

Secuencia Didáctica Interdisciplinaria con base en ABP para potenciar la lectura crítica y las competencias ciudadanas en estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos (UIS, 2024-2) en el Taller de Lenguaje.

Jennifer Danitza Carreño Moncada

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Directora

Paola Andrea López Rincón

Magíster en Semiótica

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A mi madre, Gloria

cuya presencia ha sido la fuerza discreta, pero decisiva en cada circunstancia. Su ejemplo de integridad, disciplina y sentido del deber se convirtieron en el impulso necesario y determinante para la finalización de este trabajo investigativo. Su orientación constante, su firmeza, prudencia y compromiso inquebrantable han sido el horizonte que guía mis pasos.

Gracias por depositar en mí, la confianza necesaria para sostenerme incluso cuando el cansancio y la duda amenazaban con desviar mi rumbo.

En memoria de mi padre, Teodoro, mi más profundo recuerdo de amor. Permaneces en mi corazón y en mi memoria; aun en medio del dolor, fuiste la motivación que me impulsó a finiquitar este proyecto.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, en primer lugar, por haberme permitido hacer realidad mi sueño y obtener un nuevo logro en este camino que se denomina, vida. También, por darme la fortaleza y la sabiduría para continuar proyectándome profesionalmente.

Humanamente, agradezco, a mi hermano, por su sapiencia y calma en momentos de adversidad. Por su apoyo incondicional emocional durante mi trayectoria universitaria.

Agradezco también, a la profesora Sonia Gómez Benitez quien ha sido mi motivación en la elección de la línea investigativa de lectura crítica y al profesor Gonzalo Ordoñez con relación a las competencias ciudadanas. Ambos, han sido mis referentes conceptuales a seguir desde el pregrado.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a los evaluadores que acompañaron el proceso de construcción del anteproyecto y a mi directora, Paola Andrea López Rincón, por su confianza, paciencia y rigurosa orientación a lo largo de esta investigación. Su acompañamiento constituyó el cimiento que hizo posible el desarrollo y la consolidación de este trabajo.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
Problema general	20
Problema institucional	21
Problema específico	24
1.1 Justificación	27
1.1.2. Necesidad de la propuesta.....	27
1.1.3. Fundamentos normativos y políticos (MEN, CONPES, OCDE).	28
1.1.4. Contexto institucional UIS.....	31
1.1.5. Aporte académico y social de la propuesta	32
1.1.6. Originalidad y viabilidad.	35
1.2 Objetivos	38
1.2.1 Objetivo general.....	38
1.2.2 Objetivos específicos	38
2. MARCO TEÓRICO.....	39
2.1 Estado del Arte.....	39
2.1.1 Antecedentes Nacionales	39
2.2.1 Antecedentes internacionales.....	41
2.2 Marco conceptual.....	43
2.2.1 Lectura crítica	44
2.2.2 Pedagogía crítica y pensamiento crítico	53
2.2.3 Competencias Ciudadanas y metodologías activas.....	61
2.2.4 Enfoques didácticos para la articulación curricular en educación superior	69
2.2.5 Análisis Crítico del Discurso (ACD)	74
2.2.6 Argumentación.....	77
3. METODOLOGÍA.....	80
3.1 Enfoque metodológico.....	80
3.2 Diseño metodológico	84
3.2.1. Momentos de investigación	91
3.3 Escenario y muestra participante	94
3.3.1 Contexto.....	94
3.3.2 Muestra participante.....	95
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	96
3.4.1 Observación participante	96
3.4.2 Diarios de campo	97
3.4.3 Taller investigativo	98
3.4.4 Análisis de datos o análisis documental.....	101
3.4.5 Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa	104
3.5 Intervención pedagógica y diseño instruccional	106
3.6 Consideraciones éticas de la investigación	110

4. INSTRUMENTOS DIAGNÓSTICOS	111
4.1 Análisis de la prueba diagnóstica de lectura crítica	111
5. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	126
5.1 Planeación y diseño a partir del análisis	135
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	137
6.1 Introducción al capítulo	137
6.2 Proceso de análisis cualitativo	146
6.2.1 Corpus analizado.....	146
6.2.2 Procedimiento analítico	147
6.3 Categorías de análisis:.....	151
6.3.1 Categoría 1: La lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural	152
6.3.3 Categoría 2: Transformación crítica en arquitectura argumentativa.....	205
6.3.3 Categoría 3: El debate deliberativo como mediador del PC y las CC	227
6.3.4 Categoría 4: Transformación de la práctica y del rol del estudiante.....	275
7. CONCLUSIONES	310
8. RECOMENDACIONES.....	314
9.REFERENCIAS.....	317
APÉNDICES.....	328

Índice de figuras

Figura 1 Promedios y comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño: UIS, Facultad de Ciencias Humanas y Físicoquímicas.....	22
Figura 2 Lectores rumiantes de Nietzsche.....	50
Figura 3 Competencias de lectura crítica.....	53
Figura 4 Tipos de competencias ciudadanas.....	63
Figura 5 Momentos de lectura crítica de textos académicos	70
Figura 6 Proceso cualitativo de la investigación.....	81
Figura 7 Estructura de integración metodológica de la investigación (IA - ABP).....	90
Figura 8 Momentos de la investigación acción.....	93
Figura 9 Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos	103
Figura 10 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa.....	167
Figura 11 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa.....	167
Figura 12 Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías	170
Figura 13 Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías	170
Figura 14 Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías	171
Figura 15 Evidencia de identificación de la intención del autor.....	171
Figura 16 Evidencia de identificación de la intención del autor.....	172
Figura 17 Evidencia de identificación de la postura crítica del autor.....	172
Figura 18 Evidencia de identificación de la postura crítica del autor.....	173
Figura 19 Evidencia de identificación de la postura crítica del autor.....	173
Figura 20 Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica.....	174
Figura 21 Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica.....	175

Figura 22 Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica.....	175
Figura 23 Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica.....	176
Figura 24 Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1.....	183
Figura 25 Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1.....	183
Figura 26 Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1.....	184
Figura 27 Evidencia empírica del comentario crítico	212
Figura 28 Evidencia empírica del comentario crítico	212
Figura 29 Evidencia de análisis del comentario crítico	213
Figura 30 Evidencia de análisis del comentario crítico	213
Figura 31 Evidencia de análisis del comentario crítico	214
Figura 32 Evidencia de análisis del comentario crítico	214
Figura 33 Evidencia de análisis del comentario crítico	215
Figura 34 Evidencia de análisis del comentario crítico	215
Figura 35 Pirámide categorial de alcances del taller de sensibilización.....	284
Figura 36 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	296
Figura 37 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	296
Figura 38 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	296
Figura 39 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	296
Figura 40 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	297
Figura 41 Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes.....	297

Lista de Tablas

Tabla 1 Descripción del perfil del pensador crítico	58
Tabla 2 22 técnicas de Lectura Crítica.....	72
Tabla 3 Momentos de la investigación acción en la investigación.....	94
Tabla 4 Alineación estructura metodológica, técnicas e instrumentos de recolección de datos.	100
Tabla 5 Alineación de técnicas e instrumentos y unidad de análisis	104
Tabla 6 Niveles de desempeño de lectura crítica.....	113
Tabla 7 Categorías y subcategorías de análisis de la prueba diagnóstica	114
Tabla 8 Matriz de identificación de fortalezas y dificultades en LC y CC.....	123
Tabla 9 Secuencia didáctica.....	127
Tabla 10 Taller 1: sensibilización y fomento de Competencias ciudadanas	131
Tabla 11 Taller 2: aproximación a la lectura crítica de géneros científicos	132
Tabla 12 Taller 3: análisis y debate de artículos científicos	133
Tabla 13 Taller 4: taller de escritura de un comentario crítico	134
Tabla 14 Taller 5: reflexión y análisis de las competencias ciudadanas en la formación integral	135
Tabla 15 Matriz de articulación de dificultades detectadas en el diagnóstico y las actividades de la SD.....	136
Tabla 16 Matriz de categoría teórica 1: lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural	139
Tabla 17 Matriz de categoría teórica 2: transformación crítica en la arquitectura en la arquitectura	141

Tabla 18 Matriz de categoría 3: el debate como mediador del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas	141
Tabla 19 Matriz de categoría 4: transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante	143
Tabla 20 Matriz de unidad de análisis: checklist	148
Tabla 21 Matriz de unidad de análisis: diario de campo	148
Tabla 22 Matriz de unidad de análisis: guía de aprendizaje	148
Tabla 23 Matriz de unidad de análisis: producciones	149
Tabla 24 Matriz de unidad de análisis: Rúbrica de evaluación	150
Tabla 25 Matriz de articulación de la lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural.	154
Tabla 26 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa	166
Tabla 27 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa	166
Tabla 28 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa	167
Tabla 29 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa	168
Tabla 30 Desarrollo del sentido pragmático de la glosa	168
Tabla 31 Evidencia de análisis deductivo del artículo 1	177
Tabla 32 Evidencia de análisis deductivo del artículo 1	178
Tabla 33 Evidencia de análisis deductivo del artículo 1	178
Tabla 34 Evidencia de análisis inductivo-introducción del artículo 1	179
Tabla 35 Evidencia de análisis inductivo- inducción del artículo 1	180
Tabla 36 Evidencia de análisis inductivo- inducción del artículo 1	180
Tabla 37 Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1	181
Tabla 38 Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1	181
Tabla 39 Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1	182

Tabla 40 Evidencia de contraste conceptual del artículo 1	185
Tabla 41 Evidencia de contraste conceptual del artículo 1	185
Tabla 42 Evidencia de contraste conceptual del artículo 1	186
Tabla 43 Evidencia de contraste conceptual del artículo 1	186
Tabla 44 Evidencia de análisis deductivo del artículo 2	188
Tabla 45 Evidencia de análisis deductivo del artículo 2	188
Tabla 46 Evidencia de análisis deductivo del artículo 2	189
Tabla 47 Evidencia de análisis inductivo del artículo 2	190
Tabla 48 Evidencia de análisis inductivo del artículo 2	190
Tabla 49 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	191
Tabla 50 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	191
Tabla 51 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	192
Tabla 52 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	192
Tabla 53 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	193
Tabla 54 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	193
Tabla 55 Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3	194
Tabla 56 Matriz de análisis arquitectura argumentativa	207
Tabla 57 Matriz de articulación del debate como mediador del pensamiento crítico	229
Tabla 58 Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico	238
Tabla 59 Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico	239
Tabla 60 Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico	240
Tabla 61 Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico	241
Tabla 62 Pensamiento crítico desde los planteamientos de Brookfield (1987)	269

Tabla 63 Matriz de transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante.....	276
Tabla 64 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	286
Tabla 65 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	286
Tabla 66 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	287
Tabla 67 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	287
Tabla 68 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	287
Tabla 69 Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa	288
Tabla 70 Matriz de comparación de pruebas: entrada y salida.....	298

Lista de Apéndices

Apéndice A Formato de observación y rúbrica de evaluación del instrumento	328
Apéndice B Rúbrica de evaluación del instrumento para la observación.....	333
Apéndice C. Prueba diagnóstica	335
Apéndice D. Rúbrica de evaluación diagnóstica de niveles de lectura.....	337
Apéndice E. Matriz de evaluación de textos argumentativos	338
Apéndice F. Resultados prueba diagnóstica de Lectura crítica y argumentación.....	339
Apéndice G. Rúbrica descriptiva de seguimiento.....	340
Apéndice H. Dilemas morales: juego 1: mercados prohibidos.....	341
Apéndice I. Rúbrica sintética socioformativa.....	347
Apéndice J. Rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica	351

Resumen

Título: Secuencia Didáctica Interdisciplinaria con base en ABP para potenciar la lectura crítica y las competencias ciudadanas en estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos (UIS, 2024-2) en el Taller de Lenguaje*

Autor: Jennifer Danitza Carreño Moncada**

Palabras Clave: Lectura crítica, competencias ciudadanas, argumentación, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), investigación - acción

Descripción:

El presente documento corresponde al informe final de investigación que tuvo como objetivo diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria con base en la metodología de ABP y dilemas morales para potenciar competencias de lectura crítica y ciudadanas y, procesos de lectura como la comprensión crítica, la interpretación y la argumentación. El estudio se estructuró desde un enfoque interdisciplinario en el contexto de del Taller de Lenguaje en la UIS con estudiantes de primer semestre, mediante una metodología de investigación-acción alineada con el ABP, que favorece la integración de saberes, intereses y necesidades de los participantes. Los resultados provienen del análisis del corpus de evidencias empíricas recolectadas durante la implementación de la secuencia didáctica en el semestre 2024-2, conformado por debates, producciones escritas de los estudiantes, rúbricas, diarios de campo, registros audiovisuales y prueba diagnóstica. El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo, interpretativo e inductivo, mediante codificación abierta y axial, a partir de categorías analíticas derivadas del marco teórico. Los resultados dan cuenta de transformaciones incipientes en los procesos de comprensión crítica de textos científicos, en la estructuración de la argumentación (premisa-desarrollo-conclusión) y en el desarrollo de competencias ciudadanas. Análogamente, emergió un creciente interés hacia la contraargumentación y refutación. Asimismo, se articuló el debate y los dilemas morales como mediadores del pensamiento crítico al promover la deliberación ética, la toma de perspectiva, la empatía y la resolución de dilemas éticos disciplinares. En este sentido, los hallazgos permiten reconocer el potencial de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica y las competencias ciudadanas en el contexto específico de su implementación. No obstante, dichos resultados se circunscriben en condiciones particulares del estudio, no se orientan a la generalización, sino a la comprensión situada de los procesos y a la generación de aportes a la didáctica en la educación superior.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Paola Andrea López Rincón. Magíster en Semiótica.

Abstract

Title: Interdisciplinary Didactic Sequence Based on PBL to Enhance Critical Reading and Civic Competencies in First-Semester Petroleum Engineering Students (UIS, Second Semester 2024) in the Language Workshop*

Author: Jennifer Danitza Carreño Moncada¹

Key Words: higher education; critical reading; civic competencies; instructional sequence; teaching strategies

Description:

This document presents the final research report of a study aimed at designing an interdisciplinary instructional sequence based on project-based learning (PBL) and moral dilemmas to strengthen comprehension, interpretation, and argumentation within the domains of critical reading and civic competencies. The study was framed through an interdisciplinary approach and targeted first-semester students enrolled in the Language Workshop at UIS. The proposal drew on an action-research methodology aligned with PBL, which made it possible to integrate diverse forms of knowledge while placing participants' interests and needs at the center of the planning process. The findings reported here are based on the analysis of data collected during the 2024-2 academic semester. Overall, the results point to progress in the critical comprehension of scientific texts, argumentation, and civic competencies, particularly socio-emotional competencies. Students' written and oral productions showed a clear progression toward a more structured argumentative architecture (premise-development-conclusion). Likewise, increasing attention to counterargumentation and refutation emerged over the course of the intervention. In addition, debate and moral dilemmas functioned as key mediators of critical thinking by fostering ethical deliberation, perspective-taking, empathy, and the resolution of discipline-specific ethical dilemmas. The study concludes that this instructional sequence constitutes an effective strategy in higher education, insofar as critical reading operates as a cross-cutting process that strengthens disciplinary learning across multiple content areas.

* Degree thesis

¹ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Advisor: Paola Andrea López Rincón, Master's degree in Semiotics.

Introducción

La siguiente investigación se gesta en la importancia de la lectura del mundo como eje articulador de los procesos cívicos y el avance social, para lograrlo se han propuesto dos tópicos conceptuales macro: la lectura crítica y las competencias ciudadanas, que buscan potenciar los procesos formativos contemporáneos, respondiendo a las necesidades del contexto institucional y de la sociedad actual. La integración responde a la necesidad de abordar la lectura crítica como un proceso dinámico y complejo y no como una acción simplista y desarticulada de la realidad. Esta necesidad latente en la sociedad y en la institución, hacen posibles que los constructos teóricos, converjan en forma significativa en el diseño de la secuencia didáctica que propone este estudio.

Es importante mencionar que la lectura crítica es un proceso cognitivo y, simultáneamente un proceso sociocultural y sociopolítico que requiere un conocimiento complejo para ser abordada en su totalidad. Desde la perspectiva de autores canónicos como Cassany, el lector crítico tiene la responsabilidad de interactuar de forma analítica y crítica con su entorno sociocultural, económico y político con el fin de consolidar la lectura no solo como un proceso cognitivo sino como una práctica social que requiere analizar argumentos. También, evaluar fuentes, realizar inferencias, establecer relaciones intertextuales, dar una opinión sustentada e identificar falacias. En resumen, leer críticamente constituye una práctica que permite construir significados y hallar sentido a partir de la lectura del contexto que lo circunda un texto.

Desde esta perspectiva, la lectura crítica, se configura de forma natural y exige aspectos cívicos como la toma de decisiones informadas, la construcción de argumentos éticos en pro de la sociedad, la destreza en la oralidad de debatir académicamente un tema relevante, analizar

diversas perspectivas de una situación problema, empatizar con los sentimientos y emociones ajenas y por supuesto, ser capaces de estructurar argumentos y opiniones sólidas, eliminando sesgos.

Análogamente, este estudio interdisciplinar fortalece la competencia comunicativa a través de las metodologías activas implementadas como el ABP y los dilemas morales. Según Dueñas (2021), el ABP promueve el análisis de situaciones problema en contextos situados y complejos, que fortalece el aprendizaje autónomo, el respeto a las diferencias y el trabajo colaborativo. Además, establece al estudiante como centro del proceso de aprendizaje y permite que ejerza un rol activo.

Por las razones anteriormente mencionadas, en la educación superior recae la responsabilidad social y académica de formar profesionales capaces de comprender, interpretar y argumentar de forma crítica textos de distintos formatos y diversas realidades. En coherencia con esta problemática, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinar con base en metodología ABP y dilemas morales potencia la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y ciudadana en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?

