

Literatura juvenil y pensamiento crítico en primero de bachillerato: evaluación de una intervención pedagógica en la Unidad Educativa Sarance, Otavalo

Young adult literature and critical thinking in the first year of baccalaureate: evaluation of a pedagogical intervention at the Sarance Educational Unit, Otavalo

-Fecha de recepción: 21-08-2026 -Fecha de aceptación: 15-09-2026 -Fecha de publicación: 25-09-2026

Héctor Eduardo Ortega Ramírez
Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, Quito, Ecuador
hector.ortegar@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0004-5468-0571>

Resumen

Este estudio se propuso responder a una pregunta concreta: ¿puede la literatura juvenil, trabajada de manera sistemática en clase, aportar al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato? Para ello se implementó un diseño pre-experimental de un solo grupo con pretest y posttest, con un componente cualitativo complementario que permitió profundizar en las percepciones de los participantes. La intervención se llevó a cabo en la Unidad Educativa Sarance, en Otavalo, con 32 estudiantes de primero de bachillerato. Al contar con un único paralelo disponible, no fue posible conformar un grupo control, lo que se reconoce como una limitación del estudio. Se evaluaron dos dimensiones del pensamiento crítico: la capacidad argumentativa y la identificación de perspectivas y sesgos, mediante un cuestionario tipo Likert de 12 ítems. La propuesta consistió en un club de lectura de diez semanas, articulado con talleres de análisis del narrador y debates estructurados a partir de cuatro obras de literatura juvenil. Los resultados muestran una variación positiva. En capacidad argumentativa, la media pasó de 2,68 en el pretest a 3,35 en el posttest, con un incremento del 25,0 %. En identificación de perspectivas y sesgos, pasó de 2,71 a 3,41, con un incremento del 25,8 %. La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas indicó diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones ($p < .001$). Los hallazgos cualitativos sugieren que, cuando existe una mediación pedagógica intencionada, la literatura juvenil genera escenarios narrativos que invitan al estudiante a tomar postura, justificar sus ideas con evidencia textual y reconocer la pluralidad de miradas. El efecto no es automático y parece estar asociado a la calidad de la interacción en el aula y a la pertinencia de las obras seleccionadas.

Palabras clave: literatura juvenil, pensamiento crítico, educación secundaria, comprensión lectora, argumentación.

Abstract

This study aimed to answer a specific question: can young adult literature, when addressed systematically in the classroom, contribute to the development of critical thinking in high school students? To this end, a single-group pre-experimental design with pre- and post-tests was implemented, incorporating a complementary qualitative component to gain deeper insight into the participants' perceptions. The intervention took place at the Sarance Educational Unit in Otavalo with 32 first-year high school students. As only one class section was available, it was not possible to form a control group, a factor acknowledged as a study limitation. Two dimensions of critical thinking were evaluated—argumentative capacity and the identification of perspectives and biases—using a 12-item Likert-scale questionnaire. The intervention consisted of a ten-week reading club integrated with workshops on narrator analysis and structured debates based on four works of young adult literature. The results show a positive shift. Regarding argumentative capacity, the mean score rose from 2.68 to 3.35, with an increase of 25.0%. For the identification of perspectives and biases, the score rose from 2.71 to 3.41, with an increase of 25.8%. The Wilcoxon signed-rank test indicated statistically significant differences in both dimensions ($p < .001$). Qualitative findings suggest that, given intentional pedagogical mediation, young adult literature creates narrative contexts that invite students to take a stance, justify their ideas with textual evidence, and recognize a plurality of viewpoints. This effect is not automatic and appears to be linked to the quality of classroom interaction and the suitability of the selected literary works.

Keywords: young adult literature, critical thinking, secondary education, reading comprehension, argumentation.

Introducción

La comprensión lectora constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje escolar, porque no implica únicamente decodificar palabras, sino también interpretarlas, cuestionarlas y generar sentido a partir de ellas (Ramírez Cubas et al., 2025). Sin embargo, en la práctica educativa muchos estudiantes permanecen en niveles predominantemente literales y presentan dificultades para avanzar hacia procesos de lectura que impliquen valorar, interpretar y argumentar (Martín & González, 2022). En secundaria esto se agrava por el desenganche: los adolescentes leen menos por la competencia directa de redes sociales, videojuegos y consumo digital permanente (Nugra, 2022). Para el área de Lengua y Literatura, el desafío es doble: recuperar la atención y a la vez

fortalecer la comunicación oral y escrita en un contexto totalmente tecnologizado (Vega et al., 2020).

Aquí la literatura juvenil adquiere especial relevancia. No constituye simplemente una prolongación de la literatura infantil ni una simplificación de la literatura dirigida a adultos, sino un conjunto amplio y diverso de obras que abordan experiencias, conflictos, relaciones y problemáticas cercanas al mundo adolescente. Entre sus temas pueden encontrarse la identidad, la amistad, las relaciones familiares, la pertenencia, el acoso, la discriminación, las relaciones afectivas y otros conflictos propios de esta etapa. Cuando el estudiante puede establecer vínculos entre sus experiencias y los conflictos planteados por la obra, la lectura puede adquirir mayor sentido y favorecer una participación más activa.

