionamiento constante. En el ámbito científico, el pensamiento crítico desempeña un papel esencial, ya que los científicos cuestionan todas las facetas, fundamentando sus teorías e hipótesis en un sólido razonamiento y relaciones lógicas
- G) Para dar sentido al mundo:** El pensamiento crítico resulta fundamental para distinguir entre afirmaciones precisas y sesgadas, especialmente cuando estamos constantemente expuestos a juicios sobre lo correcto y lo incorrecto, así como a identificaciones de quienes merecen antipatía. Este enfoque actúa como una herramienta para verificar la autenticidad de las declaraciones y si tienen la intención de respaldar intereses particulares. El pensamiento crítico nos guía en la evaluación de la coherencia y en la determinación de

acciones apropiadas. Aunque algunos filósofos argumentan que no existen verdades absolutas, el pensamiento crítico es nuestro medio para explorarlas, si es que en realidad existen.

2.2.11. Perfil de un pensador crítico

Según Walton (2022):

- A) Curiosidad:** El individuo que cultiva el pensamiento crítico muestra una gran curiosidad, siempre dispuesto a formular preguntas y profundizar en su entorno. Su motivación principal es entender mejor a las personas y se esfuerza por adquirir conocimientos sobre una amplia gama de temas globales para obtener una comprensión clara de cómo impactan en la vida de los demás.
- B) Atención:** El individuo que practica el pensamiento crítico es plenamente consciente de sus habilidades y siempre está en la búsqueda de situaciones donde pueda aplicar su pensamiento crítico, incluso cuando aparentemente existen alternativas más sencillas.
- C) Autoconfianza:** Es factible que el pensador crítico adquiera confianza a través de la conciencia de sus habilidades. Este individuo confía en su capacidad de razonar y está seguro de que lo hará cuando sea necesario en una situación dada.
- D) Apertura mental:** El pensador crítico está dispuesto a aceptar la existencia de diversas perspectivas en el mundo y lo considera algo positivo. Se muestra receptivo a escuchar y tomar en cuenta las opiniones y afirmaciones de otras personas, brindándoles el mismo beneficio de la duda que otorgaría a cualquier otro.
- E) Flexibilidad:** El pensador crítico valora la flexibilidad, especialmente al evaluar puntos de vista contrarios, y está dispuesto a aplicarla cuando sea pertinente. Estas personas se comprometen a abordar con dedicación asuntos complejos, sin rechazar perspectivas

diferentes. También demuestran la capacidad de adaptarse y persistir cuando las circunstancias no se desarrollan como se esperaba.

- F) Estado de alerta:** Estos individuos están alerta ante las posibles eventualidades futuras y tienden a adelantarse a los eventos mediante su comprensión. Además, muestran un interés particular por la política y las tensiones sociales como una forma de entender su entorno cercano.
- G) Entender otras opiniones:** El pensador crítico presta atención a lo que otras personas tienen que decir, incluso si no está de acuerdo con sus creencias o si considera que sus opiniones carecen de importancia. En lugar de descartar rápidamente el punto de vista de la otra persona como inválido, se toma el tiempo necesario para escuchar y comprender su posición.
- H) Apremiar de manera justa y razonable:** El individuo que cultiva el pensamiento crítico evita emitir juicios precipitados sobre los argumentos de los demás y se esmera en analizar de manera imparcial cada argumento, incluso cuando entra en conflicto con sus propias creencias. Es consciente de sus propias tendencias sesgadas y prejuicios, siendo sincero al respecto para corregirlos antes de que puedan convertirse en un problema posterior. En resumen, demuestra habilidades de autorregulación y autocontrol en su enfoque de pensamiento crítico.
- I) Comprender cuando hacer, para y alterar los juicios.** En función de la retroalimentación y su comprensión de la situación, el pensador crítico puede discernir cuándo es adecuado cesar de tratar de formar un juicio, finalmente emitir uno o modificar uno previamente formulado.

J) Disposición a cambiar, revisar y reconsiderar cuando es necesario: El pensador crítico es capaz de identificar cuándo es fundamental reevaluar sus reflexiones sobre una situación y ajustar su perspectiva si se descubre que la posición previamente expresada era negativa o no podía ser respaldada de ninguna manera.

2.2.12. Lectura Crítica

Según Venezky et al. citado en Bernabé (2020), es importante destacar que la competencia lectora no se limita únicamente a la acción de leer, sino que implica la capacidad de utilizar lo que se encuentra impreso para propósitos personales y sociales. Además, se pueden incluir objetivos recreativos, el disfrute personal o cualquier otro propósito que el lector considere adecuado; no se debe restringir el texto literario a usos meramente utilitarios. Por lo tanto, la lectura debe concebirse como una habilidad práctica que requiere la aplicación de diversas destrezas en situaciones cotidianas comunes.

Cassany citado en Gonzáles et al. (2022) A lo largo del tiempo, el concepto de competencia lectora ha evolucionado debido a transformaciones en la sociedad, la economía y la cultura. Desde una perspectiva epistemológica, se puede describir como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en constante desarrollo que las personas adquieren a lo largo de su vida en diferentes contextos y situaciones. Además, implica la capacidad de entender, retener, analizar y emitir evaluaciones sólidas sobre un texto, así como expresar su propia interpretación a través de la creación personal.

Arque (2022) Esta habilidad fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, ya que no se limita simplemente a descifrar las letras escritas, sino que también implica la comprensión e interpretación del contenido leído.

2.2.13. Niveles de lectura Crítica

Según Gonzáles et al. (2022) Las pruebas de lectura crítica utilizan el modelo de las tres unidades semánticas mencionadas (microestructura, macroestructura y superestructura) como base, lo que lleva a identificar tres niveles generales de comprensión de lectura: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y la aproximación al sentido de manera crítica.

- A) Comprensión literal del texto:** El estudiante necesita reconocer y entender los elementos específicos en el texto, como palabras, oraciones o frases (microestructura). Esta interpretación de los detalles locales se lleva a cabo en el contexto más amplio del texto y su contexto inmediato. Comprender estos detalles locales es esencial para lograr una interpretación completa del texto. En síntesis, la interpretación implica un proceso que va desde lo específico hacia lo general y viceversa, y una comprensión sólida de los detalles locales es crucial para una interpretación global exitosa.
- B) Construcción e interpretación del sentido del texto:** El estudiante debe captar cómo las diversas secciones de un texto se enlazan para formar un significado global. Esto implica establecer conexiones entre elementos del texto, tanto en términos de su estructura formal como de su contenido. Por ejemplo, puede ser solicitado que reconozca las partes que desempeñan roles como introducción o conclusión, que identifique un resumen efectivo, o que distinga la tesis en un ensayo, junto con sus argumentos y las relaciones lógicas entre ellos. Comprender cómo estas partes se relacionan entre sí depende de una comprensión previa de cada una de las partes individuales. A su vez, comprender estas relaciones mejora la comprensión de las partes por separado.

C) Aproximación al sentido de manera crítica: El estudiante debe examinar cuidadosamente un texto y analizar su contenido de manera crítica, teniendo en cuenta las habilidades previas. Esto implica abordar el texto desde diferentes ángulos, como determinar si los argumentos son sólidos, identificar las estrategias utilizadas para persuadir o argumentar, y ser capaz de reconocer las suposiciones subyacentes y las implicaciones resultantes.

2.2.14. Cualidades de un lector crítico

Bernabé (2020) El lector debe ser participativo y, ante todo, comprometido con el proceso creativo.

Bernabé (2020) La capacidad de lectura requiere una formación específica que guíe al lector desde la decodificación hasta la comprensión, la crítica y la creación. Esta formación permite al lector trascender más allá de la mera interpretación de códigos y superar las pautas que dirigen el discurso. Por lo tanto, no se puede lograr a través de una metodología restrictiva y una enseñanza rígida, sino que se debe fomentar un ambiente de libertad. Esto significa crear un espacio en el cual el lector reconozca la importancia fundamental de la lectura para su desarrollo y participación en la sociedad.

Elder citado en Hooks (2022) La persona que emplea el pensamiento crítico tiene un objetivo bien definido y una pregunta específica en mente. Interroga la información, las conclusiones y las perspectivas. Se esfuerza por ser claro, preciso y pertinente, además de buscar profundizar con lógica y sin prejuicios. Estas habilidades se aplican al leer, escribir, hablar y escuchar. En términos más simples, el pensamiento crítico implica, en primer lugar, identificar quién, qué, cuándo, dónde y cómo suceden las cosas, responder a las preguntas fundamentales que

surgen de la curiosidad infantil. Luego, aplicamos ese conocimiento para determinar lo que tiene mayor relevancia.

Campos (2007) identifica las cualidades esenciales de un pensador crítico de la siguiente manera:

- A) **Humildad intelectual:** Implica que el individuo reconozca sus limitaciones en cuanto al conocimiento de un tema o disciplina.
- B) **Coraje intelectual:** Significa que el pensador esté dispuesto a escuchar y considerar opiniones y argumentos diferentes, sin actuar pasivamente, sino más bien asimilando constructivamente las perspectivas divergentes cuando sea necesario.
- C) **Empatía intelectual:** Se refiere a la capacidad de valorar las ideas de otras personas tanto como las propias, incluso cuando no se esté de acuerdo. Esta habilidad también incluye ayudar a otros a organizar sus pensamientos y conocimientos.
- D) **Buena fe intelectual:** Esta característica implica reconocer honestamente cuánto se sabe sobre un tema y cuánto más se necesita aprender.
- E) **Perseverancia intelectual:** Se relaciona con la determinación de los pensadores críticos para no conformarse únicamente con el conocimiento establecido, sino para generar sus propias ideas y buscar la verdad de manera activa.
- F) **Fe en la razón:** Se trata de tener confianza en la capacidad de generar conclusiones basadas en la razón y alentar a otros a hacer lo mismo al producir sus propias conclusiones racionales.
- G) **Sentido intelectual de la justicia:** Implica la conciencia de que todas las personas pueden alcanzar una comprensión más profunda considerando diversos puntos de vista y evitando la ventaja injusta tanto a nivel individual como grupal.

Estas cualidades son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de individuos reflexivos y racionales.

2.2.15. Dimensiones del pensamiento crítico

Según Rojas citado en Aguilar (2021), las dimensiones del pensamiento crítico son:

A) Dimensión lógica del pensamiento:

La dimensión lógica del pensamiento se basa en la lógica proposicional, que se originó con Platón y Aristóteles para evaluar la validez de los pensamientos. Esta dimensión se enfoca en analizar y valorar la coherencia lógica de las estructuras de pensamiento y la conexión de ideas. La unidad básica de análisis es el concepto, que se convierte en una proposición cuando afirma o niega algo. Los razonamientos lógicos se organizan en proposiciones, pero no todas las construcciones sintácticas son proposiciones.

En el pensamiento crítico, los razonamientos se vuelven más complejos y refinados. La calidad del pensamiento depende de su coherencia lógica, su validez y su eficacia en la argumentación. Estos aspectos son esenciales en diversas situaciones, como la generación de conocimiento o la persuasión. El pensamiento lógico y la argumentación crítica están interconectados y se complementan.

La dimensión lógica del pensamiento nos permite evaluar la claridad, la coherencia y la estructuración lógica de las ideas. Un pensamiento lógico debe representar la realidad de manera clara y válida, expresándose de manera coherente en forma y contenido. Esto implica ser preciso y objetivo en la descripción y significado de los conceptos.

B) Dimensión sustantiva del pensamiento:

La dimensión sustantiva del pensamiento se enfoca en la evaluación del contenido y la esencia de los razonamientos, analizando las proposiciones y afirmaciones en función de su

significado y substancia. Esto implica la comprobación de si los pensamientos contienen información relevante y esencial.

En esta dimensión, se investigan las proposiciones como conceptos elaborados en la mente o como expresiones racionales con sentido. Se busca determinar si estas afirmaciones son verdaderas o falsas mediante su verificación y comparación con la realidad. Para que una proposición sea considerada un postulado o axioma, debe poseer un alto grado de verdad y validez lógica, sujeta a las reglas del razonamiento. Siempre es necesario poner a prueba un pensamiento antes de aceptar su veracidad, incluso si no existe una verdad absoluta según las perspectivas de los relativistas y escépticos.

La semanticidad del pensamiento no se limita a las afirmaciones informativas o descriptivas sobre el mundo, sino que también incluye valores, expresiones, normas y otros elementos expresados en juicios de valor y juicios normativos. Esto significa que el contenido y la esencia del pensamiento pueden involucrar evaluaciones valorativas, creencias, valores, leyes y dogmas, que también se consideran como pensamientos con substancia. La esencia del pensamiento puede ser principalmente informativa cuando comunica de manera objetiva las características del mundo que nos rodea.

En resumen, la dimensión sustantiva del pensamiento se refiere a la información que proporcionamos sobre la realidad y puede encontrarse en todas las áreas del conocimiento humano. Si estamos evaluando la esencia de los conocimientos existentes, debemos asegurarnos de que sean sólidos, veraces y se ajusten a la realidad.

C) Dimensión dialógica del pensamiento:

Es la capacidad de analizar y comprender tanto nuestro propio pensamiento como el de los demás, considerando diversas perspectivas y mediando entre distintos puntos de vista, es esencial.

Esto nos permite evaluar pensamientos teniendo en cuenta las soluciones propuestas por otros, incluso si llegamos a conclusiones diferentes. También nos ayuda a revisar nuestras propias argumentaciones a la luz de argumentos opuestos y a comparar nuestras decisiones con las de otros a través del diálogo.

La dialéctica, donde varias personas confrontan sus argumentos, expone sus ideas y presentan contraargumentos, es un proceso valioso para llegar a consensos o descubrir la verdad. En este proceso, no es necesario imponer las ideas, ya que las ideas sólidas y coherentes persuaden por sí mismas. Esto se llama mecanismo dialógico de codificación y decodificación.

El diálogo también puede ocurrir internamente en forma de monólogo, donde uno reflexiona, reformula sus ideas y se refuta a sí mismo de manera crítica.

Es fundamental someter los razonamientos al escrutinio y la crítica de otros para que sean aceptados como válidos y verdaderos por la mayoría. Los pensamientos deben ser discutidos, interpretados y contrastados con la realidad a través del diálogo, ya que son signos que deben ser presentados y entendidos.

La naturaleza dialógica de la razón subraya la importancia de las relaciones humanas y el valor del lenguaje como herramienta para enriquecer el pensamiento. Al evaluar ideas en función de otros pensamientos, es posible determinar si se han tenido en cuenta diferentes perspectivas. Considerar el pensamiento de otros no implica necesariamente aceptarlo tal cual, sino más bien respetarlo y, al mismo tiempo, proponer enriquecimientos o alternativas razonadas, lo que enriquece la discusión y el pensamiento.

D) Dimensión contextual del pensamiento:

Esta dimensión se relaciona con el entorno contextual y permite al pensante examinar cómo nuestras creencias y posición política se relacionan con la sociedad en la que vivimos. También

nos ayuda a comprender y valorar los patrones culturales, incluyendo valores, formas de vida, creencias y la forma en que percibimos el mundo, para comprender mejor las situaciones en la realidad.

El contexto en el que se sitúa nuestro pensamiento ya sea social o histórico, es crucial para entenderlo adecuadamente. Reconocemos la situación a la que nos referimos y evaluamos los factores circunstanciales presentes en nuestros conceptos, así como la influencia sociopolítica, la ideología y la forma de vida de las personas que forman parte del contexto al que hacemos referencia.

Es importante destacar que las reflexiones y producciones intelectuales, ya sean en ciencia, arte o literatura, reflejan la época y el contexto en el que fueron creadas. Esto se conoce como el "espíritu del tiempo". El pensamiento se adapta y responde a las perspectivas y avances de la modernidad, influenciados por patrones culturales y sociales.

El mundo que comprendemos es el punto de referencia de nuestro pensamiento, y nuestras experiencias en ese contexto moldean nuestros pensamientos y significados.

E) Dimensión pragmática del pensamiento:

La praxis proporciona información concreta que enriquece nuestra comprensión. El conocimiento teórico se considera válido y se convierte en conocimiento real cuando se prueba y se aplica en la práctica. Esto significa que las teorías deben ser llevadas a la acción concreta. A través de estas aplicaciones, se genera un nuevo conocimiento, como se ve en la investigación aplicada o experimental en el ámbito científico. Un ejemplo similar se encuentra en los campos de los valores morales, la ética y la política, donde no es suficiente tener conocimiento teórico, sino que es esencial llevarlo a la práctica, como lo argumentaron Aristóteles y Kant en sus obras. Según estos filósofos, "la teoría debe subordinarse a la razón práctica". Además, Fichte enfatizó que "la

práctica tiene prioridad porque la acción tiene prioridad". Marx también sostuvo que la verdad que concebimos en nuestra mente surge de la práctica y no solo de lo teórico.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Intertextualidad

Sánchez (2019) La intertextualidad se presenta como la tejedura de voces que se forma mediante la combinación de diversas experiencias de lectura, visualización o audición a lo largo de la vida de un individuo. Implica la influencia y la conexión entre elementos tanto de diferentes momentos diacrónicos como sincrónicos para enriquecer la interpretación de mensajes.

2.3.2. Texto

Un texto según Albaladejo y García citado en Sánchez (2016) se define como un conjunto organizado de información que se presenta en forma de discurso, destacando por su coherencia, sentido y completitud. Más allá de palabras escritas o habladas, un texto representa una realidad que puede llevar al lector a diversos contextos, tanto reales como imaginarios.

2.3.3. Pensamiento crítico

Rojas (2015) El pensamiento crítico es la capacidad que poseemos para analizar tanto nuestro propio pensamiento como el de otros, convirtiéndolo en un proceso evaluativo en el cual cuestionamos el pensamiento, observando su desarrollo y cómo se combinan las diferentes dimensiones para que sea efectivo y creativo.

2.3.4. Pensamiento

Según Aguilar (2021) El pensamiento se refiere a la capacidad racional inherente al ser humano debido a su naturaleza de homo sapiens sapiens. Esta capacidad representa la facultad más elevada de la mente humana, mediante la cual se generan ideas que dan lugar a la construcción de

significados. A través del pensamiento, se desarrollan conceptos y se interpreta la realidad del mundo que va más allá del lenguaje, para luego representarla en un contexto lingüístico.

CAPÍTULO III:

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

H₁: La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024

H₀: La intertextualidad no influye en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024

3.1.2. Hipótesis específicas

- La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024
- La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024
- La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024

- La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024
- La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024.

3.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

| VARIABLES | DEFINICIÓN DE CONCEPTOS | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES |
|------------------|--|--|-----------------------|--|
| INTERTEXTUALIDAD | Sánchez (2019) define la intertextualidad como la combinación de diversas experiencias de lectura, visualización o audición a lo largo de la vida, que conecta elementos | La intertextualidad se utiliza como una metodología de enseñanza que centra el aprendizaje en el estudiante y adopta un enfoque multidisciplinario. Este método fomenta la autonomía y la colaboración entre estudiantes para adquirir información de diversas fuentes, con el objetivo de generar opiniones críticas. | Competencia literaria | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura atenta y reflexiva de la obra • Construcción de la comprensión • Construcción de la interpretación |
| | | Implica la comprensión de un texto y su conexión con otros para actualizar y contextualizar la información, además de generar nuevos argumentos. La metodología contempla cinco sesiones de clase, en las que se estudian dos textos | Experiencia lectora | <ul style="list-style-type: none"> • Selección progresiva de lecturas • Acumulación de conocimientos • Enriquecimiento con varios textos |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | de distintos momentos para enriquecer la interpretación de mensajes. | por sesión, con cuestionarios diseñados para desarrollar el pensamiento crítico. El proceso fue monitoreado mediante una lista de cotejo basada en indicadores de intertextualidad. | Identificación de ideas y valores universales | <ul style="list-style-type: none"> • Componente ejemplarizante y universal de la literatura • Asunción de postura dialéctica en el aula • Interdisciplinariedad |
|--|--|---|---|--|

| VARIABLES | DEFINICIÓN DE CONCEPTOS | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | VALORACIÓN FINAL |
|---------------------|---|--|-------------|---|--|
| PENSAMIENTO CRÍTICO | Rojas (2015) define el pensamiento crítico como la capacidad de analizar tanto el propio pensamiento como el de los demás, evaluando su desarrollo y cómo se combinan sus dimensiones para hacerlo efectivo y creativo. Este pensamiento implica juzgar y valorar diversos aspectos de la realidad, como conceptos, ideas y creencias, usando un estándar lógico. A través del análisis, comprensión, | El pensamiento crítico, como variable dependiente, será demostrado en la población de estudio a través de respuestas reflexivas que evidencien la capacidad de razonamiento y evaluación de su propio pensamiento y de la información disponible. Esta evaluación se realizará mediante un post test, utilizando una rúbrica con 32 indicadores de desempeño y sus respectivos criterios de valoración. Los datos obtenidos serán analizados e interpretados para medir cómo el pensamiento crítico ha sido influenciado por la intertextualidad. La | Lógica | <ul style="list-style-type: none"> • Examina ideas con claridad coherencia y validez. • Revisa pensamientos estructurados lógicamente para garantizar una buena conclusión. • Organiza y estructura sistemáticamente razonamientos de inicio a fin según las reglas de la lógica. • Infiere conclusiones deductivas e inductivas sintáctica y racionalmente formales a partir de proposiciones con estructura lógica. | Inicio (1) Proceso (2) Logro esperado (3) Logro destacado (4) |
| | | disponible. Esta evaluación se realizará mediante un post test, utilizando una rúbrica con 32 indicadores de desempeño y sus respectivos criterios de valoración. Los datos obtenidos serán analizados e interpretados para medir cómo el pensamiento crítico ha sido influenciado por la intertextualidad. La | Sustantiva | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza e interpreta sus ideas, posturas y modos de conocer la realidad del autor. • Examina la consistencia y contundencia del contenido de su razonamiento. • Revisa el contenido de su razonamiento en términos de información, realidad o referente extralingüístico. • Evalúa la esencia o contenido de su concepto o idea sobre la realidad en cuanto a la aceptabilidad de su afirmación, y si informa, describe o aprecia. • Examina la validez y solidez de la información que posee. • Evalúa la verdad o falsedad de su pensamiento o afirmaciones. • Sustenta su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información utilizando los textos. | Inicio (1) Proceso (2) Logro esperado (3) Logro destacado (4) |

| | | | | | |
|--|---|---|------------|--|--|
| | interpretación y evaluación, el objetivo es obtener una perspectiva más fundamentada y razonable sobre la realidad. | estrategia empleada para esta medición combinará el conocimiento teórico y práctico de la intertextualidad, aplicándose en sesiones de aprendizaje con actividades diseñadas específicamente para este propósito. | Contextual | <ul style="list-style-type: none"> • Examina su propia ideología o posición en relación a la sociedad del cual forma parte. • Reconoce el contexto socio cultural inmerso. • Comprende, reconoce y valorar los patrones culturales de la sociedad presentes en su pensamiento como valores, formas de vida, idiosincrasia, creencias, organización y forma de entender el mundo. • Asume y reconoce la influencia ejercida por los patrones culturales de su sociedad. • Reconoce y enjuicia otros puntos de vista que refieren contextos más allá de la realidad inmediata sin considerar como la única y verdadera la suya. • Evalúa pensamientos que reflejan la época y el contexto. | Inicio (1) Proceso (2) Logro esperado (3) Logro destacado (4) |
| | | | Dialógica | <ul style="list-style-type: none"> • Examina pensamientos con relación del otro. • Analiza y enjuicia su razonamiento a través del monólogo. • Reelabora y reformula el pensamiento en base a la discusión del razonamiento. • Somete ideas a opinión de otras personas para asegurar validez y certeza. • Evalúa razones o pensamientos de personas. • Examina los puntos de encuentro o coincidencias en la solución o conclusión. • Evalúa argumentaciones a la luz o en comparación de otro argumento. • Fundamenta razones con argumentos sólidos para convencer. • Asume postura crítica en el análisis de ideas y en la falsación de otras ideas. | Inicio (1) Proceso (2) Logro esperado (3) Logro destacado (4) |

| | | | | | |
|--|--|--|------------|---|--|
| | | | Pragmática | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la finalidad o propósito de un determinado pensamiento. • Es consciente de intenciones o pretensiones de pensamientos. • Evalúa efectos de razonamientos puestos en práctica en la vida real. • Analiza críticamente la forma en que se expresa el pensamiento al ser presentado • Verifica si el pensamiento se lleva a la práctica en la vida real. • Evalúa la validez y aplicabilidad de razonamiento en la práctica que permita descubrir aspectos de la realidad. | Inicio (1) Proceso (2) Logro esperado (3) Logro destacado (4) |
|--|--|--|------------|---|--|

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

4.1.1. Tipo de la investigación

De acuerdo con Privitera et al. citados en Hernández (2018) Esta investigación es de tipo aplicada, donde se manipulan deliberadamente una o más variables independientes para evaluar cómo afectan a una o más variables dependientes en un entorno controlado por el investigador, el cual pertenece a su vez, a un enfoque cuantitativo. Específicamente, en este estudio, la variable independiente está diseñada para influir en la variable dependiente, lo que involucra una intervención destinada a promover el desarrollo del pensamiento crítico. Esta intervención se basa en la aplicación práctica de la intertextualidad en el contexto estudiantil, con el propósito de modificar y potenciar la capacidad de pensamiento crítico de la población de estudio.

4.1.2. Nivel de la investigación

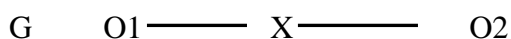
El presente trabajo de investigación se clasifica en el nivel aplicativo, de acuerdo a la categorización de Hernández (2018), ya que se centra en un único grupo y emplea pruebas de pre y post test. La razón detrás de esta elección es la aplicación de la intertextualidad como un método para cultivar el pensamiento crítico. De esta manera, se buscó transformar la condición inicial en la que se encontraba la muestra, con el objetivo de mejorar y llevar a los estudiantes a un nivel óptimo. En última instancia, se demostró que la intertextualidad es un método efectivo para fomentar y desarrollar el pensamiento crítico.

4.1.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación en cuestión según Hernández (2018) es de carácter preexperimental ya que se define como un proceso en el cual un grupo de estudio es sometido a

una evaluación antes de la introducción del experimento, luego se somete al tratamiento experimental y, por último, se le administra una evaluación posterior al experimento que es la misma que se aplicó al inicio. Según Hernández este enfoque se utiliza para establecer un punto de partida inicial y determinar el nivel del grupo en las variables dependientes antes de la aplicación del estímulo, lo que permite llevar un seguimiento de los cambios. De acuerdo a esto esta investigación se enfocó exclusivamente en un solo grupo de estudio. En este contexto, se administró una evaluación inicial, prueba de ingreso o pre test, seguida por la implementación de sesiones de aprendizaje con un enfoque intertextual. Después de completar las sesiones correspondientes, se aplicó nuevamente la misma evaluación o post test que se utilizó en la prueba de ingreso. Esto permitió observar cambios en los estudiantes, indicando una mejora significativa en su pensamiento crítico.

En este estudio, se realizó una evaluación inicial de la variable dependiente antes de implementar la enseñanza de la variable independiente, que es la intertextualidad aplicada a la lectura. El objetivo de esta intervención era desarrollar y mejorar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera.



Donde:

G: Grupo de investigación

O1: Medición previa (Respecto al pensamiento crítico)

X: Tratamiento (intertextualidad)

O2: Medición posterior (Respecto al pensamiento crítico)

4.2. Población y unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por la variable dependiente e independiente, así como los estudiantes del nivel de educación secundaria Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera.

Vd: Pensamiento crítico

Vi: Intertextualidad

4.2.1. Población de estudio

Lepkowski citado en Hernández (2018) define la población de estudio como el grupo de todos los casos o individuos que concuerdan con una serie de especificaciones o criterios.

Para esta investigación, la Institución Educativa de Aplicación Fortunato Luciano Herrera, en el nivel secundario para el año 2024, cuenta con una población total de 343 alumnos matriculados.

La muestra seleccionada para el estudio está compuesta por 35 estudiantes del 5° grado de secundaria, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2

Población de la investigación

| Nivel secundario turno mañana y tarde | Total 350 | |
|---------------------------------------|-----------|---------|
| | VARONES | MUJERES |
| PRIMERO | 39 | 33 |
| SEGUNDO | 53 | 35 |
| TERCERO | 36 | 45 |
| CUARTO | 36 | 35 |
| QUINTO | 20 | 18 |

Fuente: Obtenido de la nómina de matrícula para el año 2024 de la I.E. Fortunato Luciano Herrera.

4.2.2. Tamaño de muestra y técnica de selección de muestra

Tamaño de muestra

Hernández (2018) menciona que el tamaño de muestra se define como un subgrupo de la población, la selección de la muestra es importante ya que no se puede hacer la medición de toda la población, entonces se escoge una pequeña parte representativa de esta que es conocida como muestra, esta parte de la población será la representación fiel de nuestra población, así los datos obtenidos en la muestra representarán se generalizan para toda la población.

La muestra ha sido seleccionada de forma aleatoria, en conjunto, en el caso de los estudiantes. Siendo seleccionados los estudiantes asistentes del 5to grado, sección “A” y “B” respectivamente.

Tabla 3

Muestra de estudio

Muestra de la investigación

| | |
|------------|------------------------|
| Mujeres | 18 |
| Varones | 20 |
| Edad | 15 a 17 |
| Porcentaje | 100% |
| Total | 38 alumnos 5 “A” y “B” |

Técnicas de selección de muestra

Para la presente investigación la técnica que se utilizó para la selección de la muestra fue la no probabilística, debido a que toda la muestra es apta para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, pero sin embargo no se garantiza la asistencia del 100 % de la muestra en estudio; también no se considera necesario una discriminación de la muestra.

Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

- **Criterios de inclusión**

Que el estudiante asista a las sesiones de clase.

Que el estudiante se encuentre en un estado ecuánime al momento de la evaluación.

Que el estudiante goce de uso pleno de sus facultades físicas y psicológicas.

- **Criterios de exclusión**

Que el estudiante se encuentre fuera del intervalo de edad.

Que el estudiante no asista a las sesiones de clase.

Que el estudiante se haya retirado de la I.E.

4.3. Técnicas de recolección de información

En el desarrollo de esta investigación, se hicieron uso de dos técnicas fundamentales: la observación y la aplicación de pruebas. La técnica de observación se empleó para examinar la variable independiente, que en este caso fue la intertextualidad. Mientras que la técnica de pruebas se utilizó para cuantificar la variable dependiente, que se relaciona con el pensamiento crítico. A continuación, se describen los instrumentos y técnicas utilizadas en mayor detalle:

4.3.1. Técnica observación directa

Esta técnica se centró en analizar y examinar cualquier dato relacionado con los desafíos que los estudiantes enfrentaron durante las sesiones de clase, particularmente en lo que respecta al

proceso de desarrollo del pensamiento crítico. Además, se basó en la recopilación de datos directos y precisos relacionados con las condiciones e indicadores del problema o del objeto de investigación. Estas observaciones se llevaron a cabo en las aulas durante el período en el que se implementaron las sesiones con un enfoque intertextual en la Institución Educativa Fortunato L. Herrera.

Mediante esta observación, fue posible identificar las dificultades individuales de cada estudiante que intervenían en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico e ir superándolas gradualmente. Posteriormente, se examinaron los datos relativos a las dimensiones de las variables previamente definidas, y este proceso se mantuvo a lo largo del estudio. Para llevar a cabo esta observación, se utilizó una lista de cotejo como instrumento de registro.