Esta pregunta de investigación surge de la problemática detectada a nivel global e institucional: las brechas existentes en la lectura crítica y las competencias ciudadanas en estudiantes de educación superior en sus prácticas letradas de ingeniería. En el ámbito institucional dichas brechas se evidencian en los resultados de evaluaciones, como es el caso de las pruebas Saber Pro en lectura crítica y competencias ciudadanas con porcentajes a nivel institucional del 7 % y 16 % respectivamente. Estos resultados muestran que la universidad a nivel global no alcanza ni el 50% de los resultados en las competencias evaluadas en el 2023. A

su vez, pone en manifiesto la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas y didácticas novedosas que, permiten orientar proyectos que aborden estas competencias.

En consonancia con la problemática mencionada, se planteó el objetivo de investigación orientado a diseñar una secuencia didáctica interdisciplinar con base en la metodología de ABP y dilemas morales para potenciar la comprensión y la argumentación de la competencia de lectura crítica y ciudadanas en los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 en el semestre 2024-2. La integración curricular ocurre en el marco de la lectura crítica como eje integrar con fundamentos teóricos como Daniel Cassany que propone las prácticas letradas en la educación superior para favorecer la enseñanza de la lectura crítica y desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire en la lectura del mundo. Estos dos tópicos teóricos permiten integrar de manera efectiva las competencias ciudadanas en conjunto con las metodologías activas como el ABP.

En este estudio, la integración didáctica se materializa en el diseño de una secuencia didáctica interdisciplinar en la que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que organiza el proceso formativo a partir de situaciones problemáticas contextualizadas, formuladas mediante dilemas morales a partir de las practicas letradas disciplinares. Estos dilemas actúan como disonancias cognitivas que movilizan la lectura crítica, al exigir la comprensión, interpretación, evaluación de textos científicos. Así como la construcción de posturas argumentadas.

En este marco, el debate se incorpora como eje pedagógico que articula la interacción discursiva y favorece la deliberación, la toma de perspectiva, la contraargumentación y la refutación. De manera transversal, las competencias ciudadanas se desarrollan en la medida en que los estudiantes participan en prácticas discursivas situadas que implican juicio ético, argumentación y resolución de problemáticas. Así, la secuencia no presenta los componentes de

forma aislada, sino como un engranaje didáctico, coherente en el que cada elemento cumple una función específica y complementaria dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, esta propuesta pretende potenciar las competencias de lectura crítica y ciudadanas en paralelo con los procesos de lectura (comprensión crítica e interpretación) y la argumentación como aplicación se obtiene la resolución problemas socioambientales en contextos reales, mediante la deliberación ética y la toma de posturas críticas. La resolución de problemas se asume como un proceso cognitivo complejo que emerge de la articulación de la comprensión crítica, la interpretación y la argumentación, especialmente en el marco del ABP.

Esta investigación se posiciona como una experiencia educativa exclusiva en el abordaje de tópicos interdisciplinarios en el ámbito universitario que, implementan como eje articulador, la lectura crítica.

La justificación de este estudio se sustenta en la necesidad de transformar las prácticas educativas, con el propósito de alcanzar la formación integral en la cual los estudiantes pueden ejercer un rol participativo, reflexivo y crítico. La resolución de esta problemática no solo aporta elementos teóricos para comprender la relación latente entre lectura crítica, pensamiento crítico, argumentación y competencias ciudadanas, sino que también, ofrece orientaciones metodológicas aplicables en el salón de clases y útiles para docentes del área de Lengua Castellana. Desde el punto de vista al impacto social, este proyecto beneficia a los estudiantes al brindarles herramientas para interactuar de manera ética, razonada y crítica con su entorno; a la institución educativa, al fortalecer sus prácticas pedagógicas y didácticas; y, a la didáctica de la lengua, al aportar evidencias sobre micro currículos interdisciplinarios que puedan ser adaptadas y aplicables en otros contextos similares.

Con relación a la metodología que orientó el estudio, se enmarca en el enfoque cualitativo con un diseño de investigación – acción. Este enfoque, se sustenta en el análisis de evidencias recolectadas durante la aplicabilidad de la secuencia didáctica y en la sistematización de las producciones estudiantiles, que permitieron comprender de manera profunda los procesos, avances y dificultades de los estudiantes, así como, evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para transformar la práctica educativa como es el propósito de la investigación acción. Con el fin de dar claridad al proceso investigativo, cada uno de los apartados aquí expuestos detallan con precisión el paso a paso de la investigación.

En síntesis, esta investigación se orienta en la construcción de procesos pensamiento críticos y argumentación que, desde la lectura crítica, contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de pensar, analizar, evaluar, reflexionar, deliberar y actuar de manera responsable y ética en contextos académicos, laborales y sociales cada vez más complejos.

1. Planteamiento del problema

Brechas En La Formación De La Lectura Crítica, Competencias Comunicativas Y Ciudadanas En La Educación Superior En Colombia

Problema general

En la educación superior colombiana persisten brechas en lectura crítica y competencias ciudadanas que limitan la participación informada y la deliberación ética de los futuros profesionales. A partir de las investigaciones nacionales provenientes de instituciones públicas como el MEN y la ODCE; surgen las políticas públicas como solución al abordaje teórico de las necesidades detectadas de la población objeto de estudio. Estas políticas buscan ser implementadas en instituciones y en el contexto de esta investigación, en instituciones educativas como es la Universidad Industrial de Santander.

A pesar de los múltiples esfuerzos en las políticas nacionales, no se ha logrado resultados efectivos a nivel nacional en aspectos críticos y cívicos. Sin embargo, el marco legal es de vital importancia porque sustentan los objetivos institucionales y nacionales que sirven de horizonte en esta investigación como por ejemplo los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006; MEN, 2004; CONPES, 2021) y recomendaciones internacionales (OCDE, 2024-2025) que enfatizan la formación integral de ciudadanos críticos.

Lo anterior, evidencia la necesidad global de abordar la formación integral de ciudadanos críticos en los entornos educativos. Esta propuesta específica de la ODCE y corroborada en las políticas públicas del MEN hacen evidente la necesidad de abordar las competencias de lectura crítica y ciudadanas.

Problema institucional

La propuesta de investigación se articula con los lineamientos institucionales de la Universidad Industrial de Santander, particularmente con su misión y visión, las cuales promueven la formación integral de estudiantes con altas competencias comunicativas, pensamiento crítico y habilidades investigativas orientadas a la innovación y al desarrollo del país (Proyecto Institucional, 2019). En coherencia con este horizonte formativo, la consolidación de la lectura crítica y de las competencias ciudadanas se configura como una necesidad transversal para la educación superior, en tanto dichas competencias inciden en la capacidad de los futuros profesionales para interpretar críticamente su entorno, deliberar éticamente y participar de manera responsable en contextos académicos, sociales y disciplinares.

Como parte de las políticas públicas es importante ahondar en los resultados globales y comparativos obtenidos por las Instituciones de Educación Superior (IES) con el fin de vislumbrar con mayor exactitud la problemática.

Como parte de las políticas públicas es importante ahondar en los resultados globales y comparativos obtenidos por las Instituciones de Educación Superior (IES). De acuerdo con El Observatorio de la Universidad Colombiana (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2024), que condensó los resultados de un estudio comparativo realizado de las Pruebas SABER PRO en los últimos tres años. Dichos resultados determinaron que, la UIS ascendió cinco puestos a nivel nacional en 2023 entre las IES; después de un descenso en 2022, ubicándose actualmente en la posición 15 en el país. Aunque este avance refleja un mejor desempeño global, es significativo que la universidad no figure dentro de las cinco instituciones con mayores puntajes, factor que indica que se sería conveniente realizar algunos ajustes en los programas académicos

con el propósito de replantear y potenciar estrategias orientadas al desarrollo de competencias genéricas.

En este sentido, las pruebas Saber Pro, administradas por el ICFES, no solo permiten evaluar las competencias que deben alcanzar los estudiantes al finalizar sus estudios en educación superior. También, son un instrumento de evaluación institucional para procesos de acreditación, validez académica, autoevaluación institucional y, ajustes de políticas educativas y diseño de políticas institucionales que aseguren la pertinencia de la formación profesional. Además, se constituyen en un insumo fundamental en este estudio, que permite conocer el nivel de desempeño de cada módulo con el propósito de recabar información relevante relacionada con las exigencias nacionales y tener un panorama global de la problemática objeto de estudio.

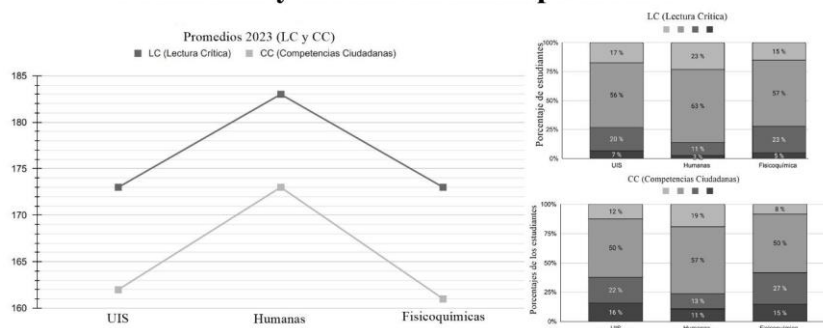
Los resultados condensados por la Unidad de Información y Análisis Estadístico (UIAE, 2023), evidencian que, si bien, los estudiantes de la UIS superan el promedio nacional en lectura crítica y competencias ciudadanas con puntajes superiores a 150, los porcentajes de estudiantes en el nivel de desempeño 4 continúan siendo reducidos: apenas el 17% en lectura crítica y el 12% en competencias ciudadanas. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes no alcanzan las competencias de abstracción, análisis crítico y comparación de perspectivas necesarias para desenvolverse en escenarios sociales y académicos complejos.

Con relación a los resultados específicos, se mostrará la figura 1 que expone los promedios obtenidos en el 2023 en términos institucionales, la Facultad de Ciencias Humanas y físicoquímicas (UIAE, 2023).

Figura 1

Promedios y comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño

Promedios y niveles de desempeño 2023



Nota. Adaptado de Unidad de Información y Análisis Estadístico (UIAE), UIS (2023). <https://uis.edu.co/unidad-de-informacion-y-analisis-estadistico-uiae/s/>

La anterior gráfica, permite comparar y determinar que la situación es particularmente preocupante en la Facultad de Ingenierías Físicoquímicas, facultad a la que pertenece la población objeto de estudio (ingeniería de petróleos). Solo el 15% de los estudiantes alcanzó el nivel superior en lectura crítica y el 8% en competencias ciudadanas. En contraste con la Facultad de Ciencias Humanas, que reporta mejores desempeños en el nivel 4 o Superior (23% y 19%, respectivamente). Esta disparidad refleja que, en las ingenierías, los procesos de enseñanza - aprendizaje han dado menor prioridad a las competencias comunicativas y ciudadanas, lo cual refuerza la pertinencia de diseñar una intervención didáctica y pedagógica focalizada que atienda estas carencias desde una perspectiva integradora.

El propósito de presentar estas pruebas como ideal investigativo, sería poder contrastar las pruebas Saber 11 con las Saber Pro, sin embargo, dadas las circunstancias de carencia de información institucional, no se hace posible dicha acción. Cabe aclarar que, este análisis solo se constituirá en un insumo para obtener una visión generalizada y contextualizada de la problemática institucional no para corroborar incidencias directas en esta investigación.

En consecuencia, el problema institucional no se reduce a bajos desempeños puntuales, sino a la persistencia de brechas en la formación de lectores críticos y ciudadanos deliberativos dentro de programas disciplinares donde estas competencias no han sido articuladas al currículo.

En la Universidad Industrial de Santander persisten brechas en el desarrollo de la lectura crítica y las competencias ciudadanas, especialmente en programas de ingeniería, donde estas dimensiones no siempre se articulan de manera explícita al currículo. Aunque la UIS presenta desempeños superiores al promedio nacional en Saber Pro, los porcentajes de estudiantes ubicados en el nivel superior siguen siendo reducidos, en particular en la Facultad de Ingenierías Físicoquímicas. Esta situación evidencia la necesidad de diseñar propuestas didácticas interdisciplinarias que fortalezcan la comprensión crítica, la argumentación y la deliberación ética en contextos académicos situados.

Problema específico

Ahora bien, con el propósito de ampliar la visión de la problemática propiamente en el contexto, en la población objeto de estudio y dar cumplimiento a la verificación del primer objetivo específico, se realizó una prueba diagnóstica de lectura crítica a los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ingeniería de Petróleos en el curso de Taller de Lenguaje de la UIS, sede Bucaramanga durante el segundo semestre académico de 2024.

Dicha prueba, tuvo como criterios de diseño las competencias de lectura crítica propuesta por Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007) y las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany, las cuales fueron incorporadas por medio de preguntas con las cuales se estructuró la prueba. La prueba estuvo conformada por diez preguntas, nueve cerradas y una abierta teniendo en cuenta los niveles de lectura crítica estipulados en los Lineamientos

Curriculares (2008). Como criterios de análisis se resalta la codificación abierta y axial, de la cual surgen categorías y subcategorías de análisis.

Los resultados evidenciaron que existe en el grupo PB6 un nivel predominante de lectura literal, que sugiere una comprensión básica centrada en la identificación de información explícita sin un análisis profundo del texto. Este hallazgo concuerda con los postulados de Cassany (2006) respecto a las limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico dados en el lector cuando es incapaz de trascender la decodificación superficial del discurso.

Estas evidencias institucionales revelan dificultades globales en los procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas. También, las evidencias locales, realizadas en la prueba diagnóstica aplicada a los participantes de esta investigación, estudiantes del Taller de Lenguaje UIS de la carrera de Ingeniería de Petróleos (2024-2); muestran debilidades en aspectos como la identificación de géneros textuales y estructuras argumentativas, la inferencia de la intención del autor, y la sustentación de posturas críticas permeadas por la opinión.

Pregunta de investigación

Con base en el análisis de la problemática expuesta, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinaria con base en metodología ABP y dilemas morales potencia la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y ciudadana en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?

Este interrogante se resolverá a partir de las preguntas directrices:

- ¿Cuál es el nivel de competencia en lectura crítica de los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos antes de la intervención didáctica?

- ¿Qué fortalezas y dificultades tienen los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos de la UIS para el abordaje de la lectura crítica?
- ¿Qué elementos didácticos y pedagógicos debe incorporar una propuesta didáctica que articule la lectura crítica y las competencias ciudadanas en el micro currículo de Taller de Lenguaje?
- ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta en la implementación y recolección de datos cualitativos que permitan comprender los procesos de apropiación de la lectura crítica?
- ¿Qué cambios se evidencian en la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y ciudadana, al aplicar la secuencia didáctica?

Los anteriores interrogantes permitirán orientar, de la mejor manera el proceso investigativo. En este sentido, la problemática diagnosticada y descrita pone de manifiesto la necesidad de una intervención pedagógica que trascienda las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y de las competencias ciudadanas. A su vez, responda a las demandas actuales de la educación superior. El bajo desempeño en lectura crítica y en los procesos de argumentación escrita reflejan no solo dificultades cognoscitivas, sino también metodológicas y didácticas en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua.

Ante este panorama, surge la de revisar los aportes teóricos sobre lectura crítica, competencias ciudadanas, la argumentación y pensamiento crítico, con fin de comprender cómo estas categorías pueden orientar una propuesta didáctica que responda a las dificultades encontradas en los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos de la UIS. De esta manera, la investigación busca dar respuesta a la problemática identificada mediante el diseño de

una propuesta que articule la lectura crítica que integre las competencias ciudadanas, garantizando así una formación más consciente, participativa y transformadora dentro del contexto universitario.

1.1 Justificación

1.1.2. Necesidad de la propuesta

Los desafíos actuales de la Educación Superior convergen en la búsqueda de una formación universitaria más integral, que forme para la investigación, el trabajo y la ciudadanía; que contribuya al desarrollo social y profesional, ampliando el campo de acción, desempeño, eficacia y eficiencia. Por lo tanto, es importante considerar las particularidades que experimenta la correlación entre las competencias comunicativas y el pensamiento crítico en la formación universitaria. Ejes conceptuales que surgen a partir de la lectura crítica y competencias ciudadanas, que se configuran como elementos indispensables para la consolidación de esta propuesta didáctica que coadyuve al fortalecimiento de una educación superior de calidad.

Desde la enseñanza de la lengua materna, surgen algunos intereses que mueven esta investigación. Intereses, vinculados a múltiples beneficios que proporciona la lectura a nivel cognitivo, metacognitivo, cultural y social. Algunos específicos, vinculados a la promoción y hábitos de lectura académica, enfocados en: la lectura con propósito, la criticidad y la orientación de procesos de comprensión lectora. Esta comprensión solo se desarrolla a medida que el lector se enfrenta a textos cada vez más complejos, que requieren de un análisis pormenorizado y amplio bagaje conceptual y disciplinar. Requiere, también, la laboriosa actividad cognitiva de desentrañar textos complejos tanto en la organización como en la densidad conceptual con el propósito de potenciar la competencia de lectura crítica de textos académicos.

Asimismo, se resalta la importancia de la oralidad académica para los futuros profesionales a partir de la apropiación de estructuras discursivas y la capacidad del sujeto de expresarse en distintos formatos. A su vez, determinar cómo esta contribuye en el aprendizaje de estructuras argumentativas, esenciales en entornos académicos y laborales que den muestra no solo de conocimientos disciplinares sino de competencias socioemocionales que responden a cada contexto.

De igual manera, es fundamental recordar que la enseñanza de la lengua tiene inmersos en sus constructos la comunicación y el lenguaje, “como la forma de acceder al conocimiento, la lectura y la apropiación del mundo” (MEN, 2013, p.78).

1.1.3. Fundamentos normativos y políticos (MEN, CONPES, OCDE).

Para efectos de esta investigación, se tienen en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las Instituciones de Educación Superior, en los cuales, enfatiza en la necesidad de implementar el enfoque por competencias en los currículos educativos y en las investigaciones académicas (MEN, 2009).

La investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo que: Este documento establece las directrices fundamentales que debe cumplir una intervención cualitativa orientada en competencias; las cuales se definen como: “un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y su desempeño en la vida profesional y social” (MEN, 2009, p. 20). Se clasifican en cuatro competencias genéricas: Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información. (MEN, 2009, p. 8).

