



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,  
Volumen 10, Número 2.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2)

**CRÓNICA LITERARIA COMO DISPOSITIVO  
DE PENSAMIENTO CRÍTICO: ANÁLISIS  
CUALITATIVO DE PRODUCCIONES  
ESTUDIANTILES MEDIADAS POR EL  
MÉTODO PRADA - 2019-2024**

**THE LITERARY CHRONICLE AS A CRITICAL THINKING DEVICE:  
QUALITATIVE ANALYSIS OF STUDENT PRODUCTIONS  
MEDIATED BY THE PRADA METHOD - 2019-2024**

**Fabián Alberto Prada Naranjo**  
Universidad de las Américas y el Caribe

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i2.23803](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23803)

## **Crónica Literaria como Dispositivo de Pensamiento Crítico: Análisis Cualitativo de Producciones Estudiantiles Mediadas por el Método PRADA - 2019-2024**

**Fabián Alberto Prada Naranjo<sup>1</sup>**[fabian.prada.naranjo@gmail.com](mailto:fabian.prada.naranjo@gmail.com)<https://orcid.org/0009-0002-9302-5364>

Estudiante de Doctorado en Educación

Universidad de las Américas y el Caribe

### **RESUMEN**

Este artículo analiza la incidencia del Método PRADA en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media. Ante los bajos desempeños en lectura crítica evidenciados en pruebas estandarizadas, se propone la escritura de crónicas literarias como un dispositivo de mediación social e intelectual. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo y orientación hermenéutica, cuyo corpus de análisis comprendió crónicas en su versión final producidas entre 2019 y 2024 en una institución educativa pública de Colombia. A partir de un análisis retrospectivo basado en las categorías cognitivas de Facione (1990), se evidenció que los estudiantes transitan de la narración anecdótica hacia la configuración de un intelecto orgánico. Los hallazgos demuestran operaciones complejas de interpretación sistémica, evaluación ética de fallas institucionales, inferencia de causalidades psicológicas y una profunda autorregulación metacognitiva. En consecuencia, se concluye que el rigor estético y estructural exigido por la crónica funciona como un andamiaje que obliga al estudiante a transformar el conocimiento, consolidando una literacidad crítica fundamental para el ejercicio de una ciudadanía reflexiva.

**Palabras clave:** pensamiento crítico; escritura creativa; pedagogía crítica; educación básica y media; método de aprendizaje; crónica literaria

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [fabian.prada.naranjo@gmail.com](mailto:fabian.prada.naranjo@gmail.com)

# The Literary Chronicle as a Critical Thinking Device: Qualitative Analysis of Student Productions Mediated by the PRADA Method - 2019-2024

## ABSTRACT

This article analyzes the impact of the PRADA Method on the development of critical thinking in secondary and high school students. Given the low performance in critical reading evidenced in standardized tests, the writing of literary chronicles is proposed as a device for social and intellectual mediation. To this end, a qualitative study with a descriptive-interpretative design and hermeneutic orientation was developed. The analysis corpus comprised final versions of chronicles produced between 2019 and 2024 in a public educational institution in Colombia. Through a retrospective analysis based on Facione's (1990) cognitive categories, it was evidenced that students transition from anecdotal narration to the configuration of an organic intellect. Findings demonstrate complex operations of systemic interpretation, ethical evaluation of institutional failures, inference of psychological causalities, and profound metacognitive self-regulation. Consequently, it is concluded that the aesthetic and structural rigor demanded by the chronicle functions as scaffolding that forces the student to transform knowledge, consolidating a critical literacy fundamental for reflexive civic exercise.