4.3.2. Técnica de test

Se trata de una técnica que nos brinda la posibilidad de evaluar el nivel y la competencia de los estudiantes en lo que respecta al pensamiento crítico. En este contexto, se emplearon pruebas tanto al comienzo como al final del proceso con el fin de obtener conclusiones en el ámbito educativo. Estas pruebas permitieron evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, y se aplicaron antes y después de la intervención en la variable del pensamiento crítico, conocidas como pruebas pre test y post test.

4.3.3. Instrumento cuestionario

Este instrumento de evaluación se utilizó para puntuar tanto la prueba de ingreso como la de salida, siguiendo una escala de calificación que incluye como válida todas las respuestas, sin embargo distingue y puntúa gradualmente las respuestas como: en inicio, en proceso, logro esperado y logro destacado, siendo este último el nivel superior de pensamiento crítico dentro de una serie de 4 alternativas como respuesta, admitiendo todas las alternativas como validas por ser

de naturaleza cognitiva, pero diferenciando cada alternativa como un nivel distinto de pensamiento crítico. Estas categorías se asignaron de acuerdo al nivel de capacidad y desarrollo del pensamiento crítico de cada estudiante, tanto al principio (test de ingreso) como al final (test de salida) del estudio.

- La validez de los instrumentos se obtendrá por juicio de expertos bajo los siguientes criterios.

Validación de expertos

4.4. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de la información recopilada, se utilizó una computadora, en la cual se empleó la hoja de cálculo Excel para procesar los datos estadísticos, así como el programa estadístico IBM SPSS.

4.5. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas.

Para la demostración de la verdad o nulidad de las hipótesis se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en la cual se hizo las comparaciones de los resultados de las 5 dimensiones respecto al pretest y el post test.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción

El presente capítulo aborda los resultados obtenidos a lo largo del estudio, presentando un análisis detallado de los datos recolectados durante las distintas etapas de la investigación. A través de las pruebas estadísticas realizadas, se busca responder a las hipótesis planteadas y evaluar el impacto de la intervención educativa en las dimensiones del pensamiento crítico de los estudiantes. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes, acompañados de una interpretación que permite comprender los cambios y efectos observados en la muestra estudiada.

5.2. Análisis de confiabilidad del instrumento

5.2.1. Confiabilidad de datos

Tabla 4

Alfa de Cronbach

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| 0.723 | 32 |

La interpretación del Alfa de Cronbach en la tabla indica un valor de 0.723 con 32 elementos evaluados. Este valor sugiere que los ítems del instrumento tienen una buena consistencia interna, lo que significa que las preguntas dentro del cuestionario son coherentes entre sí y miden de manera confiable el mismo constructo o variable, indicando que el instrumento es fiable.

5.3. Resultados por variable de estudio

5.3.1. Pensamiento crítico

Tabla 5

Resultados de la variable pensamiento crítico Pre test y Post test.

| Pensamiento crítico - Pre test | | | Pensamiento crítico - Post test | |
|---------------------------------------|----------------------|--------------|--|--------------|
| | <i>f₁</i> | % | <i>f₂</i> | % |
| En inicio | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| En proceso | 4 | 12.5 | 0 | 0.0 |
| Logro esperado | 24 | 75.0 | 11 | 34.4 |
| Logro destacado | 4 | 12.5 | 21 | 65.6 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

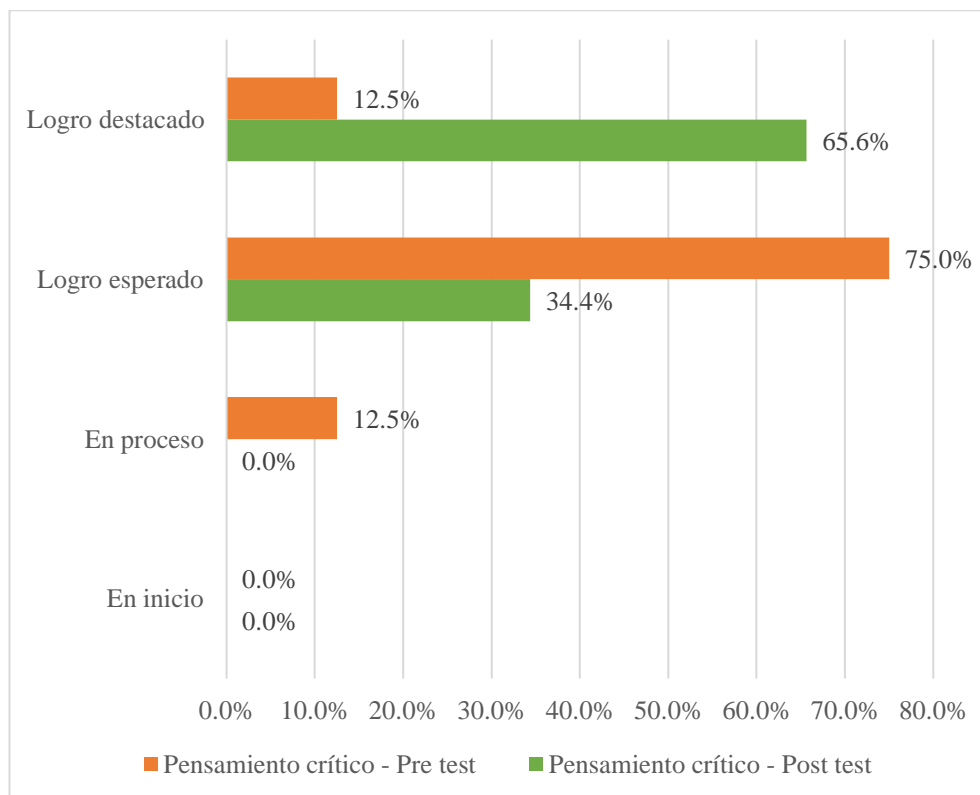
Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos.

La interpretación descriptiva de los datos sobre el pensamiento crítico en general, según los resultados del pre test, muestra que ningún estudiante se encontraba en el nivel en inicio. Un 12.5% de los estudiantes estaba en el nivel en proceso, mientras que un 75.0% alcanzó el logro esperado. Un 12.5% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Los resultados de pretest en la evaluación general del pensamiento crítico reflejan que la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de logro esperado, con una distribución menor en los niveles de logro destacado y en proceso.

Figura 1

Resultados de la variable pensamiento crítico Pre test y Post test



Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos.

La interpretación descriptiva de los resultados sobre el pensamiento crítico en general, según los resultados del post test, muestra que ningún estudiante se encontraba en los niveles En inicio o En proceso. Un 34.4% de los estudiantes alcanzó el Logro esperado, mientras que un 65.6% de los estudiantes alcanzó el Logro destacado.

Los resultados de post test en la evaluación general del pensamiento crítico indican que la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de Logro destacado, con una proporción menor en el nivel de Logro esperado.

En cuanto a la interpretación diagnóstica según los resultados sobre el pensamiento crítico en general, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría del pensamiento crítico que hace

referencia a la capacidad de analizar y reflexionar la información en un determinado contexto para emitir juicios sobre algo, los resultados del pre test nos indican que solo 4 estudiantes que representan el 12.5% de la muestra, lograron desarrollar un nivel óptimo de pensamiento crítico, lo que significa que más del 80% de los estudiantes del 5to grado no lograron tener un nivel de análisis y reflexión de información necesaria para desarrollar óptimamente las competencias comunicativas, resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocía la teoría intertextual para poder analizar y reflexionar textos de lectura. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, los estudiantes demostraron en el post test un incremento en el nivel de pensamiento crítico, los resultados indican que 21 estudiantes que representan el 65.6% de la muestra de estudio lograron mejorar en el análisis y reflexión de información, esto indica que mejoraron en un 53.1%.

Por lo tanto, para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase, no solo en el área de comunicación, sino en todas las áreas curriculares. Esto contribuirá a un mayor desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y asegurará la formación de ciudadanos más preparados para enfrentar las demandas de las sociedades contemporáneas.

5.4. Resultados por dimensiones del pensamiento crítico

5.4.1. Resultados de la dimensión lógica

Tabla 6

Resultados de la dimensión lógica Pre test y Post test

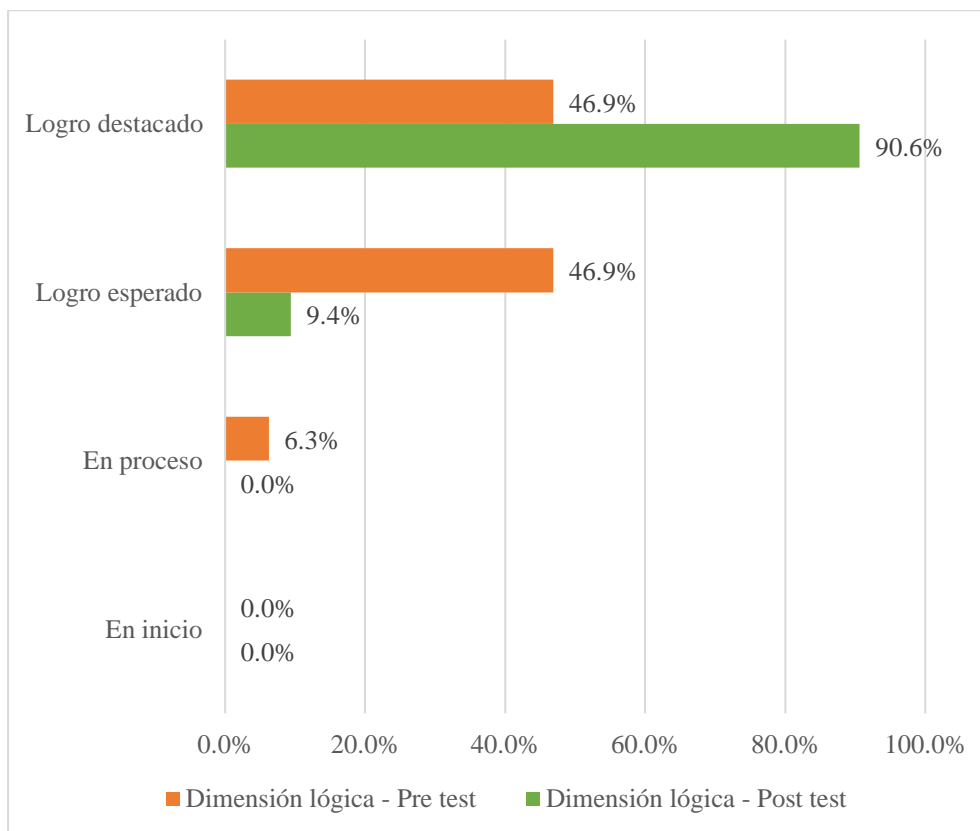
| Dimensión lógica - Pre test | | | Dimensión lógica - Post test | |
|-----------------------------|-----------|--------------|------------------------------|--------------|
| | f_1 | % | f_2 | % |
| En inicio | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| En proceso | 2 | 6.3 | 0 | 0.0 |
| Logro esperado | 15 | 46.9 | 3 | 9.4 |
| Logro destacado | 15 | 46.9 | 29 | 90.6 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de resultados sobre la dimensión lógica del pensamiento crítico, basada en los resultados del pretest, revela que al inicio ninguno de los estudiantes se encontraba en el nivel en inicio. Un pequeño porcentaje, equivalente al 6.3%, estaba en el nivel en proceso, mientras que el 46.9% de los estudiantes alcanzó el logro esperado. De manera similar, otro 46.9% alcanzó el logro destacado. Esto sugiere que, antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes ya demostraban un nivel considerable de desarrollo en la dimensión lógica, con casi la mitad mostrando un rendimiento sobresaliente.

Figura 2

Resultados de la dimensión lógica Pre test y Post test



Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de resultados sobre la dimensión lógica del pensamiento crítico, según los resultados del post test, muestra que ningún estudiante se encontraba en los niveles en inicio o en proceso. Un 9.4% de los estudiantes alcanzó el logro esperado, mientras que un 90.6% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Los datos del post test en la dimensión lógica reflejan que la gran mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de logro destacado, con solo un pequeño porcentaje en el nivel de logro esperado.

En cuanto a la interpretación diagnóstica sobre los resultados de la dimensión lógica del pensamiento crítico, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría de la dimensión lógica que hace referencia al análisis y valoración de la coherencia lógica de las estructuras de pensamiento y la conexión de ideas, los resultados del pre test nos indican que 15 estudiantes que representan el 46.9% de la muestra, lograron desarrollar un nivel óptimo en la dimensión lógica, lo que significa que más del 50% de los estudiantes del 5to grado no lograron representar la realidad de manera clara y válida demostrando una falta de precisión y objetividad al momento de analizar y reflexionar la información, resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocía la teoría intertextual. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, en la dimensión lógica, los estudiantes demostraron en el post test un incremento, los resultados indican que 29 estudiantes que representan el 90.6% de la muestra de estudio lograron mejorar en la dimensión lógica del pensamiento crítico en un 42.7%.

Por lo tanto, para mejorar en un futuro la dimensión lógica de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase, en los cuales los estudiantes puedan afirmar o negar la información bajo el razonamiento lógico orientado a responder hechos reales y comprobables.

5.4.2. Resultados de la dimensión sustantiva

Tabla 7

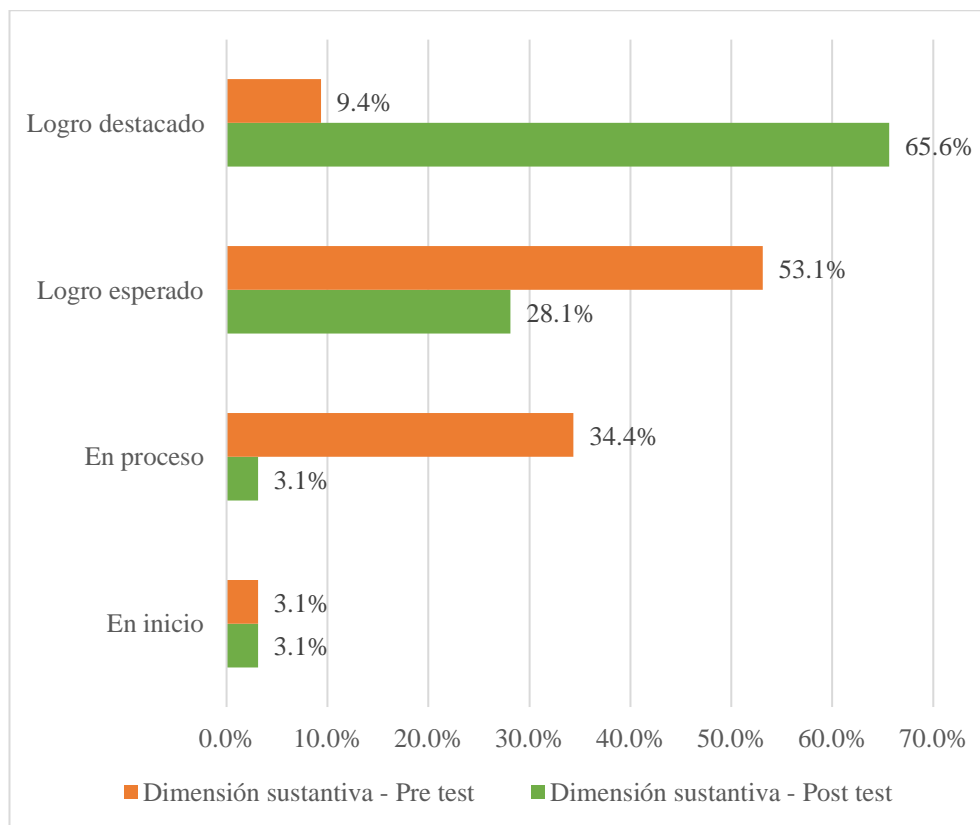
Resultados de la dimensión sustantiva Pre test y Post test

| Dimensión sustantiva - Pre test | | | Dimensión sustantiva - Post test | |
|---------------------------------|-----------|--------------|----------------------------------|--------------|
| | f_1 | % | f_2 | % |
| En inicio | 1 | 3.1 | 1 | 3.1 |
| En proceso | 11 | 34.4 | 1 | 3.1 |
| Logro esperado | 17 | 53.1 | 9 | 28.1 |
| Logro destacado | 3 | 9.4 | 21 | 65.6 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

Los resultados sobre la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, basados en los resultados del pretest, muestra que un 3.1% de los estudiantes se encontraba en el nivel en inicio, lo que indica un desarrollo mínimo en esta dimensión. Un 34.4% de los estudiantes estaba en el nivel en proceso, lo que sugiere que una parte significativa del grupo estaba en vías de desarrollar sus habilidades en esta área. La mayoría, representada por un 53.1%, alcanzó el logro esperado, lo que indica que más de la mitad de los estudiantes tenía un nivel adecuado de desarrollo en la dimensión sustantiva. Solo un 9.4% de los estudiantes alcanzó el logro destacado, reflejando un nivel superior de desempeño en esta dimensión.

Estos resultados sugieren que, antes de la intervención, la mayoría de los estudiantes mostraba un desarrollo moderado en la dimensión sustantiva, con solo unos pocos alcanzando un alto nivel de pensamiento crítico en esta área.

Figura 3*Resultados de la dimensión sustantiva Pre test y Post test*

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, según los resultados del post test, muestra que un 3.1% de los estudiantes se encontraba en los niveles en inicio y en proceso. Un 28.1% de los estudiantes alcanzó el logro esperado, mientras que un 65.6% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Estos resultados de post test en la dimensión sustantiva indican que la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de logro destacado, con una menor proporción en los niveles de logro esperado, en proceso y en inicio.

En cuanto a la interpretación diagnóstica sobre los resultados de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría de la dimensión

sustantiva que hace referencia a la comprobación de si los pensamientos contienen información relevante, esencial, veraz y que se ajusten a la realidad. Los resultados del pre test nos indican que solo 3 estudiantes que representan el 9.4% de la muestra, lograron desarrollar un nivel necesario en la dimensión sustantiva, lo que significa que más del 90% de los estudiantes del 5to grado no lograron poner a prueba un pensamiento antes de aceptar su veracidad, resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocían la teoría intertextual. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, en la dimensión sustantiva, los estudiantes demostraron en el post test un incremento, los resultados indican que 21 estudiantes que representan el 65.6% de la muestra de estudio lograron mejorar en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en un 22.9%.

Por lo tanto, para mejorar en un futuro la dimensión sustantiva de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase, donde los estudiantes puedan analizar las proposiciones y afirmaciones en función de su significado y substancia, comprobando si la información que requieren utilizar contiene un alto valor relevante para sus propósitos argumentativos.

5.4.3. Resultados de la dimensión contextual

Tabla 8

Resultados de la dimensión contextual Pre test y Post test

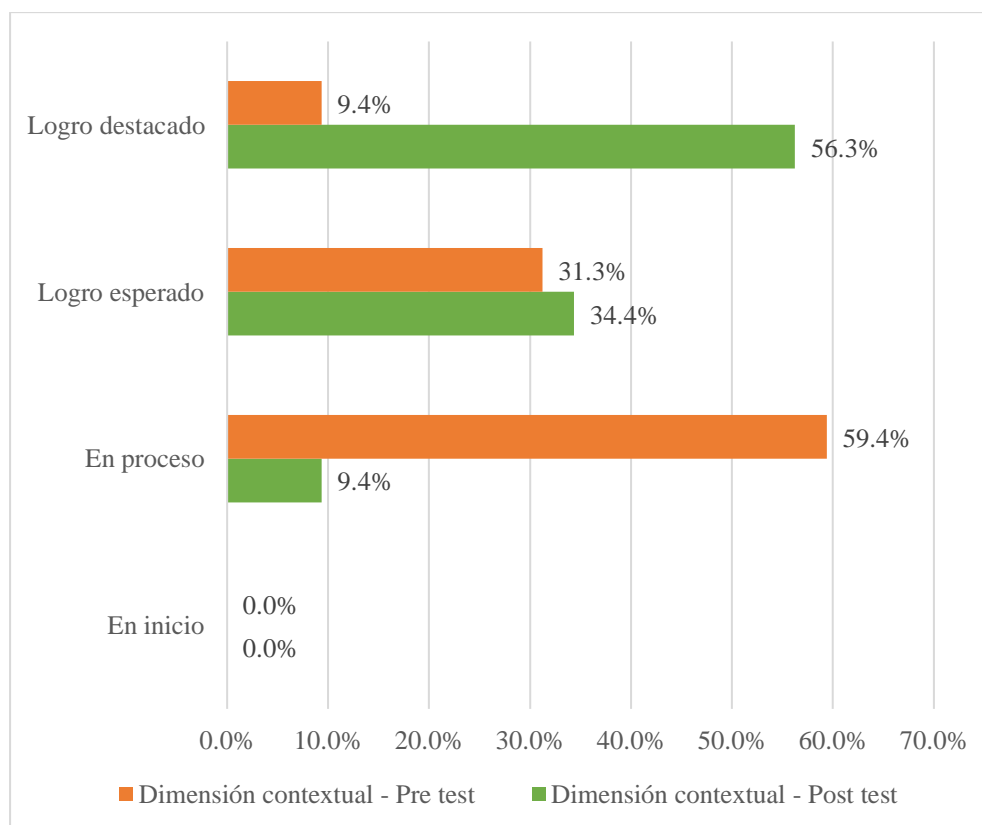
| Dimensión contextual - Pre test | | | Dimensión contextual - Post test | |
|---------------------------------|-----------|--------------|----------------------------------|--------------|
| | f_1 | % | f_2 | % |
| En inicio | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| En proceso | 19 | 59.4 | 3 | 9.4 |
| Logro esperado | 10 | 31.3 | 11 | 34.4 |
| Logro destacado | 3 | 9.4 | 18 | 56.3 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

Los resultados del pretest, indica que ninguno de los estudiantes se encontraba en el nivel en inicio, lo que significa que todos los estudiantes tenían al menos algún nivel de desarrollo en esta dimensión. Sin embargo, un 59.4% de los estudiantes estaba en el nivel en proceso, lo que sugiere que la mayoría del grupo estaba en las primeras etapas de desarrollo en cuanto a su capacidad para analizar y comprender el contexto de las ideas. Un 31.3% de los estudiantes alcanzó el logro esperado, indicando que casi un tercio del grupo mostraba un desarrollo adecuado en esta área. Finalmente, solo un 9.4% de los estudiantes alcanzó el logro destacado

Figura 4

Resultados de la dimensión contextual Pre test y Post test



Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión contextual del pensamiento crítico, según los resultados del post test, muestra que ningún estudiante se encontraba en el nivel en inicio. un 9.4% de los estudiantes estaba en el nivel en proceso, mientras que un 34.4% alcanzó el logro esperado. Un 56.3% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Los resultados de post test en la dimensión contextual reflejan que más de la mitad de los estudiantes se encontraba en el nivel de logro destacado, con una distribución menor en los niveles de logro esperado y en proceso.

En cuanto a la interpretación diagnóstica sobre los resultados de la dimensión contextual del pensamiento crítico, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría de la dimensión contextual que hace referencia a examinar cómo nuestras creencias y posición política se relacionan con la sociedad, comprendiendo y valorando los patrones culturales, incluyendo valores, formas de vida, creencias y la forma en que percibimos el mundo, para comprender mejor las situaciones en la realidad. Los resultados del pre test nos indican que solo 3 estudiantes que representan el 9.4% de la muestra, lograron desarrollar un nivel necesario en la dimensión contextual, lo que significa que más del 90% de los estudiantes del 5to grado no lograron comprender que la información y el pensamiento se adaptan y responden a las perspectivas y avances de la modernidad, influenciados por patrones culturales y sociales; resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocían la teoría intertextual. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, en la dimensión sustantiva, los estudiantes demostraron en el post test un incremento, los resultados indican que 18 estudiantes que representan el 56.3% de la muestra de estudio lograron mejorar en la dimensión contextual del pensamiento crítico un 46.9%.

Por lo tanto, para mejorar en un futuro la dimensión contextual de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase donde los estudiantes puedan comprender el contexto en el que se desarrollan sus pensamientos, determinando así la utilidad y valor de cualquier información.

5.4.4. Resultados de la dimensión dialógica

Tabla 9

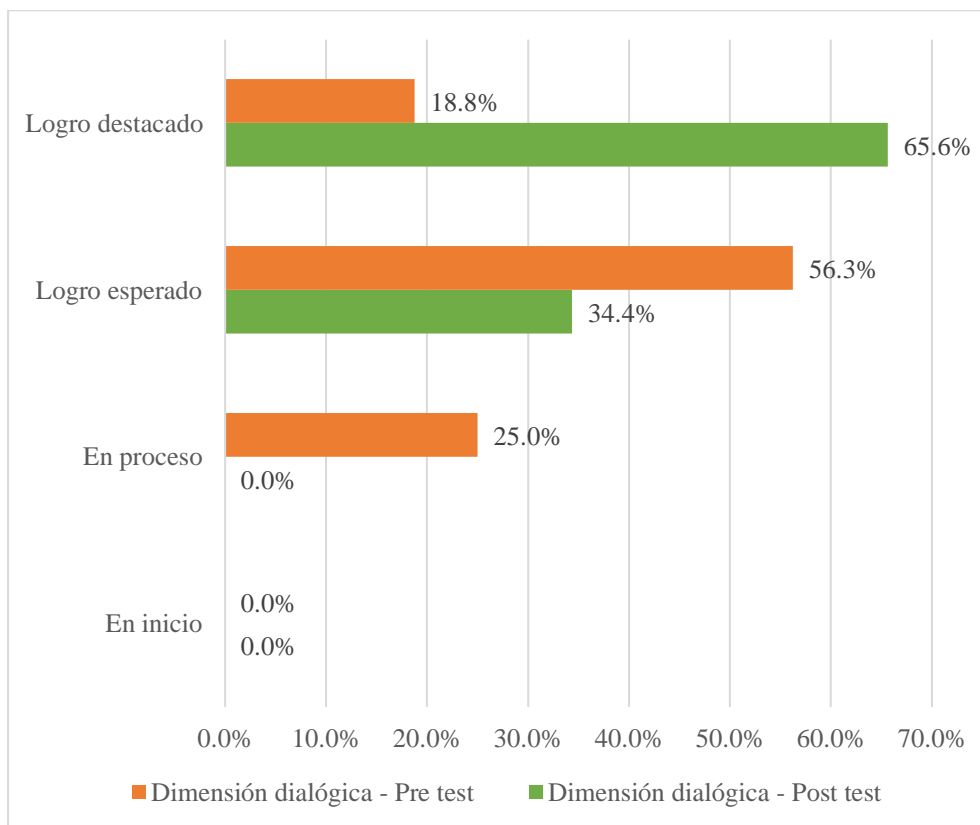
Resultados de la dimensión dialógica Pre test y Post test

| Dimensión dialógica - Pre test | | | Dimensión dialógica - Post test | |
|--------------------------------|----------------------|--------------|---------------------------------|--------------|
| | <i>f₁</i> | % | <i>f₂</i> | % |
| En inicio | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| En proceso | 8 | 25.0 | 0 | 0.0 |
| Logro esperado | 18 | 56.3 | 11 | 34.4 |
| Logro destacado | 6 | 18.8 | 21 | 65.6 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión dialógica del pensamiento crítico, según los resultados del pretest, muestra que ningún estudiante se encontraba en el nivel en inicio. Un 25.0% de los estudiantes estaba en el nivel en proceso, mientras que un 56.3% alcanzó el logro esperado. Un 18.8% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

En los resultados de pretest en la dimensión dialógica reflejan que la mayoría de los estudiantes se encontraba en los niveles de logro esperado y logro destacado, con una cuarta parte de ellos en el nivel en proceso.

Figura 5*Resultados de la dimensión dialógica Pre test y Post test*

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión dialógica del pensamiento crítico, según los resultados del post test, muestra que ningún estudiante se encontraba en los niveles en inicio o en proceso. Un 34.4% de los estudiantes alcanzó el logro esperado, mientras que un 65.6% de los estudiantes alcanzó el Logro destacado.

Los resultados del post test en la dimensión dialógica indican que la mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de logro destacado, con un tercio del grupo en el nivel de logro esperado.

En cuanto a la interpretación diagnóstica sobre los resultados de la dimensión dialógica del pensamiento crítico, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría de la dimensión dialógica que hace referencia a la capacidad de analizar y comprender tanto nuestro propio pensamiento

como el de los demás, considerando diversas perspectivas y mediando entre distintos puntos de vista. Los resultados del pre test nos indican que solo 6 estudiantes que representan el 18.8% de la muestra, lograron desarrollar un nivel necesario en la dimensión dialógica, lo que significa que más del 80% de los estudiantes del 5to grado no lograron subrayar la importancia de las relaciones humanas y el valor del lenguaje como herramienta para enriquecer el pensamiento al evaluar ideas en función de otros pensamientos, lo que hace posible determinar si se han tenido en cuenta diferentes perspectivas para enriquecer y afirmar la información; resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocían la teoría intertextual. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, en la dimensión dialógica, los estudiantes demostraron en el post test un incremento, los resultados indican que 21 estudiantes que representan el 65.6% de la muestra de estudio lograron mejorar la dimensión dialógica del pensamiento crítico un 46.8%.

Por lo tanto, para mejorar en un futuro la dimensión dialógica de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase donde los estudiantes puedan dialogar de forma externa como interna, exponiendo sus ideas y contraargumentándolas, respetando los pensamientos ajenos y utilizándolos como fuentes de verificación de información.

5.4.5. Resultados de la dimensión pragmática

Tabla 10

Resultados de la dimensión pragmática Pre test y Post test

| Dimensión pragmática - Pre test | | | Dimensión pragmática - Post test | |
|---------------------------------|----------------------|--------------|----------------------------------|--------------|
| | <i>f₁</i> | % | <i>f₂</i> | % |
| En inicio | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| En proceso | 5 | 15.6 | 0 | 0.0 |
| Logro esperado | 11 | 34.4 | 5 | 15.6 |
| Logro destacado | 16 | 50.0 | 27 | 84.4 |
| Total | 32 | 100.0 | 32 | 100.0 |

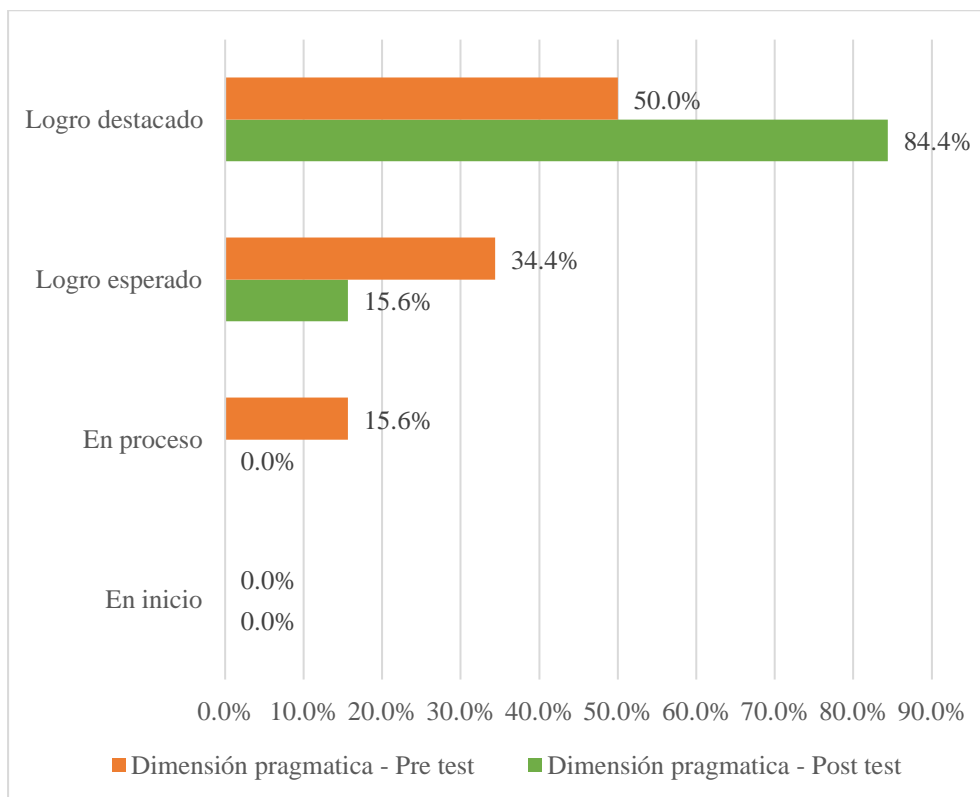
Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión pragmática del pensamiento crítico, según los resultados del pretest, muestra que ningún estudiante se encontraba en el nivel en inicio. Un 15.6% de los estudiantes estaba en el nivel En proceso, mientras que un 34.4% alcanzó el logro esperado. Por último, un 50.0% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Los resultados de pretest en la dimensión pragmática indican que la mitad de los estudiantes se encontraba en el nivel de Logro destacado, con una menor proporción en los niveles de Logro esperado y En proceso.