En consonancia con las políticas nacionales propuestas por el MEN, se seleccionan las competencias genéricas en Ciudadanía y Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua Internacional. Esta última, aborda: “habilidades en lectura, escritura y oralidad, y se considera esencial para el aprendizaje autónomo y crítico en la Educación Superior” (MEN, 2009, p. 8). A partir del enfoque por competencias, la propuesta investigativa pretende analizar, cuestionar y proponer una secuencia didáctica que contribuya a la enseñanza de la lengua materna y la formación en ciudadanía.

También, se tiene en consideración los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006), ejes que guían la formación de ciudadanos activos y responsables en el ejercicio participativo de la democracia, el civismo y la ética. Asimismo, pretenden potenciar el pensamiento crítico, fomentar la empatía, la diversidad de perspectivas y preparar a los estudiantes para los desafíos éticos contemporáneos con el fin de potenciar la ética profesional. Para lograrlo, se requiere una sólida formación epistemológica y metodológica que articule un marco teórico adecuado para la Educación Superior, en consonancia con la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) (CONPES, 2021) y la Política de Equidad de Género que promueve un enfoque inclusivo y equitativo acorde con las directrices institucionales (Universidad Industrial de Santander, 2018).

Desde esta óptica, vale la pena mencionar que se debe tener en cuenta no solo las exigencias políticas sino las necesidades emergentes de la sociedad actual que carece de entornos democráticos reales y Aulas de Paz, como un recurso transversal que se evidencia en la actuación competente de la ciudadanía en contextos situados.

Como respuesta a estas directrices, el MEN estructuró un documento sobre las Competencias Laborales Generales (CLG), el cual las definen como: “un conjunto de

conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo” (Misterio de Educación Nacional, 2006. p.6). Entre ellas se destacan: el sentido ético, la comunicación asertiva, la gestión de la información, la toma de decisiones, la solución de problemas y la responsabilidad ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 2006) alineadas con los propósitos formativos de la lectura crítica y las competencia ciudadanas. Dichas competencias, convergen con los ejes curriculares que abarcan la Lectura Crítica y las Competencias Ciudadanas y refuerzan la necesidad de desarrollar currículos que fortalezcan competencias transversales.

En el contexto internacional también emerge preocupación por los procesos de ciudadanía. La Organización para las Naciones Unidas (ONU), muestra interés por suprimir la discriminación y la pobreza, para lograrlo, presenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, las metas de estos ODS pretenden eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer en el marco de los derechos humanos y lograr la paz, la equidad y la justicia social. Por lo anterior, se han seleccionado tres ODS pertinentes con esta investigación y relacionados específicamente con el de constructo de las competencias ciudadanas.

Los objetivos seleccionados fueron: el objetivo 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015). El objetivo 5, corresponde a la Igualdad de Género que apunta a: “Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y a equidad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública” (Naciones Unidas, 2015). Por último, el objetivo 16 establece la necesidad de: “garantizar la adopción de

todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que responden a las necesidades” (Naciones Unidas, 2015).

1.1.4. Contexto institucional UIS.

El modelo pedagógico de la Universidad Industrial de Santander (UIS), constituye el marco de referencia esencial de esta propuesta, al coincidir con los principios orientadores de la misión y visión. En este sentido, la formación integral de los estudiantes universitarios es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo en relación con la apropiación y producción de conocimiento, sino también en torno a la toma de decisiones estratégicas, el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento del liderazgo (Proyecto Institucional, 2019).

La misión institucional, refuerza este compromiso al proyectar los principios en la formación de “ciudadanos como profesionales integrales, éticos, con sentido político e innovadores” (Proyecto Institucional, 2019, p. 29). Asimismo, la UIS resalta valores fundamentales como la equidad social, la pluralidad, la preservación del medio ambiente y la participación democrática, en aras que sus egresados se conviertan en agentes críticos y coherentes con la identidad que la universidad desea proyectar a nivel municipal, regional y nacional. Por lo anterior, se tiene en cuenta para corroborar la decisión de integración curricular con los tópicos seleccionados de competencias lectura crítica y ciudadanas.

En este sentido, se espera que los estudiantes reflejen en distintos escenarios sociales los principios y valores cultivados en su formación, tales como “la ética de la responsabilidad pública, la solidaridad, la inclusión, la actitud dialógica, la tolerancia, el pluralismo y la autonomía en cada uno de sus proyectos académicos y laborales” (Proyecto Institucional, 2019, p. 33). Cada uno de ellos, está cohesionado con esta propuesta investigativa que da trascendencia a la misión y visión institucional. Por consiguiente, este micro currículo de Taller de Lenguaje,

pretende asumir los valores y principios de identidad institucional y contribuir a mitigar las brechas de la desigualdad social y de género en el contexto cercano.

1.1.5. Aporte académico y social de la propuesta.

A partir del enfoque por competencias, la propuesta investigativa pretende analizar, cuestionar y proponer una secuencia didáctica que contribuya a la enseñanza de la lengua materna y la formación en ciudadanía. En este contexto, la secuencia didáctica estará articulada teniendo en cuenta los contenidos curriculares de la enseñanza de la lengua materna y las competencias ciudadanas, las prácticas letradas de los estudiantes (textos académicos con tópicos propios de la carrera de Ingeniería de Petróleos) y la metodología didáctica de dilemas morales y ABP. De la misma manera, se tendrán en cuenta las CGL que resaltan la importancia de la transversalización.

Estos múltiples elementos estratégicamente articulados en experiencias significativas, permitirán crear un Ecosistema de Aprendizaje. Los Ecosistemas de Aprendizaje, se entienden como una metáfora conceptual que se usa para clarificar la complejidad de las interrelaciones de los elementos bióticos y abióticos que configuran el sistema vivo, un todo. Extrapolado al ámbito de la educación, estos conforman una unidad sistémica que potencia el desarrollo integral en los estudiantes (MOTZ, 2013).

En este sentido, la propuesta didáctica busca promover una comprensión profunda de la interdisciplinariedad y transversalidad del lenguaje en la formación académica y el ejercicio profesional de los estudiantes. Por consiguiente, el análisis de textos académicos, ABP y la metodología de dilemas morales se convierten en un recurso pedagógico clave para consolidar un enfoque integral que promueva la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, y participativo por medio del debate deliberativo a partir del análisis de textos científicos disciplinares.

El debate deliberativo, se entiende como un enfoque de discusión estructurada en el cual los participantes se reúnen para analizar un tema en profundidad, considerar diferentes perspectivas y llegar a una decisión informada o a una recomendación acerca de una problemática social. A diferencia de los debates tradicionales que a menudo buscan ganar una posición, el debate deliberativo se centra en el diálogo constructivo y la búsqueda conjunta de soluciones razonadas (Alejandro, 2023; García & Palacio, 2023). De esta manera, la propuesta se orienta al fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos y líderes responsables, capaces de ejercer su rol democrático a partir de la ética y la resolución pacífica de problemas sociales.

Por lo tanto, la pertinencia de esta secuencia didáctica está justificada por la necesidad de replantear los procesos didácticos y metodológicos orientados a la enseñanza de la lengua materna en la Educación Superior. Dichos procesos, requieren una innovación que, articule estratégicamente las dimensiones éticas, sociales y democráticas propias de la formación ciudadana, de modo que, los estudiantes no solo potencien su lectura crítica, sino que también sean capaces de reflexionar críticamente sobre su contexto.

Esta propuesta también constituye un aporte significativo al vacío institucional evidenciado en los resultados de las pruebas Saber Pro, en los programas académicos de las ingenierías, específicamente de la Ingeniería de Petróleos; cuyos estudiantes suelen obtener puntajes bajos en los módulos de lectura crítica y competencias ciudadanas. Por consiguiente, la secuencia didáctica planteada, responde a la necesidad de incidir de manera específica las competencias críticas y ciudadanas de los estudiantes; con el fin de lograr la apropiación de estrategias de pensamiento crítico aplicables tanto en su formación disciplinar como en el ejercicio de la ciudadanía. De esta manera, se busca impactar de forma indirecta en la mejora de

los resultados institucionales, al tiempo que se promueve una formación integral coherente con los retos académicos y sociales actuales.

Es importante resaltar que la integración de las competencias ciudadanas en esta propuesta, permite contribuir de manera directa la consolidación de un Aula de Paz, en la medida en que se promueve el diálogo, la comunicación asertiva, la tolerancia, la toma de perspectivas, el respeto por las diferencias, la mediación de conflictos y el trabajo colaborativo. A su vez, esta estrategia busca mitigar las brechas de desigualdad y de género, al reconocer a todos los participantes como agentes activos del proceso formativo y otorgar validez a sus opiniones y argumentos.

Como productos verificables se entregará: 1. Secuencia didáctica interdisciplinar basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), validada por expertos y por estudiantes que implemente estrategias de lectura crítica articuladas con la enseñanza de las competencias ciudadanas, argumentación y pensamiento crítico. 2. Rúbrica diagnóstica de evaluación de la lectura crítica para aplicar en educación inicial universitaria. (3) un informe de resultados e impacto pedagógico con recomendaciones curriculares orientadas al fortalecimiento del curso Taller de Lenguaje de la UIS. De este modo, el estudio no solo contribuye al avance teórico y metodológico de la enseñanza de la lengua, sino que también ofrece estrategias prácticas y replicables que inciden directamente en la mejora de los procesos formativos y en la consolidación de competencias comunicativas, críticas y ciudadanas en el contexto universitario.

En síntesis, esta investigación busca aportar de manera tangible al campo de la didáctica de la lectura crítica y de la formación ciudadana en la educación superior. El estudio contribuye a subsanar vacíos identificados en la enseñanza de la lengua en educación superior.

1.1.6. Originalidad y viabilidad.

Como se ha mencionado previamente, la propuesta será aplicada a estudiantes de primer semestre de ingeniería de petróleos en el micro currículo de Taller de Lenguaje de 2024-2. En un semestre académico conformado por 16 semanas de clase de las cuales se dedicarán 9 sesiones equivalentes a un poco más de cuatro semanas aproximadamente a la realización de la secuencia didáctica. En la primera sesión se aplicará la prueba diagnóstica y el taller de sensibilización de competencias ciudadanas. Las sesiones restantes, serán diseñadas para realizar actividades de forma gradual: talleres de lectura crítica, debates guiados por dilemas morales y evaluación formativa.

Los tiempos y contenidos comprendidos para el curso de Taller de Lenguaje y el uso de estrategias de metodología activas y aprendizaje significativo (trabajo colaborativo y el análisis de discusiones guiadas), hacen viable la investigación. Se dispone de recursos accesibles para todos los estudiantes que no requiere de elevados recursos económicos (biblioteca UIS, textos científicos, salón de clases y plataforma Teams) ni de infraestructura adicional, sino de ajustes pedagógicos y didácticos en la planeación docente, adaptados a las necesidades particulares de la población objeto de estudio.

Otro de los aspectos que hacen viable esta implementación, es la evaluación formativa mediante: diagnóstico, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, productos de los estudiantes y prácticas de aula que permitirán medir los alcances de la aplicación de forma cualitativa.

Esta propuesta no solo se construye con base a los propósitos institucionales de la UIS, sino que también representa un aporte significativo a la Educación Superior en Colombia y a la didáctica, al contribuir de manera interdisciplinar en los procesos comunicativos y al cierre de

brechas de desigualdad social en distintas esferas. Proporciona, también, mejora en los desempeños de lectura crítica y ciudadanas, contribuye al fortalecimiento de la misión institucional de la UIS y proporciona estrategias de pensamiento crítico como herramientas para el desenvolvimiento académico, laboral y la participación democrática. En conclusión, este proyecto está alineado con el compromiso de la UIS de formar profesionales críticos, democráticos e innovadores, capaces de transformar su entorno con responsabilidad social.

Por otro lado, vale la pena recordar que las investigaciones e intervenciones curriculares, tradicionalmente se han centrado en la enseñanza de la lengua que buscan “remediar” las dificultades de comprensión lectora mediante un enfoque cognitivo. La ciudadanía, por su parte, se ha diversificado en las escuelas gracias a las ciencias sociales. Sin embargo, en el ámbito institucional, las competencias ciudadanas y la enseñanza de la lengua se han abordado de manera independiente, consolidándose en un aporte disciplinar. No obstante, no se han consolidado experiencias educativas que logren integrarlas en un mismo escenario formativo. Esta desconexión, dificulta que los aprendizajes trasciendan hacia a una apropiación real o significativa de las implicaciones comunicativas y éticas directas en su contexto académico, social y profesional.

Finalmente, se destaca la originalidad de esta intervención didáctica al constituirse en un aporte integral, atendiendo no solo a las políticas públicas e institucionales sino a las necesidades propias del contexto educativo de los estudiantes en un entorno situado. Por supuesto, la transversalidad e interdisciplinariedad, aquí planteada, enriquecen el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes. De esta manera, la propuesta no solo aporta a la mejora de la calidad de la educación en la UIS, sino que también ofrece un modelo replicable

para la Educación Superior en Colombia enfocada en el interés de potenciar simultáneamente las de competencias comunicativas y ciudadanas.”

1.2 Objetivos

1.2.1 *Objetivo general*

Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria con base en la metodología de ABP y dilemas morales para potenciar la comprensión, interpretación y argumentación de las competencias de lectura crítica y ciudadanas en los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 en el semestre 2024-2.

1.2.2 *Objetivos específicos*

- Diagnosticar el nivel inicial de lectura crítica de los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante una prueba de comprensión.
- Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria de 9 sesiones que integre ABP y debates sobre dilemas morales para potenciar la lectura crítica y las competencias ciudadanas de los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6, por medio de materiales y rúbrica socioformativa.
- Implementar la secuencia didáctica con los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 con el propósito de recolectar datos cualitativos (producciones escritas, grabaciones de debates, diarios de campo, etc.) que permitan comprender los procesos de apropiación de la lectura crítica.
- Analizar los datos cualitativos recolectados con los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante el proceso de análisis de codificación abierta y axial de la información para validar los hallazgos.

2. Marco teórico

2.1 Estado del Arte

El propósito de este marco teórico es detectar las categorías conceptuales subyacentes de las debilidades en los procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas de los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos de la UIS. Para su identificación es necesario el abordaje teórico de la lectura crítica como una práctica sociocultural y cognitiva. Asimismo, es importante identificar cómo las competencias ciudadanas y el pensamiento crítico hacen parte de la dimensión formativa transversal inmersas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En este sentido, el marco conceptual proporciona fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos que permiten articular la discusión teórica con los hallazgos empíricos. De esta forma, el marco teórico se configura en el corpus que integra las categorías conceptuales que sustentan esta investigación, con el propósito de orientar la construcción de una propuesta didáctica coherente y situada en el contexto institucional de la UIS a partir de las necesidades de los participantes.

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Título del proyecto investigativo: Fomentando la empatía y la conducta prosocial mediante debates de dilemas morales: una propuesta de intervención educativa.

Autores: Sandra Judith García Vergara y el profesor Luis Alejandro Palacio

Año: 2023

En el ámbito institucional, se toma como referente investigativo local, la investigación realizada por la profesora Sandra Judith García Vergara y el profesor Luis Alejandro Palacio García en la UIS, que aborda los tópicos de fundamentos morales, empatía y conductas

prosociales en una intervención educativa que se desarrolla con estudiantes del contexto de Formación Ciudadana y Cultura de Paz-UIS.

Para lograrlo, se planteó la medición de la empatía como un fenómeno multidimensional a través del índice de Reactividad Interpersonal (IRI), un Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) con el fin de valorar la competencia social y una prueba de Fundamentos Morales que pretendía identificar la sensibilidad de los estudiantes a los diferentes fundamentos morales (García, S.; Palacio, A. 2023). Adicionalmente, se tuvo en cuenta la implementación de instrumentos como la observación participante, guías de observación y los debates de dilemas morales. Se espera que los resultados contribuyan a re mejorar los puntajes en las pruebas estandarizadas en el módulo de Competencias Ciudadanas, prevenir la violencia de género, promover la empatía y conductas, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

Título de la investigación: Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a partir de la lectura crítica en escenarios virtuales

Autores: Romero, Villarreal, Samper & Ospino

Año: 2017

Otra de las investigaciones relacionadas aborda la necesidad de mejorar las competencias ciudadanas de los estudiantes universitarios en Barranquilla, debido a los bajos resultados en las pruebas nacionales Saber Pro. El estudio se centró en 148 estudiantes de Derecho de la Corporación Universitaria de la Costa (Barranquilla), quienes cursaban asignaturas virtuales relacionadas con Constitución Política y Construcción Textual.

La investigación, de tipo descriptivo y no experimental, utilizó encuestas basadas en los indicadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN): habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Los hallazgos mostraron que, aunque los estudiantes reconocen el

concepto de competencia ciudadana y demuestran fortalezas en habilidades cognitivas y de comunicación, presentan debilidades significativas en las dimensiones emocionales e integradoras, lo cual afecta su desempeño ciudadano.

Los autores concluyen que la lectura crítica en entornos virtuales puede ser una estrategia efectiva para fortalecer dichas competencias, siempre que se acompañe de la actualización docente en el uso de herramientas pedagógicas digitales. Asimismo, resaltan que la lectura crítica no solo fortalece la comprensión de textos, sino que también contribuye al desarrollo de actitudes ciudadanas responsables, reflexivas y orientadas a la convivencia armónica y pacífica.

2.2.1 Antecedentes internacionales

En el contexto iberoamericano se han realizado esfuerzos para incorporar competencias ciudadanas en la educación superior. Por ejemplo, en Chile se ha implementado un enfoque centrado en la ciudadanía en la educación superior, mientras que en México se han desarrollado programas de ética aplicada en universidades.

Título de la investigación: Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica

Autores: Cortés, J. & Núñez, A.

Año: 2017

La competencia comunicativa, en países como España, se han interesado en investigar acerca de este tópico. La siguiente investigación realizada por la Universidad Autónoma de Madrid, tuvo como objetivo principal describir las opiniones de los estudiantes de seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) pertenecientes a 21 universidades, respecto a las concepciones relacionados con la competencia comunicativa y la

alfabetización académica (géneros discursivos, tipología textual, procesos de escritura y la didáctica de la lectura y escritura).