El enfoque de pensamiento crítico que tomo aquí es el de Facione (1990): capacidad de elaborar juicios razonados, con evidencias y criterios que puedan explicarse y discutirse. Como recuerda Halpern (2014), en un entorno saturado de información esa lucidez no aparece sola, necesita entrenamiento y retroalimentación. Para llevarlo al terreno literario me apoyo en dos ideas: la de imaginación narrativa de Nussbaum (2002), que ve en la ficción una vía para ampliar la mirada ética al ponerse en el lugar de otro, y el planteamiento de Rodrigo (2020) sobre las operaciones que activa la literatura: inferir, atar indicios, sospechar del narrador y sacar a la luz lo que el texto sugiere sin decirlo.

Para no quedarme en una mejora genérica, en este estudio lo mido en dos planos concretos: a) lo argumentativo, no solo opinar sino defender una idea con razones, traer citas del texto que realmente prueben algo, considerar la objeción del otro y responder sin descalificar; y b) la lectura de perspectivas y sesgos, aprender a separar lo que dice el narrador de lo que pasa en la historia, notar cuándo exagera, omite o manipula, y entender que un mismo suceso cambia según quién lo viva. En el contexto revisado, se identifican oportunidades para ampliar la evidencia empírica sobre estos procesos en estudiantes de secundaria latinoamericana y, particularmente, en el bachillerato ecuatoriano. La investigación se centra en ver qué cambios aparecen en esas dos dimensiones en 32 estudiantes de primero de bachillerato tras una intervención de diez semanas con club de lectura, talleres centrados en la figura del narrador y debates con estructura.

El problema que aborda este estudio nace de una tensión real del aula de bachillerato: se necesita formar pensamiento crítico en jóvenes que aún transitan de lo literal a lo interpretativo, pero faltan propuestas que muestren cómo hacerlo de forma sostenida con literatura juvenil en Ecuador. Hay mucha teoría que vincula literatura y criticidad, pero pocos trabajos en secundaria latinoamericana que traduzcan ese vínculo en dimensiones observables y lo prueben dentro del tiempo escolar real,

con sus limitaciones de acceso a paralelos y de conformación de grupos equivalentes. Ese vacío situado es el que se quiere reducir.

Por eso, no se plantea como un experimento causal estricto, sino como un análisis de variaciones asociadas a una intervención. El objetivo es analizar si, tras diez semanas de club de lectura, talleres sobre el narrador y debates estructurados en torno a cuatro obras, se observan cambios en dos componentes del pensamiento crítico —capacidad argumentativa e identificación de perspectivas y sesgos— en 32 estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Sarance, Otavalo.

Se plantearon dos hipótesis de trabajo. La hipótesis nula (H_0) estableció que no existirían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del pretest y el posttest en las dimensiones evaluadas. La hipótesis alternativa (H_1) planteó que existirían diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones.

Materiales y Métodos

Tipo y diseño de investigación

Para este estudio se optó por un enfoque mixto. Lo cuantitativo permitió medir los cambios en pensamiento crítico antes y después, y lo cualitativo ayudó a entender cómo los estudiantes iban armando sus argumentos, qué creencias traían y cómo justificaban sus posturas en clase (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se eligió esta vía porque en el aula real un solo enfoque se queda corto; la mirada mixta ofrece una comprensión más completa (Creswell & Creswell, 2018).

El diseño es pre-experimental de un solo grupo con pretest y posttest, muy común en investigación escolar cuando no es posible tener dos paralelos equivalentes (Campbell & Stanley, 1963; Cook & Campbell, 1979). En la Unidad Educativa Sarance solo existía un curso de primero de bachillerato —los 32 estudiantes de la muestra—, por lo que no era viable armar un grupo control sin alterar la planificación institucional. Por ello no se busca causalidad estricta, sino describir los cambios observados y su posible vínculo con la intervención. La intervención funcionó como variable independiente; como dependientes, las dos dimensiones evaluadas: capacidad argumentativa e identificación de perspectivas y sesgos.

La población corresponde a primer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Sarance, parroquia Miguel Egas Cabezas, comunidad de Peguche, Otavalo, Imbabura. Es una institución fiscal con población diversa —familias mestizas e indígenas vinculadas al comercio, agricultura y textil— y con un único paralelo en ese nivel, condición que marcó las decisiones metodológicas. Los participantes cursaban el año lectivo 2024-2025 y tenían entre 14 y 16 años.

Se trabajó con muestreo no probabilístico por conveniencia, pues ese curso era todo el universo accesible en ese nivel (Otzen & Manterola, 2017). La muestra final fue de 32 estudiantes con pretest y postest completos. Durante las diez semanas, por logística, el grupo se dividió de forma rotativa en dos subgrupos de 16 para talleres de narrador y debates en espacios pequeños; esta división no configuró un grupo experimental y otro control, por lo que el estudio no se presenta como cuasiexperimental.