Figura 6

Resultados de la dimensión pragmática Pre test y Post test



Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

La interpretación de los resultados sobre la dimensión pragmática del pensamiento crítico, según los resultados del post test, muestra que ningún estudiante se encontraba en los niveles en inicio o en proceso. También, un 15.6% de los estudiantes alcanzó el logro esperado, mientras que un 84.4% de los estudiantes alcanzó el logro destacado.

Los resultados de post test en la dimensión pragmática reflejan que la gran mayoría de los estudiantes se encontraba en el nivel de Logro destacado, con una menor proporción en el nivel de Logro esperado.

En cuanto a la interpretación diagnóstica sobre los resultados de la dimensión pragmática del pensamiento crítico, según el pre test y el post test, de acuerdo a la teoría de la dimensión

pragmática que hace referencia que las teorías deben ser llevadas a la acción concreta para generar un nuevo conocimiento. Los resultados del pre test nos indican que 16 estudiantes que representan el 50.0% de la muestra, lograron desarrollar un nivel necesario en la dimensión pragmática, lo que significa que la otra mitad que es 50% de los estudiantes del 5to grado no lograron validar, enriquecer y comprender su pensamiento mediante la praxis; resultados que se esperaban obtener en el pre test debido a que la mayoría de estudiantes desconocían la teoría intertextual. Sin embargo, después de la aplicación de sesiones con teoría intertextual, en la dimensión pragmática, los estudiantes demostraron en el post test un incremento, los resultados indican que 27 estudiantes que representan el 84.4% de la muestra de estudio lograron mejorar la dimensión pragmática del pensamiento crítico un 34.4%.

Por lo tanto, para mejorar en un futuro la dimensión pragmática de los estudiantes, es esencial incorporar un enfoque intertextual de análisis y reflexión durante las sesiones de clase donde los estudiantes puedan poner en práctica sus valores, creencias, ética, política, etc. Demostrando así que su pensamiento crítico es válido y aplicable.

5.5. Prueba de normalidad

La prueba de normalidad a usar es la de Shapiro-Wilk, debido a que se cuenta con menos de 50 estudiantes, esta se utiliza para determinar si una muestra sigue una distribución normal. En los resultados presentados, se analizan diferentes variables en los momentos post test (indicadas por "post") y pretest (indicadas por "pre") en varias dimensiones.

H0: Los datos no siguen una distribución normal, sig. < 0.05

H1: Los datos siguen una distribución normal, sig. > 0.05

Tabla 11*Prueba de normalidad*

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|--------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|-------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| D1post | 0.530 | 32 | 0.000 | 0.334 | 32 | 0.000 |
| d2post | 0.386 | 32 | 0.000 | 0.643 | 32 | 0.000 |
| d3post | 0.348 | 32 | 0.000 | 0.726 | 32 | 0.000 |
| d4post | 0.418 | 32 | 0.000 | 0.602 | 32 | 0.000 |
| d5post | 0.508 | 32 | 0.000 | 0.438 | 32 | 0.000 |
| vpost | 0.418 | 32 | 0.000 | 0.602 | 32 | 0.000 |
| d1pre | 0.302 | 32 | 0.000 | 0.746 | 32 | 0.000 |
| d2pre | 0.299 | 32 | 0.000 | 0.827 | 32 | 0.000 |
| d3pre | 0.365 | 32 | 0.000 | 0.709 | 32 | 0.000 |
| d4pre | 0.287 | 32 | 0.000 | 0.797 | 32 | 0.000 |
| d5pre | 0.311 | 32 | 0.000 | 0.760 | 32 | 0.000 |
| vpre | 0.375 | 32 | 0.000 | 0.684 | 32 | 0.000 |

Nota. Datos obtenidos de la recolección de datos

Para todas las variables, el valor de significación (Sig.) es 0.000, lo que significa que es menor al umbral común de 0.05. Esto indica que la hipótesis nula, que asume que los datos siguen una distribución normal, es rechazada para todas las variables. Los resultados del test de Shapiro-Wilk muestran que ninguna de las variables analizadas sigue una distribución normal en los datos obtenidos tanto en el pretest como en el post test.

Debido a ello se optó por pruebas no paramétricas para la comprobación de las hipótesis planteadas, específicamente por la prueba de hipótesis de Wilcoxon, la cual se plantea mediante las siguientes hipótesis estadísticas:

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test, sig.>0.05.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test, sig.<0.05.

5.6. Prueba de hipótesis

5.6.1. Prueba de hipótesis específica 1

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 1: La intertextualidad influye de manera significativa en el desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024. Obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 12

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 1

| Dimensión lógica - Post test - Dimensión lógica - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 0 ^a | 0.00 | 0.00 |
| Rangos positivos | 14 ^b | 7.50 | 105.00 |
| Empates | 18 ^c | | |
| Total | 32 | | |

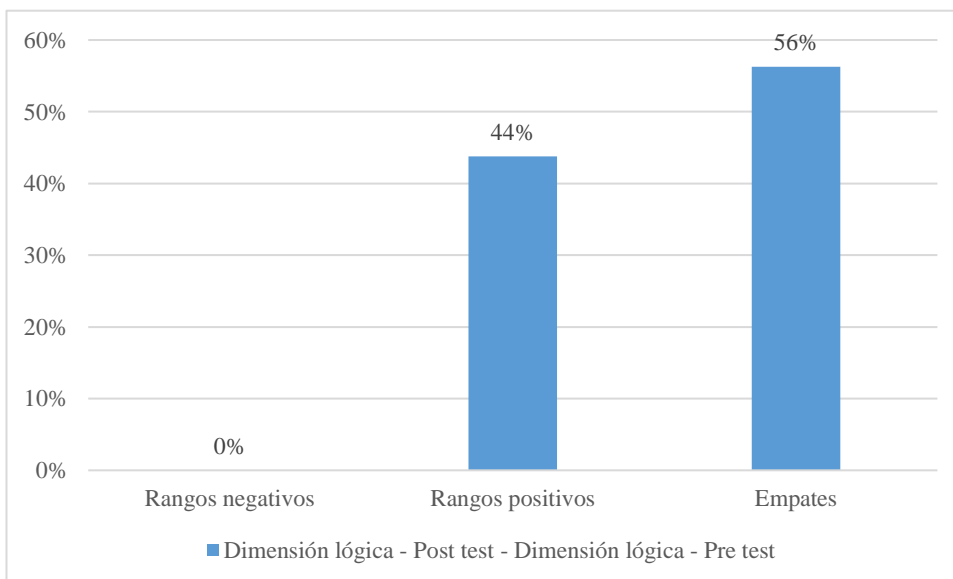
a. Dimensión lógica - Post test < Dimensión lógica - Pre test

b. Dimensión lógica - Post test > Dimensión lógica - Pre test

c. Dimensión lógica - Post test = Dimensión lógica - Pre test

Figura 7

Resultados de la dimensión lógica Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto a la dimensión lógica el 56% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 44% incremento su resultado para el post test, mientras que ninguno disminuyó su nivel.

La prueba de rangos con signo de Wilcoxon fue utilizada para comparar los resultados de la dimensión lógica entre el pretest y el post test. Los resultados muestran que no hubo rangos negativos, lo que significa que ningún estudiante obtuvo una puntuación más baja en el post test en comparación con el pretest. Hubo 14 rangos positivos, lo que indica que 14 estudiantes mejoraron sus puntuaciones en la dimensión lógica del post test en relación al pretest, con un rango promedio de 7.50 y una suma total de rangos de 105.00. Además, 18 estudiantes no mostraron cambios en sus puntuaciones, manteniendo los mismos resultados en ambas pruebas.

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para la dimensión lógica, $\text{sig.} > 0.05$.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para la dimensión lógica, $\text{sig.} < 0.05$.

Tabla 13

Estadístico de prueba de la hipótesis específica 1

| Estadísticos de prueba^a | Dimensión lógica - Post test Dimensión lógica - Pre test |
|---|---|
| Z | -3,557 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

La significancia fue de 0.000. Este resultado indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones del pretest y el post test en la dimensión lógica, lo que sugiere que la intervención realizada tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes.

5.6.2. Prueba de hipótesis específica 2

En cuanto a la prueba de hipótesis específica 2: La intertextualidad influye significativamente en el desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024. Obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 14

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 2

| Dimensión sustantiva - Post test - Dimensión sustantiva - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 2 ^d | 9.00 | 18.00 |
| Rangos positivos | 22 ^e | 12.82 | 282.00 |
| Empates | 8 ^f | | |
| Total | 32 | | |

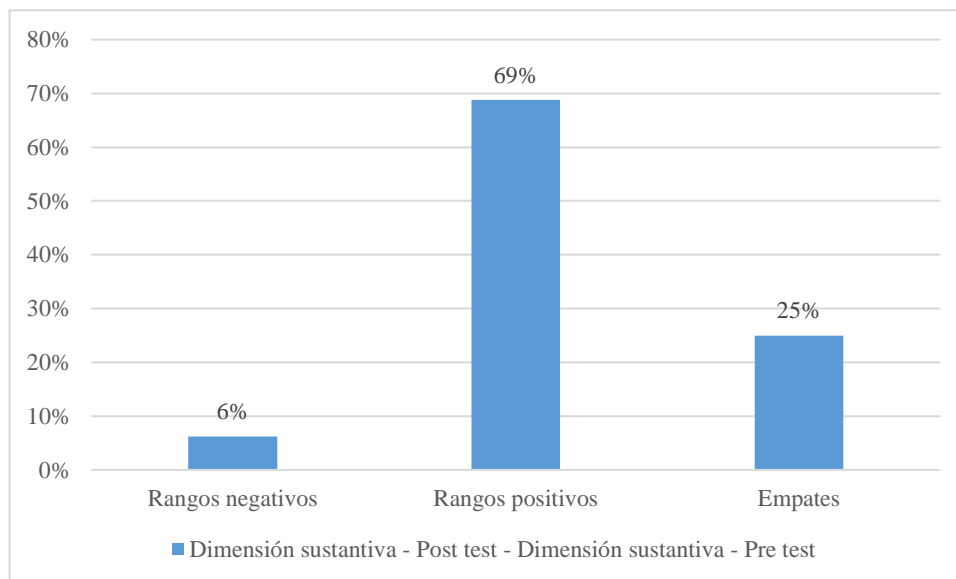
d. Dimensión sustantiva - Post test < Dimensión sustantiva - Pre test

e. Dimensión sustantiva - Post test > Dimensión sustantiva - Pre test

f. Dimensión sustantiva - Post test = Dimensión sustantiva - Pre test

Figura 8

Resultados de la dimensión sustantiva Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto a la dimensión sustantiva el 25% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 65% incremento su resultado para el post test, mientras que solo el 6% disminuyó su nivel.

Los resultados indican que hubo 2 estudiantes que obtuvieron puntuaciones más bajas en el post test en comparación con el pretest. Estos se conocen como rangos negativos, y el rango promedio para estos estudiantes fue de 9.00, con una suma total de rangos de 18.00. Por otro lado, 22 estudiantes mostraron una mejora en sus puntuaciones en la dimensión sustantiva del post test en relación con el pretest, conocidos como rangos positivos. Para estos estudiantes, el rango promedio fue de 12.82, y la suma total de estos rangos fue de 282.00.

Además, hubo 8 estudiantes cuyos resultados no mostraron cambios, ya que obtuvieron la misma puntuación en ambas pruebas, lo que se denomina empates

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para la dimensión sustantiva, sig.>0.05.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para la dimensión sustantiva, sig.<0.05.

Tabla 15

Estadístico de prueba de la hipótesis específica 2

| Estadísticos de prueba^a | Dimensión sustantiva - Post test - Dimensión sustantiva - Pre test |
|---|---|
| Z | -3,947 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

La significancia fue de 0.000, un valor que sugiere que la diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el post test en la dimensión sustantiva no ocurrió por azar, sino que es estadísticamente significativa.

5.6.3. Prueba de hipótesis específica 3

En cuanto a la hipótesis específica 3: La intertextualidad influye significativamente en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 16

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 3

| Dimensión contextual - Post test - Dimensión contextual - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 0 ^g | 0.00 | 0.00 |
| Rangos positivos | 21 ^h | 11.00 | 231.00 |
| Empates | 11 ⁱ | | |
| Total | 32 | | |

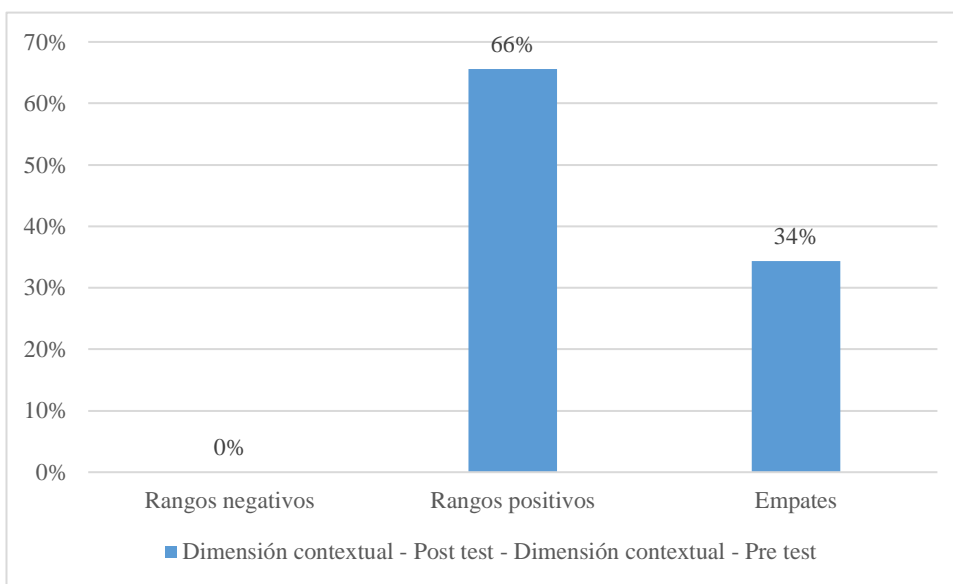
g. Dimensión contextual - Post test < Dimensión contextual - Pre test

h. Dimensión contextual - Post test > Dimensión contextual - Pre test

i. Dimensión contextual - Post test = Dimensión contextual - Pre test

Figura 9

Resultados de la dimensión contextual Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto a la dimensión contextual el 34% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 66% incremento su resultado para el post test, mientras que ninguno disminuyó su nivel.

Los resultados muestran que no hubo estudiantes que obtuvieran puntuaciones más bajas en el post test en comparación con el pretest, lo que significa que no se registraron rangos negativos. Por otro lado, 21 estudiantes mejoraron sus puntuaciones en la dimensión contextual en el post test en relación con el pretest, lo que se conoce como rangos positivos. El rango promedio para estos estudiantes fue de 11.00, con una suma total de rangos de 231.00. Además, 11 estudiantes mantuvieron las mismas puntuaciones en ambas pruebas, lo que se denomina empates.

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para la dimensión contextual, sig.>0.05.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para la dimensión contextual, sig.<0.05.

Tabla 17

Estadístico de prueba de la hipótesis específica 3

| Estadísticos de prueba^a | Dimensión contextual - Post test - Dimensión contextual - Pre test |
|---|---|
| Z | -4,137 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

La significancia fue de 0.000, lo cual indica que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y el post test en la dimensión contextual. la significación estadística refuerza la idea de que hubo un cambio notable en la capacidad contextual de los estudiantes.

5.6.4. Prueba de hipótesis específica 4

En cuanto a la hipótesis específica 4: La intertextualidad influye de manera significativa en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 18

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 4

| Dimensión dialógica - Post test - Dimensión dialógica - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 1 ^j | 8.00 | 8.00 |
| Rangos positivos | 19 ^k | 10.63 | 202.00 |
| Empates | 12 ^l | | |
| Total | 32 | | |

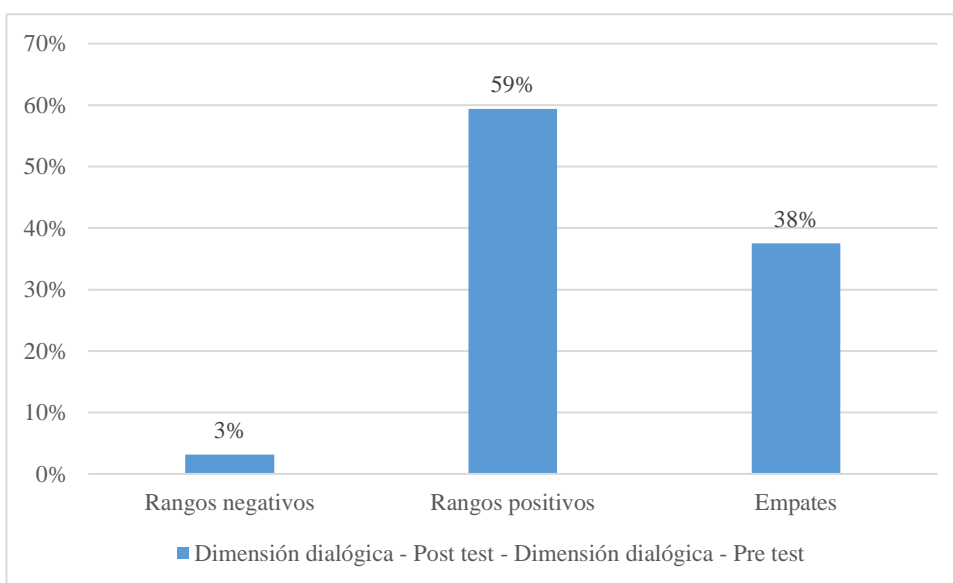
j. Dimensión dialógica - Post test < Dimensión dialógica - Pre test

k. Dimensión dialógica - Post test > Dimensión dialógica - Pre test

l. Dimensión dialógica - Post test = Dimensión dialógica - Pre test

Figura 10

Resultados de la dimensión dialógica Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto a la dimensión dialógica el 38% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 59% incremento su resultado para el post test, mientras que solo un 3% disminuyo su nivel.

Los resultados muestran que un estudiante obtuvo una puntuación más baja en el post test en comparación con el pretest, lo que se refleja en un rango negativo con un promedio de 8.00 y una suma de rangos de 8.00. En contraste, 19 estudiantes mejoraron sus puntuaciones en el post test, lo que se refleja en los rangos positivos, con un promedio de 10.63 y una suma total de rangos de 202.00. Además, 12 estudiantes mantuvieron las mismas puntuaciones en ambas pruebas, lo que se considera un empate.

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para la dimensión dialógica, sig.>0.05.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para la dimensión dialógica, sig.<0.05.

Tabla 19

Estadísticos de prueba de la hipótesis específica 4

| Estadísticos de prueba^a | Dimensión dialógica - Post test - Dimensión dialógica - Pre test |
|---|---|
| Z | -3,819 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

La significancia fue de 0.000, lo que demuestra que la diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el post test es estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que los cambios observados en la dimensión dialógica no son atribuibles al azar, sino que reflejan un impacto real de la intervención.

5.6.5. Prueba de hipótesis específica 5

En cuanto a la hipótesis específica 5: La intertextualidad influye significativamente en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 20

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis específica 5

| Dimensión pragmática - Post test - Dimensión pragmática - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 0 ^m | 0.00 | 0.00 |
| Rangos positivos | 13 ⁿ | 7.00 | 91.00 |
| Empates | 19 ^o | | |
| Total | 32 | | |

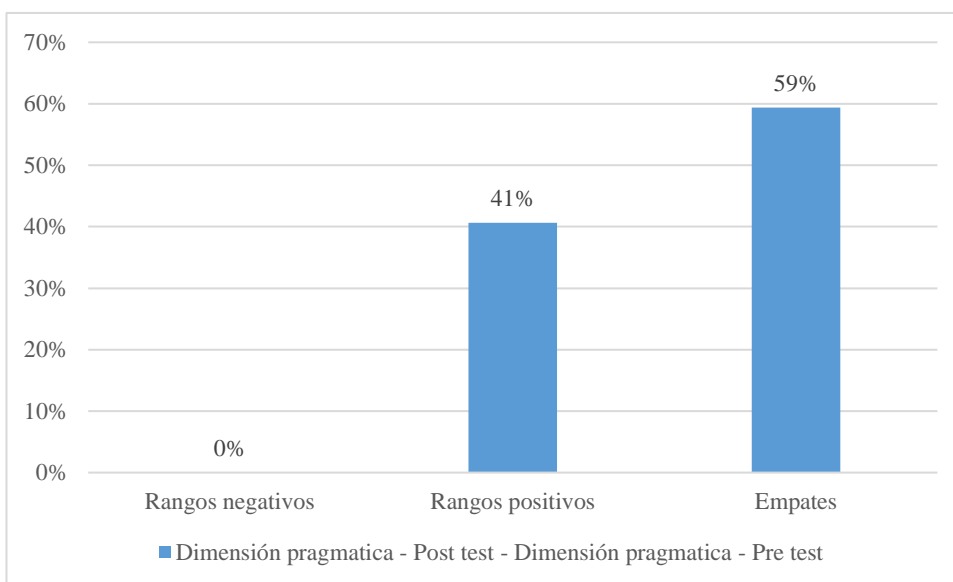
m. Dimensión pragmática - Post test < Dimensión pragmática - Pre test

n. Dimensión pragmática - Post test > Dimensión pragmática - Pre test

o. Dimensión pragmática - Post test = Dimensión pragmática - Pre test

Figura 11

Resultados de la dimensión pragmática Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto a la dimensión pragmática el 59% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 41% incremento su resultado para el post test, mientras que ninguno disminuyo su nivel.

Los resultados muestran que no hubo rangos negativos, lo que significa que ningún estudiante obtuvo una puntuación más baja en el post test en comparación con el pretest. Por otro lado, 13 estudiantes mejoraron sus puntuaciones en el post test, con un rango promedio de 7.00 y una suma total de rangos de 91.00. Además, 19 estudiantes mantuvieron sus puntuaciones sin cambios, lo que se considera un empate.

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para la dimensión pragmática, sig.>0.05.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para la dimensión pragmática, sig.<0.05.

Tabla 21

Estadísticos de prueba de la hipótesis específica 5

| Estadísticos de prueba^a | Dimensión pragmática - Post test - Dimensión pragmática - Pre test |
|---|---|
| Z | -3,358 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.001 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Para la significancia el valor obtenido fue de 0.001. Este valor es menor que el umbral comúnmente aceptado de 0.05, lo que indica que la diferencia observada en las puntuaciones entre el pretest y el post test es estadísticamente significativa.

5.6.6. Prueba de hipótesis general

En cuanto a la hipótesis general: La intertextualidad influye significativamente en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 22

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de la hipótesis general

| Pensamiento crítico - Post test - Pensamiento crítico - Pre test | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Rangos negativos | 1 ^p | 11.00 | 11.00 |
| Rangos positivos | 21 ^q | 11.52 | 242.00 |
| Empates | 10 ^r | | |
| Total | 32 | | |

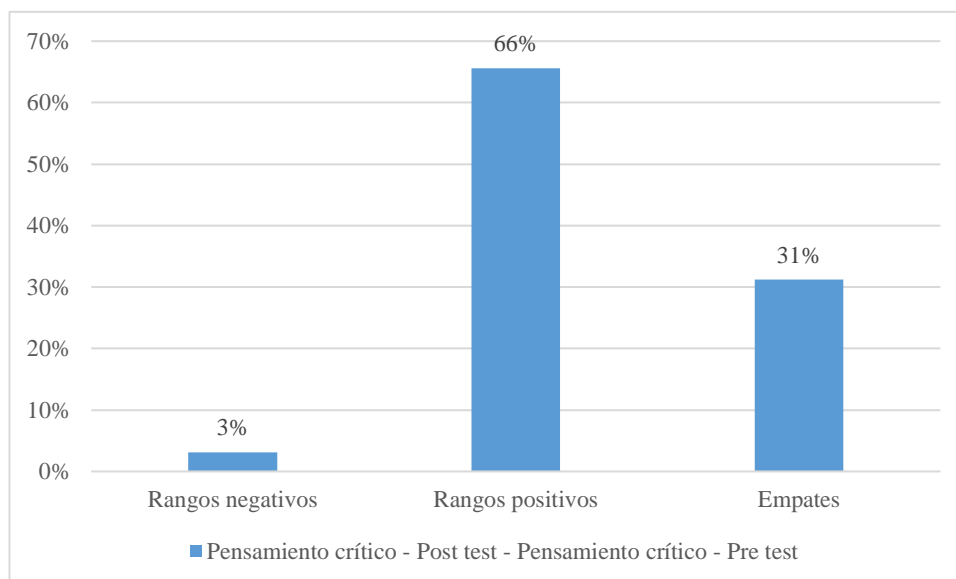
p. Pensamiento crítico - Post test < Pensamiento crítico - Pre test

q. Pensamiento crítico - Post test > Pensamiento crítico - Pre test

r. Pensamiento crítico - Post test = Pensamiento crítico - Pre test

Figura 12

Resultados del pensamiento crítico Pre test vs Post test



Se observa que en cuanto al pensamiento crítico el 31% de los estudiantes mantuvieron para el post test el mismo nivel del pre test, mientras que el 66% incremento su resultado para el post test, mientras que solo un 3% disminuyó su nivel.

Los resultados muestran que un estudiante obtuvo una puntuación más baja en el post test en comparación con el pretest, lo que se refleja en un rango negativo con un promedio de 11.00 y una suma de rangos de 11.00. Por otro lado, 21 estudiantes mejoraron sus puntuaciones en el post test, con un rango promedio de 11.52 y una suma total de rangos de 242.00. Además, 10 estudiantes mantuvieron las mismas puntuaciones en ambas pruebas, lo que se considera un empate.

H0: No existen diferencias significativas entre el pre test y el post test para el pensamiento crítico, $\text{sig.} > 0.05$.

H1: Existen diferencias significativas entre pre test y el post test para el pensamiento crítico, $\text{sig.} < 0.05$

Tabla 23

Estadísticos de prueba de la hipótesis general

| Estadísticos de prueba^a | Pensamiento crítico - Post test - Pensamiento crítico - Pre test |
|---|---|
| Z | -4,200 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | 0.000 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Para la significancia, que es un indicador clave de la relevancia estadística de los resultados, arrojó un valor de 0.000. Este valor es muy inferior al umbral comúnmente aceptado de 0.05, lo que indica que la diferencia observada en las puntuaciones de pensamiento crítico entre el pretest y el post test es altamente significativa desde el punto de vista estadístico.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

La investigación ha resaltado la relevancia del desarrollo de la competencia comunicativa, enfocándose en este caso de acuerdo al objetivo general que es: Determinar el nivel de influencia de la intertextualidad en pensamiento crítico, esto con la aplicación de la intertextualidad para potenciar el pensamiento crítico a un nivel superior. Los resultados reflejan una mejora notable en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes tras la intervención pedagógica. De los 32 estudiantes evaluados, 21 mostraron un aumento en sus puntuaciones en el post test, lo que evidencia un avance significativo en su capacidad de pensamiento crítico. Este progreso es especialmente relevante cuando se considera que solo un estudiante presentó una disminución en su puntuación, mientras que 10 estudiantes mantuvieron sus resultados sin cambios.

El valor de significancia estadística obtenido, que es 0.000, es crucial para interpretar estos resultados. Este valor está muy por debajo del umbral estándar de 0.05, lo que indica que las mejoras observadas en las puntuaciones no son producto del azar, sino que son estadísticamente significativas. En otras palabras, la intervención tuvo un impacto real y medible en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Este resultado sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas fueron efectivas para mejorar el pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes. La alta significancia estadística refuerza la validez de los hallazgos, confirmando que la diferencia entre las puntuaciones del pretest y el post test es lo suficientemente grande como para considerarse relevante desde un punto de vista académico. Esto subraya la importancia de continuar utilizando y perfeccionando las

metodologías que promueven el pensamiento crítico en entornos educativos, este proceso permite sustentar una idea mediante diversos argumentos, basándose en fuentes confiables, contrastando la información presentada en diversos textos en determinados contextos.

En cuanto a los objetivos específicos, los resultados de esta investigación demuestran que existe un nivel alto de influencia de la intertextualidad sobre la dimensión lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática como se detalla en las siguientes descripciones:

La dimensión lógica de la intertextualidad, evaluada en estudiantes de la I.E. Fortunato L. Herrera, mostró mejoras en el pensamiento crítico sin ningún retroceso en las puntuaciones post test en comparación con el pretest. 14 estudiantes mejoraron sus puntuaciones, mientras que dieciocho mantuvieron los mismos resultados, lo que sugiere un impacto positivo o estable en la dimensión lógica, que es fundamental para el pensamiento crítico debido a que se enfoca en la coherencia y validez de las estructuras de pensamiento, esenciales para un razonamiento crítico sólido. Esta dimensión no solo evalúa la claridad y coherencia de las ideas, sino también su capacidad para representar la realidad de manera precisa para argumentar y persuadir eficazmente. Por lo tanto, la mejora observada en la dimensión lógica en este estudio subraya la importancia de un pensamiento estructurado y coherente en el desarrollo del pensamiento crítico.

En la dimensión sustantiva del pensamiento, los resultados mostraron que 22 estudiantes mejoraron sus puntuaciones, lo que indica avances significativos en su capacidad para evaluar el contenido y la esencia de los razonamientos. Aunque 2 estudiantes tuvieron puntuaciones más bajas en el post test, la mayoría mostró una comprensión más profunda y crítica de la información, resultando importante debido a que la dimensión sustantiva se enfoca en analizar si las proposiciones son verdaderas y si su contenido es esencial y relevante, esto incluye evaluar juicios

de valor, normas y creencias, además de información objetiva sobre la realidad. Los estudiantes que mejoraron lograron una mayor capacidad para verificar y validar los pensamientos, asegurándose de que sus razonamientos sean sólidos y ajustados a la realidad.