La metodología implementada correspondió al paradigma cuantitativo mediante un análisis estadístico con el programa SPSS, evidenciando la importancia de la competencia comunicativa y la relevancia de la aplicabilidad en el entorno universitario. Como resultados, se obtuvo que los estudiantes valoran y requieren desarrollar la competencia comunicativa con propósitos de cualificación profesional y evidencian profundo interés en las prácticas de alfabetización académica Cortés. J.; Núñez, A. (2017).

Título de la investigación: *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*

Autor: Daniel Cassany.

Año: 2017

El estudio proponía determinar las interpretaciones de los estudiantes universitarios en textos que implicarán el uso de la lectura crítica en las prácticas letradas. Se eligieron 25 estudiantes de segundo semestre de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad de Pompeu Fabra de Barcelona; con aproximadamente 80 horas de instrucción sobre la lengua escrita y análisis del discurso castellano y catalán (ACD).

La metodología del estudio es cualitativa, descriptivo-analítica, y se basa en el análisis lingüístico desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de una carta al director, junto con el análisis de las respuestas de 25 exámenes universitarios para valorar su comprensión crítica.

A partir del análisis de los resultados de los estudiantes, se determinaron tres categorías (Ironía y sarcasmo, Comparación y argumentación y Construcción discursiva de los sujetos) en las cuales se evidenciaba o no, la identificación de los recursos retóricos y literarios y estrategias y contenidos tóricos propios de la lectura crítica. Además, el documento precisa aportes teóricos

acerca de las habilidades cognitivas y procesos mentales que debería tener un lector crítico, así como determinar brevemente cómo se debería realizar el análisis de cada fragmento de texto propuesto por parte de los estudiantes en un proceso de análisis de textos y conversaciones dentro del marco de la investigación cualitativa.

La anterior investigación es relevante para la revisión de literatura, debido a que recrea el escenario que contiene las características similares y propósitos investigativos convergentes, como es la formación de lectores críticos en la educación inicial universitaria. Esta investigación, se constituye en un aporte literario a mi propuesta de aplicación, la cual se enfoca en las prácticas letradas dentro del salón de clases y pretende tener en cuenta aspectos disciplinares y discursivos.

En resumen, el estado del arte muestra que existe un interés exponencial en la promoción de la lectura crítica y las competencias ciudadanas en la educación superior a nivel global y en su mayoría, de forma independiente. Este marco de conocimiento proporciona una base sólida para continuar investigando y desarrollando propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras en el ámbito universitario que centren su interés en la lectura crítica y las competencias ciudadanas forma interdisciplinar.

2.2 Marco conceptual

A continuación, se presentarán algunos constructos teóricos relevantes para la investigación. Se hace salvedad las implicaciones didácticas y la integración curricular se encuentra abordada en su totalidad en el apartado de cinco, correspondiente a la secuencia didáctica. En dicho capítulo se aborda explícitamente la integración. En este apartado se denotan las implicaciones teóricas. Sin embargo, las implicaciones didácticas de las competencias

ciudadanas son explícitas en este apartado desde el componente teórico y se consolidan el apartado cinco.

2.2.1 Lectura crítica

La perspectiva crítica, constituye un concepto esencial este marco teórico, desde el cual se comprende la relación entre educación, lectura crítica y transformación social. Esta perspectiva, propone la construcción del significado teniendo en cuenta el análisis de los contextos sociales, políticos y culturales, los cuales deben saber interpretarse.

Los procesos de interpretación consisten en “adquirir información adoptando una actitud crítica de tal manera que el lector sea capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” Freire (Morales, 2018, p. 179). Es decir, requieren del lector leer los contextos y tener clara la función de la lectura crítica, que desde la mirada freiriana consiste en comprender, analizar, cuestionar y asumir una postura crítica acerca de la realidad. Además, el autor adjudica a la lectura crítica el deseo de libertad, la autonomía, la reflexión y otorga el empoderamiento a los sujetos para actuar de manera informada y democrática.

En este horizonte, la lectura crítica se configura como una de las principales herramientas de la pedagogía crítica. (Cassany, 2017) la define como: “una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también, la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (p. 114). De esta forma, la lectura crítica promueve en los educandos: la exploración de nuevos mundos a través de la lectura y la escritura, construcción de una sociedad democrática y deliberativa y la eliminación de barreras en los modelos educativos tradicionales que permitan fomentar la reflexión, la criticidad y la acción social.

Así mismo, Cassany, D., & Castellá, J. (2010), afirman que esta perspectiva contempla dos orientaciones complementarias: sociocultural y sociopolítica. La primera, pretende comprender el mundo y los aspectos que circundan su comprensión (complejidad, intereses, ideologías, diversidad y discursos políticos), aceptando la existencia de la relatividad de las interpretaciones.

La segunda, enfatiza en la producción discusiva que evidencia la perpetuación del sistema o la resistencia a él. Se hace hincapié en la complementariedad de estas dos orientaciones considerando que: “en teoría puede existir un análisis que se limite a comprender el mundo, pero si el análisis es profundo lo más normal es que desemboque en alguna forma de actuación transformadora” (Cassany & Castellá, 2010, p. 363). Y, es en esta instancia, donde se puede evidenciar concretamente que existe la criticidad.

La lectura crítica también refleja otras de las implicaciones anexas a la autonomía del pensamiento, se enfocan en trascender los niveles de comprensión, recuperar connotaciones, buscar respuestas externas al texto (interrogar al texto), identificar el género discursivo, la polifonía, delimitar la orientación argumentativa y confrontar o validar puntos de vista y alternativas de solución. Adicionalmente, la importancia del compromiso social a partir de la lectura crítica enmarcada en la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores, capaces de interpretar los valores dominantes y de desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007).

Con el propósito de tener mayor claridad conceptual, Smith (1994), condensa la definición de lectura crítica como: “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología

implícita” (Serrano de Moreno, Madrid de Forero, 2007, p. 508). Desde esta óptica, las autoras dejan ver que la lectura crítica abarca aspectos más allá de los lingüísticos y cognitivos. Se convierte en un medio para construir la comprensión del significado y el sentido de lo leído en contraste con las prácticas socioculturales y los contextos situados en los cuales están inmersos los textos.

Desde esta concepción, la disposición se torna como una decisión del sujeto por acceder al conocimiento y comprensión del mundo que lo rodea. Configurando, así, mundos de producción, del autor y del lector, que permiten, a su vez, extrapolar, verificar, refutar y contrastar tesis planteadas en los textos, acordes a la realidad del lector. En este sentido, se define la lectura crítica como un proceso dinámico, complejo, sociocultural y sociopolítico que busca la transformación social. Las investigaciones de los autores mencionados, garantizan un abordaje holístico y efectivo adaptado a las diversas necesidades educativas en los procesos de lectura de los estudiantes universitarios contemporáneos.

En resumen, la lectura crítica como proceso y actividad cognitiva del lector, implica considerar múltiples significados de un texto, es comprender que existen diversos modos de interpretación que se entrelazan en la relatividad de los hechos y su “veracidad”. De esta manera, requiere del pensamiento crítico para poder escudriñar, cuestionar y debatir el texto, analizar las diversas connotaciones de los enunciados. Además, coadyuva a evaluar la información en términos de validez y confiabilidad de las fuentes y tomar decisiones fundamentadas.

Con respecto al rol del educador crítico, en este: “recae el compromiso de guiar al ciudadano hacia nuevas formas de vida, constituidas como resultado del operar crítico y reflexivo sobre su propia realidad” (Morales, 2018, p. 177). Es entonces, su deber social y

profesional educar en la lectura para la comprensión crítica. Esta, debe considerar proporcionar a los estudiantes los instrumentos para incursionar el vasto y dilatado mundo del conocimiento.

Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007), también mencionan, que el profesorado debe dominar la didáctica de la lectura para la comprensión crítica en el ámbito aniversario, dado que es fundamental para formación de lectores críticos competentes y profesionales integrales con competencia para leer las diferentes implícitos situacionales y tomar posturas críticas al respecto.

También, saber enseñar los recursos lingüísticos y textuales propios de cada discurso, procesar información de diferentes fuentes y, en consecuencia, enseñarles a los estudiantes las estrategias de selección y procesamiento de la información, secuencias explicativas y argumentativas de los diversos géneros discursivos y el uso adecuado de los recursos argumentativos.

Por consiguiente, los profesores de lengua deben poseer y potenciar en sus estudiantes el pensamiento crítico desde su disciplina y sus prácticas de lectura y escritura. Todos estos procesos de pensamiento y estrategias que se proponen en las competencias para la lectura crítica son el cimiento indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico. En conjunto, forman un engranaje que permite al profesorado la enseñanza de la lengua con propósito cívico, pedagógico y didáctico, contundente.

En las prácticas de lectura es trascendental hacer uso de estrategias didácticas y pedagógicas para el desarrollo y la potencialización de las competencias en la formación de los profesionales integrales, responsables y autónomos con conciencia crítica. Asimismo, a los profesores de lengua es a quienes les compete directamente potenciar el pensamiento analítico, crítico y complejo que subyace a los procesos de lectura crítica y que están enfocados a la

formación de profesionales y ciudadanos con conciencia crítica. Por lo anterior, es importante recalcar la necesidad que prevalece en la educación de profesores que asuman de forma consciente un rol crítico dentro y fuera de los espacios académicos con el propósito que sus estudiantes a desarrollen la comprensión crítica.

La comprensión crítica, se logra cuando el lector trasciende el plano teórico con el propósito de ejecutar acciones que promuevan transformaciones sociales reales y significativas, es decir, relaciona el contenido semántico y semiótico del texto con su realidad. En palabras de Cassany (2017): “alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas ‘comprensiones individuales’ del mismo” (P. 129). En decir, cuando el lector es capaz de recuperar connotaciones, hacer uso de recursos retóricos (ironía, sarcasmo, antífrasis, etc.), uso argumentativo de la comparación, construcción del sujeto del discurso y abarcar el conocimiento del mundo. Todas estas operaciones, constituyen el proceso de comprensión crítica que forma al lector crítico.

La comprensión crítica, tiene el propósito de potenciar en el lector el pensamiento complejo a través de la enseñanza de estrategias y herramientas para la comprensión crítica. Dichas estrategias permiten a los estudiantes potenciar el pensamiento crítico, el análisis situacional, la reflexión y la formación de ciudadanía. Todos estos elementos, confluyen en entregar a la sociedad estudiantes que tengan una formación integral como es el ideal del modelo (Proyecto-Institucional-UIS-1, s. f.) y que está articulado en esta propuesta investigativa.

A partir de la formación integral, el lector se constituye como un agente activo, autónomo y responsable de la dinámica de su entorno. Estos alcances, hacen parte de los objetivos del modelo pedagógico institucional (Proyecto-Institucional-UIS-1, 2018) y de las prácticas letradas

de Taller de Lenguaje de la UIS. Por esta razón, la lectura crítica es el objeto de estudio principal de esta investigación.

De estas conceptualizaciones, emerge la importancia de la lectura crítica que abarca niveles profundos de análisis, comprensión, problematización y reflexión que permiten desestructurar un argumento a partir de la construcción del significado y el sentido. Estas construcciones, en conjunto, alcanzan la comprensión crítica y permiten realizar una lectura detrás de las líneas de ese andamiaje discursivo que jalona en el sujeto, la toma de una postura crítica y un accionar coherente en pro de la transformación y el impacto social.

Cassany, también menciona, la importancia de la lectura crítica vista como: “el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo consiente y constructivo, con opiniones propias con la capacidad de compromiso con la comunidad” (Cassany, 2017, p. 129). Es decir, la lectura crítica tiene como uno de sus objetivos el aporte social en la formación del lector crítico quien debe tomar conciencia del imaginario y del conocimiento del mundo para contribuir a la sociedad de la mejor manera.

Desde la perspectiva de Serrano de Moreno, Madrid de Forero y Cassany, se hace indispensable precisar aspectos cruciales del rol del lector crítico. Este lector se caracteriza por poseer un pensamiento dialéctico, que le permite establecer diversas conexiones del texto. Esto implica, examinar detenidamente cada recurso retórico y argumentativo empleado por el autor, activar sus conocimientos previos y poner en práctica sus habilidades cognitivas y estrategias de análisis que evidencien los procesos de construcción de significados, tanto denotativos como connotativos.

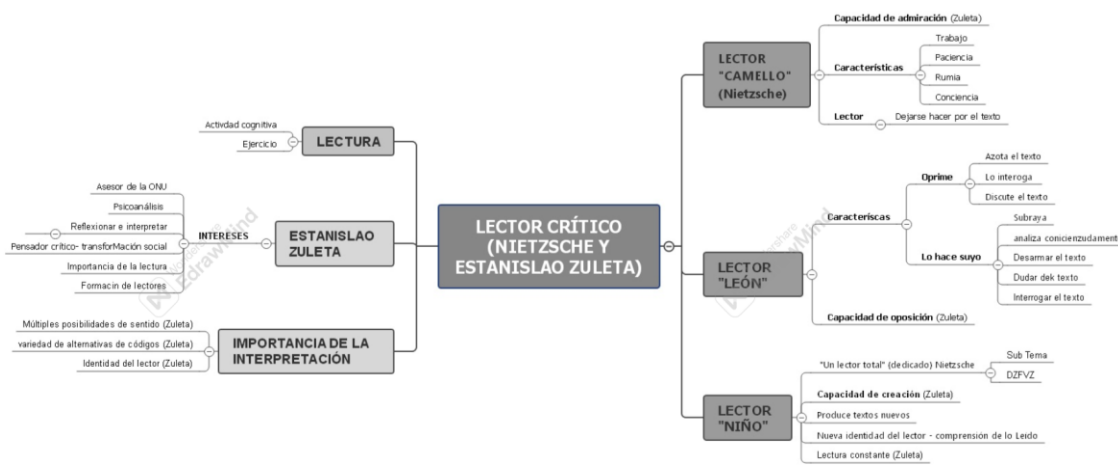
Asimismo, el lector crítico debe poseer conocimientos acerca del tema o contenido del texto y un amplio capital cultural, que le permita acceder a la información del mundo y

determinar su desenvolvimiento en las prácticas discursivas. Estas prácticas se orientan al reconocimiento de las estructuras de diferentes géneros discursivos. En conjunto, dichas operaciones conforman un engranaje que refleja las competencias del lector crítico, tal como han sido planteadas por los autores mencionados.

A continuación, se presenta una gráfica que ilustra la configuración del lector crítico desde perspectivas teóricas de Nietzsche y Estanislao Zuleta (*Los-lectores-rumiantes-de-Nietzsche*, 2005).

Figura 2

Lectores rumiantes de Nietzsche



Nota. La esquemización es realizada por la autora con base en la información tomada de Vásquez Rodríguez, F. (2005). *Los lectores rumiantes de Nietzsche*. En *Oficio de maestro*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://fernandovasquezrodriguez.com/wp-content/uploads/2014/02/los-lectores-rumiantes-de-nietzsche.pdf>

Competencias de lectura crítica. El contexto universitario expone abiertamente la necesidad de ahondar en los procesos de literacidad como requerimiento para la formación académica. La literacidad es entendida como: “un conjunto de conocimientos, valores y comportamientos que – implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción” (Cassany y Morales, 2008, p. 1). Es un término equivalente a la “alfabetización”, utilizado por Cassany con el propósito de eliminar la carga negativa que se le atribuye. En

contraste, el autor, lo sustituye por “literacidad”, término aplicado al ámbito universitario. Esta concepción se enmarca un enfoque sociocultural que tiene en cuenta la relevancia de los factores contextuales en las prácticas de lectura y escritura.

Para Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007), las competencias de lectura crítica son aquellas actuaciones efectivas que evidencia el lector acerca de lo que sabe hacer, cómo lo tiene que hacer y por qué lo hace, reconociéndose en un contexto situado como un lector crítico. Esta connotación, hace referencia a los procesos cognitivos, metacognitivos y metacomunicativos que están inmersos en el concepto general de competencias expuesto en el apartado anterior.

En este sentido, las autoras proponen cuatro competencias fundamentales que deben tener los lectores críticos con el propósito de orientar la lectura crítica en la formación y el ejercicio de la ciudadanía. La primera de ellas corresponde a las cognitivas, definidas como aquellas que: “favorecen la construcción de significados al elaborar las representaciones sobre el contenido de un texto” (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p. 64). Dichas competencias permiten al lector articular sus conocimientos previos y estrategias y, de este modo, consolidar la construcción de significados a través de procesos de planificación, control, predicción, inferencia y formulación de hipótesis e interrogantes, así como la autorregulación y la regulación.

Las competencias discursivas, evidencian la participación en la cultura discursiva, esto hace referencia a los aspectos que circundan al género discursivo: los conocimientos gramaticales y socioculturales y la diversidad de formatos. Además, el uso de diversos géneros discursivos permite analizar, diferenciar y nutrir los discursos con sus diferentes intencionalidades (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007).

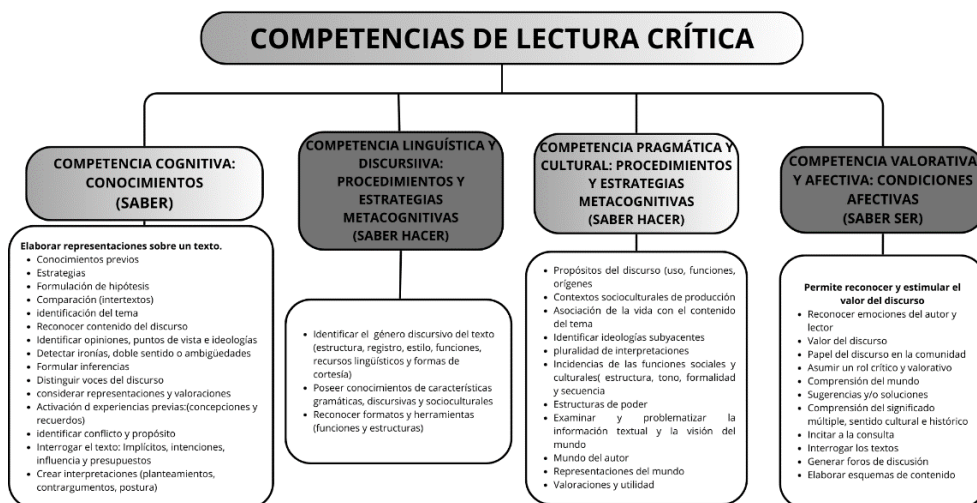
La competencia pragmática y cultural, hace referencia a “la capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos y existentes en el mundo sociocultural” (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p. 510). Esta multiplicidad, evidencia la experticia del lector en la identificación de los propósitos discursivos, orígenes, usos, y funciones de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico.