El componente cualitativo buscó comprender cómo construían sus posturas. Se seleccionó una submuestra intencional de 8 estudiantes por máxima variación —cuatro con incremento alto y cuatro con incremento bajo o nulo entre pre y postest, con paridad de género— a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas breves sobre cómo interpretaban la voz del narrador, qué evidencia textual usaban y cómo reconocían sesgos. Los datos se analizaron por separado y se integraron al final: el cuestionario describió las variaciones; los testimonios ayudaron a explicar los mecanismos y dificultades detrás de ellas.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados formalmente en primero de bachillerato de la Unidad Educativa Sarance.
- Consentimiento informado firmado por el estudiante y su representante legal.
- Asistencia regular a las sesiones del club de lectura (mínimo 80 % de participación).

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no completaron el instrumento de evaluación en su totalidad, ya sea en la fase pretest o en la fase postest.
- Estudiantes con necesidades educativas especiales que requirieran adaptaciones curriculares significativas no contempladas en el diseño de la intervención.
- Estudiantes que se retiraron de la institución educativa durante el período de intervención.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se diseñaron y adaptaron diversos instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de capturar la complejidad del fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas.

Instrumentos cuantitativos

Cuestionario de pensamiento crítico. Se diseñó un cuestionario para valorar dos dimensiones vinculadas a la lectura literaria: capacidad argumentativa e identificación de perspectivas y sesgos. Se tomó como base la rúbrica de Facione (1990) y las habilidades descritas por Halpern (2014). Quedó conformado por 12 ítems tipo Likert —6 por dimensión— con escala de 4 puntos: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo.

La validez de contenido se revisó con tres docentes de Lengua y Literatura con experiencia en el área, quienes evaluaron pertinencia y claridad de los ítems. Luego se hizo una prueba piloto con 15 estudiantes de características similares a la muestra. La fiabilidad fue alta, con alfa de Cronbach de 0,82, considerado bueno según George y Mallery (2003).

Cuestionario de hábitos y percepciones.

Se elaboró un segundo cuestionario de 10 preguntas para explorar hábitos lectores, intereses y la percepción sobre la relevancia de la literatura juvenil. Este instrumento se aplicó solo en la fase piloto con fines descriptivos y de caracterización del grupo.

Instrumentos cualitativos

Guía de observación de sesión.

Se construyó una guía para registrar el desempeño crítico durante el club de lectura. Incluía criterios como formulación de preguntas inferenciales, uso de evidencia textual para sostener una idea, reconocimiento de posturas contrarias y actitud respetuosa en el debate. La guía se completó en cada sesión por el investigador.

Portafolio: se instruía a los estudiantes para que llevaran un registro de todas sus producciones escritas, incluidos ensayos argumentativos, mapas conceptuales, reflexiones sobre la lectura, respuestas a preguntas guía y otros trabajos. Estos portafolios ayudan a los estudiantes a hacer un seguimiento de su progreso y constituyen un instrumento evaluativo útil (Barberà, 2005).

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron entrevistas a los estudiantes seleccionados en la submuestra cualitativa para explorar su experiencia durante el club de lectura, sus formas de interpretar la voz del narrador, el uso de evidencias textuales y el reconocimiento de diferentes perspectivas y sesgos. Las entrevistas se realizaron al finalizar la intervención y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos. Los estudiantes entrevistados fueron seleccionados mediante muestreo intencional de máxima variación, considerando diferentes patrones de cambio entre el pretest y el posttest y procurando paridad de género. Esta selección permitió recoger perspectivas diferenciadas sobre la experiencia de participación en el club de lectura.

Procedimiento

La intervención se estructuró en tres fases secuenciales, desarrolladas a lo largo de un período de catorce semanas:

Fase 1: Diagnóstica - Semanas 1 y 2

En las dos primeras semanas se aplicaron, en horario de Lengua y Literatura y en 45 minutos aprox., el cuestionario de pensamiento crítico y el de hábitos lectores. Se explicó previamente el propósito del estudio y se garantizó confidencialidad. Quienes no asistieron completaron la aplicación en sesiones de recuperación. En paralelo se hizo una reunión con padres y representantes para presentar el proyecto, sus objetivos y las actividades, recogiendo los consentimientos informados firmados.

Fase 2: Intervención pedagógica - Semanas 3 a 12

Se implementó el club de lectura "Leer para pensar" durante diez semanas, con una sesión presencial de 90 minutos por semana en el aula y, ocasionalmente, en la biblioteca.

Selección de obras. Se seleccionaron cuatro obras destinadas o adaptadas para lectores jóvenes con criterios de pertinencia temática para el pensamiento crítico, presencia de dilemas éticos y voces múltiples, nivel lingüístico adecuado y disponibilidad en biblioteca o formato digital:

- *La lección de August* (Palacio, 2012): diferencia, acoso escolar e identidad.
- *El niño con el pijama de rayas* (Boyne, 2006): mirada infantil ante el Holocausto, empatía y complicidad.
- *Bajo la misma estrella* (Green, 2012): sentido de la vida, muerte y autonomía.
- *El túnel* (Sábato, 1948) en adaptación juvenil: subjetividad, celos y narrador cuestionable.

