

Incidencia de la poesía protesta en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

The Influence of Protest Poetry on the Development of Critical Thinking in Students

Vicky Elizabeth Cadena Valles

Universidad Técnica de Cotopaxi
vicky.cadena0987@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0000-9475-541X>
Ecuador

Nataly Silvana Bocancho Sunta

Universidad Técnica de Cotopaxi
nataly.bocancho6007@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-2781-5011>
Ecuador

Nelson Arturo Corrales Suárez

Universidad Técnica de Cotopaxi
nelson.corrales@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0175-5707>
Ecuador

Formato de citación APA

Cadena, V., Bocancho, N. & Corrales, N. (2026). Incidencia de la poesía protesta en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. *Revista REG*, Vol. 5 (Nº. 3), p. 332 – 342.

CONOCIMIENTO SIN FRONTERAS

Vol. 5 (Nº. 3). julio – septiembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 01-07-2026

Fecha de aceptación: 14-07-2026

Fecha de publicación: 30-09-2026



RESUMEN

La poesía protesta reúne recursos literarios y temas sociales que pueden convertir la lectura en una experiencia de interpretación, diálogo y toma de postura. El estudio examinó la incidencia de una estrategia didáctica basada en poesía protesta en indicadores de pensamiento crítico de 32 estudiantes de sexto, séptimo y octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular “Internacional Cotopaxi”. En este trabajo, la incidencia se entiende como la diferencia descriptiva entre las mediciones realizadas antes y después de la estrategia. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo-comparativo y un diseño preexperimental de un solo grupo. Los estudiantes respondieron un cuestionario de autorreporte de 16 ítems, distribuido en cuatro dimensiones: lectura crítica y análisis social; interpretación poética y contextualización; argumentación y contraste de perspectivas; y reflexión ante problemas sociales. Las respuestas se codificaron en una escala de uno a cuatro y se analizaron mediante frecuencias, porcentajes válidos y medias ponderadas. En el pretest se obtuvieron 500 respuestas válidas: 47,4 % en “nunca”, 45,2 % en “rara vez”, 5,8 % en “frecuentemente” y 1,6 % en “siempre”. En el posttest se registraron 511 respuestas válidas: 29,4 % en “frecuentemente” y 70,6 % en “siempre”. La media global pasó de 1,62 a 3,71 puntos. Los valores posteriores fueron más altos en la identificación de problemas sociales, la comprensión de mensajes implícitos, la fundamentación de opiniones, el contraste de puntos de vista y la propuesta de soluciones. Estos resultados describen un cambio favorable en los indicadores autoinformados; la ausencia de un grupo de comparación y de registros individuales impide atribuirlo de manera causal a la estrategia.

PALABRAS CLAVE: poesía protesta, pensamiento crítico, lectura crítica, estrategia didáctica, Educación General Básica, argumentación.

ABSTRACT

Protest poetry brings literary resources and social issues together, turning reading into an opportunity for interpretation, dialogue, and reasoned positioning. This study examined the incidence of a protest-poetry teaching strategy on self-reported critical-thinking indicators among 32 sixth-, seventh-, and eighth-grade General Basic Education students at Unidad Educativa Particular "Internacional Cotopaxi". In this article, incidence refers to the descriptive difference between the measurements taken before and after the strategy. A quantitative, descriptive-comparative approach and a one-group pre-experimental design were used. Students completed a 16-item self-report questionnaire covering four dimensions: critical reading and social analysis; poetic interpretation and contextualization; argumentation and comparison of perspectives; and reflection on social problems. Responses were coded on a one-to-four scale and analyzed through frequencies, valid percentages, and weighted means. The pretest yielded 500 valid responses: 47.4% "never," 45.2% "rarely," 5.8% "frequently," and 1.6% "always." The posttest yielded 511 valid responses: 29.4% "frequently" and 70.6% "always." The overall mean rose from 1.62 to 3.71 points. Higher posttest values were found for identifying social problems, understanding implicit messages, supporting opinions, comparing viewpoints, and proposing solutions. These findings describe a favorable change in self-reported indicators; however, the lack of a comparison group and participant-level records prevents a causal attribution to the strategy.

KEYWORDS: protest poetry, critical thinking, critical reading, teaching strategy, General Basic Education, argumentation.