**Keywords:** critical thinking; creative writing; critical pedagogy; secondary education; learning method; literary chronicle

Artículo recibido 20 marzo 2026  
Aceptado para publicación: 15 abril 2026



# **A Crônica Literária como Dispositivo de Pensamento Crítico: Análise Qualitativa de Produções Estudantis Mediadas Pelo Método PRADA 2019-2024**

## **RESUMO**

Este artigo analisa a incidência do Método PRADA no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes do Ensino Básico e Médio. Diante do baixo desempenho em leitura crítica evidenciado em testes padronizados, propõe-se a escrita de crônicas literárias como dispositivo de mediação social e intelectual. Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo com desenho descritivo-interpretativo e orientação hermenêutica, cujo corpus de análise compreendeu crônicas em sua versão final produzidas entre 2019 e 2024 em uma instituição pública de ensino na Colômbia. A partir de uma análise retrospectiva baseada nas categorias cognitivas de Facione (1990), evidenciou-se que os alunos transitam da narração anedótica para a configuração de um intelecto orgânico. Os achados demonstram operações complexas de interpretação sistêmica, avaliação ética de falhas institucionais, inferência de causalidades psicológicas e uma profunda autorregulação metacognitiva. Consequentemente, conclui-se que o rigor estético e estrutural exigido pela crônica atua como um andaime que obriga o aluno a transformar o conhecimento, consolidando um letramento crítico fundamental para o exercício de uma cidadania reflexiva.

**Palavras-chave:** pensamento crítico; escrita criativa; pedagogia crítica; ensino básico e médio; método de aprendizagem; crônica literária.



## INTRODUCCIÓN

La formación del pensamiento crítico constituye uno de los desafíos más apremiantes de la educación contemporánea. A nivel global, instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) advierten que, para navegar en un ecosistema comunicativo caracterizado por la inmediatez, la ambigüedad y la sobreabundancia de información, los estudiantes requieren de competencias transformadoras que les permitan discernir la validez de los discursos. Desde la perspectiva de las dinámicas globales, el Foro Económico Mundial (2023) ha posicionado el pensamiento analítico y crítico como la principal competencia para resolver problemas complejos en la actualidad. En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) enfatiza que la capacidad de cuestionar narrativas y resistir a la desinformación es un pilar innegociable para el ejercicio de una ciudadanía democrática y global. Así, la formación del pensamiento crítico constituye uno de los desafíos más apremiantes de la educación contemporánea. Esta competencia no solo implica habilidades cognitivas, sino también una disposición afectiva y actitudinal para evaluar afirmaciones (Ennis, 2011), fundamentada en estándares intelectuales universales que aseguren la claridad y precisión del razonamiento (Paul & Elder, 2003). En este sentido, la educación debe orientarse hacia un pensamiento complejo que permita al estudiante cuestionar su entorno de manera multidimensional (Lipman, 1998).

Sin embargo, las realidades escolares evidencian una crisis profunda frente a este imperativo. En el panorama colombiano, los resultados históricos de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales reflejan deficiencias sistemáticas en las competencias de lectura crítica y argumentación, situación que evidencia una brecha profunda entre la decodificación literal y la comprensión analítica. Tradicionalmente, la didáctica de la escritura en la Educación Básica y Media se ha centrado en la reproducción mecánica y el acatamiento de normas gramaticales, lo cual relega su función epistémica. Para revertir esta tendencia, se hace imperativo transitar desde el modelo de "decir el conocimiento" hacia el de "transformar el conocimiento", un proceso recursivo que, al enfrentar al escritor con problemas retóricos complejos, produzca un verdadero salto cualitativo en su desarrollo cognitivo (Scardamalia y Bereiter, 1992), por ende el proceso escritural debe ser un proceso y no una actividad de única entrega.



Este proceso entiende la escritura como una tarea de resolución de problemas retóricos que requiere de una planificación y revisión constante (Flower & Hayes, 1981). Por tanto, la enseñanza de la lengua debe estructurarse mediante secuencias didácticas que guíen al aprendiz en la producción de géneros específicos (Camps, 2003), que permita construir sentido y no solo reproducir formas (Cassany, 1999). Frente a esta problemática surge el Método PRADA, una propuesta pedagógica sistematizada que utiliza la escritura de la crónica literaria como dispositivo para el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento crítico. La elección de este género no es fortuita; su naturaleza híbrida exige al estudiante combinar la subjetividad narrativa con el rigor de los datos y la capacidad de argumentar (Villoro, 2006). Así también lo considera Chillón (1999) que la sitúa en una tradición de relaciones promiscuas entre la literatura y el periodismo y que funciona como herramienta de ficción periodística que profundiza en la realidad (Hoyos, 2003). Al ser una antología de la vida cotidiana contemporánea (Jaramillo Agudelo, 2012), permite la creación de mundos posibles donde el autor dialoga con su tiempo (Bajtín, 1989)

La crónica lleva al escritor a buscar en su cotidianidad aquel detalle que logra explicar un fenómeno social mayor (Caparrós, 2015), y hace que el joven abandone la pasividad de cumplir con una tarea o hacer una actividad terminada y comprende su realidad para interpretarla a través de su análisis y trascendencia en su vida cotidiana que será reproducida en la crónica escrita.