Las cuatro obras se distribuyeron a lo largo de las diez semanas de intervención, con una dedicación de dos o tres semanas para cada título.

Estrategias. En las sesiones se combinaron: a) círculos de diálogo literario en grupos de 4-5 con roles —moderador, anotador, cronometrador y portavoz— para construir significados de forma colaborativa (Daniels, 2002); b) talleres de análisis del narrador, para distinguir narrador fiable/no fiable y detectar sesgos y limitaciones; c) debates estructurados sobre dilemas éticos con secuencia de postura inicial, argumentación con evidencia textual, réplica, contrarréplica y cierre (Toulmin, 1958); y d) escritura reflexiva semanal y un ensayo argumentativo por obra con respaldo textual. El investigador llevó registro de observación sobre participación y dinámicas, y los estudiantes registraron su proceso en un diario de lectura revisado periódicamente.

Fase 3: Evaluación - Semanas 13 y 14

Finalizada la intervención, se aplicó el postest con el mismo cuestionario de pensamiento crítico y en condiciones equivalentes al pretest para asegurar comparabilidad. En esta fase también se realizaron las entrevistas semiestructuradas a la submuestra y se recopilieron los portafolios para el análisis cualitativo.

Análisis de datos

Lo cuantitativo se procesó en SPSS v26. Se calcularon descriptivos —frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones— y, dado el tamaño muestral reducido y la distribución no normal verificada con Shapiro-Wilk, se comparó pre y postest con la prueba de Wilcoxon de rangos con signo, con $\alpha = 0,05$. Lo cualitativo se analizó por contenido temático, con lectura detallada de transcripciones, codificación abierta y generación de categorías para complementar y profundizar los resultados cuantitativos.

Consideraciones éticas

El estudio siguió el Código de Ética de la Investigación Educativa. Se contó con consentimiento informado de estudiantes y cuidadores, se informó sobre alcances, se trabajó con datos anonimizados mediante códigos numéricos y se respetó la autonomía para retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Resultados y Discusión

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Sarance, ubicada en Otavalo, provincia de Imbabura, durante el año lectivo 2024-2025. La distribución por sexo resultó equilibrada, con 15 varones (46,9 %) y 17 mujeres (53,1 %), y las edades oscilaron entre 14 y 16 años, con una media de 15,1 años ($DE = 0,78$). En cuanto a autoidentificación étnica, el 71,9 % ($n = 23$) se reconoció como mestizo, el 18,7 % ($n = 6$) como indígena y el 9,4 % ($n = 3$) como afrodescendiente. Esta composición refleja la diversidad cultural característica del contexto educativo de Otavalo y guarda coherencia con lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (2022) para la provincia de Imbabura. La selección fue no probabilística por conveniencia, al tratarse del único paralelo disponible en ese nivel, condición que se asume como limitación del alcance del estudio.

Tabla 1

Caracterización sociodemográfica de los participantes (N = 32)

Variable	Categorías	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sexo	Masculino	15	46,9
	Femenino	17	53,1
Edad (años)	14	10	31,3
	15	14	43,7
	16	8	25,0
Autoidentificación étnica	Mestizo/a	23	71,9
	Indígena	6	18,7
	Afrodescendiente	3	9,4

Fuente: elaboración propia.

Resultados del pretest

En la fase diagnóstica, los estudiantes mostraron niveles moderados de pensamiento crítico en las dos dimensiones evaluadas. La capacidad argumentativa alcanzó una media de 2,68 (DE = 0,74) y la identificación de perspectivas y sesgos una media de 2,71 (DE = 0,69), valores que en una escala de 1 a 4 indican que, si bien reconocían elementos básicos de los textos y lograban formular opiniones iniciales, presentaban dificultades para construir argumentos con razones articuladas, incorporar evidencia textual y reconocer matices, omisiones o sesgos en la voz narrativa. Este punto de partida resulta consistente con lo observado en aulas de bachillerato donde la discusión literaria aún se centra en la comprensión literal y justifica la pertinencia de una intervención orientada a la argumentación y al análisis de perspectivas.

Pretest en capacidad argumentativa

En el pretest, la dimensión argumentativa mostró un desempeño intermedio-bajo, con medias por ítem entre 2,44 y 2,84. El punto más débil fue la construcción de argumentos con evidencia textual —*Construyo argumentos basados en evidencias del texto*—, con media de 2,44, donde 17 de los 32 estudiantes se ubicaron entre muy en desacuerdo y en desacuerdo. También costó defender la opinión con argumentos claros, con media de 2,53. En cambio, las habilidades más vinculadas a la disposición al diálogo salieron mejor: *Expreso mi desacuerdo con respeto y con razones válidas* alcanzó 2,84 y *Puedo cambiar de opinión cuando recibo argumentos más sólidos* 2,81, con más de la mitad del grupo en de acuerdo o muy de acuerdo. En general, los estudiantes podían

identificar ideas principales y reconocer argumentos débiles —medias de 2,69 y 2,78—, pero les faltaba articular esa lectura con pruebas concretas del texto.