En la dimensión dialógica del pensamiento crítico, los resultados muestran que 19 estudiantes mejoraron su capacidad para interactuar críticamente con diferentes puntos de vista. Este avance sugiere que lograron un mejor análisis y comprensión tanto de sus propios pensamientos como de los de los demás, siendo capaces de mediar entre diversas perspectivas. La mejora en esta dimensión es crucial, ya que fortalece la habilidad de revisar y refinar argumentos a la luz de opiniones opuestas, facilitando un diálogo constructivo y enriquecedor que no solo implica confrontar y evaluar diferentes ideas a través del diálogo, sino también realizar un proceso interno de reflexión crítica. Los estudiantes que mejoraron en esta dimensión demostraron un progreso en la codificación y decodificación de ideas, lo que les permite llegar a consensos o descubrir la verdad sin imponer sus propios puntos de vista. Este crecimiento es esencial para desarrollar un pensamiento más profundo y abierto, que valore la diversidad de perspectivas y fomente la construcción de argumentos más sólidos y coherentes, por lo tanto, la mejora en la dimensión dialógica indica que los estudiantes no solo son capaces de respetar y considerar otras opiniones, sino también de enriquecer sus propias ideas mediante la crítica constructiva y el diálogo.

En cuanto a la dimensión contextual del pensamiento crítico, los estudiantes mostraron una notable mejora, con 21 de ellos aumentando sus puntuaciones tras la intervención. Esto sugiere que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para analizar y comprender cómo sus creencias, ideologías y posiciones políticas están influenciadas por el contexto social e histórico

en el que viven. Esta dimensión es crucial porque permite a los estudiantes situar sus pensamientos dentro de un marco más amplio, reconociendo cómo factores sociopolíticos y culturales afectan su percepción de la realidad, los estudiantes también demostraron una mayor habilidad para evaluar y valorar los patrones culturales y las influencias que moldean tanto su propio pensamiento como el de los demás permitiéndoles ser más conscientes del "espíritu del tiempo" y cómo las producciones intelectuales reflejan el contexto en el que fueron creadas. Al entender mejor estos factores, los estudiantes pueden contextualizar sus reflexiones y juicios de manera más precisa, lo que enriquece su capacidad para interpretar y evaluar situaciones complejas en la realidad comprendiendo y respondiendo mejor a las influencias culturales y sociales que los rodean.

En la dimensión pragmática del pensamiento crítico, los estudiantes mostraron una mejora significativa, con 13 de ellos aumentando sus puntuaciones tras la intervención. Este avance sugiere que los estudiantes desarrollaron una mejor capacidad para aplicar conocimientos teóricos a situaciones concretas, lo que es esencial para validar y enriquecer su comprensión. La dimensión pragmática destaca la importancia de poner en práctica las teorías para generar conocimiento real y útil. La ausencia de rangos negativos indica que ningún estudiante retrocedió en su capacidad para aplicar conocimientos teóricos en la práctica, lo que refuerza la efectividad del enfoque pedagógico utilizado. Además, los 19 estudiantes que mantuvieron sus puntuaciones sugieren una consolidación de sus habilidades pragmáticas, confirmando que lograron retener su capacidad de llevar a la práctica lo aprendido. Por lo tanto, la mejora en la dimensión pragmática refleja un fortalecimiento en la habilidad de los estudiantes para convertir el conocimiento teórico en acción concreta, generando así un nuevo conocimiento práctico y aplicable. Esto demuestra que han comprendido la importancia de la praxis, alineándose con las ideas de filósofos como Aristóteles,

Kant y Marx, quienes argumentaron que la teoría debe ser validada y enriquecida a través de la práctica.

En cuanto al contraste general con la literatura existente de la investigación, los resultados se relacionan y son coherentes con las siguientes investigaciones:

Respecto a Gonzáles et al. (2022) que investigaron “La Intertextualidad como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Lectura Crítica en los Estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó – Cundinamarca” cuyo objetivo general de la investigación fue: diseñar una propuesta pedagógica desde la intertextualidad para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, donde determinaron identificar las debilidades en lectura crítica de los estudiantes, determinar acciones pedagógicas desde la intertextualidad como estrategia para fortalecer la lectura crítica, y valorar la implementación de la intertextualidad en las sesiones pedagógicas.

La investigación de Gonzáles et al. resalta que la lectura crítica va más allá de la simple decodificación gramatical, requiriendo un análisis profundo para evaluar argumentos y estrategias discursivas. Este hallazgo coincide con la investigación, que muestra cómo la intertextualidad enriquece el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes conecten textos y contextos diversos.

La principal diferencia entre ambos estudios es el enfoque pedagógico. Mientras que la investigación se centró en el uso tradicional de la intertextualidad, Gonzáles et al. aplican esta técnica en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), destacando el papel de las TIC en el fomento del pensamiento crítico. Esto sugiere que la intertextualidad puede ser aún más efectiva cuando se integra con tecnologías que amplían el acceso a textos y recursos.

Ambas investigaciones coinciden en que la intertextualidad mejora la capacidad crítica de los estudiantes, pero la de González et al. enfatiza la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las tecnologías actuales, un aspecto no abordado en nuestro estudio. Esto sugiere una posible mejora en posteriores investigaciones mediante la incorporación de TIC, lo que podría potenciar el impacto de la intertextualidad en el pensamiento crítico.

En cuanto a la investigación de Romero (2019) “Intertextualidad como factor motivacional de la competencia literaria” destaca cómo esta estrategia transforma la enseñanza literaria en una experiencia más interactiva y significativa. Al incorporar metodologías activas, Romero demuestra que la intertextualidad mejora las habilidades lingüísticas y literarias de los estudiantes, y responde a las demandas de un entorno educativo actual, enriqueciendo la comprensión y expresión literaria.

Comparando con la investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera, ambas coinciden en que la intertextualidad es una herramienta pedagógica poderosa. Mientras esta investigación se enfoca en cómo la intertextualidad fortalece el pensamiento crítico, Romero subraya su papel en motivar y activar la participación estudiantil en la competencia literaria.

Ambos estudios muestran que la intertextualidad no solo facilita una comprensión profunda y crítica, sino que también aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje. Esto resalta la versatilidad de la intertextualidad, que puede adaptarse a diferentes objetivos educativos, desde el desarrollo del pensamiento crítico hasta la mejora de la competencia literaria.

Respecto a Pascuas y Bejarano (2018) en su trabajo de investigación “Intertextualidad: un camino hacia el pensamiento crítico”. Se enfoca en cómo los profesores de lengua castellana

pueden usar la intertextualidad para ayudar a los estudiantes a identificar intenciones comunicativas y tomar decisiones críticas. El estudio resalta la necesidad de integrar el pensamiento crítico en la educación para formar estudiantes competentes y proactivos.

Comparando con la investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera, ambas destacan la intertextualidad como crucial para el pensamiento crítico, pero desde diferentes perspectivas. La investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera examina el impacto de la intertextualidad en las dimensiones del pensamiento crítico, mientras que Pascuas y Bejarano se centran en la aplicación práctica y la mejora de las metodologías pedagógicas ofreciendo una guía para su implementación en el aula. Juntas, estas investigaciones sugieren que combinar enfoques teóricos y prácticos es clave para maximizar el impacto de la intertextualidad en la formación de estudiantes críticos y analíticos.

De acuerdo con la investigación de López et al (2017) “Prácticas de lectura en estudiantes de educación media: la lectura interdisciplinar e intertextual como aproximación a la cultura académica universitaria”. Exploran la intertextualidad en el contexto de la transición hacia la educación universitaria, destacando su papel en preparar a los estudiantes de educación media para las exigencias académicas superiores. Subraya la importancia de desarrollar habilidades de lectura crítica y la capacidad de conectar ideas entre diferentes textos y disciplinas desde la educación secundaria, coincidiendo en que la intertextualidad es una herramienta crucial, sin embargo, el enfoque del estudio en la I.E. Fortunato L. Herrera se centra en el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación secundaria, mientras que López et al. amplían el enfoque hacia la preparación para la educación superior.

Sánchez (2016) en su investigación “La intertextualidad como herramienta para la comprensión lectora de los textos literarios” se enfoca en cómo la intertextualidad puede mejorar la comprensión lectora de textos literarios en el nivel medio superior en México. Destaca que, aplicada adecuadamente en secuencias didácticas, la intertextualidad facilita el análisis literario y ayuda a los estudiantes a conectar diferentes textos y contextos. Sánchez subraya la necesidad de un enfoque proactivo por parte del profesor para maximizar el aprendizaje, y respecto al estudio realizado en la I.E. Fortunato L. Herrera, se observa que aborda el impacto de la intertextualidad en diversas dimensiones del pensamiento crítico, sin embargo, Sánchez (2016) se centra específicamente en la comprensión lectora y el análisis literario. Ambos estudios coinciden en la importancia de una implementación activa y bien fundamentada de la intertextualidad, pero difieren en el alcance: el estudio de la intertextualidad en la I.E. Fortunato L. Herrera es más amplio en términos de habilidades críticas, mientras que Sánchez se especializa en el contexto literario.

El estudio de Mozombite (2022) “Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del segundo grado de secundaria en la Institución Educativa 0103, Chazuta- 2022” Revela que la relación entre comprensión lectora y pensamiento crítico es débil, con solo un 5% de la variación en el pensamiento crítico de los estudiantes del segundo grado de secundaria explicada por la comprensión lectora. Esto sugiere que, aunque la comprensión lectora es importante, no es el único factor que influye en el desarrollo del pensamiento crítico, indicando la necesidad de explorar otros factores pedagógicos y contextuales.

Comparando con el estudio en la I.E. Fortunato L. Herrera, que muestra que la intertextualidad puede desarrollar múltiples dimensiones del pensamiento crítico, Mozombite (2022) sugiere que mejorar la comprensión lectora por sí sola no garantiza un avance significativo en el pensamiento

crítico. Ambos estudios coinciden en la importancia de métodos pedagógicos innovadores, pero subrayan que la efectividad de la intertextualidad y otras estrategias depende de su integración en el contexto educativo y de considerar otros factores que afectan el pensamiento crítico.

En cuanto a Avellaneda (2021) en su investigación “Modelo basado en minificciones para la intertextualidad, área de comunicación, nivel secundario Institución Educativa San Joaquín y Santa Ana-Cutervo” utiliza minificciones para fomentar la intertextualidad, mostrando que los estudiantes de la Institución Educativa Privada "San Joaquín y Santa Ana" tienen una comprensión literal sólida, pero enfrentan dificultades en las dimensiones inferencial y crítico-metatextual. Esto sugiere que, aunque las minificciones pueden mejorar la lectura y la conexión entre textos, hay limitaciones en el desarrollo de interpretaciones más profundas y críticas.

En contraste, la investigación de la intertextualidad en la I.E. Fortunato L. Herrera ofrece un enfoque más amplio y multidimensional, abordando cómo la intertextualidad puede fortalecer diversas habilidades críticas. Mientras que el estudio de Avellaneda se centra en una aplicación específica dentro de la lectura de minificciones, revelando la necesidad de mejorar habilidades inferenciales y crítico-metatextuales, el estudio de la I.E. Fortunato L. Herrera muestra cómo la intertextualidad puede integrarse y potenciar múltiples dimensiones del pensamiento crítico.

Respecto a Rojas (2021) en su trabajo de investigación “Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto año de la IE Pedro E. Paulet Mostajo, Huacho 2021” muestra que existe una correlación significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, indicando que mejorar dimensiones específicas del pensamiento crítico, como el análisis y la argumentación, puede potenciar la comprensión de textos. En contraste, la investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera se enfoca en la intertextualidad como una herramienta

para fortalecer el pensamiento crítico de manera multidimensional, impactando positivamente en diversas habilidades lectoras.

Ambos estudios coinciden en que el pensamiento crítico es fundamental para la comprensión lectora, pero abordan el tema desde ángulos distintos. Rojas proporciona evidencia cuantitativa sobre cómo las dimensiones del pensamiento crítico afectan la comprensión lectora, mientras que el estudio en la I.E. Fortunato L. Herrera explora cómo la intertextualidad puede mejorar el pensamiento crítico en un contexto educativo amplio.

Por lo tanto, combinar estos enfoques ofrece una visión integral sobre la importancia de fortalecer el pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora, destacando la utilidad de la intertextualidad y el desarrollo de habilidades específicas en este proceso.

Moreno (2020) en su investigación “Pensamiento Crítico en estudiantes de 5to de secundaria de dos centros educativos del distrito de Chorrillos, 2020” examina las diferencias en el pensamiento crítico entre estudiantes de dos instituciones educativas en Chorrillos, encontrando que no hay variaciones significativas en su desarrollo durante el año 2020. Contrastando con la investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera, que analiza cómo la intertextualidad mejora el pensamiento crítico, se destacan varias diferencias clave. La investigación de la I.E. Fortunato L. Herrera muestra que la intertextualidad tiene un impacto positivo en diversas dimensiones del pensamiento crítico, proporcionando evidencia de su efectividad. En contraste, Moreno (2020) no detecta diferencias significativas entre las instituciones, lo que limita la evaluación de estrategias educativas específicas. Esto sugiere que mientras la I.E. Fortunato L. Herrera presenta un enfoque práctico para mejorar el pensamiento crítico, el estudio de Moreno destaca la necesidad de

investigar más a fondo las prácticas educativas y contextos específicos, dada la uniformidad observada entre las instituciones.

El estudio de Sánchez (2019), en su investigación “Uso de la intertextualidad en estudiantes de séptimo ciclo, Independencia, 2018” que evaluó la intertextualidad en estudiantes del séptimo ciclo en Independencia, muestra una situación distinta. Los resultados indicaron que un porcentaje significativo de los estudiantes tenía niveles bajos en el uso de la intertextualidad, así como en áreas relacionadas como la competencia literaria y la identificación de ideas y valores universales.

Comparando ambos estudios, se observa que la investigación de la I.E. Fortunato L. Herrera muestra una implementación efectiva de la intertextualidad, resultando en mejoras en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. La integración adecuada de esta técnica en el currículo educativo contribuye al desarrollo de capacidades analíticas y críticas. En contraste, el estudio de Sánchez (2019) revela que, a pesar de la aplicación de la intertextualidad, los estudiantes de Independencia presentan niveles bajos de comprensión lectora, sugiriendo que la técnica no está siendo aplicada de manera suficiente o que los estudiantes no reciben el apoyo necesario, sugiriendo también que una implementación robusta y adaptada a las necesidades educativas es crucial para un impacto significativo.

En contraste al estudio de Arque (2022) en su trabajo de investigación “Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos de los estudiantes del nivel de educación secundaria del centro rural de formación en alternancia Mosoq Llacta sector de chapo chico del distrito de Quellouno – la Convención – Cusco, 2019”. Los resultados muestran que habilidades como deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y resolución de problemas están

directamente relacionadas con la calidad de los textos argumentativos producidos por los estudiantes,

Comparando ambos estudios, se observa que en la I.E. Fortunato L. Herrera, la intertextualidad se utiliza para fortalecer el pensamiento crítico al permitir a los estudiantes establecer conexiones entre diferentes textos y contextos, mejorando así su capacidad para analizar y criticar textos. En el estudio de Arque (2022), el pensamiento crítico se evalúa a través de habilidades específicas necesarias para la redacción de textos argumentativos, indicando que un pensamiento crítico avanzado resulta en textos más sólidos y bien estructurados.

La investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera sugiere que la intertextualidad puede mejorar la comprensión crítica de los textos y, por ende, la calidad de la escritura argumentativa. Por su parte, Arque (2022) muestra que habilidades críticas específicas, como deducción e inducción, son cruciales para una redacción argumentativa efectiva, destacando la importancia de desarrollar estas habilidades para una escritura argumentativa de calidad.

El estudio de Berdejo y Pérez (2021) en su investigación “El debate y el Pensamiento Crítico de las Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria en el Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la Institución Educativa Estatal Virgen de Fátima del Distrito de San Sebastián, Cusco. 2020 en periodo de emergencia sanitaria” ofrecen perspectivas complementarias sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, aunque emplean métodos diferentes.

En la investigación de la I.E. Fortunato L. Herrera, la intertextualidad se utiliza para conectar y analizar múltiples textos, promoviendo una comprensión crítica y profunda. Este enfoque permite

a los estudiantes explorar relaciones entre diferentes textos, fomentando habilidades analíticas y de pensamiento crítico. En contraste, Berdejo y Pérez (2021) investigan el impacto del debate como estrategia pedagógica y encuentran que su uso frecuente mejora significativamente capacidades como conocimiento, análisis, síntesis, interpretación y evaluación de información, indicando que el debate puede ser una herramienta efectiva para desarrollar el pensamiento crítico.

Ambas investigaciones destacan la importancia de integrar estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico. La intertextualidad y el debate se presentan como métodos efectivos, aunque operan de manera diferente: la intertextualidad se enfoca en el análisis de textos, mientras que el debate promueve la participación activa y el análisis argumentativo. La combinación de ambos enfoques puede ser particularmente beneficiosa para el desarrollo integral del pensamiento crítico en el ámbito educativo.

En cuanto al estudio de Sánchez (2021) “Habilidades cognitivas y pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2020” ellos abordan el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria desde diferentes enfoques.

En la I.E. Fortunato L. Herrera, se utiliza la intertextualidad para conectar y analizar textos, fomentando una comprensión crítica profunda. Este método ayuda a los estudiantes a evaluar información desde múltiples perspectivas, mejorando sus habilidades analíticas y críticas, por otro lado, Sánchez (2021) investiga cómo habilidades cognitivas como la atención y la comprensión afectan el pensamiento crítico. El estudio muestra que el desarrollo de estas habilidades es crucial para un análisis crítico efectivo, proporcionando una base sólida para el pensamiento crítico.

Ambos estudios destacan la importancia de estrategias diferentes para el desarrollo del pensamiento crítico. La intertextualidad mejora la comprensión y producción de textos al conectar ideas, mientras que el desarrollo de habilidades cognitivas específicas también es fundamental para una escritura argumentativa efectiva. Integrar ambos enfoques puede ofrecer una estrategia completa para fortalecer el pensamiento crítico en la educación secundaria.

Atencio (2021) en su investigación “Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de las instituciones educativas secundarias “San Antonio de Padua” y “Carlos Rubina Burgos” – Puno” ofrece perspectivas complementarias sobre el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.

La investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera utiliza la intertextualidad para fomentar el pensamiento crítico mediante la conexión y análisis de textos, promoviendo una comprensión más profunda y analítica. En contraste, Atencio (2021) señala que el pensamiento crítico en estudiantes de Puno es deficiente, con dificultades en habilidades argumentativas tanto en contextos escolares como sociales, sugiriendo que se necesitan estrategias más efectivas para abordar las deficiencias observadas. Aunque Atencio no proporciona detalles sobre intervenciones específicas, destaca la necesidad de enfoques más intensivos para mejorar el pensamiento crítico.

El estudio de Aguilar (2021) “Influencia de la aplicación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° grado de secundaria, área Comunicación de la Institución Educativa “Cristo Rey” Rondocan-Acomayo, 2019” en contraste con la investigación en la I.E. Fortunato L. Herrera, la intertextualidad se usa para conectar y analizar textos, promoviendo una comprensión más profunda y crítica al permitir a los estudiantes establecer relaciones entre diferentes textos. Esta estrategia se centra en la integración y comparación de múltiples fuentes, aunque su impacto específico en dimensiones

concretas del pensamiento crítico no está claramente detallado, por otro lado, Aguilar (2021) investiga el impacto del ABP, que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales o simulados. El ABP demuestra un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, mejorando habilidades en áreas como lógica, contextualización y argumentación. Este enfoque enfatiza la aplicación práctica del conocimiento y fomenta habilidades críticas a través de la investigación y discusión de problemas, destacando la importancia de estrategias pedagógicas efectivas. La intertextualidad en la I.E. Fortunato L. Herrera enriquece el análisis textual, mientras que el ABP mostrado por Aguilar (2021) proporciona un impacto positivo y directo en todas las dimensiones del pensamiento crítico. Integrar ambos enfoques podría ofrecer un marco robusto para el desarrollo del pensamiento crítico, combinando el análisis textual de la intertextualidad con la aplicación práctica del ABP en futuras investigaciones.

En cuanto a las limitaciones que se dieron durante la investigación, se observó las siguientes:

La aplicación de los instrumentos de evaluación como de las sesiones, se vieron interrumpidas en diferentes momentos de su desarrollo por actividades no comunicadas que se llevaron a cabo dentro de la institución educativa, el cual implicó interrumpir la ilación de las sesiones y retomarlas después. Esta interrupción no es recomendada para la aplicación de la intertextualidad debido a su alto nivel de comprensión requerida.

La asistencia no continua de algunos estudiantes intervino en el desarrollo de las sesiones debido a que, lo estudiantes que faltaban a alguna clase, no lograban orientar su entendimiento junto con los demás, requiriendo hacer una retroalimentación y en algunos casos la repetición de lo avanzado, tema que represento una barrera para el tiempo programado de la aplicación.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se determinó que el nivel de influencia de la intertextualidad en pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024 de acuerdo a la significancia, se obtuvo un valor de 0.000. Lo que indica que la diferencia observada en las puntuaciones de pensamiento crítico entre el pretest y el post test es altamente significativo, generando incrementos para el 66% de los estudiantes.

SEGUNDA: Se estableció que el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024 de acuerdo a la significancia, se obtuvo un valor de 0.000. Lo que sugiere que la intervención realizada tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes, generando incrementos para el 44% de los estudiantes.

TERCERA: Se precisó que el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024, de acuerdo a la significancia, se obtuvo un valor de 0.000, un valor que sugiere que la diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el post test en la dimensión sustantiva es estadísticamente significativa generando incrementos para el 69% de los estudiantes.

CUARTA: Se identificó que el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024, de acuerdo a la significancia, se

obtuvo un valor de 0.000, lo cual indica que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y el post test en la dimensión contextual. La significación estadística refuerza la idea de que hubo un cambio notable en la capacidad contextual de los estudiantes, generando incrementos para el 66% de los estudiantes.

QUINTA: Se delimitó que el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024, de acuerdo a la significancia, se obtuvo un valor de 0.000, lo que demuestra que la diferencia en las puntuaciones entre el pretest y el post test es estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que los cambios observados en la dimensión dialógica no son atribuibles al azar, sino que reflejan un impacto real de la intervención, generando incrementos para el 59% de los estudiantes.

SEXTA: Se señaló que el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024, de acuerdo a la significancia, se obtuvo un valor de 0.001. Este valor es menor que el umbral comúnmente aceptado de 0.05, lo que indica que la diferencia observada en las puntuaciones entre el pretest y el post test es significativa, generando incrementos para el 41% de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA: Se recomienda a la UGEL Cusco, que supervisa la I.E. Fortunato L. Herrera, que priorice la teoría intertextual y su aplicación en los cursos, capacitaciones y talleres dirigidos a la comunidad educativa. Esto es crucial para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico avanzado en los estudiantes, fomentado por los docentes.
- SEGUNDA: Se aconseja a la I.E. Fortunato L. Herrera que integre la intertextualidad en el análisis de la información a través de la planificación anual y las sesiones de clase diseñadas por los docentes, con el fin de mejorar la capacidad crítica de los estudiantes. Este enfoque es esencial para que los estudiantes puedan discernir información en un contexto de globalización e inteligencia artificial, y no se limiten a repetir o copiar contenidos.
- TERCERA: Se sugiere a los docentes de la I.E. Fortunato L. Herrera que se capaciten y enfoquen en el desarrollo del pensamiento crítico mediante las competencias por área, utilizando la intertextualidad como herramienta clave.
- CUARTA: Se recomienda a los investigadores utilizar este estudio como base o referencia para futuros trabajos, considerando una muestra más amplia y un período de aplicación prolongado para observar el desarrollo de las habilidades críticas de los estudiantes en el análisis de textos a través de la intertextualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2013). La intertextualidad: estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas. <https://es.scribd.com/document/166345474/Intertextualidad-de-Barthes>
- Aguilar, E. (2021). *Influencia de la aplicación de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° grado de secundaria, Área Comunicación de la Institución Educativa “Cristo Rey” Rondocan-Acomayo, 2019* [tesis de doctorado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio Digital Universidad Andina del Cusco. <https://hdl.handle.net/20.500.12557/4464>
- Alonso, A. (2019). El microrrelato: una poética de la intertextualidad. *Microtextualidades*, 5, 93-105. <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n5a6>
- Arenas, L. (2021). *Intertextualidad y simbolismos: su importancia en la traducción y recreación del texto literario* [tesis de doctorado Universidad César Vallejo] LAReferencia. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58994>
- Arguedas, J. (2020). WARMA KUYAY. *Biblioteca virtual IEP San Martin de Porres*. https://biblioteca.sanmartincusco.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/46_P5_jose-maria-arguedas-Warma-kuyay-1.pdf
- Arque, E. (2022). *Pensamiento crítico y redacción de textos argumentativos de los estudiantes del nivel de educación secundaria del centro rural de formación en alternancia Mosoq llacta sector de chapo chico del distrito de Quellouno – La Convención – Cusco, 2019*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional - UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/6657>
- Atencio, J. (2021). *Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de las instituciones educativas secundarias “San Antonio de Padua” y “Carlos Rubina Burgos” – Puno*. [tesis de licenciatura,

Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. Repositorio Institucional – UNA PUNO.
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/15263>

Avellaneda, R. (2021). *Modelo basado en minificciones para la intertextualidad, área de comunicación, nivel secundario Institución Educativa San Joaquín y Santa Ana-Cutervo* [tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. ALICIA. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67216>

Banco Mundial. (2023, 11 de abril). Educación, panorama general.

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

Banco Mundial. (2023, 11 de abril). Pobreza de aprendizaje.

<https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>

Berdejo, K., y Pérez, M. (2021). *El debate y el Pensamiento Crítico de las Estudiantes del Tercer Grado de Secundaria en el Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de la Institución Educativa Estatal Virgen de Fátima del Distrito de San Sebastián, Cusco. 2020 en periodo de emergencia sanitaria.* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional - UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5893>

Bermello, R. (2016) El impacto negativo de las tecnologías en los adolescentes y jóvenes. *MEDIMAY revista de ciencias médicas de Mayabeque.* 23 (2).

<https://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1013/1422>

Bernabé, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad.* UPC.

<https://es.scribd.com/read/496804300/El-proceso-lector-desde-la-intertextualidad-Propuestas-y-desafios-del-texto-literario?mode=full#>

Camarero, J. (2008) *Redes de textos y literaturas trasversales en dinámica intercultural.* Anthropos. <https://catalogo.artium.eus/dossieres/letras-para-el-arte/jesus-camarero/intertextualidad-redes-de-textos-y-literaturas>

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Magisterio Bogotá.

<https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/pensamiento-cr-tico-t-cnicas-para-su-desarrollo>

Cherofsky, J. (2020, 14 de setiembre). Abandonados por el gobierno, los Pueblos Indígenas del Perú

lideran una poderosa respuesta a COVID-19. *Cultural Survival*.

<https://www.culturalsurvival.org/news/abandonados-por-el-gobierno-los-pueblos-indigenas-del-peru-lideran-una-poderosa-respuesta>

Defensoría del pueblo (2017). Radiografía de la corrupción en el Perú. *Defensoría del pueblo*.

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/Reporte-de-corrupcion-DP-2017-01.pdf>

Dianda, A. (2000) Intertextualidad y simbolismos: su importancia en la traducción y recreación del texto

literario. *Letras*, 32, 91-105. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3684>

Dirección Regional de Educación Piura (2021) *Webimar: la intertextualidad para el desarrollo del*

pensamiento crítico desde la mirada de pisa [publicación]. Facebook.

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=945225893096371

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *INSIGHT*.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

González, C., Alexander, M. y Rentería, L. (2022). *La Intertextualidad como Estrategia Pedagógica para*

Fortalecer la Lectura Crítica en los Estudiantes de Grado Octavo del Colegio Cooperativo de Sopó – Cundinamarca [tesis de Licenciatura] Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

<https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/3245>

Harrison, W. (2022). *Pensamiento crítico y estoicismo*. Everand.

<https://es.scribd.com/read/574768839/Pensamiento-Critico-y-Estoicismo-Descubre-como->

funciona-la-filosofia-estoica-y-domina-el-arte-moderno-de-la-felicidad-Utiliza-modelos-mentales-para#

- Hernández, R. (2018) *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA* (7) Edamsa Impresiones, S.A. de C.V.
[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Herrera, P. y Sánchez, E. (2023,16 de marzo) ¿El dinero da la felicidad? *UNAM global revista*.
https://unamglobal.unam.mx/global_revista/el-dinero-da-la-felicidad/
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (v. Sabaté, trad). Rayo Verde. (trabajo original publicado en 2010) <https://es.scribd.com/read/568006168/Ensenar-pensamiento-critico#>
- Ledesma, F., Cruz, J., Caycho, M. y Rosales, R. (2020). La intertextualidad en egresados de educación básica. *Revista Innova Educación*. 2 (3),456-473.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/9/17>
- López, M., Contreras, M., Hernando, G. Luis, Q. y Rey, J. (2017). *Prácticas de lectura en estudiantes de educación media: la lectura interdisciplinar e intertextual como aproximación a la cultura académica universitaria* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. LAReferencia.
<http://hdl.handle.net/10554/37887>
- Martínez, J. (2001) *La intertextualidad literaria (Base teórica y práctica textual)*. CÁTEDRA.
<https://es.scribd.com/document/501418260/J-E-Marinez-Intertextualidad-literaria>
- Miles de textos (2014, 28 de julio). La importancia de encajar. *Miles de textos*.
<http://www.milesdetextos.com/la-importancia-de-encajar/>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje.
<https://www.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?view=slide&page=1>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). Infografías PISA 2018 - Perú.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Infograf%C3%ADa-resultados.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). Resultados evaluación nacional PISA 2018.

<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). Resultados PISA 2018.

<https://www.calameo.com/read/006286625977c1ced4d6c?view=slide&page=1>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2019). La competencia lectora en el marco de PISA 2018.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2022, 29 de marzo). *Conceptos clave de la asignatura*

intertextualidad. SCRIBD. [https://es.scribd.com/presentation/567081847/Intertextualidad-](https://es.scribd.com/presentation/567081847/Intertextualidad-CURSO-MINEDUC)

[CURSO-MINEDUC](https://es.scribd.com/presentation/567081847/Intertextualidad-CURSO-MINEDUC)

Mozombite - Caballero, L. (2022). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del segundo*

grado de secundaria en la Institución Educativa 0103, Chazuta- 2022 [tesis de maestría,

Universidad Cesar Vallejo]. ALICIA. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95416>

Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. *¿La educación como liberación? Una*

respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 185- 208.

<https://www.redalyc.org/journal/4138/413867976007/html/>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes UMC (2022) Resultados PISA 2022 – Perú

[publicación] You Tube.