INTRODUCCIÓN

La poesía protesta enlaza el trabajo estético con la reflexión social. A través de imágenes, símbolos, ritmo y una voz situada, acerca al lector a conflictos colectivos y le pide reconocer quién habla, desde qué experiencia y frente a qué problema. Bustamante-Bermúdez (2023) estudia ese vínculo entre creación poética y protesta. Tapia Peralta et al. (2023), desde otro énfasis, muestran que el trabajo pedagógico con poesía puede fortalecer el dominio del lenguaje, la creatividad y la comprensión lectora.

En la escuela, comprender un texto de contenido social exige algo más que recuperar información literal. El lector necesita reconocer el problema representado, distinguir hechos de opiniones, inferir significados, valorar perspectivas y justificar una conclusión. Estas acciones forman parte de la lectura crítica. Granda Uyaguari et al. (2023) señalan que, en Educación General Básica, este tipo de lectura debe avanzar hacia la interpretación y la valoración. Cáceres Díaz et al. (2025) y Chávez Tantajulca (2025) coinciden en que esas capacidades ayudan a construir posiciones sustentadas frente a la información.

La literatura ofrece condiciones favorables para ese aprendizaje porque admite más de una interpretación y pone al estudiante en contacto con voces distintas. Picazo De La A et al. (2024) relacionan la enseñanza de Lengua y Literatura con la autonomía crítica; Suárez Pérez et al. (2025) destacan el análisis literario como apoyo para la conciencia ciudadana; y Gomes Arone (2025) estudia la poesía como recurso para la reflexión crítica. Aunque Palacios-Meza et al. (2026) se ocupan de literatura infantil en otro nivel educativo, sus hallazgos también respaldan la importancia de planificar experiencias lectoras significativas.

En Ecuador, el currículo priorizado sitúa las competencias comunicacionales entre los ejes de la Educación General Básica. Se espera que los estudiantes comprendan, produzcan y argumenten a partir de distintos tipos de texto. Esta orientación comprende tanto el subnivel Medio, al que pertenecen sexto y séptimo año, como el subnivel Superior, donde se ubica octavo año (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021a, 2021b). La poesía protesta permite vincular esa formación comunicativa con el diálogo sobre situaciones cercanas al alumnado.

La propuesta dialoga, además, con referentes pedagógicos clásicos. Dewey (1916) entiende la educación como una experiencia relacionada con la vida común y la participación democrática. Vygotsky (1978) subraya el papel de la interacción y la mediación cultural en el desarrollo de funciones cognitivas superiores. Freire (2005), por su parte, plantea una educación que problematiza la realidad.

En el aula, estas ideas se concretan cuando el docente orienta la lectura, abre espacios para contrastar interpretaciones y solicita razones que respalden cada opinión.

A pesar de estos antecedentes, aún es limitada la evidencia empírica sobre el uso de poesía protesta para trabajar el pensamiento crítico en la Educación General Básica ecuatoriana. El interés de este estudio se centra en indicadores concretos de interpretación, argumentación, contraste de perspectivas y respuesta ante problemas sociales. Por ello, el objetivo fue analizar la incidencia de una estrategia didáctica basada en poesía protesta en estudiantes de sexto, séptimo y octavo año de la Unidad Educativa Particular “Internacional Cotopaxi”. A lo largo del artículo, el término “incidencia” se emplea en sentido descriptivo: alude a las diferencias entre el pretest y el postest y no supone, por sí solo, una relación causal. Del mismo modo, “pensamiento crítico” se refiere a los indicadores autoinformados recogidos por el cuestionario.

MÉTODOS MATERIALES

Se realizó un estudio cuantitativo de alcance descriptivo-comparativo, con un diseño preexperimental de un solo grupo y dos mediciones: una anterior y otra posterior a la estrategia. Este diseño permite observar variaciones dentro del grupo, aunque no permite concluir que la intervención sea la única causa de esas diferencias, ya que no se contó con un grupo de comparación (Creswell & Creswell, 2018).

El estudio se desarrolló en la Unidad Educativa Particular “Internacional Cotopaxi”. Participaron los 32 estudiantes de sexto, séptimo y octavo año de Educación General Básica que conformaban el grupo disponible. Al trabajar con toda la población accesible, se aplicó un criterio censal y no se realizó un muestreo probabilístico. La estrategia didáctica con poesía protesta constituyó la intervención. El pensamiento crítico se operacionalizó mediante indicadores de lectura crítica, interpretación, argumentación, contraste de perspectivas y reflexión ante problemas sociales. Como estos indicadores fueron respondidos por los propios estudiantes, los puntajes expresan su percepción sobre la frecuencia de esas conductas y no una prueba objetiva e integral del constructo.