El andamiaje de este método se sostiene sobre una sólida convergencia epistemológica. Desde el construccionismo social, se comprende que el lenguaje escrito no es una asimilación técnica, sino una función psicológica superior que exige altos niveles de abstracción y cuyo desarrollo está invariablemente mediado por la interacción en el aula (Vygotsky, 1978). En sintonía con la pedagogía crítica, alcanzar esta abstracción requiere una "lectura del mundo" previa e indispensable para que el estudiante logre comprender y cuestionar las estructuras de poder antes de plasmarlas en su texto (Freire, 1970). En otras palabras, el que aprende a escribir bien, tiene la capacidad de exteriorizar sus ideas por medio de la escritura y por eso es un proceso cognitivo superior, la escritura es una facultad mental regida por reglas y representaciones (Chomsky, 1983), que se consolida como una participación legítima dentro de una comunidad de práctica específica, como lo es el aula de clase (Lave & Wenger, 1991).



En la revisión de antecedentes empíricos, la relación entre la literacidad y el desarrollo cognitivo ha sido abordada mayoritariamente a través del ensayo o el texto expositivo (Carlino, 2005; Castelló, 2007). No obstante, investigaciones recientes en el contexto colombiano han comenzado a evidenciar el potencial epistémico de la narrativa de no ficción. Un antecedente fundamental es el estudio desarrollado por Rojas y Linares (2018), quienes demostraron que la escritura de crónicas permite a los estudiantes de educación básica fortalecer habilidades reflexivas al conectar lo particular de una historia con la generalidad del conflicto social. Con base en esta línea emergente, el Método PRADA aporta un avance significativo al sistematizar esta práctica investigativa; de este modo, demuestra cómo la hibridación entre la narrativa personal y el rigor de la crónica, sostenida por un andamiaje evaluativo longitudinal, resulta ser un dispositivo intelectual más provocador para el joven que los formatos académicos tradicionales.

Asimismo, el proceso de producción textual bajo este método obedece a un principio dialógico ineludible: todo enunciado se construye al proyectar y anticipar la respuesta de un interlocutor (Bajtín, 1982). Para materializar este diálogo, el Método PRADA incorpora ciclos iterativos de escritura y la evaluación como eje que media la creación del texto, a través de una rúbrica guía. Este instrumento trasciende la función punitiva para operar como un mapa de navegación que clarifica las expectativas de excelencia y dota al alumno de autonomía (Brookhart, 2013). La iteración de borradores materializa la "reflexión en la acción" (Schön, 1992), proceso que obliga al estudiante a tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento (Flavell, 1979) mientras reajusta su estrategia narrativa. El método considera la fundamental la evaluación, esta se convierte en el motor de aprendizaje donde el error es una oportunidad de mejora (Sanmartí, 2007), permitiendo que la retroalimentación en el aula transforme las prácticas de enseñanza y los resultados estudiantiles (Black & Wiliam, 1998).

En virtud de lo expuesto, la presente investigación se guía por la siguiente pregunta central: *¿De qué manera las transformaciones discursivas impulsadas por la rúbrica del Método PRADA evidencian el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los textos de estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media?*

Para dar respuesta a esta interrogante, el objetivo de este artículo es analizar cómo la implementación sistemática de este método configuró el desarrollo cognitivo a través del estudio retrospectivo de



producciones textuales estudiantiles generadas entre 2019 y 2024. Mediante el rastreo analítico de marcas discursivas en las crónicas, se busca demostrar empíricamente que la exigencia de calidad estética, verosimilitud y estructuración lógica moviliza de forma ineludible operaciones de alto orden —tales como la evaluación ética y el análisis sistémico— (Facione, 1990), y consolida una literacidad crítica indispensable para el ejercicio de una ciudadanía reflexiva.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño y Enfoque**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo-interpretativo, fundamentado en un paradigma hermenéutico. Se optó por un análisis documental de corte retrospectivo, el cual permite examinar cómo el lenguaje escrito y las transformaciones discursivas reflejan la movilización de habilidades cognitivas superiores. Este diseño es pertinente dado que busca comprender los significados, intenciones y valoraciones éticas que los estudiantes construyen sobre su realidad social a través de la producción literaria.