[https://www.youtube.com/watch?v=KHhtBsYXdGY&ab_channel=Medici%C3%B3nCalidadEd](https://www.youtube.com/watch?v=KHhtBsYXdGY&ab_channel=Medici%C3%B3nCalidadEducativaPer%C3%BA)

[ucativaPer%C3%BA](https://www.youtube.com/watch?v=KHhtBsYXdGY&ab_channel=Medici%C3%B3nCalidadEducativaPer%C3%BA)

- Orwell, G. (2021, 16 marzo). Rebelión en la granja. *Facultad de Periodismo y Comunicación Social*.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/lecturayescritura/wp-content/uploads/sites/16/2021/03/Orwell.pdf>
- Pascuas, C. y Bejarano, J. (2018). *Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. LARreferencia. <http://hdl.handle.net/11634/48011>
- Paúl, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. *Revista Fundación Para el Pensamiento Crítico*.
https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPAÑHOL.pdf
- Paul, R., y Helder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*.
<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresPensamientoCritico>
- Romero, C. (2019). *Intertextualidad como factor motivacional de la competencia literaria* [tesis de maestría, Universidad de Cádiz]. LARreferencia.
<http://hdl.handle.net/10498/21647>
- Rojas, J. (2021). *Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora en estudiantes del cuarto año de la IE Pedro E. Paulet Mostajo, Huacho 2021* [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. ALICIA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/72477>
- Rojas, C. (2015) ¿Qué es Pensamiento Crítico? Sus dimensiones y Fundamentos Histórico Filosóficos. *Revista Pedagogía Universitaria*. <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>
- Sánchez, N. (2019). *Uso de la intertextualidad en estudiantes de séptimo ciclo, Independencia, 2018* [tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. ALICIA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/40339>

- Sánchez, N. (2019). *Uso de la intertextualidad en estudiantes de sétimo ciclo, Independencia, 2018* [tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. ALICIA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/40339>
- Sánchez, O. (2016). *La intertextualidad como herramienta para la comprensión lectora de los textos literarios* [tesis de maestría, Universidad nacional autónoma de México]. LAReferencia.
https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000748541
- Sánchez, S. (2021). *Habilidades cognitivas y pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau seminario del Cusco - 2020*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional - UNSAAC. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/6004>
- Solano, A. (2020) Inteligencia artificial un peligro latente. *ACADEMIA*
https://www.academia.edu/30039422/Inteligencia_artificial_un_peligro_latente
- Tolstoi, L. (Julio del 2014). *La camisa del hombre feliz*. Obras clásicas de siempre.
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/CUENTO-INFANTIL-LA-CAMISA-DEL-HOMBRE-FELIZ.pdf>
- Torres, R. (2010, 10 de setiembre). Corrupción en la escuela. *OTRAEDUCACIÓN*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2010/09/corruccion-en-la-escuela.html>
- Trabado, J. (2001). La intertextualidad literaria. *Signa: Asociación Española de Semiótica*, 11, 321-324.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/jose-enrique-martinez-fernandez-la-intertextualidad-literaria-madrid-catedra-2001-215-pags/>
- Vallejo, C. (2020) *Paco Yunque*. IDARTES.
https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/LAV152%20-%20PacoYunque%20BD.pdf

Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 103. [La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes.pdf \(ucr.ac.cr\)](#)

Vouillamoz, N. (2022). *Álbumes que descubren la literatura como dialogo entre textos. la intertextualidad en la formación del lector* [tesis de doctorado Universitat Autònoma de Barcelona] LReferencia. <https://ddd.uab.cat/record/270850>

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: Intertextualidad en pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato L. Herrera-Cusco- 2024

AUTOR: Ronald Pucho Padin

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÒTESIS | VARIABLES Y SUBVARIABLES | INDICADORES | METODOLOGÍA , TÉCNICAS E INSTRUMENTOS |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>1. Problema Central ¿En qué medida influye la intertextualidad en el pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?</p> <p>1.2. Problemas Derivados:</p> <p>1. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024?</p> <p>2. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de</p> | <p>2.1. Objetivo General: Determinar el nivel de influencia de la intertextualidad en el pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>2.2. Objetivos Específicos:</p> <p>1. Establecer el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>2. Precisar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación</p> | <p>3.1. Hipótesis Central: H₁: La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>3.2. Hipótesis Secundarias:</p> <p>Hs.1 La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>Hs.2 La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado</p> | <p>4.1. Identificación de Variables.</p> <p>4.1.1. Dependiente: V.</p> <p>Pensamiento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lógica - Sustantiva - Contextual - Dialógica - Pragmática | <ul style="list-style-type: none"> • Examina ideas con claridad coherencia y validez. • Revisa pensamientos estructurados lógicamente para garantizar una buena conclusión. • Organiza y estructura sistemáticamente razonamientos de inicio a fin según las reglas de la lógica. • Infiere conclusiones deductivas e inductivas sintáctica y racionalmente formales a partir de proposiciones con estructura lógica. • Analiza e interpreta sus ideas, posturas y modos de conocer la realidad. • Examina la consistencia y contundencia del contenido de su razonamiento. • Revisa el contenido de su razonamiento en términos de información, realidad o referente extralingüístico. • Evalúa la esencia o contenido de su concepto o idea sobre la realidad en cuanto a la aceptabilidad de su afirmación, y si informa, describe o aprecia. • Examina la validez y solidez de la información que posee. | <p>5.1. Tipo de Investigación: Cuantitativo</p> <p>5.2. Diseño de Investigación Preexperimental</p> <p>5.3. Método Aplicativo - Pre test y post test</p> <p>5.3. Población y muestra - Población: 350 alumnos matriculados para el año 2024</p> <p>- Muestra: 38 estudiantes del 5to “A” y “B”</p> <p>5.4. Selección de Técnicas de Investigación. No probabilística censal</p> <p>5.4.1. Las Técnicas: - observación directa. - Pre y post test</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| <p>aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024?</p> <p>3. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024?</p> <p>4. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024?</p> <p>5. ¿De qué manera influye la intertextualidad en el desarrollo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024?</p> | <p>secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>3. Identificar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>4. Delimitar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024</p> <p>5. Señalar el nivel de influencia de la intertextualidad en la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> | <p>de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>Hs.3 La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>Hs.4 La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>Hs.5 La intertextualidad influye de manera directa y significativa en el desarrollo de la dimensión pragmática del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024</p> <p>3.3. Hipótesis Nula:</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la verdad o falsedad de su pensamiento o afirmaciones. • Sustenta su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información utilizando los textos. • Examina su propia ideología o posición en relación a la sociedad del cual forma parte. • Reconoce el contexto socio cultural inmerso. • Comprende, reconoce y valorar los patrones culturales de la sociedad presentes en su pensamiento como valores, formas de vida, idiosincrasia, creencias, organización y forma de entender el mundo. • Asume y reconoce la influencia ejercida por los patrones culturales de su sociedad. • Reconoce y enjuicia otros puntos de vista que refieren contextos más allá de la realidad inmediata sin considerar como la única y verdadera la suya. • Evalúa pensamientos que reflejan la época y el contexto. • Examina pensamientos con relación del otro. • Analiza y enjuicia su razonamiento a través del monólogo. • Reelabora y reformula el pensamiento en base a la discusión del razonamiento. • Somete ideas a opinión de otras personas para asegurar validez y certeza. • Evalúa razones o pensamientos de personas. | <p>5.4.2. Los instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración: Propia - Validación: Criterio de jueces - Aplicación: Individual <p>5.6. Técnicas de Procesamiento, Análisis e Interpretación de datos.</p> <p>5.6.1. Procesamiento de Datos: SPSS v.25, Microsoft Excel.</p> <p>5.6.2. Análisis de Datos: SPSS v.25, alfa de Cronbach y signo de Wilcoxon. y el programa Microsoft Excel</p> <p>5.6.3. Interpretación de datos: Grafico de barras.</p> |
|---|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Luciano Herrera-Cusco-2024? | Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024 | H ₀ : La intertextualidad no influye en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024 | | <ul style="list-style-type: none"> • Examina los puntos de encuentro o coincidencias en la solución o conclusión. • Evalúa argumentaciones a la luz o en comparación de otro argumento. • Fundamenta razones con argumentos sólidos para convencer. • Asume postura crítica en el análisis de ideas y en la falsación de otras ideas. • Reconoce la finalidad o propósito de un determinado pensamiento. • Es consciente de intenciones o pretensiones de pensamientos. • Evalúa efectos de razonamientos puestos en práctica en la vida real. • Analiza críticamente la forma en que se expresa el pensamiento al ser presentado • Verifica si el pensamiento se lleva a la práctica en la vida real. • Evalúa la validez y aplicabilidad de razonamiento en la práctica que permita descubrir aspectos de la realidad. | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | | <p>4.1.2.V. Independiente: Intertextualidad - Competencia literaria - Experiencia lectora - Identificación de ideas y valores universales</p> | <ul style="list-style-type: none">• Lectura atenta y reflexiva de la obra• Construcción de la comprensión• Construcción de la interpretación• Selección progresiva de lecturas• Acumulación de conocimientos• Enriquecimiento con varios textos• Componente ejemplarizante y universal de la literatura• Asunción de postura dialéctica en el aula• Interdisciplinariedad | |
|--|--|--|---|---|--|

Anexo 02: Fichas de validación de los instrumentos de investigación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA FORMATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE: "LENGUA Y LITERATURA"

I. DATOS GENERALES

NOMBRE Ingrid García Loaiza
ESPECIALIDAD Lengua y Literatura
FECHA 06.10.2024

II. OBSERVACIÓN EN CUANTO A:

2.1. FORMA:

El instrumento tiene coherencia
lingüística.

2.2. CONTENIDO:

Los ítems se formularon de acuerdo
a los indicadores.

2.3. ESTRUCTURA

Existe una organización lógica entre
los elementos de la investigación.

III. APOORTE Y/O SUGERENCIAS:

En las sesiones de aprendizaje
trabajar con textos completos.

Luego de revisado el documento procede a su aprobación

Sí

No

Debe corregirse



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD DE LA COMUNICACIÓN

Ingrid García Loaiza
Dra. Ingrid García Loaiza
DECENTE

Nombre y firma

Mgt. Dr

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 Facultad de Educación
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : García Laura Turguá
 CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Docente U.N.S.A.A.
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Bateria de evaluación del plan de trabajo crítico
 AUTORES DEL INSTRUMENTO : Ronald Lino Padin

| CRITERIO | INDICADORES | DEFICIENTE 0 - 20 % | | | | | REGULAR 21 - 40 % | | | | | BUENO 41 - 60 % | | | | | MUY BUENO 61 - 80 % | | | | | EXCELENTE 81 - 100 % | | | | |
|--------------------|---|------------------------|----|----|----|----|----------------------|----|----|----|----|--------------------|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|-----|-------------------------|--|--|--|--|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | | | | | |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | | | | | |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Actualidad | Adecuado como estrategia para la noción de número | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica en la construcción del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Intencionalidad | Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Consistencia | Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Coherencia | Entre los índices, indicadores y las dimensiones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Metodología | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Pertinencia | Instrumento adecuado al problema de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Opinión de aplicabilidad SI 80% X
 Promedio de valoración

Nombre y firma
 Mgt. o Dr.

DNI..... 23976112 Teléfono..... 984528866

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA FORMATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE: "LENGUA Y LITERATURA"

I. DATOS GENERALES

NOMBRE Bedoya Mendoza Juan De la Cruz
ESPECIALIDAD Lengua y Literatura
FECHA 25-07-24

II. OBSERVACIÓN EN CUANTO A:

2.1. FORMA:

.....
.....
.....

2.2. CONTENIDO:

.....
.....
.....

2.3. ESTRUCTURA

.....
.....
.....

III. APOORTE Y/O SUGERENCIAS:

.....
.....
.....

Luego de revisado el documento procede a su aprobación

Sí No Debe corregirse

Bedoya
Nombre y firma
Mgt. Dr

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO"
 Facultad de Educación
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Bedoya Mendoza Juan de la Cruz
 CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Facultad de Educación
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Batalla de evaluación para el pensamiento crítico
 AUTORES DEL INSTRUMENTO : Pablo Luján Rosales

| CRITERIO | INDICADORES | DEFICIENTE 0 - 20 % | | | | REGULAR 21 - 40 % | | | | BUENO 41 - 60 % | | | | MUY BUENO 61 - 80 % | | | | EXCELENTE 81 - 100 % | | | |
|--------------------|---|------------------------|----|----|----|----------------------|----|----|----|--------------------|----|----|----|------------------------|----|----|----|-------------------------|----|----|-----|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 |
| | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Actualidad | Adecuado como estrategia para la noción de número | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica en la construcción del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Intencionalidad | Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Consistencia | Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Coherencia | Entre los índices, indicadores y las dimensiones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Metodología | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Pertinencia | Instrumento adecuado al problema de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Opinión de aplicabilidad procede 80/6

Promedio de valoración

DNI. 23875611 Teléfono 984695833

Bedoya
 Nombre y firma
 Mgt. o Dr.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA FORMATIVO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPECIALIDAD DE: "LENGUA Y LITERATURA"

I. DATOS GENERALES

NOMBRE Holga Cusihaman Ramirez
ESPECIALIDAD Lengua y literatura
FECHA 6/09-07-2024

II. OBSERVACIÓN EN CUANTO A:

2.1. FORMA:

.....
.....
.....
.....

2.2. CONTENIDO:

.....
.....
.....
.....

2.3. ESTRUCTURA


.....
.....
.....

III. APOORTE Y/O SUGERENCIAS:

Se sugiere redactar correctamente cada ítem tomando en cuenta la ortografía como el uso de las tildes y signos de puntuación.

Luego de revisado el documento procede a su aprobación

Sí No Debe corregirse


Mgt. Holga Cusihaman Ramirez
ESP. COMUNICACIÓN, LENGUA
Y LITERATURA

Nombre y firma
Mgt. Dr

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO"
 Facultad de Educación
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Cusi huaman Ramirez, Holga
 CARGO E INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Docente - UNSAAC
 NOMBRE DEL INSTRUMENTO : Rubrica de evaluacion del pensamiento critico
 AUTORES DEL INSTRUMENTO : Ronald Picho Padin

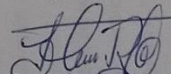
| CRITERIO | INDICADORES | DEFICIENTE 0 - 20 % | | | | | REGULAR 21 - 40 % | | | | | BUENO 41 - 60 % | | | | | MUY BUENO 61 - 80 % | | | | | EXCELENTE 81 - 100 % | | | | |
|--------------------|---|------------------------|---|----|----|----|----------------------|----|----|----|----|--------------------|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|----|-------------------------|--|--|--|--|
| | | 0 | 5 | 10 | 15 | 20 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | | | | |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas observables | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Actualidad | Adecuado como estrategia para la noción de número | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 4. Organización | Existe una organización lógica en la construcción del instrumento | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos en cantidad y calidad de ítems en relación al problema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6. Intencionalidad | Adecuado para valorar los aspectos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 7. Consistencia | Basados en aspectos teóricos relacionados con el tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 8. Coherencia | Entre los índices, indicadores y las dimensiones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 9. Metodología | La estrategia responde al propósito de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 10. Pertinencia | Instrumento adecuado al problema de investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | |

Opinión de aplicabilidad 80% Aplicable

Promedio de valoración

DNI 42424888 Teléfono 984909066

Nombre y firma
Mgt. o Dr.


 Mgt. Holga Cusi huaman Ramirez
 ESP. COMUNICACIÓN, LENGUA
 Y LITERATURA

Anexo 03: Solicitud de autorización para el trabajo de investigación

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junin y Ayacucho"

Dr. FERNANDEZ SUTTA FEDERICO UBALDO

DIRECTOR DE LA I.E. DE APLICACIÓN FORTUNATO LUCIANO HERRERA-CUSCO.

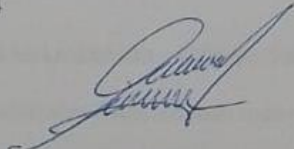
Yo, **RONALD PUCHO PADIN**, identificado con **DNI N° 73511439** con domicilio Línea Férrea N° 501 del distrito de Wánchaq. Ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que habiendo culminando la carrera profesional de EDUCACIÓN en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, solicito a Ud. **PERMISO PARA REALIZAR LA APLICACIÓN DE MIS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN** en su institución educativa durante el mes de julio del presente año en los horarios que corresponda al curso de comunicación, turno mañana y turno tarde en la sección y grado de 5to "A" Y 5to "B", con motivo de culminar mi tesis el cual por título lleva: **"Intertextualidad en pensamiento crítico de estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco-2024"** para optar al grado académico de Licenciado en educación secundaria con especialidad en **Lengua y Literatura.**

POR LO EXPUESTO

Ruego a usted acceder a mi solicitud

Cusco, 03 de julio del 2024





Bach. Ronald Pucho Padin

D.N.I. 73511439



Anexo 04: Constancia de aplicación de los instrumentos de medición

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO**
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUA Y LITERATURA

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE TESIS


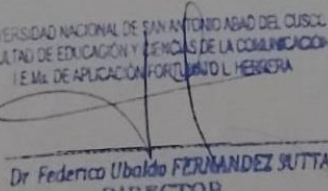
El director de la Institución Educativa de aplicación "Fortunato Luciano Herrera" de la ciudad del Cusco.

HACE CONSTAR:

Que el Bachiller, **RONALD PUCHO PADIN**, identificado con **DNI N° 73511439** con domicilio Línea Férrea N° 501 del distrito de Wánchaq, habiendo culminando la carrera profesional de EDUCACIÓN, especialidad **Lengua y Literatura** en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, aplicó su **INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN** durante el mes de julio del presente año en los horarios requeridos, tanto en los turnos mañana y tarde en la sección y grado de 5to "A" Y 5to "B", titulado: **"Intertextualidad en pensamiento crítico de estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa de aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco- 2024"**

Se expide el documento a solicitud de los interesados para los fines que sea conveniente.

Cusco, 09 de julio del 2024


UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
I.E.M. DE APLICACIÓN FORTUNATO L. HERRERA

Dr. Federico Ubaldo **FERNANDEZ SUTTA**
DIRECTOR

**Anexo 05: Textos a utilizar solo en el cuestionario para la evaluación del pensamiento crítico
en el pre test y post test**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUA Y LITERATURA



**TEXTOS DE LECTURA Y CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO DESPUES DE APLICAR LAS SESIONES CON
INTERTEXTUALIDAD**

Datos generales del estudiante:

Nombres _____ **y**
apellidos: _____

Edad : _____ años.

Sexo : Masculino () Femenino ()

Grado y sección: _____

Fecha: ___/___/___

Instrucciones: Querido estudiante, lea con atención los siguientes textos y responda el cuestionario de evaluación marcando la alternativa que usted crea correcta.

Texto 1

DERECHOS HUMANOS Y CORRUPCIÓN

La corrupción provoca vulneraciones, directas e indirectas, sobre los derechos de las personas y la comunidad. Las violaciones directas se dan cuando los actos de corrupción afectan el ejercicio de derechos fundamentales. Así, por ejemplo, la desviación de fondos dirigidos a comprar medicamentos influye en su desabastecimiento, afectando –directamente– el derecho a la salud de los pacientes. Las afectaciones indirectas se producen cuando la corrupción ocasiona posteriores hechos que también lesionan derechos, como la mala construcción de un puente. En este caso, el acuerdo encubierto entre un funcionario público y un contratista para que aquel lo favorezca otorgándole la buena pro sin que su propuesta técnica sea la más idónea, puede llevar a que el colapso o deterioro prematuro de un puente afecte el libre tránsito de las personas.

El impacto de la corrupción es aún mayor sobre los derechos de las personas y los grupos que se encuentran en estado de vulnerabilidad, como las personas en situación de pobreza, los adultos mayores, las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, entre otros.

Este flagelo también impide la concreción de dos deberes primordiales del Estado establecidos por la Constitución: garantizar la plena vigencia de los derechos humanos y promover el bienestar general de los ciudadanos (artículo 44°). Por ello, consideramos indispensable incorporar la perspectiva de los derechos fundamentales en las políticas de prevención y lucha contra la corrupción, lo que implica la necesidad de fortalecer nuestra línea de trabajo referida al cumplimiento del deber de la administración estatal, con un enfoque integral que involucre el aspecto preventivo y de sanción, y la generación de información que no solo facilite el diseño y ejecución de políticas públicas, sino también la toma de decisiones.

Fuente: radiografía de la corrupción en el Perú defensoría del pueblo 2017

Texto 2

REBELIÓN EN LA GRANJA - GEORGE ORWELL (FRAGMENTO)

El cerdo mayor, el más sabio de todos, cuando vio que estaban todos acomodados, y esperaban con atención, aclaró su voz y comenzó:

“He vivido muchos años, dispuse de bastante tiempo para meditar mientras he estado en mi pocilga y creo poder afirmar que entiendo el sentido de la vida en este mundo, tan bien como cualquier animal viviente. Es respecto a esto de lo que quiero hablaros.

Veamos, camaradas: ¿cuál es la realidad de esta vida nuestra? Encarémonos con ella: nuestras vidas son miserables, laboriosas y cortas. Nacemos, nos suministran la comida necesaria para mantenernos y a aquellos de nosotros capaces de trabajar nos obligan a hacerlo hasta el último átomo de nuestras fuerzas; y, en el preciso instante en que ya no servimos, nos matan con una crueldad espantosa. (...) ¿No resulta entonces de una claridad meridiana, camaradas, que todos los males de nuestras vidas provienen de la tiranía de los humanos? Elimínad tan solo al hombre y todo el fruto de nuestro trabajo nos pertenecerá.

Llegó junio y el heno estaba casi listo para ser cosechado. El día de San Juan, que era sábado, el Sr Jones fue a Willingdon, y se emborrachó de tal forma que no volvió a la granja hasta el día siguiente. Los peones habían ordeñado las vacas de madrugada y luego se fueron a cazar conejos sin dar de comer a los animales. A su regreso, el Sr. Jones se quedó dormido en el sofá de la sala, tapándose la cara con un periódico, de manera que al anochecer los animales estaban aún sin comer. El hambre sublevó a los animales que ya no resistieron más. Una de las vacas rompió de una cornada la puerta del depósito del forraje y los animales comenzaron a servirse solos de los depósitos. En ese momento se despertó el Sr. Jones. De momento él y sus cuatro peones se hicieron presentes con látigos, azotando a diestro y siniestro. Esto superaba lo que los hambrientos animales podían soportar. Unánimemente, aunque nada había sido planeado con anticipación, se abalanzaron contra los torturadores. Repentinamente Jones y sus peones se encontraron recibiendo empellones y patadas desde todos los lados. Estaban perdiendo el dominio de la situación, porque jamás habían visto a los animales portarse de aquella manera. Aquella inopinada insurrección de bestias a las que estaban acostumbrados a golpear y maltratar a su antojo, los aterrorizó hasta casi hacerles perder la cabeza. Al poco, abandonaron su conato de defensa y escaparon. Un minuto después, los cinco corrían a toda velocidad por el sendero, con los animales persiguiéndolos triunfalmente.

Los cerdos revelaron entonces que, durante los últimos tres meses, habían aprendido a leer y escribir mediante un libro elemental que había sido de los chicos de la señora Jones y que había sido tirado a la basura. Napoleón mandó traer unos botes de pintura blanca y negra. (...)

Entonces explicaron que, mediante los estudios de los últimos meses, habían logrado reducir los principios del animalismo a siete mandamientos que escribirían en la pared principal:

- Todo lo que camina sobre dos pies es enemigo.
- Todo lo que camina sobre cuatro patas o tenga alas, es amigo.
- Ningún animal usará ropa.
- Ningún animal dormirá en cama.
- Ningún animal beberá alcohol.
- Ningún animal matará a otro animal.
- Todos los animales son iguales.

(...)

Se oyó desde el patio el relincho aterrado de un caballo. Alarmados los animales se detuvieron bruscamente. Era la voz de Clover. Relinchó de nuevo y todos se lanzaron al galope entrando precipitadamente en el patio. Entonces vieron lo que Clover había visto.

Era un cerdo, caminando sobre sus patas traseras. Un poco torpemente, como si no estuviera acostumbrado, pero con perfecto equilibrio, estaba paseándose por el patio. Y poco después, por la puerta de la casa apareció una larga fila de tocinos, todos caminando sobre sus patas traseras. (...) Finalmente se oyó un ladrido de los perros y un agudo cacareo del gallo negro y apareció Napoleón en persona, lanzando miradas arrogantes hacia uno y otro lado.

Llevaba un látigo en la mano.

Se produjo un silencio de muerte. Era como si el mundo se hubiera vuelto al revés...

Benjamín sintió que un hocico le rozaba el hombro. Se volvió. Era Clover. Sus viejos ojos parecían más apagados que nunca. Sin decir una sola palabra le tiró suavemente de la crin y lo llevó hasta el extremo del granero principal, donde estaban escritos los siete mandamientos...

La vista me está fallando -dijo ella finalmente. Ni aun cuando era joven podía leer lo que estaba ahí escrito. Pero me parece que esa pared está cambiada. ¿Están igual que antes los siete mandamientos, Benjamín?

Por primera vez Benjamín consintió en romper la costumbre y leyó lo que estaba escrito en el muro. Allí no había nada, sino un solo mandamiento. Este decía:

TODOS LOS ANIMALES SON IGUALES, PERO ALGUNOS ANIMALES SON MÁS IGUALES QUE OTROS.

Fuente: Rebelión en la granja de George Orwell

Texto 3

CORRUPCIÓN EN LA ESCUELA

POR: ROSA MARÍA TORRES DEL CASTILLO

CORRUPCIÓN evoca mañas, manejos dolosos, fraude, engaño, estafa, soborno, tráfico de influencias, cohecho, mentira, plagio, evasión, robo, malversación, abuso de poder, falta de ética y de moral.

Si bien mal generalizado en nuestros días, la corrupción tiene larga trayectoria en el mundo. Si bien tema de adultos, la corrupción no es una práctica que se improvisa en la vida adulta, sino una aptitud que se cultiva desde la infancia. El aparato escolar, sutil y abiertamente, cotidiana e imperceptiblemente, con la complicidad de autoridades, profesores y padres de familia, promueve entre los niños valores y comportamientos que le hacen el juego a la corrupción.

- ▶ Se manda a hacer un trabajo en grupo. Sólo uno hace el trabajo, los otros ponen el nombre. Toda la clase sabe quién trabajó y quién no. A menudo, los padres y el profesor también. Pero nadie dice ni hace nada. Semilla para el futuro aprovechador del trabajo ajeno, para el explotador, el cínico y el oportunista.
- ▶ El que copia puede sacar igual y hasta mejor nota que el que hace solo y con sus propias ideas. Ambos aprenden que el esfuerzo, la originalidad, el propio criterio, no valen nada. Semilla para el futuro plagiador, para el futuro vividor a costa de las ideas de otros.
- ▶ El alumno que confiesa que no hizo el deber saca cero y es sancionado. El que no lo hizo, pero lo copió de otro a último momento, no tiene problema. Así aprenden niños y niñas que ser honesto es ser pendejo, que la verdad y la franqueza son motivo de castigo, mientras que la mentira y el engaño dan rédito. Semilla para el futuro engañador, falsificador, defraudador.
- ▶ Una mala calificación puede mejorarse o un aviso de pérdida de año remediarse milagrosamente con una llamada, un regalo, un favor, una lisonja. Los niños portan el regalo, perciben la sonrisa e intuyen el pacto consumado en la libreta de calificaciones. Semilla para el futuro sobornador, comprador y vendedor de favores, traficante de influencias, abusador del poder.
- ▶ El que delata al compañero que llegó tarde, lanzó el avión, dijo una mala palabra o no trajo el libro, recibe felicitaciones y recompensas, y hasta es puesto como ejemplo frente a los demás. Así se desestimulan los valores de la cooperación, la lealtad, la solidaridad. Semilla para el futuro delator, para el futuro traidor, para el que trepa a fuerza de servilismo y mecanismos clientelares.
- ▶ Son bien vistos los niños y los padres que no reclaman, que no dicen lo que piensan, que callan. Son mal vistos los que opinan, discrepan, proponen, participan con iniciativas propias. Así se aprende que es mejor ser pasivo, conformista, acrítico, indolente. Semilla para el futuro hipócrita, para el futuro adulator y mojigato, para el que hace del quedar bien con los demás el trampolín

de su ascenso y bienestar personal.

► Alumnos con estrella (dinero, papás en algún buen puesto, blanquitos, con padrinos) gozan de preferencias, a la vista de todos. Amistades y palancas consiguen cupos que no había, tratos especiales, favores. Semilla para el futuro arribista a cualquier costo, para el que, cuando llegue arriba, usará su cuota de poder para ubicar a amigos, conocidos y familiares.

Tan corrupto es el funcionario público que vende favores y cargos, como el profesor que vende calificaciones y pases de año, y el padre o madre de familia que se presta a ello. Tan corrupto es el intelectual que plagia una obra ajena, como el niño o niña que copia la tarea del compañero y la presenta como propia. Tan corrupto es el político que encubre los malos manejos de sus coidearios, como la madre de familia que encubre las trampas escolares de sus hijos.

Nuestros corruptos adultos empiezan siendo corruptos niños, apropiándose del trabajo ajeno, mintiendo al profesor, copiando en la prueba, delatando por lo bajo al compañero, fabricando artimañas para el examen, engañando a los padres, cepillando al rector, adulando a la maestra: todas ellas son cosas que entonces se creen pequeñas e irrelevantes, pero que tienen poderosas repercusiones en la vida.