Por último, proponen la competencia valorativa que como su nombre lo indica, busca “valorar la incorporación de la lectura a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético, la comprensión del mundo y de sí mismo” (Serrano de Moreno, S. 2008, p.511). Esta incorporación de la lectura a la vida, permite reconocer y valorar el discurso en un contexto situado tanto de lector como del autor.

A continuación, se desglosarán las operaciones que el lector crítico debe realizar de acuerdo con cada una de las competencias planteadas. Dichas competencias, promueven una interacción dinámica y situada entre distintos conocimientos (saber); procedimientos y estrategias cognitivas y metacognitivas (saber hacer) y condiciones afectivas (saber ser). Estas clasificaciones se construyen teniendo en cuenta la definición semiótica de competencias abordada en el apartado anterior.

Figura 3

Competencias de lectura crítica



Nota. La esquematización es realizada por la autora con base en la información tomada de concepto de competencia desde la semiótica y la información tomada de Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58–68. Universidad de Los Andes. Recuperado de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>

2.2.2 Pedagogía crítica y pensamiento crítico

Antes de abordar el concepto de competencias ciudadanas, resulta pertinente recordar el origen de la formación en ciudadanía y el creciente interés que este tema ha suscitado hasta la actualidad. Las competencias ciudadanas, tienen su origen en la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual no solo se centró en confrontar a los modelos educativos tradicionales, sino mostró, un profundo interés en las problemáticas sociales de la época. En este sentido, el precursor de la pedagogía crítica, se interesaba en la formación en ciudadanía con el objetivo de trascender la educación de los entornos educativos formales a la sociedad.

La pedagogía crítica de Freire se centró en la transformación social y el impacto de las acciones educativas en la ciudadanía. Estas, se constituyeron en el eje de sus preocupaciones, al concebir la lectura como un medio para formar sujetos capaces de cuestionar, reflexionar y transformar la realidad.

Para Freire, la ciudadanía se entendía como la forma de: “ejercer actos de compromiso social y el trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo hasta conseguir transformaciones significativas en un compromiso con el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres”(Morales, 2018, p. 180). Esta concepción de ciudadanía busca generar impacto tangible en las acciones de la sociedad, convirtiéndose en un agente con pensamiento crítico para la toma de decisiones y la emancipación de las cadenas de opresión ejercidas por el sistema y de este modo, contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

El concepto de ciudadanía para Freire está enfocado en la necesidad de actuación del sujeto, debido a que el sujeto debe:

“Hacer uso del conocimiento desde un enfoque social que le permita “lograr la igualdad, transformar e incluirse dentro de procesos de mejoramiento de la humanidad, con el objeto de sentar los fundamentos para liberar a otros y articular esfuerzos de manera colectiva” (Morales, 2018, p.184).

Es importante destacar de la cita anterior, que la propuesta pedagógica del autor se enmarca en un enfoque social que busca contribuir al cambio de la realidad a través de la educación. Por lo tanto, resulta indispensable trascender la educación tradicional con el fin de alcanzar los objetivos delimitados en la pedagogía crítica, que incluyen la lectura crítica, la formación ciudadana y la investigación, tal como propuso Freire. La articulación de estos componentes disciplinares formaron parte de sus ideales filosóficos y pedagógicos que han impulsado los estudios hasta la actualidad, dando relevancia a la formación en ciudadanía, la lectura crítica y la investigación.

El pensamiento crítico surge como resultado de la Pedagogía crítica. Una de las implicaciones de la pedagogía crítica es despertar en el los sujetos el pensamiento crítico con el

fin de abarcar la comprensión del mundo y detectar los mecanismos de dominación subyacentes en los discursos y, en cada una de las interacciones sociales que las permean. Hay que mencionar, además, que la pedagogía crítica tiene como propósito fundamental extender una invitación a: “refutar las prácticas y ofrecer los niveles de reflexión que propicien la transformación de su propio entorno a través del uso, la tolerancia y el reconocimiento del otro” (Cassany, 2004; Jurado, 2008, citado en Morales, 2018, p. 178).

El propósito de la pedagogía crítica tiene que ver con la formación en ciudadanía y la lectura crítica, propuesta fundamental de Freire. En este sentido, se requiere desarrollar y potenciar el pensamiento crítico a partir de las prácticas letradas dominantes, término acuñado por Cassany. Estas prácticas, son un conjunto de lecturas formales (académicas y científicas) que requieren de conocimientos disciplinares. En el entorno educativo formal, pretende enseñar las estrategias para el desarrollo y la potencialización de la lectura crítica de cada campo disciplinar; a su vez, ser incorporadas en el subconsciente de los estudiantes con el fin de hacer uso de ellas, extrapolándolas a otros contextos y prácticas vernáculos.

Ahora bien, resulta pertinente precisar, qué se entiende por pensamiento crítico desde diversas perspectivas filosóficas, pedagógicas y desde la formación en ciudadanía. En un inicio, se abordará el pensamiento crítico desde la filosofía, específicamente desde la perspectiva kantiana. Seguido por las concepciones pedagógicas de Paulo Freire, Cassany, Serrano de Moreno y Madrid de Forero. Se finalizará con las definiciones desde las políticas públicas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ICFES).

Para Immanuel Kant, el pensamiento crítico es asociado con el razonamiento y se define como: “! Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!” (Kant, 1784, p. 1). En otras palabras, el sujeto se configura en un ser con pensamiento crítico cuando es capaz de

transgredir lo que este autor denomina como “minoría de edad”, que no es otra cosa, que la dependencia intelectual de un sujeto con otros, es decir, la carencia de autonomía intelectual.

La autonomía intelectual, se entiende, desde la perspectiva kantiana, como el pensar o razonar del sujeto de forma concienzuda e independiente, sin requerir de ninguna autoridad o tradición. Para Kant, el pensamiento crítico está consolidado en habilidades de razonamiento, estas hacen referencia a procesos intelectuales u operaciones de pensamiento como: analizar, evaluar y sintetizar información de manera lógica y coherente. Esto incluye, identificar argumentos, evaluar evidencias y reconocer sesgos o falacias.

Kant, (1784) afirma que uso de la razón se ve reflejada en la autonomía intelectual. Esta se clasifica en dos tipos. La primera, en el uso público de la razón que es la manifestación de la “mayoría de edad” adquirida por el sujeto. La segunda, corresponde al uso privado de la razón que se evidencia en situaciones de cotidianidad.

El proceso de razonamiento se ve evidencia con la implementación de las estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas. Las estrategias son: “un conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia” (Boisviert, 2004, p. 18) como: la resolución de problemas, la toma de decisiones, pensamiento crítico, formación de conceptos y pensamiento creativo. Por su parte, las habilidades metacognitivas son “las que dirigen y controlan las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación” (Romano citado en Boisviert, 2004, p. 18). En otras palabras, son las que permiten reflexionar, cuestionar y dirigir sobre el aprendizaje propio.

Análogamente, el pensamiento crítico es definido como: “un proceso en esencia activo, que desencadena una acción” (Zechmeister y Johnson citado en Boisviert, 2004, p. 18). En otras palabras, esta acción es reflejada en los procesos de planeación, vigilancia y evaluación que

consolidación la acción de un problema, una situación y un conjunto de circunstancias. En consecuencia, con este planteamiento, Brookfield (1987), declara que: “el pensamiento crítico, considerado un proceso, no es solo pasivo, sino consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción” (Brookfield citado en Boisviers, 2004, p. 20).

El autor plantea cinco fases con el fin de orientar el proceso formativo del pensamiento crítico y, hace énfasis en los requerimientos que evidencian en el estudiante el proceso de formación del pensamiento crítico. En este sentido, Brookfield afirma que: “quien demuestre tener un espíritu crítico resolverá a la larga la disonancia o el conflicto” (Brookfield citado en Boisviers, 2004, p. 20).

En este orden de ideas, Boisviers (2004) expone el perfil del pensador crítico desde la mirada de diversos autores. En la siguiente tabla se observará en primer lugar, las características predominantes propuestas por Glathorn y Baron (1985). Posteriormente, presenta las habilidades para el ejercicio del pensamiento crítico desde la mirada de (Devito y Tremblay (1993) (citado en Boisviers, 2004, p. 22). Finalmente se contrastará con algunas de las competencias de pensamiento crítico propuestas por Richard Paul y Linda Elder (Estándares de Competencia para el pensamiento crítico, 2005).

Tabla 1

Descripción del perfil del pensador crítico

RETRATO: ASPECTOS QUE PERFILAN UN PENSADOR CRÍTICO			
Criterio	Características	Habilidades para el ejercicio del pensamiento crítico	Competencias para el pensamiento crítico
Autor	Glatthorn y Baron (1985)	Devito y Tremblay (1993)	
Aspectos	<ul style="list-style-type: none"> - Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad. - Recurre a la autocrítica, considera las diferentes posibilidades que se le presentan y busca las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación. - Reflexiona, delibera y efectúa una búsqueda experta, cuando es necesario. - Otorga valor a la racionalidad. - Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario. - Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar con precisión el problema. - Ordenar ideas y expresarlas con coherencia. - Obtener conclusiones y evaluarlas. - Análisis y manejo de información: recopilar información, analizarla, evaluar la y aplicarla a nuevas situaciones. Pauker (1987). <p>Disposición personal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dominar las habilidades (teóricas y prácticas). ▪ Analizarse así mismo (autocrítica). ▪ Autonomía. ▪ Flexibilidad y escepticismo. 	<p>Pensadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Auto-dirigidos Auto-disiplinados Auto-monitoreados <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa). ▪ Recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarla de manera efectiva e imparcial). ▪ Llegar a conclusiones y soluciones bien razones (comparándolas contra criterios y estándares relevantes). ▪ Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconocimiento y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas). ▪ Comunicarse efectivamente con otros para buscar soluciones para problemas complejos. <p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación efectiva ▪ Solución de problemas ▪ Superar tendencias egocéntricas y socio céntricas.

Nota. La esquemización es realizada con base en la información tomada de Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica* (R. Rubio, Trad.). Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-7299-2. Recuperado de <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-nacional-andres-bello/pensamiento-critico/boisvert-jacques-la-formacion-del-pensamiento-critico-teoria-y-practica-ocr-por-ganz1912/50944135>

Con respecto a los estándares del pensamiento crítico propuestas por los autores Richard Paul y Linda Elder (2005), se deben tener en cuenta en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando la importancia de buscar áreas transversales para potenciar el pensamiento crítico. Estas competencias se deben enseñar y evaluar en todos los niveles educativos desde primaria hasta la educación superior, considerando el nivel de destreza, exigencia y complejidad. Asimismo, se resalta la importancia que adquieren para el desempeño y la praxis en distintos contextos; la actitud necesaria para examinar problemas en profundidad en

la que se requiere mente abierta con el fin de neutralizar cualquier sesgo que impida la objetividad y el análisis racional.

Se continua con el abordaje conceptual del pensamiento crítico, desde los referentes pedagógicos como Paulo Freire, uno de los autores canónicos para esta investigación. Morales (2018), menciona que, el pensamiento crítico lleva al hombre a explorarse mediante el diálogo discursivo que deriva de la resolución de contradicciones y permite potenciar modos de pensamiento y acción que permitan desempeñar un rol protagónico en la sociedad. Además, a través de le pensamiento crítico el sujeto puede elaborar construcciones teóricas a partir de la evaluación y el análisis de ideas, buscar relaciones causales y problematizar las situaciones cotidianas, disciplinares y emergentes de su contexto y sociedad.

Según Daniel Cassany, en *Los Significados de la Comprensión Crítica. Lectura y vida*, Barcelona (2005), el pensamiento crítico para Henry Giroux es un medio que permite problematizar constantemente los hechos. Según de Morales (2018), el pensamiento crítico lleva al sujeto a una exploración profunda de sí mismo y del mundo que lo rodea y a determinar los diferentes puntos de vista a partir de las conexiones establecidas en el uso del pensamiento dialéctico. Además, requiere que el lector asuma un rol protagónico en la búsqueda del conocimiento y la comprensión de los fenómenos. A través de este, se desarrollan modos de pensamiento y acción que van más allá de la aceptación de la información e incluye, el análisis y evaluación de situaciones sociales.

Adicionalmente, menciona los rasgos que evidencian el ejercicio del pensamiento crítico en el sujeto. Estos rasgos fueron propuestos por David Klossner (2007). El primer rasgo, hace referencia a los conocimientos que el sujeto debe poseer respecto al tema en cuestión. Seguido, por la habilidad para problematizar y argumentar de forma razonada. Finalmente, compara,

contrasta y comparte ideas de otros con el propósito lograr el fortalecimiento libre de ideas, (Klosger citado en Cassany, 2017, p. 117).

Asimismo, el pensamiento crítico implica la búsqueda activa de relaciones causales dentro del conocimiento con el propósito de comprender mejor la realidad y promover soluciones efectivas a las problemáticas sociales. En última instancia, el pensamiento crítico busca problematizar y sustentar razones sólidas que respalden creencias, situaciones y acciones, aspectos que guían la comprensión del mundo y la participación ciudadana. Además, Morales (2018) sustenta que el pensamiento crítico fomenta el diálogo recursivo que surge de la resolución de contradicciones y la confrontación de ideas divergentes. Este diálogo no solo enriquece el pensamiento individual, sino que también contribuye a la construcción colectiva del conocimiento.

En consonancia, estas concepciones de la filosofía y la pedagogía crítica, se acoplan perfectamente a esta investigación, debido a que tiene el propósito de transformar el pensamiento y la realidad de los estudiantes universitarios, no solo a nivel individual sino también en su proceso formativo. De la misma forma, impacta a nivel colectivo por medio de la participación en el entorno académico.

Asimismo, busca ampliar y profundizar la reflexión por medio de la integración de las competencias ciudadanas y la metodología de dilemas morales que abordarán temáticas relacionadas con la disciplina y diversas problemáticas sociales de los estudiantes; generando espacios para la reflexión y participación en discusiones académicas que estimularán el desarrollo del pensamiento crítico. Cabe resaltar que, el no solo es una habilidad académica, sino una competencia esencial para la vida cotidiana, permitiendo a las personas tomar decisiones

informadas, resolver problemas de manera efectiva y participar en discusiones constructivas y significativas.

En resumen, se hace hincapié en la importancia que adquiere perfilar el pensador crítico en esta propuesta investigativa, debido a que se relaciona con la mayoría de las habilidades que requiere el lector crítico en sus procesos de análisis, interpretación, toma de postura y de decisión. De la misma forma es relevante mencionar, que el ICFES también tiene inmerso en sus criterios de evaluación el pensamiento crítico como competencia transversal en las distintas pruebas, por ende, se debe tener presente este tópico en el proceso transversal de la enseñanza de la lectura crítica y las competencias ciudadanas y, específicamente, en el diseño de las actividades planteadas en la secuencia didáctica.

2.2.3 Competencias Ciudadanas y metodologías activas

A nivel nacional y conforme a las políticas educativas actuales, se presenta el concepto de competencias ciudadanas tomando como referente el documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004). El documento define las competencias ciudadanas como: “un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 8).

Desde esta óptica, las competencias ciudadanas: “se enmarcan en una perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de los otros” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 6). En este orden de ideas, se

precisa la importancia de la formación en ciudadanía con el propósito de brindar herramientas que permitan hacer valer los derechos propios y de los otros de forma consciente y responsable.

Otro rasgo fundamental para destacar de la formación en competencias ciudadanas es la relación existente e intrínseca con el desarrollo moral, estas, están vinculadas con la empatía y el juicio moral, aspectos esenciales en la formación humana de los estudiantes. Por esta razón, desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se define el desarrollo moral como: “el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8). Esta concepción de lo moral, alude a las conductas prosociales.

Las conductas prosociales son entendidas como acciones y comportamientos que tienen como objetivo ayudar, apoyar o beneficiar a otras personas o al bienestar común, sin esperar necesariamente una recompensa o beneficio personal inmediato. Estas conductas demuestran la preocupación por el ajeno y reflejan valores como la empatía, la solidaridad y la cooperación (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Asimismo, es importante analizar que las competencias ciudadanas contribuyen en la formación de aspectos fundamentales como la empatía y el juicio moral, indispensables para la establecer una convivencia sana en una sociedad pluralista. En este orden de ideas, se entiende por empatía: “la capacidad de involucrarse emocionalmente con la situación de otros” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 8). En decir, la empatía consiste en el despertar de la conciencia y la comprensión por las dificultades o conflictos de los demás.

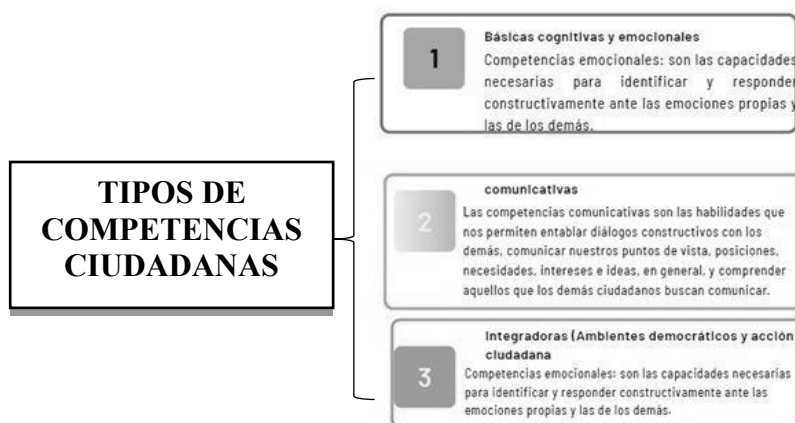
Con respecto a la definición de juicio moral que maneja el MEN, se determina que se hace uso del juicio moral: “para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas morales de

la vida cotidiana” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 8). Estas situaciones planteadas en contextos reales y cotidianos son el detonante de elementos requeridos en el ejercicio de la ciudadanía. Por ende, es relevante formar a los estudiantes para la vida no solo en el entorno escolar sino en el universitario, debido a que les permitirá afrontar situaciones reales en su contexto cercano y que coadyuven a potenciar las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

A continuación, se presentará un esquema que explica cómo están estructurados los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Figura 4

Tipos de competencias ciudadanas



Nota. La esquemización es realizada por la autora con base en la información tomada de Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!* Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Análogamente, el MEN presenta el documento orientador Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula, que explica y ejemplifica una de las estrategias para el abordaje de las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza. Esta ejemplificación, tiene por objetivo lograr la apropiación de conceptos y contenidos relacionados con este el tópico de ciudadanía al

sustentar y justificar los estudios y estrategias propuestas. Con base en este documento, se definen las competencias ciudadanas como:

Las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten a los individuos participar de manera activa y responsable en la sociedad. Estas competencias son esenciales para el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuyen al bienestar social, la convivencia democrática y el desarrollo sostenible de una comunidad o nación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 20).