### **Población y Corpus de Análisis**

El contexto de la investigación corresponde a una institución educativa de carácter público ubicada en Barrancabermeja, región del Magdalena Medio colombiano. La población participante estuvo conformada por estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media (grados noveno y décimo).

Para el análisis, se consolidó un corpus histórico mediante un muestreo intencionado de crónicas literarias en su versión final, producidas y evaluadas durante los años académicos 2019, 2020, 2021, 2022 y 2024. La selección de estos textos finales obedece a que representan el producto cristalizado tras las múltiples fases de iteración, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del texto que hacen parte del método. Esto permite rastrear las huellas discursivas del pensamiento crítico con mayor rigor, pues el esfuerzo de los estudiantes por lograr la excelencia permite un resultado que trasciende el ejercicio de entregar una actividad a construir una interpretación del mundo en el texto.

### **El Procedimiento: Fases del Método PRADA**

La intervención pedagógica que dio origen a los textos analizados se estructura bajo el Método PRADA, un sistema articulado en fases progresivas que transitan desde la recepción lectora hasta la producción textual refinada, como se muestra en la siguiente gráfica:



**Fase 1: Inmersión y Sensibilización Literaria.** Se expone a los estudiantes a un corpus de crónicas periodísticas y literarias que abordan temáticas sociales álgidas. El objetivo es realizar lecturas colectivas guiadas por el docente que transiten por los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico; se podrán leer en voz alta durante la clase o en casa. Preferiblemente, se inicia su lectura en clases.

**Fase 2: Teorización Inductiva.** Los estudiantes analizan la estructura del género no desde la teoría gramatical aislada, sino desde la disección de los textos detonantes, que son los leídos en la Fase 1. Aquí el docente orienta la teorización y presenta la rúbrica que servirá de guía para escribir las crónicas y autoevaluar, coevaluar y evaluarlas. Ver tabla 1: rúbrica de crónica literaria.

**Fase 3: Producción Iterativa.** Constituye el núcleo del desarrollo cognitivo. Los estudiantes planifican y redactan un primer borrador, el cual es autoevaluado con la orientación general del docente; luego es sometido a mesas de coevaluación entre los mismos estudiantes siempre guiados por la rúbrica de evaluación, luego de otra reescritura, los estudiantes hacen entrega al docente para su evaluación, quien devuelve con comentarios, el estudiante escribe su texto final y lo edita en formato digital.