Fuente: OTRAEDUCACIÓN 2010

Anexo 06: Cuestionario de evaluación (pretest y post test)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

| N.º | Preguntas (dimensión lógica) |
|-----|--|
| 1 | <p>¿Qué crees que sea la corrupción? Y ¿En qué te basas para dar esa idea?</p> <p>A) Según mi experiencia la corrupción es un peligro. B) Según uno de los textos la corrupción es la vulneración de los derechos humanos. C) Según los textos leídos, la corrupción son acciones que se realizan en favor de alguien sin importar los derechos de los demás. D) Según lo que la gente dice, no se sabe con exactitud que es la corrupción.</p> |
| 2 | <p>¿Crees que la naturaleza humana es ser corruptos?, ¿Por qué?</p> <p>A) Sí, porque uno de los textos hace referencia como corrupción a algunas acciones inocentes de los niños. B) No, porque uno de los textos hace referencia como corrupción a algunas acciones que se dan en las escuelas, pero que son influenciadas o guiadas por la sociedad. C) Sí, porque uno de los textos hace referencia como corrupción a algunas acciones que se dan en las escuelas y es culpa de los profesores. D) Es cuestión de genética, si los padres son corruptos, los hijos no lo serán.</p> |
| 3 | <p>Si un niño crece en un ambiente cero corrupto. ¿Crees que esa persona al ser adulta no será corrupta?, ¿Por qué?</p> <p>A) No será corrupta, porque no sabe lo que significa la corrupción. B) Sí será corrupta, porque la sociedad lo corromperá con el tiempo. C) No será corrupta, porque no creció en un ambiente de corrupción. D) Sí será corrupta, porque todo ser humano es corrupto.</p> |
| 4 | <p>En el cuento “Rebelión en la granja” Si los animales lograron revelarse ante los abusos. ¿Por qué crees que los cerdos no pudieron mantener una relación de igualdad?</p> <p>A) Porque al igual que el ser humano, los cerdos se dejaron corromper por el poder. B) Porque los cerdos querían ser los únicos dueños de los animales. C) Porque los cerdos eran los únicos que pensaban. D) Porque los cerdos se criaron de diferente forma.</p> |
| N.º | Preguntas (dimensión sustantiva) |
| 5 | <p>¿Crees que el autor de “Rebelión en la granja” estuvo a favor o en contra de la corrupción?, ¿Por qué?</p> <p>A) No estuvo a favor ni en contra, no tenía nada que ver el autor ya que su obra no trata de la corrupción. B) No estuvo a favor, por eso el autor escribió una obra con problemas ficticios e infantiles. C) No estuvo a favor, por eso escribió una obra con temática revolucionaria para no caer en lo mismo. D) No estuvo a favor, por eso el autor escribió su obra con problemas sociales para reflexionar.</p> |
| 6 | <p>Según los textos ¿Crees que la corrupción afecta a nuestros derechos?, ¿Por qué?</p> <p>A) Sí afectan, porque no a todos nos dan los mismos beneficios del estado y eso es nuestro derecho. B) La corrupción y los derechos humanos son cosas totalmente diferentes en el mundo. C) No afectan, porque existen las leyes y las normas para hacer respetar nuestros derechos. D) Sí afectan, porque la corrupción es el hecho de vulneración de nuestros derechos.</p> |

| | |
|-----|--|
| 7 | <p>¿Qué explicación aplicable a la realidad le hubieras dado al hecho de que los cerdos caminaran en 2 patas?</p> <p>A) Así como los humanos, los cerdos querían caminar en dos patas. B) Los cerdos estaban siguiendo e imitando el comportamiento de sus dueños. C) Los cerdos querían verse superiores a los demás animales e imponer el respeto. D) Los cerdos se sentían más cómodos andando en dos patas porque les facilitaba la vida.</p> |
| 8 | <p>Si tú presenciarias un acto de corrupción en tu I.E. ¿Qué harías?, ¿Por qué?</p> <p>A) No sabría que hacer porque no es un tema en el cual tenga que meterme. B) Llamaría a los docentes o al director para que se encargue de ese problema porque ellos saben más que yo. C) Informaría sobre estos actos al director debido a que está mal, ya que, si no se reporta, se estaría fomentando la corrupción. D) Informaría a mis padres para que le pongan un alto, porque está mal que ocurran actos de corrupción.</p> |
| 9 | <p>¿Crees que será falsa o verdadera la siguiente afirmación?: Son bien vistos los niños y los padres que no reclaman, que no dicen lo que piensan, que callan. ¿Por qué?</p> <p>A) Es verdad, si son bien vistos porque no molestan a nadie. B) Es falso, son mal vistos porque hacen problemas y casi a nadie le gusta estar en problemas. C) No se podría decir si es falso o verdad. D) Es falso, porque son mal vistos debido a que la sociedad no acepta sus ideas.</p> |
| 10 | <p>¿Será cierto que la corrupción es un problema de la actualidad?, ¿En qué te fundamentas?</p> <p>A) Sí, es cierto, porque antes también existía la corrupción. B) No se sabe porque no tenemos información de hace mucho tiempo. C) No, es cierto, ya que uno de los textos data del 2010 y también se hablaba de corrupción. D) Sí, es cierto, ya que al decir hace mucho tiempo nos referimos a una corrupción diferente.</p> |
| 11 | <p>¿Será verdad o falso que la corrupción afecta más a los vulnerables?, ¿Por qué?</p> <p>A) Es verdad, porque según los textos, la corrupción se entiende como la vulneración de los derechos. B) Es verdad, porque en los textos dice que solo a los débiles les afecta la corrupción. C) Es verdad, porque el texto 1 menciona que los más afectados por la corrupción son los que no tienen posibilidades de defenderse. D) Es mentira, la corrupción es un problema social que afecta a todos por igual.</p> |
| N.º | <p>Preguntas (dimensión contextual)</p> |
| 12 | <p>¿Qué opinas respecto al objetivo de los autores en los tres textos? Y ¿A cuál de los tres apoyas?, ¿Por qué?</p> <p>A) Creo que los objetivos de los autores son hacer reflexionar a la gente sobre el impacto que la corrupción tiene en la sociedad, y apoyo a Rosa María torres del Castillo. B) Creo que los objetivos de los 3 autores tienen algo en común y es abordar diversos temas sociales y principalmente la corrupción. Apoyaría a George Orwell porque aborda más temas en relación a la corrupción. C) Creo que los objetivos de los 3 autores son distintos, quizá la única relación en cuanto a la corrupción son el texto 1 y 3, y el 2 no tiene nada que ver, apoyaría a los autores del texto 1 y 3. D) Creo que no son importantes los objetivos que estos autores tienen ya que estamos en una época distinta y no apoyaría a ninguno debido a que no hablan de algo concreto.</p> |

| | |
|-----------|--|
| 13 | <p>¿El contexto social en el que vives, crees que será corrupto?, ¿Por qué?</p> <p>A) No puedo determinar si es corrupto o no porque no conozco a la gente y no tengo mucha información sobre cómo son en realidad.</p> <p>B) Depende de las circunstancias, hay veces en las que, si son corruptos y veces en las que no, todos buscan su beneficio personal.</p> <p>C) Sí, el contexto social en el que yo vivo es bastante corrupto debido a que la gente no hace ni dice nada frente a ello.</p> <p>D) Sí, el contexto social en el que vivo es bastante corrupto porque se puede evidenciar mediante los problemas sociales de la gente con el estado, los conflictos, las huelgas etc.</p> |
| 14 | <p>¿Crees que estos textos aportan algún valor a nuestra sociedad?, ¿Cuáles y por qué?</p> <p>A) Estos textos ayudan a que la gente reflexione y sea más consciente de lo que hace.</p> <p>B) Sí aportan, ya que nos enseñan sobre la igualdad, la honestidad y muchos otros relacionados a los problemas que nos dan a conocer.</p> <p>C) Sí aportan, ya que nos enseñan sobre la igualdad, la honestidad y muchos otros relacionados a los problemas porque son textos que nos ayudan a reflexionar y analizar los problemas sociales.</p> <p>D) Estos textos no muestran valores, más bien solo nos hablan solo de problemas que tenemos en la sociedad.</p> |
| 15 | <p>¿Crees que con el tiempo la sociedad deje de ser corrupta?, ¿De qué forma aportarías al respecto?</p> <p>A) Sí, yo ayudaría inculcando a los niños en las escuelas valores que ayuden a garantizar un futuro sin corrupción.</p> <p>B) Sí, yo ayudaría a la gente dándole consejos para hacer respetar sus derechos.</p> <p>C) Sí, yo ayudaría enseñándole a la gente a pensar por su cuenta y ser críticos a la hora de hacer algo.</p> <p>D) No, la sociedad nunca dejará de ser corrupta porque así somos.</p> |
| 16 | <p>A partir de los textos ¿Reconoces como verdad la información de los tres textos?, ¿En qué te basas?</p> <p>A) No, la información no se sabe de quien es.</p> <p>B) Tal vez, tendría que investigar más para poder determinar si la información está en lo correcto.</p> <p>C) Sí, la información de estos textos es verídicos ya que tienen autores y fuentes que lo respaldan.</p> <p>D) Sí, la información es verdadera debido a que tiene fuentes y al comparar los textos, cobra sentido lo que dicen los autores.</p> |
| 17 | <p>¿Actualmente, crees que la información de estos textos se sigue reflejando en la realidad?, ¿Pon un ejemplo?</p> <p>A) Sí, por ejemplo, las personas nunca dejarán de ser corruptas ya que la naturaleza del ser humano es esa.</p> <p>B) Sí, por ejemplo, en el congreso de la república podemos observar mucha corrupción y hace muchos años atrás también se veía lo mismo, nada cambia hasta ahora.</p> <p>C) Sí, por ejemplo, en mi institución educativa pasa casi las mismas situaciones que se muestran en el texto 3.</p> <p>D) Sí, por ejemplo, el texto 3 nos habla de situaciones que pasaron antes del 2010 y ahora se puede observar lo mismo en nuestras escuelas, entonces esa información a pesar del tiempo sigue pasando.</p> |

| N.º | Preguntas (dimensión dialógica) |
|-----|---|
| 18 | <p>¿Qué opinas respecto la siguiente afirmación? “Nuestros corruptos adultos empiezan siendo corruptos niños”, ¿Por qué?</p> <p>A) Porque la gente adulta gana dinero y eso los corrompe. B) Porque la corrupción es una aptitud que se cultiva desde la infancia. C) Porque vivieron con familiares que les enseñaban a ser corruptos. D) Porque los adultos necesitan ganar más dinero.</p> |
| 19 | <p>De acuerdo a esta afirmación: Tan corrupto es el intelectual que plagia una obra ajena, como el niño o niña que copia la tarea del compañero y la presenta como propia. ¿Crees que tiene razón el autor del texto al afirmar eso?, ¿Crees que tu opinión está bien o está mal?, ¿Por qué?</p> <p>A) El autor tiene razón y considero correcta mi opinión porque hasta los actos de corrupción más irrelevantes en la infancia, harán que el adulto sea corrupto. B) El autor si tiene razón y considero correcta mi opinión porque los actos de corrupción ya sea que lo realicen los niños o adultos siguen siendo actos de corrupción que a la larga empeoran. C) El autor no tiene la razón y considero correcta mi opinión porque los actos de corrupción los cometen solo los adultos. D) El autor no tiene la razón y considero correcta mi opinión porque debemos pensar que el niño no es consciente de la falta que existe en sus acciones, en cambio el adulto sí.</p> |
| 20 | <p>¿La corrupción es buena o mala?, ¿Por qué?, ¿Qué te hace pensar que tu razonamiento es el correcto?</p> <p>A) Es mala, porque según el texto 1 es un hecho que vulnera nuestros derechos humanos y nos afecta como sociedad. B) Es mala en determinados momentos y buena en otras circunstancias. C) Es mala porque todos quieren hacer lo que mejor les convenga sin pensar en los demás. D) Es mala, porque según lo que pasa en nuestro país, la corrupción hace que nuestro sistema de justicia no sirva.</p> |
| 21 | <p>Según tu respuesta anterior: ¿Cómo podrías comprobar tu opinión?</p> <p>A) Sé que mi opinión es la correcta. B) Con la opinión de otras personas. C) Con la comparación entre textos. D) Con las fuentes de información.</p> |
| 22 | <p>Si alguno de tus compañeros menciona que la corrupción no es un problema que viene desde la niñez ¿Qué le responderías? ¿Por qué?</p> <p>A) Que está bien lo que dice él porque sabe más. B) Que deberían investigar un poco más para comprobarlo, debido a que no se puede saber si es cierto o no lo que dice. C) Que está bien, sin embargo, lo comprobaré comparando con otros textos. D) Que está bien, sin embargo, comprobaré la fuente de información y lo compararé con otros textos.</p> |

| | |
|----|--|
| 23 | <p>¿Cuál sería tu conclusión respecto al tema de la corrupción?</p> <p>A) La corrupción es la vulneración de los derechos humanos que nos afecta como sociedad y que nace a partir de las malas prácticas sociales y el desconocimiento de valores en la familia.</p> <p>B) La corrupción es un fenómeno global que siempre existió y que nunca va terminar debido a que la naturaleza del hombre es ser corrupto.</p> <p>C) La corrupción es la falta de valores de las personas para realizar actividades que tengan que ver con el uso de dinero y con la administración de los bienes del estado, gastando y malversando fondos en favor de uno mismo.</p> <p>D) La corrupción es un problema.</p> |
| 24 | <p>En la afirmación “Eliminad tan solo al hombre y todo el fruto de nuestro trabajo nos pertenecerá” ,¿Crees que los cerdos tenían razón? ¿Por qué?</p> <p>A) Los cerdos tenían razón porque el hombre es un ser que destruye en su beneficio.</p> <p>B) El autor de este texto se refería al hombre como un ser que daña y destruye, entonces esta afirmación cobra sentido, ya que, sin la existencia del hombre, el planeta sería un mejor lugar.</p> <p>C) Los cerdos tenían razón porque los humanos eran los que se comían a los animales y eso no les gustaba.</p> <p>D) Los cerdos no sabían pensar, por lo tanto, esa afirmación sería incorrecta debido a que no podría existir.</p> |
| 25 | <p>¿Cuál sería tu argumento para convencer a otros de no ser corruptos?</p> <p>A) La corrupción es un arma, si no lo destruyes lo usarán en tu contra, luchemos contra la corrupción.</p> <p>B) Enseñar con valores es enseñar al mundo a vivir mejor.</p> <p>C) Hay demasiados corruptos en el mundo.</p> <p>D) La corrupción no nace con nosotros, la corrupción se crea con nuestras acciones y decisiones, porque la sociedad moldeadora somos nosotros.</p> |
| 26 | <p>El texto 1 nos habla de las afecciones directas e indirectas de la corrupción ¿Crees que las afecciones indirectas son menos dañinas?, ¿Por qué?</p> <p>A) Sí, las afecciones indirectas son menos dañinas porque no nos afectan directamente.</p> <p>B) No, las afecciones indirectas son igual de dañinas que las directas, la única diferencia es la cuestión del tiempo, como por ejemplo las acciones corruptas e inocentes de los niños que con el tiempo se convierten en actos de corrupción graves.</p> <p>C) Las afecciones directas e indirectas son igual de dañinas, el nivel de corrupción dependerá de quien realice ese acto, si es una persona con alto nivel de responsabilidad con los demás o bajo nivel, por ejemplo, son más corruptos los que tienen cargos públicos que los que trabajan en el sector privado.</p> <p>D) No, las afecciones indirectas son igual de dañinas que las directas, la única diferencia es que las directas afectan de inmediato y las indirectas afectan con el pasar del tiempo.</p> |

| N.º | Preguntas (dimensión pragmática) |
|-----|---|
| 27 | <p>¿Cuál crees que fue la finalidad de George Orwell al escribir el texto leído?, ¿Por qué?</p> <p>A) Enseñar sobre la rebelión porque el sistema nos oprime como animales. B) Hacernos reflexionar sobre los problemas sociales que afectan a la humanidad. C) George Orwell solo quería escribir una obra que le pueda gustar a todo el mundo. D) Hacernos reflexionar sobre los sentimientos de los animales.</p> |
| 28 | <p>¿Qué les dirías a tus compañeros sobre la corrupción? ¿Con que intenciones les dirías eso?</p> <p>A) Que es mala - Con la intención de que ellos no sean corruptos. B) Que no está bien ser corruptos – Sin ninguna intención. C) Que es un tema muy importante para los adolescentes – Con la intención de que se pongan a estudiar. D) Que es un problema para todos – Con la intención de que reflexionen sobre el problema.</p> |
| 29 | <p>¿Qué podría pasar si cometemos actos de corrupción en nuestro salón de clases?</p> <p>A) Todo seguiría igual. B) Habría conflictos, así como en el congreso. C) No se estaría respetando nuestros derechos. D) Todos empezaríamos a volvernos corruptos.</p> |
| 30 | <p>Según la siguiente frase “TODOS LOS ANIMALES SON IGUALES, PERO ALGUNOS ANIMALES SON MÁS IGUALES QUE OTROS”, ¿Por qué crees que los cerdos pusieron ese mandamiento y no simplemente que todos los animales son iguales?</p> <p>A) Porque querían hacer saber que ellos son los jefes ahora que no están los humanos. B) Porque querían reemplazar a los humanos, tanto en su forma de ser como en la forma de tratar a los animales. C) Porque querían tener los mejores alimentos y mejores camas para ellos. D) Porque los cerdos no sabían escribir.</p> |
| 31 | <p>¿En el texto “Rebelión en la granja” si tu fueras el dueño ¿Qué hubieras hecho al ver a los animales revelarse? ¿Tendrá algo que ver este texto con la realidad?</p> <p>A) Hubiera vendido a todos los animales – No tiene nada que ver con la realidad porque es un problema de animales en una granja que fácilmente se puede solucionar con castigos. B) Hubiera buscado la forma de tratar mejor a los animales – se puede relacionar con la realidad del gobierno o bien con la forma de actuar de los supuestos líderes o jefes que trabajan con empleados. C) Hubiera castigado a todos los animales – está relacionado con los problemas sociales. D) Hubiera encerrado al líder para que no haga rebeliones – tiene que ver con el trato de los jefes a sus trabajadores en la vida real.</p> |
| 32 | <p>¿Cómo podrías usar las ideas del cuento de “Rebelión en la granja” en la vida real?</p> <p>A) Para poder organizarnos mejor y hacer respetar nuestros derechos, así como los animales trataron de rebelarse. B) Para poder tener en cuenta que todos somos iguales a pesar de lo que representemos para los demás. C) Para poder aprovechar de nuestro dominio sobre los demás para sentirnos superiores a ellos. D) Para poder entretenernos y pasar el tiempo mientras tenemos una buena lectura.</p> |

Muchas gracias por tu participación

Anexo 07: Rúbrica para evaluar el pensamiento crítico

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Rubrica de evaluación 1

| Variable | Criterio/ dimensiones | Indicadores y niveles de desempeño del estudiante en el pensamiento crítico | | | | |
|---------------------|--------------------------|---|---|---|---|------------------|
| | | Inicio (1) | Proceso (2) | Logro esperado (3) | Logro destacado (4) | Puntos obtenidos |
| Pensamiento crítico | Lógica | El estudiante no manifiesta en absoluto en ninguna de sus ideas su razonamiento de forma coherente y lógica mostrando claridad, consistencia e inteligibilidad fundamentando la base de su opinión. (D) | El estudiante manifiesta parcialmente en algunas de las ideas su razonamiento de forma coherente y lógica mostrando claridad, consistencia e inteligibilidad fundamentando la base de su opinión. (A) | El estudiante manifiesta óptimamente y en la mayoría de las ideas su razonamiento de forma coherente y lógica mostrando claridad, consistencia e inteligibilidad fundamentando la base de su opinión. (B) | El estudiante manifiesta óptimamente y en todas las ideas su razonamiento de forma coherente y lógica mostrando claridad, consistencia e inteligibilidad fundamentando la base de su opinión. (C) | |
| | | El estudiante no estructura absolutamente nada de sus conclusiones de manera lógica, tampoco demuestra relación alguna entre las ideas que utiliza. (D) | El estudiante estructura parcialmente sus conclusiones de manera lógica, demostrando una moderada relación entre las ideas que utiliza. (C) | El estudiante estructura satisfactoriamente sus conclusiones de manera lógica, demostrando una adecuada relación entre las ideas que utiliza. (A) | El estudiante estructura óptimamente sus conclusiones de manera lógica, demostrando una excelente relación entre las ideas que utiliza. (B) | |
| | | El estudiante no construye afirmaciones ni negaciones de manera sistemática, tampoco demuestra en sus opiniones de inicio a fin un sentido lógico. (A) | El estudiante construye parcialmente afirmaciones o negaciones de manera sistemática, demostrando en sus opiniones de inicio a fin un sentido lógico moderado. (D) | El estudiante construye satisfactoriamente afirmaciones o negaciones de manera sistemática, demostrando en sus opiniones de inicio a fin un sentido lógico adecuado. (C) | El estudiante construye con perfección afirmaciones o negaciones de manera sistemática, demostrando en sus opiniones de inicio a fin un sentido lógico óptimo. (B) | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | El estudiante no plantea conclusiones racionales de forma deductiva e inductiva, tampoco se basa en proposiciones lógicas para opinar. (D) | El estudiante plantea parcialmente conclusiones racionales de forma deductiva e inductiva a partir de proposiciones lógicas. (C) | El estudiante plantea satisfactoriamente conclusiones racionales de forma deductiva e inductiva a partir de proposiciones lógicas. (B) | El estudiante plantea de forma excelente conclusiones racionales de forma deductiva e inductiva a partir de proposiciones lógicas. (A) | |
|--|--|--|--|--|--|--|

Rubrica de evaluación 2

| Variable | Criterio/ dimensiones | indicadores y niveles de desempeño del estudiante en el pensamiento crítico | | | | |
|---------------------|--------------------------|---|---|---|--|------------------|
| | | Inicio (1) | Proceso (2) | Logro esperado (3) | Logro destacado (4) | Puntos obtenidos |
| Pensamiento crítico | sustantiva | El estudiante no interpreta la postura y formas en las que ve la realidad el autor de un texto, tampoco hace un análisis de las ideas plasmada en su opinión. (A) | El estudiante interpreta moderadamente la postura y formas en las que ve la realidad el autor de un texto haciendo un análisis parcial de las ideas plasmada en su opinión. (B) | El estudiante interpreta adecuadamente la postura y formas en las que ve la realidad el autor de un texto haciendo un análisis necesario de las ideas plasmada en su opinión. (C) | El estudiante interpreta perfectamente la postura y formas en las que ve la realidad el autor de un texto haciendo un análisis completo de las ideas plasmada en su opinión. (D) | |
| | | El estudiante opina sin un fundamento solido demostrando cero impacto y consistencia estable con algunas muchas contradicciones en lo que dice. (B) | El estudiante opina moderadamente bajo un fundamento solido demostrando poco impacto y consistencia estable con algunas contradicciones en lo que dice. (A) | El estudiante opina adecuadamente bajo un fundamento solido demostrando un leve impacto y consistencia estable sin contradicciones en lo que dice. (C) | El estudiante opina perfectamente bajo un fundamento solido demostrando un gran impacto y consistencia estable sin contradicciones en lo que dice. (D) | |
| | | El estudiante no utiliza adecuadamente la información del texto como referente para interpretar algún aspecto de la realidad extralingüística (D) | El estudiante utiliza moderadamente la información del texto como referente esporádico para interpretar algún aspecto de la realidad extralingüística (C) | El estudiante utiliza adecuadamente la información del texto como referente mayor para interpretar algún aspecto de la realidad extralingüística (A) | El estudiante utiliza eficientemente la información del texto como referente global para interpretar algún aspecto de la realidad extralingüística (B) | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | El estudiante no opina bajo juicios de valor sobre el contenido de un texto, ni justifica su postura de aceptabilidad o inaceptabilidad (A) | El estudiante opina bajo juicios de valor sobre algunas ideas del contenido de un texto, si es aceptable o inaceptable desde su punto de vista. (B) | El estudiante opina bajo juicios de valor sobre el contenido parcial de un texto, si es aceptable o inaceptable desde un punto de vista basada en la información. (D) | El estudiante opina bajo juicios de valor sobre el contenido total de un texto, si es aceptable o inaceptable basada en la información y su experiencia. (C) | |
| | El estudiante no argumenta la validez de la información ni presenta un propósito alguno careciendo de fundamentos sólidos del texto. (C) | El estudiante argumenta con muchas deficiencias la validez de la información con un propósito indeterminado con escasos fundamentos en conocimientos sólidos del texto. (A) | El estudiante argumenta adecuadamente la validez de la información con un propósito expositivo fundamentado en conocimientos sólidos del texto. (B) | El estudiante argumenta y demuestra óptimamente la validez de la información con un propósito crítico reflexivo fundamentado en conocimientos sólidos del texto. (D) | |
| | El estudiante no analiza ni critica no reflexivamente las ideas del texto y no logra determinar la veracidad o falsedad de la información. (B) | El estudiante analiza reflexivamente algunas ideas del texto para determinar la veracidad o falsedad de la información con algunas dudas. (A) | El estudiante analiza crítica y reflexivamente casi todas las ideas del texto para determinar de forma insegura la veracidad o falsedad de la información. (D) | El estudiante analiza crítica y reflexivamente el total de las ideas del texto para determinar con seguridad la veracidad o falsedad de la información. (C) | |
| | El estudiante no logra sustenta su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información, ni utiliza alguno de los textos como apoyo. (D) | El estudiante sustenta con dificultad su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información sin utilizar ninguno de los textos. (C) | El estudiante sustenta adecuadamente su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información utilizando un solo texto. (B) | El estudiante sustenta excelentemente su argumento sobre la veracidad o falsedad de la información utilizando todos los textos. (A) | |

Rubrica de evaluación 3

| Variable | Criterio/ dimensiones | indicadores y niveles de desempeño del estudiante en el pensamiento crítico | | | | |
|-----------------|--------------------------|---|---|---|---|------------------|
| | | Inicio (1) | Proceso (2) | Logro esperado (3) | Logro destacado (4) | Puntos obtenidos |
| Pe nsa mi | contextual | El estudiante no adopta una postura crítica y reflexiva en | El estudiante adopta una postura crítica y reflexiva en cuanto al | El estudiante adopta una postura crítica y reflexiva en cuanto al | El estudiante adopta una postura crítica y reflexiva en | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|
| | cuanto al entorno de su sociedad ni reconoce la posición ideológica de los autores. (D) | entorno de su sociedad personal de acuerdo a la posición ideológica de un autor. (C) | entorno de su sociedad nacional de acuerdo a la posición ideológica de más de un autor. (A) | cuanto al entorno de la sociedad global de acuerdo a la posición ideológica de todos los autores. (B) | |
| | El estudiante lo identifica, no analiza y no logra determinar el contexto socio cultural en el cual se interrelaciona, ni logra fundamentar sus ideas. (A) | El estudiante identifica, analiza y determina con dificultad el contexto socio cultural en el cual se interrelaciona bajo una explicación con poco fundamento. (B) | El estudiante identifica, analiza y determina adecuadamente el contexto socio cultural en el cual se interrelaciona bajo una explicación fundamentada en su experiencia. (C) | El estudiante identifica, analiza y determina excelentemente el contexto socio cultural en el cual se interrelaciona bajo una explicación fundamentada en los textos. (D) | |
| | El estudiante no logra identificar ninguna información cultural para la sociedad en ningún texto con el fin de aprovecharlos en la realidad. (D) | El estudiante identifica información cultural de poco valor para la sociedad en algunos textos con el fin de aprovecharlos en la realidad. (A) | El estudiante identifica adecuadamente información cultural para la sociedad en algunos textos con el fin de aprovecharlos en la realidad. (B) | El estudiante identifica perfectamente información cultural para la sociedad en todos los textos con el fin de aprovecharlos en la realidad. (C) | |
| | El estudiante no utiliza con la información cultural de ningún texto, ni logra determinar si sus ideas se pueden contextualizarla en la realidad social. (D) | El estudiante utiliza con dificultad la información cultural de algunos textos contextualizándola parcialmente en la realidad social. (C) | El estudiante utiliza adecuadamente la información cultural de algunos textos y las contextualiza en la realidad social. (B) | El estudiante utiliza excelentemente la información cultural de todos los textos para contextualizarla en la realidad social ejemplificando su labor. (A) | |
| | El estudiante no se abre a la aceptación de otras ideas justificadas que le brinden información real sobre un determinado contexto. (A) | El estudiante se abre con dificultad a la aceptación de otras ideas justificadas de forma insegura que le brinden información real sobre un determinado contexto. (B) | El estudiante se abre a la aceptación parcial de otras ideas justificadas de forma dudosa que le brinden información real sobre un determinado contexto. (C) | El estudiante se abre a la aceptación total de otras ideas justificadas de forma segura que le brinden información real sobre un determinado contexto. (D) | |
| | El estudiante no contextualiza la información ni refleja un contraste ni hace comparaciones entre su época actual y las épocas pasadas, y tampoco utiliza la | El estudiante contextualiza con dificultad la información reflejando un contraste y haciendo comparaciones entre su época actual y las épocas pasadas | El estudiante contextualiza la información reflejando un contraste y haciendo comparaciones entre su época actual y las épocas pasadas | El estudiante contextualiza la información reflejando un contraste y haciendo comparaciones entre su época actual y las épocas pasadas | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | información de su experiencia ni de ninguno de los textos. (A) | basándose en la información de su experiencia. (B) | basándose en la información de un solo texto y su experiencia. (C) | basándose en la información de todos los textos. (D) | |
|--|--|--|--|--|--|

Rubrica de evaluación 4

| Variable | Criterio/ dimensiones | indicadores y niveles de desempeño del estudiante en el pensamiento crítico | | | | |
|---------------------|--------------------------|---|--|---|---|------------------|
| | | Inicio (1) | Proceso (2) | Logro esperado (3) | Logro destacado (4) | Puntos obtenidos |
| Pensamiento crítico | Dialógica | El estudiante no reflexiona y no opina bajo los argumentos y afirmaciones que se encuentran en los textos, ni bajo su propia experiencia. (D) | El estudiante reflexiona y opina con dificultad a partir de argumentos y afirmaciones que no se encuentran en los textos. (A) | El estudiante reflexiona y opina adecuadamente a partir de argumentos y afirmaciones que encuentra en un solo texto. (C) | El estudiante reflexiona y opina excelentemente a partir de argumentos y afirmaciones que encuentra en todos los textos. (B) | |
| | | El estudiante no analiza desde ningún punto de vista y no cuestiona sus propios razonamientos, ni de los demás, tampoco logra brindar un juicio valorativo y comprobar o corregir su argumento. (C) | El estudiante analiza desde pocos puntos de vista y cuestiona sus propios razonamientos, sin cuestionar a los demás para poder brindar un juicio valorativo y comprobar o corregir su argumento. (D) | El estudiante analiza desde algunos puntos de vista y cuestiona sus propios razonamientos, así como el de los demás para poder brindar un juicio valorativo y aceptar o comprobar su argumento. (A) | El estudiante analiza desde diversos puntos de vista y cuestiona sus propios razonamientos, así como el de los demás para poder brindar un juicio valorativo y comprobar o corregir su argumento. (B) | |
| | | El estudiante no argumenta sus ideas a favor o en contra de forma crítica, reflexiva y valorativa tampoco cuestiona su propio razonamiento y no justifica su respuesta. (B) | El estudiante argumenta sus ideas a favor o en contra de forma crítica, reflexiva y valorativa cuestionando su propio razonamiento sin justificar bajo ningún argumento su respuesta. (C) | El estudiante argumenta sus ideas a favor o en contra de forma crítica, reflexiva y valorativa cuestionando su propio razonamiento y justificando bajo un argumento dudoso su respuesta. (D) | El estudiante argumenta sus ideas a favor o en contra de forma crítica, reflexiva y valorativa cuestionando su propio razonamiento y justificando bajo un argumento solido su respuesta. (A) | |
| | | El estudiante no fundamenta sus ideas, tampoco usa fuentes de información para poner sus razonamientos en tela de juicio y asegurar su veracidad. (A) | El estudiante fundamenta pocas ideas en base a fuentes no confiables, poniendo sus razonamientos en tela de juicio para asegurar su veracidad. (B) | El estudiante fundamenta algunas de sus ideas en base a fuentes poco confiables, poniendo sus razonamientos en tela de juicio para asegurar su veracidad. (C) | El estudiante fundamenta el total de sus ideas en base a fuentes confiables, poniendo sus razonamientos en tela de juicio para asegurar su veracidad. (D) | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | El estudiante no respeta las ideas de los demás, tampoco utiliza estas ideas como fuente de verificación de la validez de sus propias respuestas. (A) | El estudiante respeta críticamente las ideas de los demás con muchas excepciones, utilizando solo una de estas como fuente de verificación de la validez de sus propias respuestas. (B) | El estudiante respeta críticamente las ideas de los demás con algunas excepciones, utilizando algunas de estas como fuente de verificación de la validez de sus propias respuestas. (C) | El estudiante respeta críticamente las ideas de los demás sin excepción, utilizando estas mismas como fuente de verificación de la validez de sus propias respuestas. (D) | |
| | El estudiante no contrasta y no utiliza los puntos de vista de los autores y tampoco elabora su propia conclusión en base a la opinión de los demás ni a su opinión personal. (D) | El estudiante contrasta y utiliza solo un punto de vista de los autores y elabora su propia conclusión en base a su opinión personal. (C) | El estudiante contrasta y utiliza algunos puntos de vista de los autores y elabora su propia conclusión en base a la opinión de los demás usando citas textuales. (B) | El estudiante contrasta y utiliza todos los puntos de vista de los autores y elabora su propia conclusión en base a la opinión de los demás sin caer en el plagio. (A) | |
| | El estudiante no compara sus argumentos y el de ninguno de los autores para interpretarla y determinar la veracidad o falsedad de la información. (D) | El estudiante compara sus argumentos y el de uno de los autores para interpretarla y determinar la veracidad o falsedad de la información. (C) | El estudiante compara sus argumentos y el algunos de los autores para interpretarla y determinar la veracidad o falsedad de la información. (A) | El estudiante compara sus argumentos y el de todos los autores para interpretarla y determinar con seguridad la veracidad o falsedad de la información. (B) | |
| | El estudiante no fundamenta sus respuestas con argumentos válidos ni busca influenciar a otros. (C) | El estudiante fundamenta con dificultad sus respuestas con argumentos fuera de contexto buscando influenciar a otros. (B) | El estudiante fundamenta adecuadamente sus respuestas con argumentos medianamente válidos buscando influenciar a otros. (A) | El estudiante fundamenta satisfactoriamente sus respuestas con argumentos muy válidos buscando influenciar a otros. (D) | |
| | El estudiante no analiza críticamente sus ideas ni la idea de los demás como sustento solo para comprobar o deslegitimizar otras ideas. (C) | El estudiante analiza críticamente la idea de los demás como sustento solo para deslegitimizar otras ideas. (A) | El estudiante analiza críticamente sus ideas y la de los demás como sustento para simplemente opinar al respecto sin aceptar o negar otras ideas. (D) | El estudiante analiza críticamente sus ideas y la de los demás como sustento para comprobar o deslegitimizar otras ideas. (B) | |