Es este sentido, el documento profundiza en el concepto de competencias ciudadanas y busca proporcionar las directrices en el ámbito de la enseñanza y formación de la ciudadanía en aspectos específicos de: Convivencia y Paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Adicionalmente, explica las limitaciones de este tipo de intervención pedagógica, considerando que “no podemos pensar que la formación ciudadana es lo único que hay que hacer para aliviar un poco nuestros problemas de violencia, corrupción, inequidades y exclusión, pero tampoco podemos esperar transformar realmente nuestra sociedad sin este tipo de trabajo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 25). Esta limitación hace énfasis en que no se puede garantizar la eliminación del malestar en la sociedad, pero se pueden mitigar algunos efectos nocivos a través de la implementación de estas estrategias en los programas educativos enfocados en la enseñanza y aprendizaje de los tipos de competencias ciudadanas.

Estas estrategias, no solo están disponibles para ser abordadas en la escuela, también, se pueden hacer los ajustes pertinentes e implementarlas en el contexto universitario. Es importante mencionar, que la efectividad de una estrategias didáctica y pedagógica requiere de un proceso de diseño pertinente, acorde al contexto, los tópicos a enseñar y la didáctica propia de la

disciplina a integrar. Por lo que se refiere a las competencias ciudadanas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, el documento también señala, la importancia que tiene la integración de las competencias ciudadanas con la enseñanza de la lengua, dado que “trabaja un elemento de gran relevancia para las relaciones interpersonales: la comunicación” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 25). Además, enfatiza en que:

La comunicación puede entenderse como un proceso que permite la consolidación de las relaciones interpersonales y sociales, a través de sus contenidos tácitos y explícitos. De este modo, la forma en que nos enfrentamos diariamente a un gran número de situaciones sociales se encuentra mediada, en gran parte, por los vocabularios que dominamos, por nuestras habilidades verbales y no verbales en la conversación y por la capacidad para “leer” los mensajes que los otros, la sociedad y la cultura nos transmiten a través de los objetos, las imágenes, los símbolos y las diferentes expresiones artísticas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004, P. 164).

Del documento se extraen cuatro de las siete estrategias de aula propuesta para desarrollar en los entornos académicos, las estrategias acordes con esta secuencia didáctica son: Aulas de Paz, Juego de Roles, Dilemas Morales y Aprendizaje Cooperativo. La elección de estas estrategias tiene el propósito de integrar las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras en la vida real mediante el juego de roles en un entorno de Aula de Paz que involucra la formación transversal en las áreas académicas.

En el marco de esta investigación se aborda la argumentación desde dos aristas: la argumentación escrita y la oral (dialógica). La argumentación escrita se evaluará a través de los textos producidos por los estudiantes (p. ej., en la prueba diagnóstica, comentario crítico y construcción de argumentos evidenciados en las guías de aprendizaje). Por otra parte, la

argumentación oral se trabaja mediante debates académicos sobre dilemas morales relacionados con los ejes temáticos de estudio (controversias científicas y sociales).

El debate académico, como producto de la oralidad, surge en este contexto investigativo, como una práctica discursiva fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la formación en competencias ciudadanas. En este sentido, se convierte en una discusión formal entre dos posiciones divergentes sobre un mismo tema y exige que los participantes analicen rigurosamente la información, contrasten y tomen diversas perspectivas y construyan posturas sólidas. El objetivo del debate académico entorno a los dilemas morales no es pretender ofrecer soluciones definitivas, sino alcanzar conclusiones razonadas y colectivas.

En este sentido, argumentar desde la perspectiva del modelo dialógico es defender un punto de vista confrontándolo con un contrincante (individual o colectivo), en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de un público (Plantin, 2004). De este modo, el debate integra: evidencia, principios y valores que permiten justificar adecuadamente un punto de vista, asimismo, aplicar contribuir en la formación en ciudadanía. Esta concepción dialógica está relacionada con los propósitos institucionales y del Taller de Lenguaje, en tanto la argumentación oral se convierte en una herramienta para poner en escena los saberes, la argumentación, las competencias de lectura crítica y las competencias ciudadanas promovidas el diseño e implementación de la secuencia didáctica.

Desde una perspectiva didáctica, la incorporación del debate formal se sustenta en modelos consolidados como el formato Karl Popper, que promueve una competencia argumentativa entre dos equipos (afirmativo y negativo), que serán los encargados de defender o refutar una moción polémica producto del dilema moral abordado. Este formato integra elementos alineados con las estrategias de lectura crítica: investigación previa, sustentación con

evidencia empírica (evidencias), análisis lógico de los argumentos y habilidad para responder preguntas del público expectante, considerando la coherencia y solidez del discurso.

Además, la interacción generada y estructurada entre discursos, argumentos y contraargumentos, favorece la evaluación de la pertinencia de la información, la identificación de sesgos en el discurso y la construcción de posturas críticas, aspectos esenciales para los estudiantes del primer semestre de Ingeniería de Petróleos, quienes deben reconocer los múltiples enfoques que atraviesan los fenómenos socioambientales y técnicos de su disciplina.

Adicionalmente, el debate fundamentado en dilemas morales introduce una dimensión ética indispensable para la formación ciudadana. Este formato invita a los estudiantes a analizar situaciones complejas a partir de consecuencias, principios y valores involucrados, y los marcos legales pertinentes. La reflexión previa, la discusión en pequeños grupos y el diálogo abierto permiten que los participantes contrasten evidencien un trabajo cooperativo que, de cuenta de sus interpretaciones, supuestos y evaluación crítica de las implicaciones de cada alternativa de solución del conflicto ético.

Cabe recordar que, en la oralidad, se pone a prueba la capacidad de los estudiantes para articular argumentos al instante, reaccionar a las posturas de sus compañeros y mantener un tono respetuoso y constructivo. Por consiguiente, este enfoque no solo fortalece las competencias metacognitivas y metacomunicativas descritas en el marco teórico, sino que propicia el reconocimiento de la diversidad de perspectivas, la toma de decisiones razonadas y la deliberación democrática, elementos fundamentales para comprender y actuar frente a problemáticas sociales y profesionales.

En conjunto, ambos modelos de debate se articulan de manera coherente con la secuencia didáctica diseñada en el Taller de Lenguaje, dado que permiten movilizar simultáneamente los

constructos teóricos trabajados de lectura crítica, argumentación, prácticas letradas y competencias ciudadanas. Al exigir que cada estudiante asuma, defienda y revise críticamente su postura frente a un texto o situación, los debates se convierten en escenarios predilectos para evidenciar la performance del sujeto lector, activar sus saberes previos, construir significados y participar responsablemente en discusiones académicas y ciudadanas. De este modo, el debate no solo opera como estrategia didáctica, sino como práctica formativa que fortalece la autonomía intelectual propuesta por Kant y el juicio crítico, objetivos centrales del proyecto educativo y de la propuesta investigativa.

Para efectos de esta investigación es importante mencionar, los recursos evaluativos diseñados para monitorear y retroalimentar a los estudiantes en sus debates, guiar y evaluar los procesos. Por ende, se diseñó una rúbrica socioformativa para analizar los debates (Apéndice I) con criterios como: Agentes morales e intereses en conflicto, circunstancias, hechos y fuentes (análisis del caso), argumentación: tesis, premisas y conceptos y análisis de principios morales, todos estos elementos integrados con el fin de demostrar pensamiento crítico, escucha activa y habilidad para consensuar significados en colectivo.

Ahora bien, la inclusión de dilemas morales contemporáneos como estrategia didáctica haciendo uso de los debates sobre ética profesional, responsabilidad social y equidad de género en la ingeniería, buscan conectar el contenido académico con la realidad social, fomentando la reflexión crítica y el posicionamiento ético de los estudiantes frente a situaciones de la vida real y ubicarlos en tiempo y espacio sobre la toma de decisiones en su profesión.

Lo anterior, se logra con el desarrollo de estrategias de comprensión crítica orientadas en las Competencias Ciudadanas: el análisis de juegos de roles y dilemas morales que fomentan los procesos de argumentación en producción oral y escrita; la resolución de problemas mediante el

debate, el aprendizaje cooperativo y la formación moral que: “Implica aprender e internalizar principios y normas que guían el comportamiento ético y las decisiones en la vida cotidiana. La formación moral se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y es influenciada por una variedad de factores, incluyendo la familia, la educación, la cultura, la religión y las experiencias personales” (García, S.; Palacio García, A. 2023).

Esta cita precisa la importancia de la formación moral en el contexto universitario con el fin de implementar estrategias significativas en la enseñanza del Ethos. Este término, proviene del griego y hace referencia al carácter y principios éticos que caracterizan a una persona (Proyecto Institucional UIS, 2019). Estos aprendizajes sobre la formación del Ethos son relevantes en la sociedad actual, considerando que algunos contextos carecen, casi por completo, de entornos democráticos, participativos, pluralistas y deliberativos.

Es función de la educación, formar ciudadanos éticos que aporten en la construcción de la cohesión social, que valoren el diálogo como fuente de solución e intercambio de ideas, sujetos capaces de vivir en armonía y trabajar de forma colaborativa por el bien común.

2.2.4 Enfoques didácticos para la articulación curricular en educación superior

Las relaciones lógicas están dadas por la realización de la lectura crítica de textos científicos disciplinares que requiere el uso del pensamiento crítico. El pensamiento crítico consolidado en la guía de pensamiento crítico la cual moviliza los procesos mentales a través de la disonancia cognitiva que lleva a la argumentación y dicha argumentación, se operacionaliza en la estructuración y ejecución de los debates académicos. De esta forma quedan explícitas las implicaciones didácticas.

Ahora bien, en la construcción de este marco conceptual es indispensable abordar los aspectos didácticos asociados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura

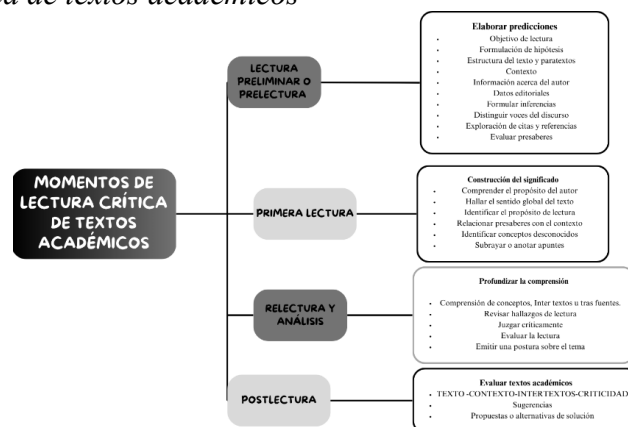
crítica. En primera instancia, se tienen los momentos de lectura crítica consolidados a partir de autores como Paulo Freire. Se establecen tres momentos principales enfocados en la lectura y uno posterior centrado en la consolidación de la criticidad.

Roa y Casallas (s. f.) sostienen que el primer momento corresponde a la lectura preliminar, cuyo propósito es situar al lector en el contenido del texto. En esta fase se plantea un objetivo de lectura y predicciones acerca del tema, contenido o postura del autor. Además, requiere del lector la activación de conocimientos previos relacionados con la estructura del texto.

El segundo momento de lectura es el primer acercamiento con la lectura y su objetivo es alcanzar la comprensión. El tercer momento “relectura y análisis”, busca no solo consolidar la construcción del significado, sino hallar sentido en la interacción con el texto y de esta manera, profundizar la comprensión crítica. Finalmente, puede establecer conexiones entre el texto-contexto- autor -lector que le permitirán emitir sugerencias, plantear propuestas o alternativas de solución a la problemática que formula el texto. Es una muestra del accionar de la criticidad que evidencia el proceso de lectura crítica cuando el lector es capaz de producir textos orales, escritos o icónicos.

Figura 5

Momentos de lectura crítica de textos académicos



Nota. La esquematización es realizada por la autora con base en en la información tomada de Roa, S., & Casallas, A. (s. f.). *Guía general de lectura de textos académicos*. LEO, Universidad de los Andes. <https://leo.uniandes.edu.co/guia-general-de-lectura-de-textos-academico/>

En el campo de los estudios sobre la lectura, Daniel Cassany, profesor e investigador, ha dedicado gran parte de su producción académica al análisis del discurso y a los procesos de comprensión crítica. Producto de sus investigaciones, propone un conjunto de 22 técnicas de lectura crítica diseñadas para ser implementadas por los profesores de lengua materna, con el propósito de potenciar los procesos cognitivos y favorecer el desarrollo de lectores críticos. Estas técnicas constituyen un recurso didáctico valioso, al orientan al estudiante hacia la comprensión crítica del texto y permitir establecer conexiones significativas entre los elementos lingüísticos y el contenido profundo del discurso.

Cassany (2006) señala que dichas técnicas se presentan en forma de preguntas, metáforas e instrucciones que guían al lector en la identificación, clasificación y procesamiento de la información de manera lógica y coherente apelando a la relación (palabra -realidad). Con el propósito de planificar la implementación de estas técnicas con base en los objetivos de lectura, el autor categorizó tres grandes grupos.

El primero corresponde al mundo del autor, que reúne ocho técnicas destinadas a situar al lector en su contexto, identificar los referentes que menciona el autor, conocer su vida y obra, con el fin de tener una perspectiva clara que contribuya a forjar la interpretación y descubrir la intención comunicativa del texto. Este primer rastreo, lleva a escribir el estilo e ideología del discurso y reconocer los elementos culturales que atraviesa el texto.

El segundo grupo se refiere al género discursivo, compuesto también por ocho técnicas que promueven el análisis de la polifonía presente en el discurso, la estructura del mismo, el uso de citas y la jerarquía que sostiene el texto. Finalmente, el tercer grupo está relacionado con las interpretaciones del lector, incluye seis técnicas que invitan a posicionarse críticamente frente al

contenido, analizar a profundidad la sombra del lector, reconocer acuerdos y desacuerdos e incluso proyectar acciones derivadas de la reflexión lectora.

A continuación, se mostrarán las 22 Técnicas para la lectura crítica propuestas por Cassany (2006) organizadas por categorías.

Tabla 2

22 técnicas de Lectura Crítica

El mundo del autor	Género discursivo	Las interpretaciones
- Identifica el propósito.	- Identifica el género y descríbelo.	- Analiza la jerarquía informativa.
- Descubre conexiones.	- Enumera a los contrincantes	- Define los propósitos.
- Retrata al autor.	- Listado de voces.	- Analiza la sombra del lector.
- Describe su idiolecto.	- Medita tus reacciones.	- Acuerdos y desacuerdos.
- Rastrea la subjetividad.	- Analizamos las voces incorporadas.	- Imagina que eres...
- Detecta posicionamiento.	- Lee los nombres propios.	- En resumen.
- Descubre lo oculto.	- Verifica la solidez y la fuerza.	- medita tus reacciones.
- Dibuja el "mapa sociocultural".	- Halla las palabras disfrazadas.	

Nota. La esquematización es realizada por la autora con base en la información tomada de Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Según el MEN se proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana como resultado de un trabajo liderado por Fabio Jurado Valencia, que da origen a los modelos de evaluación de la lectura, clasificada por niveles según la comprensión alcanzada: nivel literal, inferencial y crítico -intertextual. Se fundamenta, en teorías como la lingüística, psicología, cognitiva, pragmática, semiótica y sociología del lenguaje. Todas estas disciplinas configuran el marco teórico de los lineamientos curriculares que buscan orientar los procesos pedagógicos de la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Con respecto a los niveles de lectura, el nivel literal hace referencia a la acción de "retener la letra", que constituye la primera instancia para abordar el texto y su construcción signíca. Desde esta perspectiva se analizan dos modos: el modo de transcripción y el parafraseo. Es en esta fase, donde el lector hace uso de la implementación de las macro - reglas menciona

por Van Dijk (1980), que permitirán construir el significado del texto y evidenciar el primer acercamiento a la comprensión (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

En el nivel inferencial, busca establecer relaciones y asociaciones entre los significados que ocasionan diversas dinámicas del pensamiento, en otras palabras, se busca a partir de los procesos cognitivos como: la implicación, la acusación, la temporización, la especialización, la inclusión, la exclusión, la agrupación, entre otros establecer tensivas que permitan los procesos de inferencia. El rol del lector se configura en llenar los intersticios; en la identificación de semejanzas, contigüidad o causalidad que conducen a deducciones y presuposiciones (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006). Lineamientos curriculares

Finalmente, se categoriza el nivel crítico- intertextual, el cual solo puede alcanzarse una vez el lector ha transitado los niveles literal e inferencial. Sin haber logrado la comprensión y análisis en estos dos niveles es imposible la comprensión crítica. En este sentido, estos dos niveles constituyen los cimientos que orientan el proceso crítico que implica reconocer la intertextualidad, desarmar el texto partir de los elementos constitutivos: la macroestructura, superestructura y la relación existente entre cada elemento lingüístico y semiótico. El lector crítico, funge como un sujeto capaz de activar sus saberes para conjeturar y evaluar lo leído, indagar con el propósito de contrastar la información, detectar vacíos o inconsistencias, identificar intenciones e ideológicas y controlar las interpretaciones diversas y posibles (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

En este marco, los niveles de lectura crítica son establecidos por EL ICFES con el propósito de evaluar las pruebas estandarizadas: las Pruebas Saber y Saber pro teniendo en cuenta cuatro niveles: 1, 2, 3 y 4, siendo cuarto, el nivel superior. Para el nivel superior de las pruebas Saber pro, el estudiante egresado debe: valorar el contenido global texto a partir de elementos

locales y establecer relaciones entre ellos. También, debe dominar estrategias de comprensión del texto y proyectar escritos a partir de lo leído, conocer la macroestructura del texto y comprender el sentido global. En resumen, debe identificar elementos explícitos del texto, reconocer la estructura y responder preguntas específicas (ICFES, 2024).