**Tabla 1** Rúbrica de crónica literaria/ Elaboración propia

| CrITERIOS de Evaluación/ Niveles                         | Excelente (Crear / Evaluar)   | Bueno (Analizar / Aplicar)   | Por mejorar (Comprender)  | No logrado (Recordar)   |
|--|---|--|---|---|
| Nivel Sintáctico (Estructura, gramática y linealidad)    | Estructura el texto integrando adecuadamente los signos de puntuación, ortografía y lenguaje literario para generar un ritmo que capta la atención. Diseña un inicio envolvente desde el título y conecta los hechos cronológicamente hasta terminar en un final tan seductor como el comienzo. | Implementa signos de puntuación y una ortografía aceptable, logrando que el lenguaje literario usado sea bueno y con cierta fluidez. Organiza un inicio y final buenos, conectando los hechos cronológicamente, aunque a veces se dispersa un poco de la linealidad textual. | Interpreta pobremente el uso de signos de puntuación, los cuales no apoyan la fluidez, y presenta fallas ortográficas significativas. Esquematiza un inicio y final insípidos que carecen de elementos que atrapen al lector, y distrae aludiendo a hechos sin conexión, donde sobran o faltan eventos. | Omite el uso adecuado de la ortografía y puntuación, haciendo que el texto sea pesado al leerlo. Lista hechos que no evidencian un inicio ni un final que genere interés, sin conectar unos con otros e incluso dispersándose del tema inicial. |
| Nivel Semántico (Verosimilitud, sentido y mundo narrado) | Construye y argumenta elementos verosímiles para la configuración del espacio, el tiempo, los personajes y los objetos. Atribuye a estos elementos nombres presentes en la vida cotidiana del mundo real.   | Diferencia y emplea elementos verosímiles aceptables en el texto. Clasifica algunos nombres del mundo real en los elementos presentados en la crónica.   | Identifica pocos elementos verosímiles dentro de la narración. Explica situaciones donde algunos de los elementos presentados no existen realmente.   | Describe un texto que no presenta verosimilitud y puede salirse del género de la crónica. Nombra elementos que son puramente imaginarios.   |
| Nivel Pragmático (Intención, reflexión y subjetividad)   | Evalúa y justifica su postura frente a las acciones de los personajes, evidenciando una profunda autorreflexión y subjetividad. Propone en el texto una historia de la vida cotidiana destacando hechos diferenciadores a los cotidianos.   | Examina a los personajes para mostrar valores de juicio y opiniones, evidenciando subjetividad y cierta autorreflexión. Ilustra una historia de la vida cotidiana, aunque le falta fuerza en el elemento diferenciador.  | Resume conversaciones de los personajes en lugar de enfocarse en su personalidad, evidenciando baja subjetividad y nula autorreflexión. Infiere una historia rebuscada que no evidencia claramente hechos diferenciadores que hagan del texto una crónica.  | Reconoce a los personajes pero los desaprovecha, resultando en un texto objetivo y aburrido sin trabajo de autorreflexión. Repite una historia ficticia que cumple con particularidades de la crónica pero carece de intención reflexiva.       |



### **Instrumento de Análisis**

El marco analítico de la presente investigación se fundamenta en la taxonomía del pensamiento crítico propuesta por Facione (1990), la cual establece seis habilidades cognitivas esenciales: Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación y Autorregulación. Este modelo se utilizó para categorizar y examinar el corpus textual, identificando las huellas discursivas que evidencian la madurez intelectual de los jóvenes autores.

### **Consideraciones Éticas**

Para garantizar la integridad ética de la investigación, se aplicaron estrictos protocolos de anonimización. Los nombres de los estudiantes y personajes, así como datos geográficos susceptibles de revelar identidades específicas, fueron codificados (Sujeto A, Sujeto B, etc.) en respeto absoluto a la normatividad vigente sobre protección de datos en contextos escolares.

### **Resultados: la crónica como laboratorio de pensamiento crítico**

El análisis retrospectivo del corpus documental (2019-2024) revela que las crónicas finales trascienden la mera narración de la "vida trivial" para configurar a los estudiantes como intelectuales orgánicos de su propio territorio. Los hallazgos demuestran que el Método PRADA, apoyado en la evaluación formativa (Panadero y Jonsson, 2013), moviliza de forma ineludible operaciones de orden superior. Este ejercicio de literacidad crítica exige leer 'tras las líneas' para identificar las intenciones ocultas de los discursos (Cassany, 2006). Los textos de los estudiantes operan como signos ideológicos que reflejan las tensiones sociales de su contexto (Volóshinov, 1992), y permiten un análisis crítico que desvela las estructuras de poder presentes en su cotidianidad (Van Dijk, 1999). A continuación, se presentan las evidencias empíricas categorizadas según las seis habilidades cognitivas de Facione(1990):

### **Interpretación y Análisis: descomposición de la Realidad**

La interpretación implica categorizar y decodificar el significado de las experiencias, mientras que el análisis exige identificar las relaciones inferenciales reales o supuestas entre enunciados. En las crónicas analizadas, estas habilidades emergen cuando el estudiante descompone su realidad para entender sus causas profundas.

En la cohorte 2019, se observa una poderosa capacidad de análisis orientada hacia la configuración de la identidad:

*"¿En verdad todo me ha salido mal en todo este tiempo?, ¿soy yo el culpable o solo he sido utilizado por ellas? [...] decidí 'dejar de ser yo' y empezar a cambiar muchas cosas de mí, empecé a hacer ejercicio, a bajar de peso, cambiar mi corte de cabello y ser 'otra versión de mí' y la verdad creo que funcionó, me empecé hacerme notar más"* (Sujeto A, 2019).