Pretest en identificación de perspectivas y sesgos

En esta dimensión el panorama fue similar, con medias entre 2,47 y 2,94. Lo que más costó fue reconocer la falta de objetividad del narrador: el ítem *Reconozco cuando un narrador no es objetivo o tiene sesgos* tuvo la media más baja de todo el cuestionario, 2,47, con 17 estudiantes en los dos niveles de desacuerdo. También resultó bajo *Distingo entre lo que dice el narrador y lo que realmente ocurre* con 2,63. Por el contrario, la apertura a otras miradas fue el punto más alto: *Comprendo que un mismo hecho puede verse desde varias perspectivas* llegó a 2,94, con 24 estudiantes en de acuerdo o muy de acuerdo, seguido de *Puedo ponerme en el lugar de distintos personajes* con 2,81. La identificación del punto de vista del narrador y la reflexión sobre cómo la propia experiencia influye en la interpretación se ubicaron en un rango medio, con 2,66 y 2,75 respectivamente.

Resultados globales del pretest

A nivel global, ambas dimensiones se ubicaron en nivel medio. Capacidad argumentativa obtuvo una media de 2,68 (DE = 0,74) e identificación de perspectivas y sesgos 2,71 (DE = 0,69). En la primera, un 25,0% del grupo —8 estudiantes— quedó en nivel bajo (1-2), un 46,9% —15 estudiantes— en nivel medio (2,1-3) y solo un 28,1% —9 estudiantes— en nivel alto (3,1-4). En la segunda la distribución fue casi idéntica: 21,9% en nivel bajo (7 estudiantes), 50,0% en nivel medio (16 estudiantes) y 28,1% en nivel alto (9 estudiantes). Esto confirma que al inicio del estudio el grupo partía de un manejo básico de la argumentación y de la lectura de sesgos, con predominio del nivel medio y una cuarta parte aún en nivel bajo.

Estos hallazgos iniciales confirman lo señalado por Collazos-Alarcón y colaboradores (2020), quienes, en su revisión sistemática, encontraron que los estudiantes de educación básica y media presentan dificultades significativas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico debido, en gran medida, a la ausencia de estrategias metodológicas intencionadas. De manera similar, (Rozo-Poveda & Calvache-López, 2024) advirtieron que el pensamiento crítico en la educación media suele abordarse de manera tangencial, sin una planificación explícita que promueva su desarrollo sistemático.

Propuesta de intervención

Título: "Leer para pensar: club de literatura juvenil y pensamiento crítico"

Objetivo general: Potenciar la capacidad argumentativa y la identificación de perspectivas y sesgos mediante la lectura guiada de obras de literatura juvenil y estrategias de discusión y análisis crítico.

Tabla 2

Estrategias de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico

Actividad	Objetivo específico	Obra asociada	Duración	Descripción de la actividad
El narrador sospechoso	Identificar sesgos, limitaciones y puntos de vista del narrador	<i>El túnel</i>	2 semanas	Los estudiantes analizan la subjetividad del narrador, identifican sus obsesiones y cuestionan la fiabilidad de su relato. Se trabaja con preguntas guía como: "¿El narrador dice toda la verdad? ¿Qué omite? ¿Por qué?"
El dilema del personaje	Reflexionar sobre decisiones éticas y sus consecuencias	<i>La lección de August</i>	2 semanas	Los estudiantes debaten sobre las decisiones de los personajes (el acoso, la exclusión, la valentía). Se plantean dilemas morales y se discuten en grupos pequeños, utilizando el texto como evidencia para sustentar posturas.
Mi mundo vs. El mundo del libro	Conectar la ficción con la realidad social del estudiante	<i>El niño con el pijama de rayas</i>	3 semanas	Los estudiantes comparan las situaciones de los personajes con su propia realidad. Se abordan temas como la empatía, la discriminación y la perspectiva infantil ante la injusticia. Se realizan mapas conceptuales que relacionan el texto con noticias actuales.
El juicio literario	Desarrollar argumentación y contraargumentación estructurada	<i>Bajo la misma estrella</i>	3 semanas	Se organiza un juicio simulado donde los estudiantes asumen roles (fiscal, defensor, juez, testigos) para debatir sobre dilemas éticos planteados por la obra. Cada participante debe construir argumentos sólidos y refutar los del equipo contrario.

Fuente: elaboración propia.

Cada una de estas actividades se diseñó de acuerdo con el método dialógico-crítico propuesto por (Bermejo-Berros, 2021). Se llevó a cabo con la intención de fomentar un pensamiento narrativo y crítico adecuado, tal y como se sugiere en el modelo. También se incluyeron elementos de la lectura dialógica, ya que (López-Valero, Encabo, Jerez-Martínez, & Hernández-Delgado, 2021)

destacan el papel de la interacción en la construcción de sentido y en el desarrollo del pensamiento crítico a través de esta práctica.