Rubrica de evaluación 5

| Variable | Criterio/ dimensiones | indicadores y niveles de desempeño del estudiante en el pensamiento crítico | | | | |
|---------------------|--------------------------|---|---|---|--|------------------|
| | | Inicio (1) | Proceso (2) | Logro esperado (3) | Logro destacado (4) | Puntos obtenidos |
| Pensamiento crítico | Pragmática | El estudiante no reconoce ningún propósito de los pensamientos de los autores en base a situaciones de la realidad. (C) | El estudiante reconoce el propósito inadecuado de los pensamientos de los autores en base a situaciones de la realidad sin argumentos. (D) | El estudiante reconoce el propósito relacionado de los pensamientos de los autores en base a situaciones de la realidad con argumentos. (A) | El estudiante reconoce el propósito correcto de los pensamientos de los autores en relación a situaciones de la realidad con argumentos. (B) | |
| | | El estudiante no es consciente de las consecuencias del propósito e intención de su opinión, ni tampoco busca tener algún impacto con sus argumentos en los demás. (B) | El estudiante es poco consciente de las consecuencias del propósito e intención que busca tener con sus argumentos en los demás. (C) | El estudiante es adecuadamente consciente de las consecuencias del propósito e intención que busca tener con sus argumentos en los demás. (A) | El estudiante es altamente consciente de las consecuencias del propósito e intención que busca tener con sus argumentos en los demás. (D) | |
| | | El estudiante no contextualiza sus razonamientos y no los utiliza con responsabilidad en supuestas situaciones de la vida real. (A) | El estudiante contextualiza deficientemente sus razonamientos y los utiliza con poca responsabilidad en supuestas situaciones de la vida real. (D) | El estudiante contextualiza adecuadamente sus razonamientos y los utiliza con moderada responsabilidad en supuestas situaciones de la vida real. (B) | El estudiante contextualiza excelentemente sus razonamientos y los utiliza con total responsabilidad en supuestas situaciones de la vida real. (C) | |
| | | El estudiante no analiza críticamente ni logra interpretar la forma en la que se presentan los razonamientos en los textos basándose en comparaciones con situaciones imaginarias o reales. (C) | El estudiante analiza críticamente e interpreta con deficientemente la forma en la que se presentan los razonamientos en los textos basándose en comparaciones con situaciones imaginarias. (D) | El estudiante analiza críticamente e interpreta adecuadamente la forma en la que se presentan los razonamientos en los textos basándose en comparaciones con situaciones imaginarias. (B) | El estudiante analiza críticamente e interpreta excelentemente la forma en la que se presentan los razonamientos en los textos basándose en comparaciones con la realidad. (A) | |
| | | El estudiante no reflexiona y no determina si sus razonamientos son aplicables o no a la realidad, tampoco demuestra un propósito para los mismos. (A) | El estudiante reflexiona y determina con poca certeza si sus razonamientos son aplicables o no a la realidad con cualquier otro fin. (D) | El estudiante reflexiona y determina adecuadamente si sus razonamientos son aplicables o no a la realidad con cualquier otro fin. (C) | El estudiante reflexiona y determina con destreza si sus razonamientos son aplicables o no a la realidad para la resolución de situaciones de conflicto. (B) | |

El estudiante no aplica sus razonamientos en situaciones de la vida real de forma ejemplificada. (D)


El estudiante aplica con dificultad sus razonamientos en pocas situaciones de la vida real de forma ejemplificada. (C)

El estudiante aplica adecuadamente sus razonamientos en algunas situaciones de la vida real de forma ejemplificada. (B)

El estudiante aplica excelentemente sus razonamientos en diversas situaciones de la vida real de forma ejemplificada. (A)

Anexo 08: Sesiones de clases enfocadas en la intertextualidad

| Título: Intertextualidad en Acción: Lecturas críticas y reflexivas | | | |
|---|---|---|---|
| ÁREA | COMUNICACIÓN | | |
| GRADO Y SECCION | 5° A y B | CICLO | VII |
| DOCENTE APLICADOR | RONALD PUCHO PADIN | DURACIÓN | 5 sesiones pedagógicas |
| I.-PROPÓSITO DE LA SESIÓN: Leemos diferentes tipos de textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran. | | | |
| II.-PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: | | | |
| COMPETENCIA | DESEMPEÑOS | EVIDENCIAS | INTRUMENTO DE EVALUACIÓN |
| LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información diversa que se encuentra en distintas partes del texto mediante una lectura intertextual de diversos tipos de texto que lee. • Infiere información deduciendo diversas y múltiples relaciones lógicas en contexto mediante una lectura intertextual. • Explica diferentes puntos de vista, las representaciones sociales y la intención del autor, en relación al sentido global del texto, vinculándolo con su experiencia, otros textos, lenguajes y contextos al leer. • Reflexiona sobre los textos, opinando sobre la eficacia y validez de la información, el estilo del autor a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales. • Justifica la elección de textos de su preferencia, sustentando su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos cuando los comparte con otros, comparando textos entre sí para sistematizar características de tipos textuales que lee. | Participación en clase. Cuestionario de pensamiento crítico. (post test) | Lista de cotejo grupal. Rúbrica de evaluación para medir el pensamiento crítico. |

| III MOMENTOS DE LA SESIÓN | SECUENCIA DE ACTIVIDADES SESION 1 |
|---------------------------|--|
| Inicio |  Saludo a los estudiantes y me presento, les recuerdo las normas de convivencia, seguidamente indico que se comenzará con la sesión de aprendizaje sobre la intertextualidad. |

| | |
|---|--|
| <p>15 minutos</p> | <p>✍ Luego a modo de motivación realizo una dinámica, “El rompecabezas textual” que consta de crear oraciones a partir de textos recortados para plantear las siguientes interrogantes y relacionarlos con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llamo la atención de la dinámica? - ¿Cómo te diste cuenta que tu texto encajaba con otro? <p>✍ Seguidamente doy a conocer el propósito de la sesión:</p> <p>“Leemos diferentes tipos de textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran”.</p> |
| <p>Desarrollo 45 minutos</p> | <p>✍ Antes de iniciar con las lecturas, hago las preguntas para recopilar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabes qué es la intertextualidad? ➤ ¿Sabes que es una lectura intertextual? <p>✍ Los estudiantes participan y recuerdan para responder las preguntas.</p> <p>✍ En seguida paso a realizar la presentación y exposición de diapositivas sobre la intertextualidad y también sobre el texto.</p> <p>✍ Luego les explico sobre el valor y el uso que se le puede dar a la intertextualidad.</p> <p>✍ Los estudiantes realizan preguntas y participan en orden.</p> <p>✍ Ahora entrego a cada estudiante una copia de los textos y las preguntas a resolver.</p> <p>✍ Absuelvo las dudas e inquietudes de los estudiantes para que el tema explicado quede claro y no tengan problema alguno con la lectura.</p> <p>TEXTO 1</p> <p style="text-align: center;">LA CAMISA DEL HOMBRE FELIZ</p> <p>En las lejanas tierras del norte, hace mucho tiempo, vivió un zar que enfermó gravemente. Reunió a los mejores médicos de todo el imperio, que le aplicaron todos los remedios que conocían y otros nuevos que inventaron sobre la marcha, pero lejos de mejorar, el estado del zar parecía cada vez peor. Le hicieron tomar baños calientes y fríos, ingirió jarabes de eucalipto, menta y plantas exóticas traídas en caravanas de lejanos países. Le aplicaron ungüentos y bálsamos con los ingredientes más insólitos, pero la salud del zar no mejoraba. Tan desesperado estaba el hombre que prometió la mitad de lo que poseía a quien fuera capaz de curarle. El anuncio se propagó rápidamente, pues las pertenencias del gobernante eran cuantiosas, y llegaron médicos, magos y curanderos de todas partes del globo para intentar devolver la salud al zar. Sin embargo, fue un trovador quien pronunció: —Yo sé el remedio: la única medicina para vuestros males, Señor. Sólo hay que buscar a un hombre feliz: vestir su camisa es la cura a vuestra enfermedad. Partieron emisarios del zar hacia todos los confines de la tierra, pero encontrar a un hombre feliz no era tarea fácil: aquel que tenía salud echaba en falta el dinero, quien lo poseía, carecía de amor, y quien lo tenía se quejaba de los hijos. Sin embargo, una tarde, los soldados del zar pasaron junto a una pequeña choza en la que un hombre descansaba sentado junto a la lumbre de la chimenea: —¡Qué bella es la vida! Con el trabajo realizado, una salud de hierro y afectuosos amigos y familiares ¿qué más podría pedir? Al enterarse en palacio de que, por fin, habían encontrado un hombre feliz, se extendió la alegría. El hijo mayor del zar ordenó inmediatamente: —Traed prestamente la camisa de ese hombre. ¡Ofrecedle a cambio lo que pida! En medio de una gran algarabía, comenzaron los preparativos para celebrar la inminente recuperación del gobernante. Grande era la impaciencia de la</p> |

gente por ver volver a los emisarios con la camisa que curaría a su gobernante, mas, cuando por fin llegaron, traían las manos vacías: —¿Dónde está la camisa del hombre feliz? ¡Es necesario que la vista mi padre! —Señor -contestaron apenados los mensajeros-, el hombre feliz no tiene camisa.

Fuente: la camisa del hombre feliz de LEON TOLSTOI

TEXTO 2

¿EL DINERO DA LA FELICIDAD?

POR PEPE HERRA/ HEMILIANO SÁNCHEZ

La frase de que “el dinero da la felicidad” deja muchas dudas si pensamos en comprar autos de lujo, propiedades de varias hectáreas, o adquirir ropa de grandes marcas. Pero cuando esa afirmación hace referencia simplemente a tener estabilidad económica, no está tan equivocada.

En un estudio titulado Los agudos picos de la pobreza: la escasez financiera está relacionada con niveles más altos de intensidad de la angustia en la vida diaria, el profesor de la Universidad de Harvard, Jon Jachimowicz, explica que el dinero es un bien para llegar a la felicidad, pero que no es la felicidad en sí. De acuerdo con él, el dinero brinda calma y control para lidiar con imprevistos, desde algo tan simple como tener que pedir comida a domicilio hasta algo tan serio y tan caro como una hospitalización.

En esa misma tónica, Melisa Chávez Guerrero, profesora de la Facultad de Psicología de la UNAM, comentó que “el dinero no lo es todo, pero sí es relevante, ya que vivimos en un entorno capitalista donde nos permite cubrir ciertas comodidades y donde se promueve que gastemos, que mostremos nuestra capacidad de pago, lo cual al final es lo que tiene valor en la sociedad”.

Jachimowicz y su equipo solicitaron a 522 participantes, con ingresos de entre \$10 mil a \$150 mil dólares, anotar en un cuaderno durante un mes los eventos y las emociones que iban teniendo cada día. Con los datos obtenidos en estos diarios se alcanzaron las siguientes conclusiones:

El dinero reduce el estrés intenso: aquellos con ingresos altos tenían un menor estrés negativo.

Hay más control: un problema lo puede tener cualquiera. Sin embargo, ser solvente económicamente reduce el estrés porque hace sentir que ante los eventos negativos “tienes el control” en cierta medida.

Fuente: UNAM GLOBAL REVISTA

ANTES DE LA LECTURA

📌 Se les pide a los estudiantes observar los marcadores textuales de los diferentes textos para buscar alguna relación.

📌 También se les pide analizar los títulos y párrafos por separado para intentar relacionarlos.

DURANTE LA LECTURA

📌 Luego los estudiantes pasan a leer una primera lectura rápida.

✍ En seguida pido una segunda lectura atenta y reflexiva donde indico que subrayen las ideas importantes y que más le llame a la atención.

✍ También se les pide marcar o subrayar palabra, temas, frases u oraciones que tengan una relación de similitud.

DESPUES DE LA LECTURA

✍ Ahora se les pide a los estudiantes responder las preguntas del cuestionario de acuerdo a su nivel de interpretación hasta donde les sea posible.

✍ Luego revisamos las preguntas del cuestionario y empezamos a resolverlas interactuando y opinando entre todos con la ayuda del docente, utilizando lo aprendido en la intertextualidad.

| N.º | Preguntas (DIMENSION LÓGICA) |
|-----|---|
| 1 | ¿Qué opinas acerca de la decisión del Zar de salvar su vida a cambio de la mitad de sus posesiones? |
| 2 | ¿Crees que, si el Zar hubiera ofrecido el total de sus pertenencias, hubiera encontrado otra solución a su mal? |
| 3 | ¿Crees que, si el hombre feliz tuviera una camisa, sería más feliz? ¿Por qué? |
| 4 | ¿Por qué crees que el hombre feliz no tenía camisa? |
| 5 | ¿Crees que la pobreza económica es sinónimo de felicidad? |
| 6 | ¿Crees que estuvo bien, o estuvo mal celebrar la recuperación anticipada del Zar? ¿Por qué? |
| 7 | ¿Qué crees que le hacía feliz al hombre sin camisa? |
| 8 | Si el hombre era feliz porque tenía trabajo, buena salud, excelentes amigos y familiares. ¿Crees que tener una camisa lo hubiera hecho infeliz? ¿Por qué? |

REFLEXIONAMOS Y EVALUAMOS

✍ Luego de realizar el cuestionario, reflexionamos, analizamos, comparamos y compartimos nuestras respuestas para evaluarnos entre nosotros.

**Cierre
10 minutos**

✍ Finalmente, se realizará una breve **retroalimentación** sobre lo aprendido en clase y los estudiantes deberán responder a las preguntas metacognitivas:

- ¿Qué aprendí en esta sesión?
- ¿Qué había sido la intertextualidad?
- ¿Para qué me sirve la intertextualidad?
- ¿Qué información nueva aprendí?
- ¿Cómo aplicaré lo aprendido?

| III MOMENTOS DE LA SESIÓN | SECUENCIA DE ACTIVIDADES SESION 2 |
|--|--|
| <p>Inicio 15 minutos</p> | <p>✍ Saludo a los estudiantes y me presento, les recuerdo las normas de convivencia, seguidamente indico que se comenzará con la sesión de aprendizaje sobre la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego a modo de motivación realizo una dinámica, “Adivina que soy” que consta de adivinar el sujeto a partir de mímicas para plantear las siguientes interrogantes y relacionarlos con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llamo la atención de la dinámica? - ¿Habrá algún truco para adivinar rápido? <p>✍ Seguidamente doy a conocer el propósito de la sesión: “Leemos diferentes textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran”</p> |
| <p>Desarrollo 45 minutos</p> | <p>✍ Antes de iniciar con las lecturas, hago las preguntas para recopilar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabes qué es la interpretación? ➤ ¿Sabes que es la dialéctica? <p>✍ Los estudiantes participan y recuerdan para responder las preguntas.</p> <p>✍ En seguida paso a realizar la presentación y exposición de diapositivas sobre la tipología intertextual.</p> <p>✍ Luego les explico sobre el valor y el uso que se le puede dar a la intertextualidad.</p> <p>✍ Los estudiantes realizan preguntas y participan en orden.</p> <p>✍ Ahora entrego a cada estudiante una copia de los textos y las preguntas a resolver.</p> <p>✍ Absuelvo las dudas e inquietudes de los estudiantes para que el tema explicado quede claro y no tengan problema alguno con la lectura.</p> <p>TEXTO 3</p> <p style="text-align: center;">PACO YUNQUE (FRAGMENTO)</p> <p>Paco Fariña se moría de risa. Los Zumiga también. El chico rubio y gordo, de chaqueta blanca, y el otro cara redonda y chaqueta verde, se reían ruidosamente. ¡Qué Grieve tan divertido! ¡Los peces en su salón! ¡Entre los muebles! ¡Como si fuesen pájaros! Era una gran mentira lo que contaba Grieve. Todos los chicos exclamaban a la vez reventando de risa:</p> <p>—¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Miente, señor! ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Mentira! ¡Mentira!</p> <p>Humberto Grieve se enojó porque no le creían lo que contaba. Todos se burlaban de lo que había dicho. Pero Grieve recordaba que trajo dos peces a su casa y los soltó en el salón y ahí estuvieron muchos días. Los movió y se movían. No estaba seguro si vivieron muchos días o murieron pronto. Grieve, de todos modos, quería que le creyeran lo que decía. En medio de las risas de todos, le dijo a uno de los Zumiga:</p> <p>—¡Claro! Porque mi papá tiene mucha plata. Y me ha dicho que va a hacer llevar a mi casa a todos los peces del mar. Para mí. Para que juegue con ellos en mi salón grande.</p> <p>El profesor dijo en alta voz:</p> <p>—¡Bueno! ¡Bueno! ¡Silencio! Grieve no se acuerda bien, seguramente. Porque los peces mueren cuando...</p> <p>Los niños añadieron en coro:</p> <p>—... se les saca del agua.</p> <p>—Eso es —dijo el profesor. El niño flacucho y pálido dijo:</p> |

—Porque los peces tienen sus mamás en el agua y, sacándolos, se quedan sin mamás. Gua y, sacándolos, se quedan sin mamás. —¡No, no, no! —dijo el profesor—. Los peces mueren fuera del agua, porque no pueden respirar. Ellos toman el aire que hay en el agua, y, cuando salen, no pueden absorber el aire que hay afuera.

—Porque ya están como muertos —dijo un niño.

Humberto Grieve dijo:

—Mi papá puede darles aire en mi casa, porque tiene bastante plata para comprar todo.

El chico vestido de verde dijo:

—Mi papá también tiene plata.

—Mi papá también —dijo otro chico.

Todos los niños dijeron que sus papás tenían mucho dinero. Paco Yunque no decía nada y estaba pensando en los peces que morían fuera del agua.

Fariña le dijo a Paco Yunque:

—Y tú, ¿tu papá no tiene plata?

Paco Yunque reflexionó y se acordó haberle visto una vez a su mamá con unas pesetas en la mano. Yunque dijo a Fariña:

—Mi mamá tiene también mucha plata.

—¿Cuánto? —le preguntó Fariña.

—Como cuatro pesetas.

Fariña dijo al profesor en voz alta:

—Paco Yunque dice que su mamá tiene también mucha plata.

—¡Mentira, señor! —respondió Humberto Grieve—. Paco Yunque miente, porque su mamá es la sirvienta de mi mamá y no tiene nada.

El profesor tomó la tiza y escribió en la pizarra dando la espalda a los niños. Humberto Grieve, aprovechando de que no le veía el profesor, dio un salto y le jaló de los pelos a Yunque, volviéndose a la carrera a su carpeta. Yunque se puso a llorar.

—¿Qué es eso? —dijo el profesor, volviéndose a ver lo que pasaba.

Paco Fariña dijo:

—Grieve le ha tirado de los pelos, señor.

—No, señor —dijo Grieve—. Yo no he sido. Yo no me he movido de mi sitio.

—¡Bueno, bueno! —dijo el profesor—. ¡Silencio! ¡Cállese, Paco Yunque! ¡Silencio!

Siguió escribiendo en la pizarra; y después preguntó a Grieve:

—Si se le saca del agua, ¿qué sucede con el pez?

—Va a vivir en mi salón —contestó Grieve.

Otra vez se reían de Grieve los niños. Este Grieve no sabía nada. No pensaba más que en su casa y en su salón y en su papá y en su plata. Siempre estaba diciendo tonterías.

—Vamos a ver, usted, Paco Yunque —dijo el profesor—. ¿Qué pasa con el pez, si se le saca del agua?

Paco Yunque, medio llorando todavía por el jalón de los pelos que le dio Grieve, repitió de una tirada lo que dijo el profesor:

—Los peces mueren fuera del agua porque les falta aire.

—¡Eso es! —decía el profesor—. Muy bien.

Volvió a escribir en la pizarra. Humberto Grieve aprovechó otra vez de que no podía verle el profesor y fue a darle un puñetazo a Paco Fariña en la boca y regresó de un

salto a su carpeta. Fariña, en vez de llorar como Paco Yunque, dijo a grandes voces al profesor:

—¡Señor! ¡Acaba de pegarme Humberto Grieve!

—¡Sí, señor! ¡Sí, señor! —decían todos los niños a la vez.

Una bulla tremenda había en el salón. El profesor dio un puñetazo en su pupitre y dijo:

—¡Silencio! El salón se sumió en un silencio completo y cada alumno estaba en su carpeta, serio y derecho, mirando ansiosamente al profesor. ¡Las cosas de este Humberto Grieve! ¡Ya ven lo que estaba pasando por su cuenta! ¡Ahora habrá que ver lo que va a hacer el profesor, que estaba colorado de cólera! ¡Y todo por culpa de Humberto Grieve!

—¿Qué desorden es éste? —preguntó el profesor a Paco Fariña. Paco Fariña, con los ojos brillantes de rabia, decía:

—Humberto Grieve me ha pegado un puñetazo en la cara, sin que yo le haga nada.

—¿Verdad, Grieve?

—No, señor —dijo Humberto Grieve—. Yo no le he pegado.

El profesor miró a todos los alumnos sin saber a qué atenerse. ¿Quién de los dos decía la verdad? ¿Fariña o Grieve?

—¿Quién lo ha visto? —preguntó el profesor a Fariña.

—¡Todos, señor! Paco Yunque también lo ha visto.

—¿Es verdad lo que dice Paco Fariña? —le preguntó el profesor a Yunque.

Fariña dijo:

—Yunque no dice nada, señor, porque Humberto Grieve le pega, porque es su muchacho y vive en su casa.

El profesor preguntó a los otros alumnos:

—¿Quién otro ha visto lo que dice Fariña?

—¡Yo, señor! ¡Yo, señor! ¡Yo, señor!

El profesor volvió a preguntar a Grieve:

—¿Entonces, es cierto, Grieve, que le ha pegado usted a Fariña?

—¡No, señor! Yo no le he pegado.

—Cuidado con mentir, Grieve. ¡Un niño decente como usted no debe mentir!

—No, señor. Yo no le he pegado.

—Bueno. Yo creo en lo que usted dice. Yo sé que usted no miente nunca. Bueno. Pero tenga usted mucho cuidado en adelante.

El profesor se puso a pasear, pensativo, y todos los alumnos seguían circunspectos y derechos en sus bancos. Paco Fariña gruñía a media voz y como queriendo llorar:

—No le castigan, porque su papá es rico. Le voy a decir a mi mamá. El profesor le oyó y se plantó enojado delante de Fariña y le dijo en alta voz:

—¿Qué está usted diciendo? Humberto Grieve es un buen alumno. No miente nunca. No molesta a nadie. Por eso no le castigo. Aquí todos los niños son iguales, los hijos de ricos y los hijos de pobres. Yo los castigo, aunque sean hijos de ricos. Como usted vuelva a decir lo que está diciendo del padre de Grieve, le pondré dos horas de reclusión. ¿Me ha oído usted?

Paco Fariña estaba agachado. Paco Yunque también. Los dos sabían que era Humberto Grieve quien les había pegado y que era un gran mentiroso.

El profesor fue a la pizarra y siguió escribiendo.

Fuente: fragmento del cuento Paco Yunque de Cesar Vallejo

TEXTO 4

BURLAS EN CONTRA DE ALUMNOS TÍMIDOS Y APOCADOS.

La timidez y el apocamiento son también sancionados por la cultura escolar. En casos, los profesores se encargan de estigmatizar a los alumnos más callados, tímidos o menos despiertos. Como vimos en el caso anterior, el apocamiento puede deberse a una baja autoestima. El sujeto estigmatizado puede interiorizar los agravios y perder confianza en sí mismo. Se forma entonces una especie de círculo vicioso, en el cual una persona estigmatizada por algún rasgo, termine además apocándose, retrayéndose, y sea por ello también burlada. Veamos algunos ejemplos de este tipo de burlas: "...era un alumno a quien, en el salón, tanto sus compañeros como el profesor, lo miran de tonto. Es un alumno más alto que el promedio de sus compañeros. Es gordo, de tez trigueña y con marcas de acné". "Quinche" estaba molestando al otro muchacho que es un apocado e inclusive lo llaman "despertares" En casos, el profesor aprovecha la condición de apocamiento de algún alumno, utilizándolo como colaborador (para limpiar la pizarra, o hacer recados): "Después que el profesor borró la pizarra, le dio la mota a un alumno para que este fuera a sacudirla fuera del laboratorio, cuando entró lo hizo lentamente. El profesor entonces le dijo "Apúrate, apúrate, (menciona el nombre del alumno) parece que tuviera 60 años". Todos los alumnos sonrieron." "Luego de un momento, la puerta que no está bien cerrada, se abrió por acción del viento. Inmediatamente el profesor dijo: "A ver... (nombra a un alumno) ¿puedes cerrar la puerta? Es una orden entre una pregunta y un imperativo, con el énfasis de ambos, y dicha de forma casi natural." En la escuela hay alumnos que tienen bajo rendimiento, pero que además tampoco destacan entre sus compañeros, debido a una menor capacidad. Las condiciones nutricionales de nuestros niños son la explicación para esta situación.

Fuente: (Callirgos, 1995, p.13)

TEXTO 5

BURLAS Y SEGREGACIÓN EN CONTRA DE ALUMNOS POBRES.


Las diferencias socioeconómicas y de liderazgo son expresadas en símbolos de status: los hombres llevan casacas de colores, polos de colores y cortes de pelo a la moda. Las mujeres arreglan su pelo de manera determinada, acortan el largo de la falda (arriba de la rodilla), y se maquillan. Son los líderes quienes llevan más notoriamente estos símbolos. Esto se debe a que, a pesar de que el uniforme escolar no es obligatorio, el colegio les pide hacer un esfuerzo para llevarlo. Los líderes van a ir en contra de esa norma.

Pero entonces aparecen las diferencias socioeconómicas. Aquellas personas que llevan más símbolos de status, hacen gala de una mejor posición que los que no. Las diferencias, en un contexto de pobreza, no dejan de ser significativas. Una alumna entrevistada contaba que ella no deseaba que sus compañeros de salón supieran dónde vivía. Su temor era que el estado de su vivienda -aún en esteras- fuera motivo


de burlas y discriminación. Vemos que, a pesar de asistir a un mismo colegio, que además es del Estado y agrupa a alumnos de un sector social más o menos uniforme, las diferencias adquieren relevancia. También es cierto de que se trata de un fenómeno mundial: la importancia de las apariencias. Como señalan Flores y Muñoz-Carrión (1989:27), "el modelo de identificación social se ha trasladado de la razón ideológica ("Soy lo que pienso y creo") a la estética de lo sensible ("Soy lo que parezco")." Las diferencias socio-económicas aparecen con claridad, y los(as) alumnos(as) más pobres serán segregados(as) o discriminados(as) por sus compañeros. Veamos un ejemplo: "Había una de ellas que se encontraba relegada, parecía ser la más tranquila, la más pobre (era la que vestía ropa más deteriorada). El grupo la aceptaba como una más, pero no le daba prioridad. Siempre corrían todas y ella iba detrás, pugnando por integrarse al grupo."


Fuente: (Callirgos, 1995, p.17)

ANTES DE LA LECTURA


 Se les pide a los estudiantes observar los diferentes tipos de textos y determinar su tipología intertextual de acuerdo a la teoría hasta donde puedan lograrlo.

DURANTE LA LECTURA

 Los estudiantes pasan a leer una primera lectura rápida.

 En seguida pido una segunda lectura atenta y reflexiva donde indico que subrayen las ideas importantes y que más le llame a la atención.


DESPUES DE LA LECTURA

 Ahora se les pide a los estudiantes responder las preguntas del cuestionario de acuerdo a su nivel de interpretación hasta donde les sea posible.

Luego revisamos las preguntas del cuestionario y empezamos a resolverlas interactuando y opinando entre todos con la ayuda del docente, utilizando lo aprendido en la intertextualidad.

| N.º | Preguntas (DIMENSION SUSTANTIVA) |
|-----|---|
| 1 | Este fragmento nos muestra la injusticia que ocurre en un salón de clase, según el texto: ¿De qué forma crees que se presenta la injusticia en este relato? |
| 2 | ¿Crees que Cesar Vallejo estuvo a favor o en contra de la desigualdad y la injusticia? ¿Por qué? |
| 3 | ¿Si Paco Yunque hubiera acusado a Humberto Grieve, crees que el desenlace hubiera sido diferente? |
| 4 | ¿Si mis padres tienen mucho o poco dinero, debería actuar de acuerdo a eso? ¿Por qué? |
| 5 | ¿Durante tu etapa escolar, alguna vez un docente actuó injustamente? ¿Cómo? |
| 6 | ¿Por qué crees que ocurrió eso? |
| 7 | ¿Si tu fueras Humberto Grieve, te hubieras delatado frente al docente? ¿Por qué? |
| 8 | ¿Crees que será falsa o verdadera la siguiente afirmación?: a Humberto Grieve el profesor no lo castiga porque su papa es rico. ¿Por qué? |
| 9 | ¿Será cierto que la mamá de Paco Yunque tenía mucho dinero? ¿Por qué? |

REFLEXIONAMOS Y EVALUAMOS

 Luego de realizar el cuestionario, reflexionamos, analizamos, comparamos y compartimos nuestras respuestas para evaluarnos entre nosotros.

| | |
|------------------------------------|---|
| Cierre 10 minutos | <p>✍ Finalmente, se realizará una breve retroalimentación sobre lo aprendido en clase y los estudiantes deberán responder a las preguntas metacognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendí en esta sesión? - ¿Qué había sido la interpretación? - ¿Para qué me sirve la interpretación? - ¿Qué información nueva aprendí? - ¿Cómo aplicaré lo aprendido? |
|------------------------------------|---|

| III MOMENTOS DE LA SESIÓN | SECUENCIA DE ACTIVIDADES SESION 3 |
|--|--|
| Inicio 15 minutos | <p>✍ Saludo a los estudiantes y me presento, les recuerdo las normas de convivencia, seguidamente indico que se comenzará con la sesión de aprendizaje sobre la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego a modo de motivación realizo una dinámica, “La descripción” que consta de describir objetos de forma rápida e intercalada entre dos compañeros, para plantear las siguientes interrogantes y relacionarlos con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llamo la atención de la dinámica? - ¿Qué es lo más fácil que se podría haber descrito? <p>✍ Seguidamente doy a conocer el propósito de la sesión: “Leemos diferentes textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran”</p> |
| Desarrollo 45 minutos | <p>✍ Antes de iniciar con las lecturas, hago las preguntas para recopilar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabes qué es la contextualización? ➤ ¿Sabes para que sirve la contextualización? <p>✍ Los estudiantes participan y recuerdan para responder las preguntas.</p> <p>✍ En seguida paso a realizar la presentación y exposición de diapositivas sobre las dimensiones de la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego les explico sobre el valor y el uso que se le puede dar a la intertextualidad.</p> <p>✍ Los estudiantes realizan preguntas y participan en orden.</p> <p>✍ Ahora entrego a cada estudiante una copia de los textos y las preguntas a resolver.</p> <p>✍ Absuelvo las dudas e inquietudes de los estudiantes para que el tema explicado quede claro y no tengan problema alguno con la lectura.</p> <p>TEXTO 6</p> <p style="text-align: center;">LOS MISERABLES (FRAGMENTO) LIBRO SEGUNDO LA OLA Y LA SOMBRA</p> <p>¡Un hombre al mar! ¡Qué importa! El navío no se detiene por esto. El viento sopla; la sombría nave tiene un camino trazado, que debe recorrer necesariamente. Y pasa.</p> |

El hombre desaparece, luego reaparece, se sumerge y sale de nuevo a la superficie, llama, extiende los brazos, no le oyen; el navío, estremeciéndose bajo el huracán, continúa sus maniobras, los marineros y los pasajeros no ven al hombre sumergido; su miserable cabeza no es más que un punto en la enormidad de las olas.