El estudiante no se limita a relatar un cambio de apariencia; descompone su crisis de identidad en un discurso del cambio. Y presenta evidencia de la identificación de relaciones de interdependencia entre la percepción del "otro" (invisibilidad social) y la construcción del "yo", superando la descripción lineal para adentrarse en la mecánica de la validación social a través del ejercicio de reconocimiento de su identidad en la sociedad.

Esta capacidad analítica hacia lo macrosocial se puede hallar también en la cohorte 2024, donde la interpretación adquiere un matiz sociopolítico:

*"El gobierno los mantenía en la precariedad con unos míseros recursos que no alcanzaban para cubrir ni siquiera las necesidades básicas de su propia familia, de por sí el hospital era deprimente en la parte en la que ellos estaban..."* (Sujeto P, 2024).

Aquí, el estudiante decodifica el espacio físico (el hospital deprimente) no como un escenario neutral, sino como la materialización de una negligencia del Estado. Este nivel de interpretación confirma que el joven realiza una lectura amplia del territorio, y comprende el abandono institucional como raíz del conflicto que aborda en su narración.

### **Evaluación: Juicio Ético y Cuestionamiento Sistémico**

La evaluación, según Facione, radica en valorar la credibilidad de los enunciados y la fortaleza lógica de las relaciones inferenciales. En el corpus, esta categoría se manifiesta como un cuestionamiento ético severo frente a las fallas institucionales y morales.

En un texto de la cohorte 2019 que aborda una vivencia de abuso, la evaluación crítica desmitifica la autoridad protectora del Estado y la familia:



*"Nací en un pequeño pueblo en Magdalena [...] a mis 4 años de edad fui violada por mi padrastro [...] los policías no hicieron nada ya que no tenía pruebas y mi papá no me había registrado como su hija y mi mamá tenía mi potestad y ellos decían que yo inventé todo que eso pasaba siempre [...] fui violada por un ser que decía amarme como su propia hija" (Sujeto B, 2019).*

La autora elabora una evaluación crítica de las fallas sistémicas. No solo narra el trauma, sino que enjuicia la negligencia policial, el descuido de los padres por legalizar su situación de registro y la complicidad materna. El cierre ("violada por un ser que decía amarme") representa un juicio moral absoluto sobre la traición del valor de la unión y seguridad del hogar.

De manera paralela, en la cohorte 2021, la evaluación se orienta hacia el cuestionamiento de las lógicas de autoridad durante el paro nacional:

*"Él decidió no responderles e ignorarlos, y ellos por su ignorancia pensaron que podían tomarse el derecho de esculcarlo, por un momento él se negó y ahí fue el momento exacto donde los policías tomaron la fuerza y con sus bolillos le pegaron..." (Sujeto J, 2021).*

El estudiante evalúa y deslegitima la acción policial al calificarla de "ignorancia" y abuso de autoridad. Existe un juzgamiento explícito sobre los límites del poder estatal frente a la autonomía ciudadana, demostrando que el texto oscila entre el registro narrativo y la intervención social crítica (Fairclough, 2003).

### **Inferencia y Explicación: Construcción de Causalidades**

La inferencia permite identificar los elementos necesarios para extraer conclusiones razonables, mientras que la explicación consiste en enunciar los resultados del razonamiento de forma coherente. En los textos, esto se evidencia cuando los jóvenes conectan hechos aparentemente aislados para justificar una realidad compleja.

En la cohorte 2019, la inferencia se aplica para comprender las carencias afectivas:

*"Caminó sin rumbo, solo en línea recta, hasta que se sentó en un muro, se sentó a reflexionar porque estaba cansada de parecer un perro callejero. Estaba asustada porque no sabía que estaba haciendo y porque no quería volver y verle la cara sus padres que deberían estar buscándola. Sentía vergüenza" (Sujeto C, 2019)*



La estudiante realiza un salto inferencial desde su condición física (huida) hacia una categoría social despectiva ("perro callejero"), así compara su situación emocional o su emoción de desprotección. Deduce que la autonomía sin plan es una forma de desprotección, lo que la lleva a concluir que su acción fue un error basado en la emoción y no en la razón.