Los resultados del postest

Tras diez semanas de intervención, se observó un incremento en las puntuaciones medias de las dos dimensiones evaluadas. La capacidad argumentativa alcanzó una media de 3,35 (DE = 0,65), mientras que la identificación de perspectivas y sesgos alcanzó una media de 3,41 (DE = 0,61). En la identificación de perspectivas y sesgos, el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel alto pasó del 28,1 % al 68,8 %, lo que representa un incremento de 40,7 puntos porcentuales.

Tabla 3

Resultados del postest en la dimensión de capacidad argumentativa

Ítem	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Muy de acuerdo (4)	Media
Puedo defender mi opinión sobre un texto con argumentos claros	1	4	13	14	3,25
Identifico fácilmente las ideas principales de un texto literario	1	3	12	16	3,34
Construyo argumentos basados en evidencias del texto	2	5	11	14	3,16
Reconozco cuándo un argumento es débil o poco fundamentado	1	4	14	13	3,22
Expreso mi desacuerdo con respeto y con razones válidas	1	3	13	15	3,31
Puedo cambiar de opinión cuando recibo argumentos más sólidos	1	3	12	16	3,34

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4
Resultados del postest en la dimensión de identificación de perspectivas y sesgos

Ítem	Muy en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	De acuerdo (3)	Muy de acuerdo (4)	Media
Identifico el punto de vista del narrador en un texto	1	3	14	14	3,28
Reconozco cuando un narrador no es objetivo o tiene sesgos	2	4	12	14	3,19
Puedo ponerme en el lugar de distintos personajes	1	2	13	16	3,38
Comprendo que un mismo hecho puede verse desde varias perspectivas	0	3	11	18	3,47
Distingo entre lo que dice el narrador y lo que realmente ocurre	1	4	13	14	3,25
Reflexiono sobre cómo mis propias experiencias influyen en mi interpretación	1	3	12	16	3,34

Fuente: elaboración propia.
Tabla 5
Resultados globales del postest por dimensiones

Dimensión	Media	DE	Nivel bajo (1-2)	Nivel medio (2,1-3)	Nivel alto (3,1-4)
Capacidad argumentativa	3,35	0,65	2 (6,3 %)	10 (31,3 %)	20 (62,5 %)
Identificación de perspectivas y sesgos	3,41	0,61	1 (3,1 %)	9 (28,1 %)	22 (68,8 %)

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados evidencian un cambio estadísticamente significativo entre las mediciones pretest y postest en las dos dimensiones evaluadas. Los hallazgos sugieren que la intervención basada en literatura juvenil y mediada mediante estrategias de análisis y discusión se relacionó con una mejora en las puntuaciones observadas, aunque el diseño de un solo grupo no permite establecer una relación causal concluyente. (Albarracín-Vivo, 2024), en su estudio sobre el Catálogo de literatura infantil y juvenil, encontró resultados similares al constatar que la exposición a lecturas

literarias organizadas en centros de interés contribuye notablemente al desarrollo del pensamiento crítico y divergente en estudiantes de educación básica. De manera complementaria, (Encabo-Fernández, Albarracín-Vivo, & Jerez-Martínez, 2023) demostraron, mediante investigación evaluativa, que los estudiantes de primaria mejoran significativamente sus habilidades de pensamiento crítico cuando participan en programas de lectura dialógica y análisis literario estructurado.

Comparación pretest-postest

Tabla 6

Comparación de medias pretest vs posttest

Dimensión	Media pretest	Media posttest	Diferencia (Δ)	Porcentaje de mejora
Capacidad argumentativa	2,68	3,35	+0,67	+25,0 %
Identificación de perspectivas y sesgos	2,71	3,41	+0,70	+25,8 %

Fuente: elaboración propia.

La mejora observada en ambas dimensiones supera el 25 %, lo que representa un avance sustancial en un período relativamente corto de intervención. Este resultado resulta especialmente relevante si se considera que el pensamiento crítico es una habilidad compleja que, como señala (Ennis, 2018), requiere de práctica deliberada y continua para desarrollarse plenamente. La literatura juvenil, al ofrecer narrativas que presentan dilemas éticos, perspectivas múltiples y narradores con sesgos, proporciona un contexto privilegiado para ejercitar estas habilidades de manera natural y significativa.

Prueba de Wilcoxon para rangos con signo

Con el fin de determinar si las diferencias entre las mediciones pretest y posttest eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 7

Hipótesis de investigación

Tipo	Descripción
H₀ (nula)	No existe diferencia significativa en las puntuaciones del pretest y posttest en las dimensiones evaluadas.