La estrategia se aplicó durante el mismo periodo académico en que se recogieron los datos. Se trabajó con poemas de contenido social relacionados con problemáticas cercanas al alumnado. La secuencia incluyó lectura guiada, reconocimiento del conflicto representado, interpretación de imágenes y sentidos implícitos, diálogo entre pares, contraste de puntos de vista, argumentación apoyada en evidencias y formulación de posibles respuestas. No se contó con un registro completo de

las fechas, el número y la duración de las sesiones ni del corpus de poemas, circunstancia que limita la reproducción exacta de la intervención.

Para recoger la información se utilizó un cuestionario politómico de elaboración propia con 16 ítems. Los ítems 1 al 4 abordaron lectura crítica y análisis social; los ítems 5 al 8, interpretación poética y contextualización; los ítems 9 al 12, argumentación y contraste de perspectivas; y los ítems 13 al 16, reflexión y respuesta ante problemas sociales. Cada estudiante seleccionó una de cuatro opciones de frecuencia: nunca, rara vez, frecuentemente o siempre.

Antes de aplicarlo, tres docentes con título de maestría vinculados con la carrera de Lengua y Literatura revisaron el cuestionario. El juicio se concentró en la claridad de los enunciados y en su correspondencia con las dimensiones propuestas. No se conservó una matriz cuantitativa del proceso ni un coeficiente de validez de contenido; por esa razón, esta revisión se considera una evidencia preliminar y no una validación psicométrica completa.

El procedimiento tuvo tres momentos. Primero se administró el pretest; luego se desarrolló la estrategia didáctica; y, al finalizar, se aplicó el mismo cuestionario como postest. Las opciones se codificaron de 1 a 4: nunca = 1, rara vez = 2, frecuentemente = 3 y siempre = 4. El análisis incluyó frecuencias absolutas, porcentajes válidos, medias ponderadas por ítem y una media global. La base disponible estaba agregada por pregunta y no por participante; en consecuencia, no fue posible estimar la consistencia interna, analizar cambios individuales ni efectuar comparaciones pareadas.

La base analizada estaba anonimizada y no contenía nombres ni otros identificadores personales. Su uso se limitó a fines académicos y se mantuvo la confidencialidad del grupo. Por tratarse de estudiantes menores de edad, la documentación ética del estudio debe incluir la autorización institucional y el consentimiento informado de sus representantes legales, conforme a las exigencias de la institución y de la revista.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De las 512 respuestas esperadas en el pretest, 500 fueron válidas. La categoría “nunca” reunió 237 respuestas (47,4 %); “rara vez”, 226 (45,2 %); “frecuentemente”, 29 (5,8 %); y “siempre”, 8 (1,6 %). Los 12 registros restantes no aparecían consignados en la tabulación y, debido al carácter agregado de la base, no fue posible identificar a qué ítems o participantes correspondían.

En el postest se registraron 511 respuestas válidas. No hubo respuestas en “nunca” ni en “rara vez”; 150 se ubicaron en “frecuentemente” (29,4 %) y 361 en “siempre” (70,6 %). Faltó un registro respecto de las 512 respuestas previstas. La media global pasó de 1,62 puntos en el pretest a 3,71 en el postest, lo que representa una diferencia descriptiva de 2,09 puntos.

Tabla 1.