Este ejemplo de la cohorte 2024 da cuenta de la inferencia:

*"Eran como las diez de la noche [...] una imagen de un bus estrellándose hacia mí y tocando su bocina me hizo despertarme asustada... de que solo era paranoia... Sin embargo, esa llamada que mi nona recibió no deja de darme escalofrío... 'suegra lo que pasó fue que no llegamos, nos accidentamos'" (Sujeto S, 2024).*

El estudiante maneja inferencias intuitivas, otorgando un significado causal a una premonición sensorial. La explicación narrativa justifica y analiza la conexión profunda entre el estado emocional anticipatorio y la realidad física del trauma.

### **Autorregulación: Metacognición del Sujeto Narrador**

La autorregulación, cúspide del pensamiento crítico, implica el monitoreo autoconsciente de las propias actividades cognitivas. En la producción literaria, se manifiesta cuando el narrador examina y corrige sus propios sesgos, miedos o distorsiones.

En un relato de la cohorte 2024 sobre trastornos alimenticios, la metacognición es absoluta:

*"Bajé la porción de mis almuerzos y me prohibía la cena, así que solo sobrevivía con las propias calorías de mi cuerpo [...] era mi mente tomando riendas de mis miedos y alimentándolos [...] exploté. Al gritarle, lo único que sentí es como mi presión del cuerpo se bajaba [...] 'señora Doris, su hija casi muere [...] le diagnosticamos hipoglucemia a causa de su anorexia nerviosa'" (Sujeto T, 2024).*

El texto es un ejercicio brillante de autorregulación. La autora describe el proceso consciente de su autoengaño ("era mi mente tomando riendas de mis miedos") y documenta la pérdida de control sobre su propio pensamiento y en consecuencia de su voluntad. Reconoce retrospectivamente la fractura entre su imagen mental y su debilidad biológica, demostrando una madurez intelectual superior para deconstruir su propia psique.



El relato de Sujeto P en 2022 no muestra cómo la autora monitorea sus relaciones interpersonales y sus emociones, además reconoce sus faltas:

*"Días después yo tuve una cita médica y le conté, le dije que posiblemente podría tener anemia y él me contestó 'deje de ser negativa, ey' ese mensaje me dolió mucho [...] entonces yo me puse rara hasta el 12 de marzo que le dejé de hablar, la verdad esa decisión de dejarle de hablar me dolió muchísimo pero sin pensarlo lo hice". (Sujeto P, 2022)*

El sujeto P se hace consciente de la expresión de sus emociones que mueven sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional. En su reflexión, identifica la falta de empatía como una señal de alerta y regula su entorno social mediante la toma de decisiones drásticas, priorizando su salud mental, pero sin dejar de un lado la consideración de haber tomado decisiones apresuradas.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación demuestran que la implementación sistemática del Método PRADA reconfigura sustancialmente la didáctica de la escritura en la Educación Básica y Media. Al confrontar los textos finales producidos entre 2019 y 2024 con la taxonomía de Facione (1990), se evidencia que la literacidad crítica no surge de la memorización de tipologías textuales, sino del conflicto cognitivo que implica "transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992).

El uso específico de la crónica literaria se muestra como un acierto didáctico y epistemológico, pues se comprende la narrativa no solo como expresión, sino como un modo fundamental del pensamiento humano (Bruner, 1986), los estudiantes lograron estructurar relatos donde negocian significados culturales profundos en los que identifican particulares de sus experiencias personales. A diferencia del ensayo académico tradicional, que a menudo resulta ajeno para los adolescentes, la crónica democratiza la enunciación; otorga a los jóvenes la agencia necesaria para convertirse en los relatores críticos de su propio devenir histórico (Monsiváis, 2000). Además de otorgarle la licencia de emitir su voz de manera libre y sin restricciones, donde el uso del lenguaje cotidiano se hace el más adecuado para proyectar la profundidad de sus emociones. Además, las marcas discursivas halladas —como la deconstrucción analítica de la identidad, el juicio ético a la violencia sistémica y la autorregulación metacognitiva frente a la enfermedad mental— confirman que la escritura iterativa permite a los estudiantes desafiar las narrativas hegemónicas y exteriorizar las tensiones de su contexto (McLaren, 2005).