Tipo	Descripción
H₁ (alternativa)	Existen diferencias significativas en las puntuaciones del pretest y posttest en al menos una de las dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8

Resultados de la prueba de Wilcoxon

Dimensión	N	Z calculado	p-valor (bilateral)	Nivel de significancia (α)	Resultado
Capacidad argumentativa	32	-4,12	0,0001	0,05	Rechaza H₀
Identificación de perspectivas y sesgos	32	-4,35	0,0001	0,05	Rechaza H₀

Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, observamos que el valor p es inferior a 0,05, lo que lleva al rechazo de la hipótesis nula, ya que el efecto en el nivel de competencia de pensamiento crítico fue estadísticamente significativo. Esta afirmación concuerda con (Ayuste-González & Trilla-Bernet, 2024), quienes, al contrastar las similitudes y diferencias del pensamiento crítico y la pedagogía crítica, demuestran que ambas metodologías proporcionan a los alumnos herramientas útiles para mejorar su pensamiento crítico a largo plazo mediante un enfoque dialógico.

Análisis cualitativo

La información cualitativa proviene de tres fuentes —observaciones de sesión, portafolios y entrevistas— con distinto grado de sistematicidad, pero todas orientadas a contrastar, desde la práctica, las hipótesis del estudio.

Observaciones de las sesiones

En el club de lectura se notó una evolución clara en el razonamiento. Al inicio las intervenciones eran descriptivas: resumen de la trama o comentarios externos sobre estilo o autor. Con el avance aparecieron aportes más elaborados e internos: preguntas que interpelan —"¿por qué dijo eso?"—, exploración de la motivación de los personajes y conexiones con su propia experiencia. El cambio es coherente con lo señalado por Bermejo-Berros (2021): la práctica dialógica sostenida dinamiza la interacción y vuelve más activa la participación en el aula.

Portafolios

Los trabajos muestran una mejora progresiva en la escritura argumentativa. Los primeros textos eran generales y poco fundamentados —del tipo "El niño con el pijama de rayas es triste porque es de la guerra"—, mientras que en los últimos predominan la cita textual y el análisis: por ejemplo, señalar la ingenuidad de Bruno vinculada a la idealización de su padre para explicar por qué no comprende la violencia. Esto evidencia avance en distinguir hechos de opiniones y en transferir lo aprendido a otros contextos (Deroncele-Acosta et al., 2020).

Entrevistas a estudiantes

Al cierre del proceso, los estudiantes valoraron sobre todo la posibilidad de empatizar. Un participante comentó: "No pensé que *La lección de August* me haría preguntarme qué haría yo si viera que molestan a alguien". Otra estudiante destacó el trabajo en grupos pequeños: "Me gustaba porque cada uno tenía una opinión distinta, aunque pareciera contradictoria". Estas percepciones coinciden con Albarracín-Vivo (2024), sobre el potencial didáctico de la literatura juvenil ajustada a la edad, y con Mata (2020), quien vincula educación literaria y pensamiento crítico con formación ciudadana.

Entrevista al docente

El profesor de Lengua y Literatura señaló un cambio en su propia práctica: "Antes buscaba mucho la respuesta correcta; ahora valoro más cómo argumentan y justifican. Además, vi que estudiantes introvertidos participaban más en grupos pequeños". Atribuyó el resultado a la selección de las obras: "Elegimos libros que les permitieran discutir temas cercanos con debates reales". La reflexión se alinea con Ayuste-González y Trilla-Bernet (2024), sobre la necesidad de pasar de una enseñanza centrada en el docente a un dialogismo relacional, y con Rozo-Poveda y Calvache-López (2024), quienes plantean que lo crítico se construye en la interacción social.

Conclusiones

Síntesis de los hallazgos

En la Unidad Educativa Sarance, la intervención con literatura juvenil se asoció con variaciones positivas en las dos dimensiones evaluadas. La capacidad argumentativa pasó de 2,68 (DE = 0,74) en el pretest a 3,35 (DE = 0,65) en el posttest, lo que representa un incremento del 25,0 %. Por su parte, la identificación de perspectivas y sesgos pasó de 2,71 (DE = 0,69) a 3,41 (DE = 0,61), equivalente a un incremento del 25,8 %. La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas

mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones ($p < ,001$). Debido al diseño preexperimental de un solo grupo y a la ausencia de un grupo de comparación, estos resultados deben interpretarse como cambios observados después del periodo de intervención y no como evidencia concluyente de causalidad.

Más allá de los números, en el club de lectura, los talleres de narrador y los debates se observaron transformaciones en la forma de leer. Los estudiantes pasaron de resumir a formular preguntas de nivel superior, a sustentar con evidencia textual, a reconocer desde dónde habla el narrador y a detectar omisiones y énfasis. También se notó mayor conexión entre lo leído y situaciones reales y más tolerancia frente a posturas distintas, desplazando la lectura de simple decodificación a espacio para pensar.

El aporte del estudio es ofrecer evidencia situada de cómo una mediación intencionada, con obras que traen dilemas éticos, voces múltiples y narradores poco fiables, puede generar condiciones para ejercitar argumentación y lectura crítica en un aula real de bachillerato en Otavalo. Los resultados se circunscriben a los 32 participantes y no se generalizan; abren la necesidad de seguir indagando con muestras más amplias y seguimiento en el tiempo.