Lanza gritos desesperados en las profundidades. Esa vela que se aleja parece un espectro. La mira, la contempla frenéticamente. Pero la vela se aleja, decrece, desaparece. Allí estaba él hacía un momento, formaba parte de la tripulación, iba y venía sobre el puente con los demás, tenía su parte de respiración y de sol, era un ser vivo. Ahora, ¿qué ha sucedido? Resbaló, cayó. Todo ha terminado.

Se encuentra sumergido en la monstruosidad de las aguas. Bajo sus pies no hay más que olas que huyen y se desploman. Las olas, rotas y rasgadas por el viento, le rodean espantosamente; los vaivenes del abismo le arrastran; los harapos del agua se agitan alrededor de su cabeza; una turba de olas escupe sobre él; confusas cavernas amenazan devorarlo; cada vez que se hunde entrevé precipicios llenos de oscuridad; terribles vegetaciones desconocidas le sujetan, le atan los pies, le atraen; siente que se convierte en abismo, que forma parte de la espuma, que las olas se lo lanzan de una a otra; bebe toda su amargura, el océano traidor se encarniza con él para ahogarlo; la inmensidad juega con su agonía. Parece que toda el agua se haya convertido en odio.

Pero lucha, sin embargo; trata de defenderse, trata de sostenerse, hace esfuerzos, nada. Él, pobre fuerza agotada ya, combate contra lo inagotable.

¿Dónde está el navío? Allá, a lo lejos. Apenas visible en las pálidas tinieblas del horizonte.

Las ráfagas soplan; las espumas le cubren. Levanta la mirada y no ve más que la lividez de las nubes. Asiste, agonizando, a la inmensa demencia del mar. La locura de las olas es su suplicio. Oye ruidos extraños al hombre, que parecen venir de más allá de la tierra; de un lugar desconocido y horrible.

Hay pájaros en las nubes, lo mismo que hay ángeles por encima de las miserias humanas; ¿pero ¿qué pueden hacer por él? Ellos vuelan, cantan y se ciernen en los aires, y él agoniza.

Se siente sepultado entre dos infinitos, el océano y el cielo; uno en su tumba, el otro en su mortaja.

La noche desciende; hace ya horas que nada; sus fuerzas se agotan; aquel navío, aquella cosa lejana donde había hombres, ha desaparecido. Se encuentra solo en el formidable antro crepuscular, se sumerge, se estira, se retuerce, siente debajo de sí

los vagos monstruos de lo invisible; grita.

Ya no hay hombres. ¿Dónde está Dios?

Llama. ¡Alguien! ¡Alguien! Llama sin cesar.

Nada en el horizonte. Nada en el cielo.

Implora al espacio, a la ola, a las algas, al escollo; todo ensordece. Suplica a la tempestad; la tempestad, imperturbable, no obedece más que al infinito.

A su alrededor, la oscuridad, la bruma, la soledad, el tumulto tempestuoso e inconsciente, el repliegue indefinido de las aguas feroces. Dentro de sí, el horror y la fatiga. Debajo de él, el abismo sin un punto de apoyo. Imagina las aventuras tenebrosas del cadáver en medio de la sombra ilimitada. El frío sin fondo le paraliza. Sus manos se crispan, se cierran y apresan la nada. Vientos, nubarrones, torbellinos, estrellas inútiles. ¿Qué hacer? El desesperado se abandona; quien está cansado, toma el partido de morir, se deja llevar, se entrega a su suerte, y rueda para siempre en las lúgubres profundidades del abismo.

¡Oh, destino implacable de las sociedades humanas! ¡Pérdidas de hombres y de almas en vuestro camino! ¡Océano en el que cae todo lo que la ley deja caer!
¡Desaparición siniestra del socorro! ¡Oh, muerte moral!

El mar es la inexorable noche social donde la penalidad arroja a sus condenados. El mar es la miseria inmensa.

El alma, naufragando en este abismo, puede convertirse en un cadáver. ¿Quién la resucitará?

Fuente: Los Miserables de Víctor Hugo

TEXTO 7

Abandonados por el gobierno, los Pueblos Indígenas del Perú lideran una poderosa respuesta a COVID-19

Por Jess Cherofsky

Ronald Suarez Maynas vive en Pucallpa, la ciudad capital del departamento de Ucayali. Es el apu (presidente) del Consejo Shipibo Konibo Xetebo, representando a más de 35,000 personas en más de 166 comunidades. Él mismo ha sufrido la COVID-19; afortunadamente se ha recuperado gracias a la medicina matico. Pero su madre, Marcelina Mayna Collantes, una querida artista de textiles, lingüista, defensora del territorio y anciana, falleció por el virus; Apu Ronald no pudo visitarla debido a su propia enfermedad. "Fue de repente la noticia más fatal que pude haber recibido yo en mi vida", él dice. Cuando la familia de Apu Ronald solicitó oxígeno de los gobiernos

| N.º | Preguntas (DIMENSION CONTEXTUAL) |
|-----|---|
| 1 | ¿Con que propósito crees que los autores escriben estos textos? |
| 2 | ¿Crees que el propósito de estos textos ayude a la sociedad? ¿Cómo? |
| 3 | ¿De acuerdo a los textos, cual es la situación en la que se encuentra tu sociedad? |
| 4 | ¿Crees que este problema del abandono del gobierno siempre existió? ¿Por qué? |
| 5 | ¿Crees que el gobierno hace bien respecto al tema del abandono de los grupos indígenas en algunos lugares del Perú? ¿Por qué? |
| 6 | ¿Reconoces como valido las ideas de los autores? ¿Por qué? |
| 7 | ¿Actualmente, crees que la información de estos textos sirve para reflejar la realidad? Pon un ejemplo |

regional y federal, las respuestas eran lentas. Cuando por fin la familia pudo acceder un tanque de oxígeno, el costo era imposiblemente alto. Para un día de oxígeno uno puede gastar lo que una familia gastaría en alimentos durante dos o tres meses. “El gobierno [ha sido] totalmente indiferente,” dice Miryam Yataco (Quechua-Muchik), sociolingüista académica y activista internacional de derechos lingüísticos. “No han hecho absolutamente nada.”

Fuente: Cultural Survival 2020

ANTES DE LA LECTURA

✍ Se les pide a los estudiantes observar los marcadores textuales de los diferentes textos para buscar alguna relación.

✍ También se les pide analizar los títulos y párrafos por separado para intentar relacionarlos.

DURANTE LA LECTURA

✍ Luego los estudiantes pasan a leer una primera lectura rápida.

✍ En seguida pido una segunda lectura atenta y reflexiva donde indico que subrayen las ideas importantes y que más le llame a la atención, así como también se les pide que relacionen los textos con alguno que hayan leído durante su vida y ubicar valores universales que aparecen en los textos.

DESPUES DE LA LECTURA

✍ Ahora se les pide a los estudiantes responder las preguntas del cuestionario de acuerdo a su nivel de interpretación hasta donde les sea posible.

✍ Luego revisamos las preguntas del cuestionario y empezamos a resolverlas interactuando y opinando entre todos con mi ayuda.

REFLEXIONAMOS Y EVALUAMOS

✍ Luego de realizar el cuestionario, reflexionamos, analizamos, comparamos y compartimos nuestras respuestas para evaluarnos entre nosotros.

**Cierre
10 minutos**

✍ Finalmente, se realizará una breve **retroalimentación** sobre lo aprendido en clase y los estudiantes deberán responder a las preguntas metacognitivas:

- ¿Qué aprendí en esta sesión?
- ¿Qué había sido la contextualización?
- ¿Para qué me sirve la contextualización?
- ¿Qué información nueva aprendí?
- ¿Cómo aplicaré lo aprendido?

| III MOMENTOS DE LA SESIÓN | SECUENCIA DE ACTIVIDADES SESION 4 |
|---|---|
| <p>Inicio 15 minutos</p> | <p>✍ Saludo a los estudiantes y me presento, les recuerdo las normas de convivencia, seguidamente indico que se comenzará con la sesión de aprendizaje sobre la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego a modo de motivación realizo una dinámica, “El guiño” que consta de intercambiar lugares rápidamente previo acuerdo sin hablar y sin ser atrapados, para plantear las siguientes interrogantes y relacionarlos con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llamo la atención de la dinámica? - ¿Cómo sabias en qué momento moverte? <p>✍ Seguidamente doy a conocer el propósito de la sesión: “Leemos diferentes textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran”</p> |
| <p>Desarrollo 45 minutos</p> | <p>✍ Antes de iniciar con las lecturas, hago las preguntas para recopilar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabes qué es el léxico de ideas? ➤ ¿Sabes cómo puedes incrementar tu léxico de ideas? <p>✍ Los estudiantes participan y recuerdan para responder las preguntas.</p> <p>✍ En seguida paso a realizar la retroalimentación sobre todo lo aprendido de la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego les explico sobre el valor y el uso que se le puede dar a la intertextualidad.</p> <p>✍ Los estudiantes realizan preguntas y participan en orden.</p> <p>✍ Ahora entrego a cada estudiante una copia de los textos y las preguntas a resolver.</p> <p>✍ Absuelvo las dudas e inquietudes de los estudiantes para que el tema explicado quede claro y no tengan problema alguno con la lectura.</p> <p>TEXTO 8 WARMA KUYAY (FRAGMENTO)</p> <p>La hacienda era de Don Froylán y de mi tío; tenía dos casas. Kutu y yo estábamos solos en el caserío de arriba; mi tío y el resto de la gente fueron al escarbe de papas y dormían en la chacra, a dos leguas de la hacienda. Subimos las gradas, sin mirarnos siquiera; entramos al corredor, y tendimos allí nuestras camas para dormir alumbrados por la luna.</p> <p>El Kutu se echó callado; estaba triste y molesto. Yo me senté al lado del cholo.</p> <p>—¡Kutu! ¿Te ha despachado Justina?</p> <p>—¡Don Froylán la ha abusado, niño Ernesto!</p> <p>—¡Mentira, Kutu, mentira!</p> <p>—¡Ayer no más la ha forzado; ¡en la toma de agua, cuando fue a bañarse con los niños!</p> <p>—¡Mentira, Kutullay, mentira! Me abracé al cuello del cholo. Sentí miedo; mi corazón parecía rajarse, me golpeaba. Empecé a llorar. Como si hubiera estado solo, abandonado en esa gran quebrada oscura.</p> <p>—¡Déjate, niño! Yo, pues, soy «endio», no puedo con el patrón. Otra vez, cuando seas «abugau», vas a fregar a Don Froylán. Me levantó como a un becerro tierno y me echó sobre mi catre.</p> <p>—¡Duérmete, niño! Ahora le voy a hablar a Justina para que te quiera. Te vas a dormir otro día con ella, ¿quieres, niño? ¿Acaso? Justina tiene corazón para ti, pero eres muchacho todavía, tiene miedo porque eres niño. Me arrodillé sobre la cama, miré al Chawala que parecía terrible y fúnebre en el silencio de la noche.</p> |

—¡Kutu: cuando sea grande voy a matar a Don Froylán!

—¡Eso sí, niño Ernesto! ¡Eso sí! ¡Mak'tasu! La voz gruesa del cholo sonó en el corredor como el maullido del león que entra hasta el caserío en busca de chanchos. Kutu se paró; estaba alegre, como si hubiera tumbado al puma ladrón.

—Mañana llega el patrón. Mejor esta noche vamos a Justina. El patrón seguro te hace dormir en su cuarto. Que se entre la luna para ir. Su alegría me dio rabia.

—¿Y por qué no matas a Don Froylán? Mátale con tu honda, Kutu, desde el frente del río, como si fuera puma ladrón.

—¡Sus hijitos, niño! ¡Son nueve! Pero cuando seas «abugau» ya estarán grandes.

—¡Mentira, Kutu, mentira! ¡Tienes miedo, como mujer!

—No sabes nada, niño. ¿Acaso no he visto? Tienes pena de los becerritos, pero a los hombres no los quieres.

—¡Don Froylán! ¡Es malo! Los que tienen hacienda son malos; hacen llorar a los indios como tú; se llevan las vaquitas de los otros o las matan de hambre en su corral. ¡Kutu, Don Froylán es peor que toro bravo! Mátale no más, Kutucha, aunque sea con galga, en el barranco de Capitana.

—¡«Endio» no puede, niño! ¡«Endio» no puede! ¡Era cobarde! Tumbaba a los padrillos cerriles, hacía temblar a los potros, rajaba a látigos el lomo de los aradores, hondeaba desde lejos a las vaquitas de los otros cholos cuando entraban a los potreros de mi tío, pero era cobarde. ¡Indio perdido! Le miré de cerca: su nariz aplastada, sus ojos casi oblicuos, sus labios delgados, ennegrecidos por la coca. ¡A éste le quiere! Y ella era bonita: su cara rosada estaba siempre limpia, sus ojos negros quemaban; no era como las otras cholas, sus pestañas eran largas, su boca llamaba al amor y no me dejaba dormir. A los catorce años yo la quería; sus pechitos parecían limones grandes, y me desesperaban. Pero ella era de Kutu, desde tiempo; de este cholo con cara de sapo. Pensaba en eso y mi pena se parecía mucho a la muerte. ¿Y ahora? Don Froylán la había forzado.

—¡Mentira, Kutu! ¡Ella misma, seguro, ella misma! Un chorro de lágrimas saltó de mis ojos. Otra vez el corazón se sacudía, como si tuviera más fuerza que todo mi cuerpo.

—¡Kutu! Mejor la mataremos los dos a ella, ¿quieres? El indio se asustó. Me agarró la frente: estaba húmeda de sudor.

—¡Verdad! Así quieren los mistis.

—¡Llévame donde Justina, Kutu! Eres mujer, no sirves para ella. ¡Déjala!

—Cómo no, niño, para ti voy a dejar, para ti sólito. Mira, en Wayrala se está apagando la luna. Los cerros ennegrecieron rápidamente, las estrellitas saltaron de todas partes del cielo; el viento silbaba en la oscuridad, golpeándose sobre los duraznales y eucaliptos de la huerta; más abajo, en el fondo de la quebrada, el río grande cantaba con su voz áspera.

Despreciaba al Kutu; sus ojos amarillos, chiquitos, cobardes, me hacían temblar de rabia.

—¡indio, muérete mejor, o lárgate a Nazca! ¡Allí te acabará la terciana, te enterrarán como a perro!

—le decía. Pero el novillero se agachaba no más, humilde, y se iba a witron, a los alfalfares, a la huerta de los becerros, y se vengaba en el cuerpo de los animales de

Don Froylán. Al principio yo lo acompañaba. En las noches entrábamos, ocultándonos, al corral; escogíamos los becerros más finos, los más delicados; Kutu se escupía las manos, empuñaba duro el zurriago, y les rajaba el lomo a los torillitos. Uno, dos, tres... cien zurriagazos; las crías se retorcían en el suelo, se tumbaban de espaldas, lloraban; y el indio seguía, encorvado, feroz. ¿Y yo? Me sentaba en un rincón y gozaba. Yo gozaba.

—¡De Don Froylán es, no importa! ¡Es de mi enemigo! Hablaba en voz alta para engañarme, para tapar el dolor que encogía mis labios e inundaba mi corazón. Pero ya en la cama, a solas, una pena negra, invencible, se apoderaba de mi alma y lloraba dos, tres horas. Hasta que una noche mi corazón se hizo grande, se hinchó. El llorar no bastaba; me vencían la desesperación y el arrepentimiento. Salté de la cama, descalzo, corrí hasta la puerta; despacio abrí el cerrojo y pasé al corredor. La luna ya había salido; su luz blanca bañaba la quebrada; los árboles rectos, silenciosos, estiraban sus brazos al cielo. De dos saltos bajé al corredor y atravesé corriendo el callejón empedrado, salté la pared del corral y llegué junto a los becerritos. Ahí estaba Zarinacha, la víctima de esa noche; echadita sobre la bosta seca, con el hocico en el suelo; parecía desmayada. Me abracé a su cuello; la besé mil veces en su boca con olor a leche fresca, en sus ojos negros y grandes.

—¡Niñacha, perdóname! ¡Perdóname mamaya! Junté mis manos y, de rodillas, me humillé ante ella.

—¡Ese perdido ha sido, hermanita, yo no! ¡Ese Kutu canalla, indio perro! La sal de las lágrimas siguió amargándome durante largo rato. Zarinacha me miraba seria, con su mirada humilde, dulce.

—¡Yo te quiero, niñacha, yo te quiero! Y una ternura sin igual, pura, dulce, como la luz en esa quebrada madre, alumbró mi vida.

FUENTE: CUENTO WARMA KUYAY DE JOSE MARIA ARGUEDAS

TEXTO 9

LA IMPORTANCIA DE ENCAJAR

La Ipomea es una planta trepadora que da unas flores de un azul-violeta maravilloso que sólo se abren cuando brilla el sol. Por eso la gente las llama Campanas de Día. Crece muy rápido. Sus tallos son delgados y muy flexibles y es capaz de trepar por cualquier superficie. Se apoya en el más pequeño resquicio.

Cualquiera que encontrase una ipomea llena de flores en un jardín estaría de acuerdo en que es una de las plantas más bonitas que ha visto.

Sin embargo, esa preciosa planta, con esas flores delicadas como de seda... se considera una mala hierba si aparece en un huerto y se arranca sin piedad. Las plantas cuyo crecimiento puede afectar al desarrollo normal de la producción agrícola son consideradas malas hierbas. Los agricultores no quieren en sus huertos ninguna planta improductiva que quite espacio y alimento a otras plantas.

FUENTE: MILES DE TEXTOS 2014

ANTES DE LA LECTURA

✍ Se les pide a los estudiantes observar los marcadores textuales de los diferentes textos para buscar alguna relación.

✍ También se les pide analizar los títulos y párrafos por separado para intentar relacionarlos y compararlos con su experiencia lectora.

DURANTE LA LECTURA

✍ Luego los estudiantes pasan a leer una primera lectura rápida.

✍ En seguida pido una segunda lectura atenta y reflexiva donde indico que subrayen las ideas que tengan relación alguna con los demás textos leídos o con alguna experiencia de la realidad.

DESPUES DE LA LECTURA

✍ Ahora se les pide a los estudiantes responder las preguntas del cuestionario de acuerdo a su nivel de interpretación hasta donde les sea posible.

✍ Luego revisamos las preguntas del cuestionario y empezamos a resolverlas interactuando y opinando entre todos con mi ayuda.

| N.º | Preguntas (DIMENSION DIALÓGICA) |
|-----|--|
| 1 | ¿Crees que la forma de pensar del niño Kutu sobre su venganza estaba bien? |
| 2 | ¿Si tu fueras Ernesto, que hubieras hecho frente a la actitud de Kutu? ¿Por qué? |
| 3 | ¿Tratar de encajar en la sociedad sacrificando nuestra forma de ser estará bien o mal? ¿Por qué? |
| 4 | Según tu respuesta anterior: ¿Cómo podrías comprobar tu opinión? |
| 5 | Si alguno de tus compañeros menciona que estuvo bien que Ernesto no le diga nada a Kutu mientras maltrataba a los otros animales solo por caerle bien ¿Qué le responderías? ¿Por qué? |
| 6 | ¿Cuál sería tu conclusión respecto al tema de “la importancia de encajar”? |
| 7 | En la afirmación: Cualquiera que encontrase una ipomea llena de flores en un jardín estaría de acuerdo en que es una de las plantas más bonitas que ha visto. ¿crees que será verdad? ¿Por qué? |
| 8 | ¿Cuál sería tu argumento para convencer a otros de no fijarse en las apariencias? |
| 9 | El texto 8 Kutu se muestra como un niño con muchos sentimientos a pesar de mostrarse antes como un indio fuerte emocionalmente ¿crees que esa parte del texto 8 tenga algo que ver con el texto 9? ¿Por qué? |

REFLEXIONAMOS Y EVALUAMOS

✍ Luego de realizar el cuestionario, reflexionamos, analizamos, comparamos y compartimos nuestras respuestas para evaluarnos entre nosotros.

**Cierre
10 minutos**

✍ Finalmente, se realizará una breve **retroalimentación** sobre lo aprendido en clase y los estudiantes deberán responder a las preguntas metacognitivas:

- ¿Qué aprendí en esta sesión?
- ¿Qué había sido el léxico de ideas?
- ¿Para qué me sirve el léxico de ideas?
- ¿Qué información nueva aprendí?
- ¿Cómo aplicaré lo aprendido?

| III MOMENTOS DE LA SESIÓN | SECUENCIA DE ACTIVIDADES SESION 5 |
|--|---|
| <p>Inicio 15 minutos</p> | <p>✍ Saludo a los estudiantes y me presento, les recuerdo las normas de convivencia, seguidamente indico que se comenzará con la última sesión de aprendizaje sobre la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego a modo de motivación realizo una dinámica, “El robot” que consta de formar grupos a partir de nombres de objetos relacionados para plantear las siguientes interrogantes y relacionarlos con la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te llamo la atención de la dinámica? - ¿Cómo te dote cuenta donde pertenecías? <p>✍ Seguidamente les recuerdo el propósito de la sesión: “Leemos diferentes textos para analizarlos, compararlos, reflexionar y opinar críticamente acerca de la información que nos muestran”</p> |
| <p>Desarrollo 45 minutos</p> | <p>✍ Antes de iniciar con las lecturas, hago las preguntas para recopilar saberes previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabes qué es la interdisciplinariedad? ➤ ¿Sabes cómo nos ayuda la interdisciplinariedad? <p>✍ Los estudiantes participan y recuerdan para responder las preguntas.</p> <p>✍ En seguida paso a realizar la retroalimentación sobre la intertextualidad.</p> <p>✍ Luego les explico sobre el valor y el uso que se le puede dar a la intertextualidad.</p> <p>✍ Los estudiantes realizan preguntas y participan en orden.</p> <p>✍ Ahora entrego a cada estudiante una copia de los textos y las preguntas a resolver.</p> <p>✍ Absuelvo las dudas e inquietudes de los estudiantes para que el tema explicado quede claro y no tengan problema alguno con la lectura.</p> <p>TEXTO 10</p> <p>Pero lo triste del uso de Internet y la informática es que acorta, acelera y rompe todas las barreras para ejecutar una comunicación fácil, gratuita y sin problema, pero a cambio ha destruido los sistemas convencionales de correos nacionales, dejando a miles de personas sin trabajo. Las oficinas de correos tienden a desaparecer (...) en todos los países, dichas oficinas, están sufriendo profundos problemas financieros que probablemente no puedan ser sostenidos a largo plazo.</p> <p>Aunque algunos investigadores han señalado las ventajas de la tecnología (editando y revisando textos fácilmente), otros ven que la escritura, la lectura y la ortografía están en riesgo a medida que los adolescentes y jóvenes utilizan más métodos abreviados en los correos electrónicos y en los mensajes de texto. Estas habilidades que alguna vez fueron el sello distintivo de la buena gramática están siendo suplantadas por atajos y emoticonos. La forma de texto alternativo asociado a la tecnología moderna puede llegar a ser problemática, ya que los estudiantes preparan las tareas de escritura formal y en última instancia pueden ser más difíciles cuando los maestros insisten en un lenguaje adecuado</p> <p style="text-align: right;"><i>Fuente: (Bermello,2016, p.12)</i></p> <p>TEXTO 11</p> <p>La primera preocupación con respecto a la aplicación de la inteligencia artificial es sobre la ética y los valores morales. ¿Es éticamente correcto para crear réplicas de los seres humanos? ¿Nuestros valores morales nos permiten recrear la inteligencia? La inteligencia es, después de todo un regalo de la naturaleza. No puede ser correcto para instalarlo en una máquina de hacer que funcione para nuestro beneficio. La idea de máquinas que substituyen seres humanos</p> |

maravillosos sonidos. Al parecer, para salvarnos de todo el dolor. ¿Pero en realidad es una idea tan emocionante? Conceptos tales como la entrega de todo corazón y dedicación en el trabajo no tienen existencia en el mundo de la inteligencia artificial. Imagínese robots que trabajan en hospitales. ¿Se imagina que muestran interés y preocupación para los pacientes? Imagínese máquinas inteligentes empleados en los campos creativos. ¿Crees que los robots se destacan en los campos de este tipo? Máquinas pensantes falta una mente creativa. Los seres humanos son intelectuales emocionales. Que piensan y sienten. Sus sentimientos guían sus pensamientos. Si los robots comenzar a reemplazar los seres humanos en todos los campos, puede conducir al desempleo. La gente se quedará sin nada que hacer. Tiempo vacío puede resultar en su uso destructivo. Máquinas pensantes que rigen todos los campos y llenar todas las posiciones preocupadas por personas. ¡Aparte de todas estas cuestiones, existe el temor de robots reemplazando nosotros! Lo ideal sería que los seres humanos deben seguir siendo los amos de las máquinas. Si las cosas van al revés, el mundo se convertirá en un caos. Máquinas inteligentes pueden llegar a ser más inteligentes que nosotros, que nos puede esclavizar y empezar a gobernar el mundo. ¡La creatividad del hombre avaro puede poner en peligro la humanidad! Con el tiempo, depende de ti si están por la inteligencia artificial o advertir a ti mismo de la amenaza natural que puede conducir a. En mi opinión, no hay un reemplazo ideal para los seres humanos. La inteligencia artificial puede ayudar a aliviar las dificultades enfrentadas por el hombre, pero las máquinas inteligentes no pueden ser "humano".

Fuente: (Solano, 2020, p.4)

ANTES DE LA LECTURA

📌 Se les pide a los estudiantes observar los marcadores textuales de los diferentes textos para buscar alguna relación.

📌 También se les pide analizar los títulos y párrafos por separado para intentar relacionarlos y compararlos para aplicar la intertextualidad.

DURANTE LA LECTURA

📌 Luego los estudiantes pasan a leer una primera lectura rápida.

📌 En seguida pido una segunda lectura atenta y reflexiva donde indico que subrayen las ideas importantes y que más le llame a la atención.

📌 También se les pide marcar o subrayar palabra, temas, frases u oraciones que tengan una relación de similitud.

DESPUES DE LA LECTURA

📌 Ahora se les pide a los estudiantes responder las preguntas del cuestionario de acuerdo a su nivel de interpretación hasta donde les sea posible.

📌 Luego revisamos las preguntas del cuestionario y empezamos a resolverlas interactuando y opinando entre todos con mi ayuda.

| | N.º Preguntas (DIMENSION PRAGMÁTICA) |
|--|--|
| | 1 ¿Cuál crees que fue la finalidad de los autores al escribir el texto leído? ¿por qué? |
| | 2 ¿Qué les dirías a tus compañeros sobre el avance tecnológico? ¿con que intenciones les dirías eso? |
| | 3 ¿Qué podría pasar sino usamos adecuadamente la tecnología en nuestra vida diaria? |
| | 4 Según la siguiente cita del texto 11 “Si los robots comenzar a reemplazar los seres humanos en todos los campos, puede conducir al desempleo.” ¿Por qué crees que los robots nos reemplazarían en todos los campos? ¿Qué te hace creer eso? |
| | 5 ¿En el texto 10 nos habla sobre los problemas ortográficos a causa de la suplantación de la buena escritura ¿Qué harías tu para solucionar esta situación? ¿Tendrá algo que ver este texto con la realidad? |
| | 6 ¿Cómo podrías usar estas ideas de ambos textos en la vida real? |
| | <p><u>REFLEXIONAMOS Y EVALUAMOS</u></p> <p>📝 Luego de realizar el cuestionario, reflexionamos, analizamos, comparamos y compartimos nuestras respuestas para evaluarnos entre nosotros.</p> |
| <p>Cierre 10 minutos</p> | <p>📝 Finalmente, se realizará una breve retroalimentación sobre lo aprendido en clase y los estudiantes deberán responder a las preguntas metacognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aprendí en esta sesión? - ¿Qué había sido la interdisciplinariedad? - ¿Para qué me sirve la interdisciplinariedad? - ¿Qué información nueva aprendí? - ¿Cómo aplicaré lo aprendido? |

Anexo 09: Lista de cotejo para verificar la aplicación grupal de sesiones de intertextualidad

| N.º | Ítems | Nunca | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
|-----|---|-------|------------|--------------|---------|
| 1 | Los estudiantes enfocan su atención en los textos leídos. | | | | |
| 2 | Los estudiantes cuestionan la información de los textos. | | | | |
| 3 | Los estudiantes experimentan reacciones cognitivas. | | | | |
| 4 | Los estudiantes experimentan reacciones emocionales. | | | | |
| 5 | Los estudiantes identifican valores fundamentales en las lecturas. | | | | |
| 6 | Los estudiantes demuestran capacidades de interpretación de los signos. | | | | |
| 7 | Los estudiantes analizan los textos e infieren ideas. | | | | |
| 8 | Los estudiantes encuentran relación entre los textos utilizados. | | | | |
| 9 | Los estudiantes determinan el tema de los textos que leen. | | | | |
| 10 | Los estudiantes comparan los textos leídos para determinar su naturaleza. | | | | |
| 11 | Los estudiantes comparten lo aprendido con el fin de movilizar el conocimiento. | | | | |
| 12 | Los estudiantes poseen un léxico necesario para comprender las lecturas. | | | | |
| 13 | Los estudiantes poseen anécdotas que le ayudan a comprender el texto. | | | | |
| 14 | Los estudiantes tienen conocimientos anticipados de los textos de lectura. | | | | |
| 15 | Los estudiantes identifican los valores de la época narrada en los textos. | | | | |
| 16 | Los estudiantes contextualizan los valores a la actualidad. | | | | |
| 17 | Los estudiantes utilizan las ideas del texto para interpretarlas en la realidad | | | | |
| 18 | Los estudiantes adoptan una postura dialéctica con sus compañeros en cuanto a los textos. | | | | |
| 19 | Los estudiantes adoptan una postura dialéctica con el profesor en cuanto a los textos. | | | | |
| 20 | Los estudiantes cuestionan la información de los textos y buscan nuevas opciones de búsqueda. | | | | |
| 21 | Los estudiantes muestran interés en saber si las ideas del texto repercuten en otros contextos. | | | | |
| 22 | Los estudiantes identifican otras disciplinas que abordan el tema. | | | | |
| 23 | Los estudiantes encuentran coincidencias entre las enseñanzas de un texto y otras disciplinas | | | | |
| 24 | Los estudiantes reconocen la importancia de transmitir los textos a través de las generaciones. | | | | |

Anexo 10: Evidencia fotográfica de la aplicación de sesiones y el cuestionario.

Días de la aplicación del pre test y post test.



Días del desarrollo de sesiones con intertextualidad