Distribución global de las respuestas en el pretest y el postest

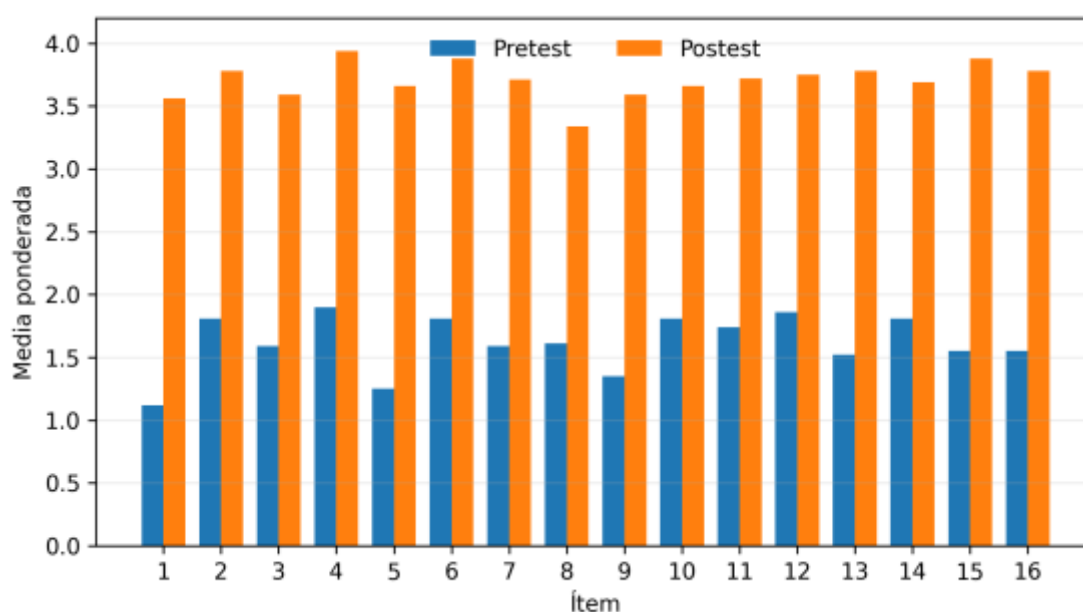
Categoría o estadístico	Pretest	Postest
Nunca	237 (47,4 %)	0 (0,0 %)
Rara vez	226 (45,2 %)	0 (0,0 %)
Frecuentemente	29 (5,8 %)	150 (29,4 %)
Siempre	8 (1,6 %)	361 (70,6 %)
Respuestas válidas	500	511
Media global	1,62	3,71

Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación. Nota: los porcentajes se calcularon sobre respuestas válidas.

Las medias por ítem variaron entre 1,12 y 1,90 en el pretest y entre 3,34 y 3,94 en el postest. Las diferencias más amplias se observaron en la identificación del problema social, ítem 1 (2,44 puntos); la comprensión de mensajes implícitos, ítem 5 (2,41); el cuestionamiento de situaciones de injusticia, ítem 15 (2,33); la reflexión sobre problemáticas sociales, ítem 13 (2,27); y la expresión de opiniones fundamentadas, ítem 9 (2,24). En la medición posterior, la media más alta correspondió al análisis de causas y consecuencias, ítem 4 (3,94), y la más baja a la identificación de la intención del autor, ítem 8 (3,34).

Figura 1.

Comparación de las medias ponderadas del pretest y el postest por ítem



Fuente: elaboración propia a partir de la tabulación. Escala: 1 = nunca; 2 = rara vez; 3 = frecuentemente; 4 = siempre.

Como se observa en la Figura 1, las medias del postest superaron a las del pretest en los 16 ítems. Las categorías “frecuentemente” y “siempre” concentraron el 100 % de los registros válidos del postest. En el pretest, la suma de ambas categorías varió entre 3,1 % y 25,8 %, según el ítem. El patrón describe el comportamiento global de las respuestas, pero no permite reconstruir la trayectoria de cada estudiante.

DISCUSIÓN

La tabulación muestra un desplazamiento consistente hacia las categorías superiores de la escala después de la estrategia. La variación aparece en los cuatro grupos de indicadores —lectura crítica, interpretación, argumentación y reflexión social— y coincide con la necesidad de superar una lectura meramente reproductiva, señalada por Granda Uyaguari et al. (2023), Cáceres Díaz et al. (2025) y Chávez Tantajulca (2025). Por el diseño empleado, estos datos deben leerse como una diferencia descriptiva entre dos mediciones, no como una estimación causal del efecto de la intervención.

La tendencia también es compatible con investigaciones que relacionan literatura y pensamiento crítico. Gomes Arone (2025) analiza la poesía como recurso para la reflexión; Suárez Pérez et al. (2025) destacan el análisis literario como apoyo para la autonomía y la conciencia ciudadana; y Picazo De La A et al. (2024) vinculan la enseñanza de Lengua y Literatura con la formación de lectores críticos. Tapia Peralta et al. (2023) se concentran en la producción poética y el dominio del lenguaje; en este estudio, en cambio, la lectura de poesía protesta se orientó al examen de conflictos, la comparación de interpretaciones y la justificación de opiniones.