Implicaciones pedagógicas

Para la Sarance y para Lengua y Literatura, se desprenden tres ideas. Primero, incorporar de manera explícita la literatura juvenil contemporánea al currículo como disparador de debate interdisciplinar, dada su cercanía a los intereses juveniles y su diversidad ideológica. Segundo, sostener espacios como el Club "Leer para Pensar" para discutir temas escolares y extraescolares. En nuestra experiencia, diálogo y escritura reflexiva generaron cambios significativos en la participación, pero requieren planificación, materiales y estrategias adecuadas, no solo buena voluntad.

Tercero, formar a los docentes en competencias para gestionar la discusión con literatura juvenil. Sin herramientas comunicativas y didácticas específicas, como advierte Ortega Ramírez (2024), es difícil planificar clases que realmente muevan el pensamiento crítico.

Recomendaciones

A partir de las limitaciones —grupo pequeño, un solo paralelo, contexto específico y sin grupo control— se sugiere para futuros trabajos ampliar la muestra más allá de Otavalo, incluir centros urbanos, rurales y suburbanos y explorar cómo lo sociocultural influye en el pensamiento crítico, las actitudes hacia la lectura y las preferencias temáticas.

También sería pertinente incorporar diseños con grupos de comparación y seguimiento longitudinal para valorar la estabilidad de los cambios observados. Finalmente, dado el peso de lo digital en la vida juvenil, convendría explorar formatos gamificados de literatura juvenil e incluso apoyos de inteligencia artificial para potenciar el pensamiento crítico, línea sugerida por Ortega Ramírez (2024), y comparar cómo distintos géneros juveniles funcionan como material para la educación en valores.

Referencias

- Albarracín-Vivo, D. (2024). La contribución del Catálogo de literatura infantil y juvenil al desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 5(1), 1-15. Obtenido de <https://doi.org/10.51660/ripie51240>
- Ayuste-González, A., & Trilla-Bernet, J. (2024). Pensamiento Crítico y Pedagogía Crítica: coincidencias y complementariedades. *Revista de Educación*, 1(406). Obtenido de <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-647>
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603106.pdf>
- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 67(29), 111-121. Obtenido de <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Boyne, J. (2006). *El niño con el pijama de rayas*. Salamandra.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Obtenido de <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Collazos-Alarcón, M. A., Hernández-Fernández, B., Molina-Carrasco, Z. C., & Ruiz-Pérez, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 0, 199-223. Obtenido de <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.^a ed. ed.). SAGE Publications.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2.^a ed. ed.). Stenhouse Publishers.
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>
- Encabo-Fernández, E., Albarracín-Vivo, D., & Jerez-Martínez, I. (2023). Evaluative research on the critical thinking of primary school students. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 1-8. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100249>
- Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. The California Academic Press. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4.^a ed. ed.). Allyn y Bacon.
- Green, J. (2012). *Bajo la misma estrella*. Nube de Tinta.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5.^a ed. ed.). Psychology Press. Obtenido de <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Censo de Población y Vivienda 2022: Resultados provinciales - Imbabura*. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda-2022/>
- Lluch, G. (2014). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Trea.
- López-Valero, A., Encabo, E., Jerez-Martínez, I., & Hernández-Delgado, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Martín, I., & González, M. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(2), 251-258. Obtenido de <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 89, 17-22.

- Nugra, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-12. Obtenido de <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128>
- Nussbaum, M. C. (2002). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Ortega-Ramírez, H. E. (2024). Gamificación e inteligencia artificial para el fortalecimiento del gusto y la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(2), 45-62. Obtenido de <https://doi.org/10.35362/rie9425895>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Obtenido de <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacio, R. J. (2012). *La lección de August*. Nube de Tinta.
- Pérez, W., & Ricardo, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 357-374. Obtenido de <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2>
- Ramírez Cubas, M. E., Condori Machaca, J. E., & Cañari Marticorena, H. F. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9, 1224-1238. Obtenido de <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.980>
- Rodrigo, P. (2020). Lectura y pensamiento crítico en la era digital. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(2), 7-18. Obtenido de https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.230
- Rozo-Poveda, N. J., & Calvache-López, J. E. (2024). El Pensamiento Crítico en la Educación Media: un acercamiento a las prácticas docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 3321-3335. Obtenido de <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2864>
- Rugel, L., Ruiz Vélez, A. A., Alvarez Calle, L. A., & Roman Camacho, D. E. (2023). Desafíos y soluciones para la lectoescritura en la era digital. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(3), 63-79. Obtenido de <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i3>
- Ruiz-Guerrero, L., & Molina-Puche, S. (2021). The picturebook as a promoter of critical thinking in Primary Education: a tool for its analysis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.
- Sábato, E. (1948). *El túnel*. Sur.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Vega, C., García, D., Castro, A., & Erazo, J. C. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-210. Obtenido de <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>

Copyright (2026) © Héctor Eduardo Ortega Ramírez



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.