Finalmente, para efectos de esta investigación, se establece la lectura crítica en tres niveles principales: (a) nivel literal del texto que permite la identificación de ideas principales y detalles relevantes, (b) nivel inferencial es cuando el lector alcanza la interpretación (capacidad de leer entre líneas, inferir significados implícitos y relacionar la información con sus conocimientos previos), y (c) nivel crítico intertextual que busca la evaluación y argumentación crítica por parte del lector (juicio sobre la validez de las ideas, uso de evidencias y argumentos, construcción de contraargumentos y toma de postura informada frente al texto).

Estos niveles se reflejan en la rúbrica de evaluación diagnóstica de lectura crítica (ver Apéndice D para descriptores detallados), estos criterios evalúan desde la comprensión básica hasta la elaboración de una respuesta argumentativa propia. Así, por ejemplo, la rúbrica, contiene un nivel avanzado de lectura crítica que implica “identificar claramente las ideas centrales del texto, inferir implicaciones, integrar y evaluar críticamente el texto. Asimismo, elaborar un argumento que refleje su postura crítica”. Con este instrumento de evaluación, la investigación puede medir y seguir el progreso en lectura crítica de los estudiantes de manera estructurada.

2.2.5 Análisis Crítico del Discurso (ACD)

“La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la realidad la crea la lengua. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva” (Laila citada en Cassany, 2017, p.113). Con este aforismo, Laila Pascual, estudiante de 2º curso de Traducción e interpretación, marzo de 1999,

define muy bien la función social de la lengua y del discurso. Ha sido icónica la forma cómo logra condensar la función de la lengua en la sociedad como un instrumento de dominación, manipulación y representación de las jerarquías de poder.

El discurso, como producto social “construye identidad, los conceptos y la cultura de una comunidad y es un instrumento fundamental para ejercer poder” (Foucault citado en Cassany, D; Castellá, J. 2010). El planteamiento refuerza la idea que la criticidad también emerge a partir del análisis de un discurso en la medida que empodera la carga semántica que subyace en él. El Análisis Crítico del Discurso (ACD), surge como una forma de analizar el componente crítico en la identificación de la influencia que ejercen las clases dominantes y las estructuras de poder. Asimismo, busca soluciones que contribuyan a detectar de qué manera poder contrarrestarlas.

La teoría del ACD, desarrollada por Van Dijk en la década de 1980, se fundamenta en los estudios de lingüística crítica y en diversas ciencias del lenguaje, como el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. Su propósito central es examinar cómo las clases dominantes influyen y ejercen poder a través del discurso. En este sentido, el ACD se constituye en un método que permite analizar el componente crítico del discurso, así como contribuir a la reducción de las injusticias sociales y promover una transformación positiva en la comunidad.

En el marco de esta investigación, la teoría socio-cognitiva del Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk se integra algunas estrategias propuesta por el autor como fundamento para comprender cómo los estudiantes construyen significado, interpretan el texto y reconocen las ideologías que subyacen en los discursos académicos y sociopolíticos. Desde esta perspectiva, el discurso se entiende como una práctica social mediada por modelos mentales que orientan la interpretación, y que pueden reproducir o cuestionar creencias, valores e intereses de los distintos

grupos sociales y en este contexto presentes en los artículos los académicos relacionados con las prácticas letradas de los estudiantes de Ingeniería de Petróleos y los dilemas morales.

En coherencia con lo anterior, la secuencia didáctica diseñada incorpora actividades que permiten a los estudiantes identificar el significado y la organización global del discurso, reconocer estrategias de polarización, analizar la relación entre macroestructura y contexto, y detectar la forma en que se posiciona el autor frente a los hechos. Asimismo, se promueve el desarrollo de oraciones y estrategias cognitivas para confrontar dichas representaciones con su propio marco sociocultural, fortaleciendo no solo la lectura crítica, sino también las competencias ciudadanas asociadas a la interpretación de fenómenos sociales, el debate deliberativo en el análisis de dilemas morales y la toma de postura crítica argumentada.

De este modo, la teoría de Van Dijk se traduce en prácticas pedagógicas que articulan el análisis textual, la reflexión ética y la formación de lectores críticos capaces de comprender y transformar su realidad a partir de sus prácticas letradas. Desde esta perspectiva, el análisis del discurso toma prestado como complemento un elemento importante de la pragmática, la fuerza ilocutiva, con el fin de dar relevancia a los esquemas de conocimientos, máximas de cortesía y la orientación argumentativa e ideológica en los actos de habla que se evidenciaran en la argumentación oral por medio de los dilemas morales.

Finalmente, el ACD se complementa con los ocho principios propuestos Fairclough y Wodak (1997), que permiten comprender elementos que están inmersos en los discursos, en qué consiste la teoría y en la identificación de un panorama global centrado en el aspecto cultural. Los autores, mencionan principios que constituyen un método para analizar las estructuras, estrategias del texto y parte del componente crítico del discurso: 1. Problemas sociales. 2. Las relaciones de poder son discursivas. 3. El discurso constituye la sociedad y la cultura. 4. El

discurso hace un trabajo ideológico.5. El discurso es histórico.6. El enlace entre texto y sociedad es mediado.7. El análisis es interpretativo y explicativo. 8. El discurso es una forma de acción social (Fairclough y Wodak (1994: 241-270) citado en Van Dijk, 1999, p. 24 -25)

2.2.6 Argumentación

La argumentación académica se entiende como una práctica discursiva que busca defender una idea mediante razonamientos lógicos, conscientes y probables. Además, hace parte de la competencia comunicativa que se evidencia en la expresión oral y escrita. En el contexto de esta investigación, la argumentación surge como un producto de procesos intelectuales rigurosos que se gestan en el Taller de Lenguaje a través del análisis de textos científicos, estrategias argumentativas, dilemas morales y el debate.

Desde la perspectiva Aristotélica y Según Trujillo Amaya (2002), “la argumentación es la forma discursiva básica en la que se realizan los razonamientos retóricos- dialécticos que sirven de guía para la acción y elección en la vida cotidiana”. (p.14). Según el autor, existen dos géneros discursivos en los que se encuentra el género deliberativo que compete directamente a esta investigación. En dicho género discursivo, el orador se enfoca en aspectos positivos, útiles o concernientes al futuro (Trujillo Amaya, 2002), en otras palabras, se enfoca en el componente ciudadano.

A partir de la retórica aristotélica, la argumentación se considera un instrumento de pensamiento indispensable y evidente, no solo en la comunicación retórica que alude a la cotidianidad sino en actividades más elaboradas como la política y, por este motivo, es necesario que los estudiantes aprendan a identificar estrategias de manipulación y persuasión en los discursos.

Otro aspecto relevante de la argumentación subyace en el plano académico, en este contexto, la intención de la argumentación es enseñar estrategias argumentativas con el propósito que los estudiantes aprendan a buscar información sólida, seleccionar y relacionar argumentos que les permitan defender sus ideas o propuestas académicas ante una comunidad científica. Desde la academia, la argumentación: “es una forma de convencer o lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales” (Plantin, 2005, p.12).

Es importante definir qué se entiende por argumento desde esta óptica filosófica y la lógica, contexto en el que surgió este concepto. Se entiende por argumento o raciocinio como un constructo: “dialéctico o demostrativo”. Se trata de una demostración si las premisas son verdaderas y primarias” (Trujillo Amaya, 2002, p. 6), en otras palabras, el argumento debe estar construido de forma estructurada con el fin de demostrar su validez.

Es importante comprender el propósito de la argumentación que no es otro que: “lograr acrecentar la adhesión a un punto de vista que se somete a la consideración de un auditorio, pero no demostrar la veracidad de una conclusión; eso pertenece al terreno de la demostración científica” (Trujillo Amaya, 2002, p.13). Es decir, en contexto de las ciencias humanas es válido razonar sin validar el argumento con la carga semántica del valor de verdad. Este aspecto de la argumentación es relevante en esta investigación para validar la pertinencia de los debates como estrategia metodológica con el fin de potenciar el pensamiento crítico y analítico sin inmiscuir las ciencias humanas con el plano científico. En este orden de ideas, es necesario precisar que una argumentación no es una prueba formal ni irrefutable.

La argumentación es un proceso discursivo y, requiere de quien argumenta sustentar una tesis a partir de hechos, opiniones de autoridad, casos específicos, ejemplos, evidencias

fehacientes, datos estadísticos, testimonios o experiencias personales o de otros (Trujillo Amaya, 2002). En este sentido, es pertinente recordar el contenido de una de las citas mencionadas acerca de la función de la lengua como un arma peligrosa que se tiene que aprender a usar e identificar con el fin de contrarrestar sus efectos masivos de manipulación en los distintos discursos. Lo anterior, se logra con el uso del pensamiento analítico, crítico y reflexivo el cual se pretende potenciar a partir de esta intervención didáctica.

Con relación a los elementos que constituyen la argumentación, es preciso señalar la importancia de la tesis o punto de vista del autor, el cual se quiere sustentar. Quien argumenta debe tener claridad de la posición al tener argumentos a favor o en contra, debe conocer los tipos de argumentos, las estrategias estructurales para construcción de argumentos, la macroestructura de textos argumentativos, falacias y contraargumentos. Sin estos elementos, es imposible que el autor puede enunciar de forma oral o escrita argumentos razonados que den muestra de su dominio conceptual, disciplinar, estratégico, analítico y crítico sobre un tema determinado.

Con el propósito de operacionalizar las variables conceptuales y evidenciar la conexión de las categorías teóricas, se propone una rúbrica de seguimiento de los tópicos investigativos (ver Apéndice G). Esta rúbrica operativa garantiza la validez interna de la investigación.

Finalmente, es necesario mencionar que los postulados teóricos planteados y analizados en este apartado, consolidan y configuran el concepto de lectura crítica que rige esta investigación, cuyo horizonte es el diseño de una secuencia didáctica encaminada a potenciar tanto la lectura crítica como las competencias ciudadanas en el Taller de Lenguaje. Dicha secuencia, tiene el propósito de garantizar y promover el abordaje holístico y efectivo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura crítica, teniendo en cuenta aspectos misionales, institucionales y contextuales.

En este sentido, se precisa la importancia que denota el conocimiento y la interrelación de los conceptos teóricos y didácticos con el propósito de articular de manera estratégica y efectiva, múltiples elementos en la secuencia didáctica. Se propone potenciar la lectura crítica y la argumentación mediante los debates estructurados, análisis de textos científicos, prácticas investigativas, foros y el comentario crítico. El debate tiene el objetivo de exponer de manera estructurada una postura acerca de temas relacionados con las prácticas letradas de los estudiantes, la cual debe estar respaldado por evidencia sólida. De este modo, el proceso de argumentación se convierte en una estrategia pedagógica y didáctica clave para que los estudiantes aprendan a fundamentar sus opiniones a partir de evidencias y no solo de percepciones.

3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo. En el plano metodológico, se opta por un diseño de investigación–acción educativa, desarrollado en momentos de observación-reflexión, planificación, acción-observación, y evaluación-reflexión. El análisis de la información sigue un método inductivo y se operacionaliza mediante análisis de temático con codificación abierta y axial.

Para Hernández Sampieri, “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 429). En otras palabras, se constituye en un estudio social que centra su interés en interpretación y descripción fenómenos sociales; de índole subjetiva y ontológica que abarca un cúmulo de experiencias, puntos de vista, intereses, emociones, interacciones, creencias y pensamientos de los participantes. Todos estos

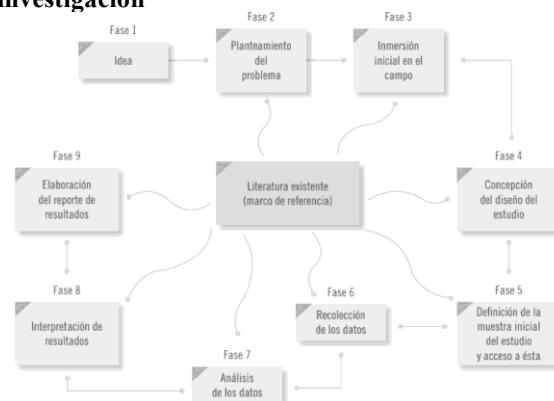
elementos constituyen la recolección de los datos a partir de elementos tangibles e intangibles en el entorno social.

Además, la investigación cualitativa se define como un proceso no lineal, emergente, recurrente e iterativo que propicia espacios reflexivos, flexibles y abiertos para facilitar la comprensión de fenómenos sociales. Es un proceso cíclico que permite formular hipótesis antes, durante y después del proceso investigativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Análogamente, se configura como inductivo porque parte de experiencias particulares en un entorno natural y social se formulan generalidades gestadas en un ambiente específico y que pueden propiciar múltiples beneficios o aportes al conocimiento al replicar la investigación en entornos similares con sus respectivos ajustes. No es un proceso probabilístico ni numérico.

En el contexto específico de esta investigación el proceso cíclico se evidenció en la formulación y reformulación de hipótesis con mayor intensidad en las etapas del antes y durante la investigación. No obstante, después de culminar el proceso, hubo espacios de reflexión que permitieron afinar dichas hipótesis.

Cabe mencionar, que el proceso investigativo cualitativo tiene fases específicas que se mostrarán a continuación la siguiente figura.

Figura 6 Proceso cualitativo de la investigación



Nota. Tomado de Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed., p. 8). McGraw-Hill. Recuperado de https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri

Con relación a las características de la investigación cualitativa, cabe mencionar la influencia constructivista que permea este enfoque. Asimismo, se resalta la importancia de la indagación constante en hechos y vivencias de los participantes con el propósito de recabar información para ser interpretada y, de esta manera, hallar significado y sentido de la realidad social de los participantes. Este proceso interpretativo pretende explorar, descubrir y entender los fenómenos a profundidad por medio de recolección de datos narrativos que enriquecen la investigación mediante el lenguaje visual, audiovisual, verbal, no verbal y simbólico (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

En consonancia, el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de los datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 49). A partir de este proceso de análisis se establecen algunas técnicas e instrumentos para la exploración de concepciones, significados y experiencias de los participantes en relación con el fenómeno de estudio, que se adoptan perfectamente a este enfoque como son: las entrevistas, los diarios de campo, la revisión documental, la observación participante, los registros históricos, los cuestionarios, entre otros. Todas estas técnicas tienen el propósito de nutrir la investigación.

En este marco, el análisis de la información del método inductivo permite que los patrones, temas y categorías emerjan de manera natural a partir de los datos recopilados. Se utilizará el análisis de contenido, que implica la codificación abierta y axial de los datos para identificar categorías y relaciones. El proceso de análisis será interactivo, con constante comparación y retroalimentación para garantizar la validez de los datos.

Además, es importante mencionar los beneficios de adoptar este enfoque cualitativo, que permite sensibilizarse con el ambiente de los participantes, potenciar y manifestar empatía y

comprometerse en el proceso de observar y entender la realidad natural y social examinando el mundo de los participantes en coherencia con las teorías. Además, permite diseños emergentes generados a partir del análisis. Es flexible y reflexivo en la identificación de conexiones entre los componentes del fenómeno social y, por supuesto, permite generar teorías a partir de los resultados.

Es importante mencionar que, en esta investigación se empleará el paradigma interpretativo por ser idóneo para explorar en profundidad significados, percepciones y experiencias de los participantes, así como para comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los sujetos de estudio. Análogamente, se implementará el método inductivo que permite analizar el fenómeno desde aspectos particulares con el fin de describir, comprender y retroalimentar la realidad social a partir de la identificación de patrones y tópicos de los datos recopilados, en lugar de imponer una estructura preconcebida.

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, la muestra será selectiva y no probabilística. Se buscará una diversidad representativa de participantes que aporten una variedad de perspectivas y experiencias relevantes para el tema de investigación.

De este modo, el diseño metodológico garantiza los procesos éticos de la investigación, para ello, se tuvo presente el consentimiento informado de todos los participantes con el fin de proteger su anonimato y confidencialidad. La investigación se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las regulaciones éticas aplicables.

En síntesis, la metodología seleccionada proporcionará una base sólida para abordar el problema de investigación desde un enfoque cualitativo, permitiendo una comprensión en profundidad y una interpretación sustanciosa de los datos recopilados. También, tiene el propósito de valorar el impacto que tiene la enseñanza y cómo esta, influye directamente en los

procesos de aprendizaje y evaluación de la lectura crítica y las competencias ciudadanas en la medida que permite la participación activa de los estudiantes, la identificación de aspectos emergentes y los ajustes pertinentes durante todo el proceso investigativo.

Por consiguiente, este enfoque metodológico es pertinente, debido a que permite evidenciar en la investigación cada una de las características mencionadas, además, está cohesionados con los objetivos investigativos y los intereses de esta propuesta didáctica. Así como, en la comprensión del fenómeno social y la realidad de los estudiantes primer semestre de Ingeniería de Petróleos 2024-2 matriculados en el Taller de Lenguaje en el Grupo PB6 con la profesora Paola Andrea López Rincón.

3.2 Diseño metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, debido a su interés en comprender las prácticas lectoras y ciudadanas de los estudiantes en su contexto académico específico. Se opta por un diseño de investigación acción (IA), que posibilita la intervención directa en el aula y el análisis reflexivo de las estrategias didácticas implementadas. Dado el carácter dinámico de la IA y su capacidad para generar transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene en cuenta este enfoque, fundamentado en los planteamientos de Kurt Lewin (1946) y autores posteriores como John Elliott (1993), quienes estructuraron los ciclos iterativos que permiten comprender y mejorar la práctica educativa mediante la observación, planificación, acción y reflexión.