El interés pedagógico no reside únicamente en el poema, sino en la manera de organizar su lectura. La estrategia articuló cuatro acciones: reconocer el conflicto social, interpretar su representación en el texto, contrastar puntos de vista y formular una respuesta razonada. Durante las actividades, el intercambio oral sirvió para hacer visibles las interpretaciones y someterlas a discusión; no fue tratado como una variable independiente ni como un resultado separado.

La mediación docente fue un componente central de la experiencia. Las diferencias observadas no pueden atribuirse simplemente a la presencia del texto poético, pues la secuencia incluyó preguntas orientadoras, diálogo, comparación de interpretaciones y búsqueda de evidencias. Este modo de trabajo guarda relación con el aprendizaje basado en la experiencia de Dewey (1916), la mediación sociocultural descrita por Vygotsky (1978) y la lectura problematizadora propuesta por Freire (2005).

Los resultados requieren cautela. El estudio no contó con un grupo de comparación y la base conservó datos agregados, lo que impidió calcular la confiabilidad interna y seguir el cambio de cada participante. También hubo registros incompletos y no se dispuso de una descripción suficientemente detallada de las sesiones. Estas condiciones reducen la posibilidad de generalizar los hallazgos. En futuras investigaciones convendría conservar la matriz individual, pilotear el instrumento, documentar la intervención, incorporar un grupo de comparación y complementar el cuestionario con producciones escritas, entrevistas o rúbricas de argumentación.

CONCLUSIONES

En el grupo estudiado, los indicadores autoinformados de lectura crítica, interpretación, argumentación y reflexión social presentaron valores más altos en la medición posterior. Los resultados sugieren que la poesía protesta puede ofrecer un contexto pertinente para trabajar conductas asociadas con el pensamiento crítico cuando la lectura se acompaña de preguntas, intercambio de interpretaciones y justificación de las opiniones.

Las diferencias más amplias se registraron en la identificación de problemas sociales, la comprensión de sentidos implícitos, el cuestionamiento de situaciones de injusticia y la expresión de opiniones fundamentadas. Aunque las medias aumentaron en todos los ítems, la estructura de la base solo permite describir el comportamiento global de las respuestas; no permite afirmar cuánto progresó cada estudiante.

Los datos no demuestran que la estrategia haya causado por sí sola las diferencias observadas. Una evaluación más sólida requiere registros individuales, un grupo de comparación, documentación completa de la intervención y un instrumento con evidencias más amplias de validez y confiabilidad. Con esas mejoras será posible estimar con mayor precisión el aporte de la poesía protesta a la enseñanza de Lengua y Literatura y a la formación ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustamante-Bermúdez, G. (2023). La poesía de protesta de Margarita Paz Paredes. *La Colmena*, 117, 27–42.
- Cáceres Díaz, P. J., Chauca Salvatierra de Martos, G., Cuenca Silva, L. S., & Solís Trujillo, B. P. (2025). Percepción de la lectura crítica en la educación básica: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(63), 91–104.
- Chávez Tantajulca, E. I. (2025). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. *ReHuSo*, 10(1), 10–21.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970).
- Gomes Arone, N. S. (2025). La poesía como recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes del 2° grado de primaria de una escuela EIB de Huancavelica [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].
- Granda Uyaguari, J. M., Granda Ullaguari, L. A., Albarracín Granda, M. J., & Granda Uyaguari, G. B. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de básica media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10436–10459.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021a). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Medio*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021b). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Superior*.
- Palacios-Meza, S. E., Mera-Carranza, M. C., Joza-Villavicencio, M. del R., Cobeña-Napa, M. Á., & Salazar-Canchingre, M. A. (2026). La literatura infantil como herramienta pedagógica para el desarrollo del hábito lector en niños de educación inicial: Revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 10(18), 419–428.

- Tapia Peralta, S. R., Cabrera Ruiz, E. G., Carpio Toledo, K. I., Novillo Arévalo, L. L., & Gaona Jiménez, A. del C. (2023). La producción de poemas y su impacto en la enseñanza de la lengua: fomentando la creatividad y el dominio del lenguaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3283–3310.
- Picazo De La A, J. J., Picazo De La A, J. A., & De La A Matías, A. M. (2024). Impacto de la enseñanza de Lengua y Literatura en el pensamiento crítico de estudiantes de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 2287–2298.
- Suárez Pérez, R. N., Plaza, S., & Vásquez, M. (2025). La literatura como herramienta pedagógica: Desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis literario en el aula. *Reincisol*, 4(8), 534–551.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