Asimismo, el estudio valida la eficacia del andamiaje evaluativo. El tránsito de un registro descriptivo pasivo hacia uno argumentativo complejo no ocurre de forma espontánea; requiere de un aprendizaje autorregulado y conciente. La autoevaluación, coevaluación y evaluación del docente experto a través de la rúbrica de evaluación propuesta en el Método PRADA permitió a los aprendices transformar progresivamente sus habilidades mentales primarias en destrezas académicas consolidadas (Zimmerman, 2002). La madurez escritural alcanzada demuestra que la alfabetización académica es un proceso de ingreso a nuevas culturas escritas (Carlino, 2005), dinámica donde la evaluación formativa opera como la brújula que guía la cognición.

A modo de conclusión, la presente investigación sostiene empíricamente que la escritura creativa y el rigor analítico no son excluyentes. El Método PRADA se consolida como un dispositivo intelectual que moviliza el pensamiento crítico al exigir interpretación profunda, evaluación de la realidad y autorregulación del sujeto narrador. Esta propuesta se alinea con una enseñanza situada que vincula la escuela con la vida real del estudiante (Díaz-Barriga, 2006), que promueve una educación empoderadora para el cambio social (Shor, 1992). Escribir crónicas bajo este método es un ejercicio de libertad donde el estudiante aprende a leer y escribir su propio mundo (Freire, 1997). Precisamente, las producciones estudiantiles evidencian que, cuando se dota a los jóvenes de instrumentos metodológicos desafiantes, el aula deja de ser un espacio de asimilación mecánica de datos o conocimientos estáticos para convertirse en un laboratorio de ciudadanía reflexiva donde el texto deja de ser una hoja de papel y se convierte en un portal de posibilidades infinitas de creatividad y expresión artística.

De igual manera, esta transformación exige un reposicionamiento del rol docente. El educador abandona la figura de corrector gramatical para asumirse como un intelectual transformativo (Giroux, 1990) que diseña escenarios donde el lenguaje empodera al estudiante. El maestro es quien da confianza a los estudiantes y valida desde las primeras ideas de creación hasta el texto final; pero también es mediador entre los mismos estudiantes que se hacen coevaluadores, adyuvantes en el ejercicio de construir el universo a través de la escritura. El maestro es clave en la aplicación del método, debe ser un maestro que invite, motive, anime a seguir en el proceso, y quien muestre al estudiante que sí puede crear y con alta calidad.



Para futuras líneas de investigación, se sugiere evaluar la transferibilidad de este método hacia diversas áreas curriculares, niveles educativos y tipologías textuales. Se reconoce que la producción escrita es un proceso transversal que exige grados diferenciados de rigor epistemológico y creatividad, elementos intrínsecos a cualquier ejercicio compositivo. Profundizar en esta línea permitirá consolidar evidencia empírica sobre cómo la escritura de no ficción contribuye a las metas de organismos multilaterales (UNESCO, 2021; OCDE, 2019). Lo anterior resulta imperativo para el desarrollo de agencia ciudadana, orientada a la capacidad de discernimiento, cuestionamiento crítico y proposición en contextos sociales de creciente complejidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Caparrós, M. (2015). *Lacrónica*. Círculo de Tiza.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó.
- Chillón, A. (1999). *Literatura y periodismo: Una tradición de relaciones promiscuas*. Aldea Global.
- Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.



- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Foro Económico Mundial [WEF]. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hoyos, H. (2003). *Periodismo de ficción: La crónica literaria*. Universidad de Antioquia.
- Jaramillo Agudelo, D. (2012). *Antología de crónica latinoamericana actual*. Alfaguara.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Monsiváis, C. (2000). *A ustedes les consta: Antología de la crónica en México*. Ediciones Era.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.



- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Rojas, L. A., & Linares, E. N. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/35298>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos.
- Villoro, J. (2006). *Safari accidental*. Joaquín Mortiz.
- Volóshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