Cada ciclo aportó hallazgos relevantes para ser tenidos en consideración en el siguiente siglo. Por ejemplo, el ciclo de observación, permitió detectar aspectos emergentes que fueron contemplados a partir de la observación participante como fue el caso de la motivación extrínseca, el interés, las temáticas seleccionadas para el abordaje de los talleres, entre otras.

Dichas detecciones del momento de observación fueron tenidas en cuenta en la fase de planificación como parte de la propuesta del estudiante como centro del proceso de enseñanza. En coherencia, el ciclo de observación fue el cimiento para el momento de planificación.

El ciclo de la acción fue reajustado en varios momentos dadas algunas condiciones e intereses explícitos de los participantes como fue la inserción del debate no estructurado que permitió complementar el debate estructurado propuesto para los dilemas morales, amplió el interés, la participación al enriquecer la recolección de datos y la interpretación producción argumentativas orales. El ciclo de evaluación no solo evaluó el proceso investigativo sino permitió detectar limitaciones como el tiempo para ser tenidas en cuenta en posibles replicas en contextos similares aumentando los alcances al eliminar la limitación del tiempo.

Como se puede evidenciar este proceso cíclico permitió vincular el análisis, la interpretación, la autocuestionamiento y la reflexión por parte de la investigadora con el propósito de realizar ajustes de acuerdo a las necesidades de los participantes, de la intervención didáctica y mejoras en futuras investigaciones, en aras de la cualificar la praxis educativa.

La Investigación Acción (IA) es definida por María Rosa Estupiñán como: “una forma de investigación que permite generar conocimientos y simultáneamente transformar la realidad” (Estupiñán, M. R. et al, 2013). En concordancia, con la autora, este estudio busca comprender y resolver las problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un contexto, en este caso de los participantes del grupo PB6 y las dificultades que presentan en lectura crítica y argumentación inmersas en situaciones de la realidad natural y social y, a su vez, contribuya a la mejora de la praxis educativa por medio de esta intervención didáctica.

La elección consciente de este diseño, tiene en cuenta la lógica inductiva y el aspecto analítico e interpretativo que caracteriza la IA. Adicionalmente, las visiones: técnico-científicas,

democráticas, deliberativas y emancipadoras. La Visión técnico- científica se caracteriza por contener “ciclos repetitivos de análisis para contextualizar y redefinir el problema una y otra vez” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, P. 591). En el marco de esta investigación, la visión deliberativa y emancipadora, se evidenció durante todo el proceso, específicamente en el análisis y la redefinición del fenómeno social, los objetivos investigativos, ajustes de planeación y ejecución teniendo en cuenta las características particulares de los participantes y su contexto. Asimismo, en la profundización y complemento del diseño metodológico.

Con respecto a la visión deliberativa, esta “se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, P. 591). En este marco, se hizo notoria esta visión en la aplicación de los dilemas morales como estrategia metodológica y didáctica que permitió la interacción y consensos de puntos de vista y argumentos. La naturaleza comunicativa e interactiva del proceso permitió la construcción colectiva del conocimiento (análisis y lectura crítica de textos científicos, estructuración del debate a partir de la búsqueda y selección de la información) y el trabajo cooperativo.

Por último, la visión emancipatoria tiene como objetivo generar un cambio social genuino en los participantes como resultado de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Esta última, se observó de forma paulatina en el proceso investigativo, indicios en la modificación de estructuras de pensamiento. Cabe aclarar que, en el tiempo establecido para la aplicabilidad de la secuencia, es difícil contemplar cambios sociales profundos. Sin embargo, se observó que, en cada fase, los participantes plasmaron en diferentes formatos sus conclusiones y actuaciones individuales y colectivas.

En consonancia, se elige este diseño metodológico de IA por estar alineado con los propósitos y tópicos investigativos al dar sentido, orientar e interpretar la realidad educativa. También, proporciona soporte epistemológico al acoplarse las características del diseño con los alcances estimados en las competencias ciudadanas y permitir mejorar y reconstruir la realidad social. Este diseño permitió flexibilidad analítica para captar aspectos inesperados de resistencias individuales y dinámicas grupales, las cuales permitieron la identificación de la adaptabilidad de los participantes en el contexto situado. En resumen, la elección de este diseño de investigación-acción se acopla perfectamente con los propósitos y objetivos aquí planteados y, con las características intervencionistas del estudio.

El siguiente aspecto trata de la metodología didáctica que acompaña y complementa este diseño metodológico de investigación, específicamente el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se utiliza desde la década de 1960. El ABP hace parte de las metodologías activas y es definido como: “multi-metodológico y multi-didáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante” (Dueñas., 2021. p. 2).

Dicha metodología se caracteriza por contener una concepción constructivista ecléctica, permite la interdisciplinariedad y transversalidad y plantea una visión del proceso de aprendizaje centrado en el estudiante. A su vez, define procedimientos específicos en la planificación de la clase, organizando el proceso de enseñanza - aprendizaje en pasos concretos como: 1. Presentación de una problemática real a abordar. 2. Trabajo en colaborativo en el proceso de análisis. 3. Búsqueda y selección de información. 4. Resolución de problemas. 5. Socialización y reflexión (Dueñas, 2021). De la misma manera, permite involucrar a los participantes en problemas auténticos, situados en un contexto social específico (prácticas letradas de la Ingeniería de Petróleos).

Todos estos elementos se evidencian en esta investigación en la fase planeación de la secuencia didáctica y en cada uno de los talleres en los cuales se tuvo en cuenta: 1. una problemática ambiental relacionada con la carrera de estudio y competencias ciudadanas. 2. El análisis de textos científicos de forma individual y colectiva, desarrollando autonomía intelectual como lo denominó Kant. 3. Búsqueda y selección de información concerniente al tópico de la práctica letrada. 4. Estructuración del debate teniendo en cuenta el formato diseñado en la guía de aprendizaje con base en las características de la argumentación y pensamiento crítico. 5. Realización del debate académico.

En este sentido, el ABP tiene el objetivo de “ser un estímulo para identificar necesidades de aprendizaje y para el desarrollo de habilidades en la búsqueda de información, su análisis y establecimiento de interacciones en los temas o contenidos de estudio” (Dueñas, 2021. P. 7), En este marco, se suele utilizar problemas o casos especialmente diseñados para motivar el aprendizaje en los estudiantes de los aspectos más relevantes de la materia o disciplina de estudio; en este contexto, el análisis de dilemas morales. Se trabaja en grupos pequeños de estudiantes y el profesor funge como es un facilitador del proceso (Dueñas, 2021. P. 7).

En este sentido, el ABP promueve la autonomía del estudiante, quien es responsable y consciente de su propio proceso de aprendizaje y aumenta la motivación teniendo en cuenta que los tópicos a enseñar surgen de las necesidades e intereses particulares de los participantes. Además, fortalece la objetividad en el proceso de autoevaluación, fomenta el pensamiento crítico partir de la determinación de posturas críticas generadas en los debates, formulación de posibles soluciones creativas y la toma de decisiones informadas. Adicionalmente, contribuye a gestionar la auto- formación, desarrolla actitudes, valores y habilidades para la comunicación

efectiva y las relaciones interpersonales a partir del trabajo colaborativo, la convivencia y la solución de problemas reales (dilemas morales en las prácticas letradas) (Dueñas, 2021).

En el contexto específico del Taller de Lenguaje, las características que conforman el ABP, se hace notorias en el abordaje de dilemas morales a partir del análisis de textos científicos, teniendo como apoyo actividades de discusión en grupo, ejercicios prácticos de análisis y preparación del debate. Además, integra objetivos de aprendizaje y estrategias metodológicas como el trabajo individual, aprendizaje cooperativo que fomenta la colaboración entre pares, temas de interés (motivación) y activación de presaberes.

Por otro lado, incluye técnicas y recursos didácticos que permiten la discusión, la resolución de problemas que promueven la comprensión y el pensamiento crítico como es el caso de plenarias, guías de aprendizaje y recursos multimedia como: textos multimodales, videos, imagen, podcasts y rejillas de autoevaluación y coevaluación.

En consonancia, favorece el dominio la memoria operativa, la atención y capacidad de síntesis por medio de la discusión, el debate, la opinión y la sustentación de posturas a partir de la problematización. Estas experiencias de enseñanza consolidan el aprendizaje significativo que fortalece las habilidades sociales y proporciona técnicas de estudio afinando los procesos metacognitivos. Finalmente, aporta a la integración de las teorías y a la práctica educativa mediante la adquisición de competencias cognitivas y éticas aplicables para la vida.

Se elige como componente epistemológico el ABP para esta investigación, por estar centrado en el estudiante, acorde con el modelo pedagógico institucional de la UIS que, a puesta a la apropiación y creación del conocimiento, a la formación y construcción dialógica. Por consiguiente, se selecciona por estar en congruencia con el diseño de experiencias de enseñanza,

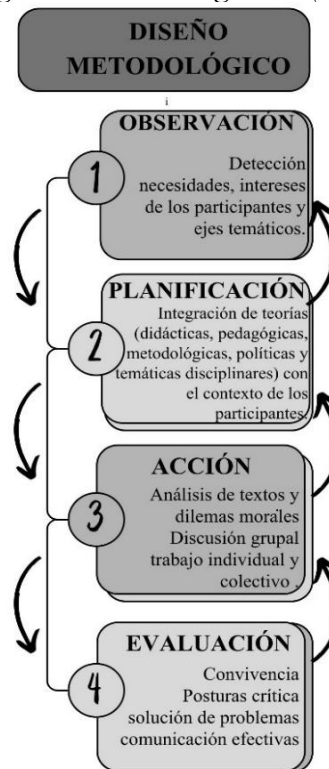
aprendizaje y evaluación que enriquecen el proceso de formación y permiten la puesta en escena de metodológicas activas e innovadoras en el espacio universitario.

A continuación, se presentará un recurso visual que organiza e integra las fases de la investigación cualitativa y la relación directa con el diseño metodológico y ABP. La imagen articula los ciclos de la investigación con las estrategias didácticas del ABP.

Estructura de integración metodológica de la investigación (IA - ABP)

Figura 7

Estructura de integración metodológica de la investigación (IA - ABP)



Se elige como componente epistemológico el ABP para esta investigación, por estar centrado en el estudiante, acorde con el modelo pedagógico institucional de la UIS que, a puesta a la apropiación y creación del conocimiento y a la formación y construcción dialógica. Por ende, y, en congruencia con el diseño de experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación

que enriquecen el proceso de formación y permiten la puesta en escena de metodológicas activas e innovadoras en el espacio universitario.

En síntesis, el ABP es una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la educación preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la práctica profesional. Además, de enriquecer la labor del maestro, lo perfecciona y concientiza de las dificultades detectadas con el fin de lograr la cualificación de la práctica docente. Por lo anterior, se ha elegido este diseño metodológico por tener las características apropiadas para una intervención educativa directa con los participantes con el propósito de diseñar una secuencia didáctica a partir de las necesidades de estos en pro de la potenciación de las competencias de lectura crítica y ciudadanas.

3.2.1. Momentos de investigación

Este diseño implica la ejecución de cuatro fases fundamentales o momentos de investigación según María Rosa Estupiñán (2013):

Fase de observación y reflexión. “La observación debe planificarse de tal modo que constituya una base para la reflexión posterior. Adecuarse a las circunstancias y ser abierta, comprensiva y holística” (Estupiñán, M. R. et al, 2013, p. 114). A partir de la información e inmersión en la realidad natural y social de los participantes se busca explorar y comprender la problemática con el fin de plantear el tópico investigativo y las primeras hipótesis. En esta investigación esta fase se ve implementa en la observación participante y la prueba diagnóstica de lectura crítica que lleva a concretar la problemática educativa.

Fase de planificación. En esta etapa, se realiza la revisión documental y se contrastan los aspectos teóricos -prácticos que mejor se adapten a la comprensión de la problemática y se realiza la planificación de la intervención; tomando en cuenta algunas consideraciones de riesgo que permitan actuar eficazmente sobre el abanico de imprevistos. Además, en esta fase el

investigador debe contemplar las limitaciones del contexto para poder adaptarlas de manera efectiva a su planificación.

En el contexto del Taller de Lenguaje, la investigadora debe contratar las teorías sobre lectura crítica, competencias ciudadanas y pedagogía crítica con el fin de construir el marco teórico que sustenta la secuencia didáctica. Asimismo, diseñar la secuencia con actividades y materiales didácticos que se integren al proceso de enseñanza-aprendizaje con la metodología de ABP, considerando las necesidades y características del grupo de estudiantes.

Fase de acción y observación. Esta etapa está regulada por la planificación de la intervención didáctica, que surge como producto de la primera fase de observación con el propósito de ser retroalimentadas de forma crítica.

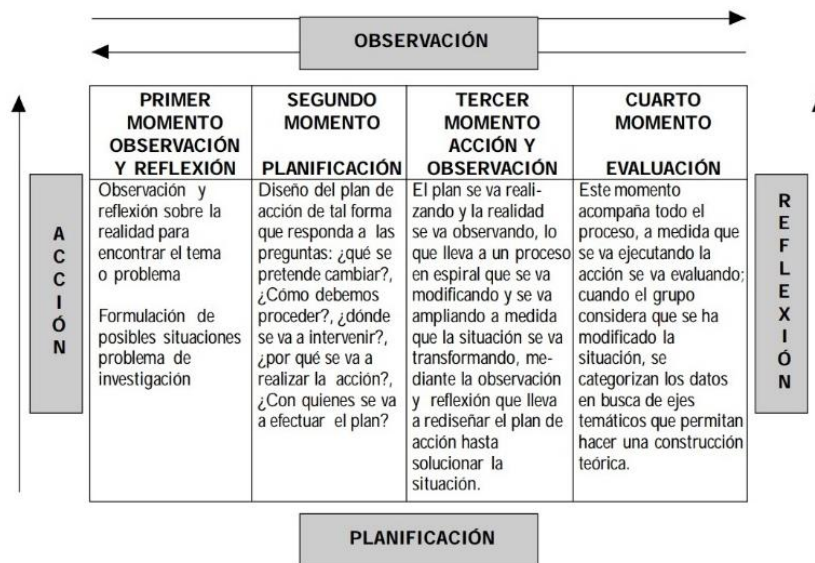
En esta investigación, se implementa la intervención didáctica con los participantes, desarrollando actividades articuladas con la lectura crítica, análisis de textos científicos, estudios de caso, estrategias de dilemas molares, debates y discusiones grupales. Durante el proceso de ejecución, se aplicaron instrumentos de recolección de datos como observación participante, diarios de campo, entregables, diarios de aprendizaje, reducciones orales y escritas y registros audiovisuales, que permitieron documentar las dinámicas del aprendizaje y la interacción en el salón de clases.

Fase de evaluación y reflexión. En este contexto, el análisis de los datos se realizó mediante un procedimiento de análisis temático cualitativo apoyado en procesos de codificación abierta y axial. En esta última fase, se pretende hallar sentido de la problemática y del proceso investigativo. El análisis de la información y la evaluación, tienen un aspecto valorativo y formativo que lleva del análisis a la reflexión.

Las anteriores fases de la IA, se presentan en la figura 9 que explica los momentos de la investigación según María Rosa Estupiñán (2013).

Figura 8

Momentos de la investigación acción



Nota: tomado de Estupiñán, M., Puentes, A., Mahecha, M., & Rey, C. (2013). *Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación* (p. 113). Editorial UPTC. Recuperado de <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/53/81/2940>

La tabla 3 condensa explícitamente cada una de las fases de IA y cómo fueron aplicadas en esta investigación.

Tabla 3

Momentos de la investigación acción en la investigación

APLICACIÓN DE LOS MOMENTOS DE INVESTIGACIÓN				
Fase	Tiempo estimado	Actividad principal	Instrumentos utilizados	Evidencias recolectadas
Observación/ reflexión	Dos semanas	Observación participante	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de observación y dispositivos de almacenamiento (celular-grabadora) - Guía de prueba de lectura crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Diarios de observación - Guía de observación - videos - Audios - Prueba diagnóstica de lectura crítica
Planificación	2 meses y 18 días (12 -30 agosto)	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño de la secuencia didáctica -Observación participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia didáctica - Guías de aprendizaje (ABP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de literatura - Integración de teorías - Talleres investigativos - Guías de aprendizaje - Material didáctico (diapositivas, videos, audios)
Acción y observación	Un mes	Aplicabilidad de la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Secuencia didáctica - Diarios de campo y dispositivos de almacenamiento - Guía de debate - Resultados del debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Entregables: comentario crítico, guías de aprendizaje, foro y video. - Diarios de campo - Rúbricas de seguimiento y evaluación
Evaluación y reflexión	Un mes	Análisis de codificación y triangulación.	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. - Codificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de las rúbricas de evaluación. - Resultados de codificación y triangulación. - Conclusiones y recomendaciones.

En suma, el diseño metodológico selecciona proporciona un soporte epistemológico sólido al adoptar las características del enfoque cualitativo, la naturaleza cíclica y participativa de la IA y las ventajas de la metodología activa de ABP para involucrar activamente a los participantes en el proceso. Análogamente, se evidencia implicación directa con los objetivos investigativos y las necesidades detectadas, garantizando la pertinencia y el rigor en el abordaje del fenómeno educativo.

3.3 Escenario y muestra participante

3.3.1 Contexto

Esta investigación tiene como escenario la UIS y sirvió para la implementación de la propuesta didáctica en la asignatura de Taller de Lenguaje, perteneciente al ciclo común. La UIS es una institución educativa de carácter oficial y tiene su sede principal en el municipio de Bucaramanga, Santander, donde se desarrolló esta investigación. Cuenta con sedes en: Barbosa,

Barrancabermeja, Socorro y Málaga. Tiene 23.272 estudiantes en todas las sedes. Actualmente, cuenta con programas académicos presenciales y a distancia.

3.3.2 Muestra participante

La muestra desde el enfoque cualitativo es una unidad de análisis de un grupo seleccionado de personas, eventos o sucesos que permiten recabar datos acerca de un problema. Tiene carácter intencional no probabilístico, esto indica, que se ha tomado a conveniencia (Hernández, 2018). Para determinar el tamaño del muestreo se dispuso, de los estudiantes matriculados en el segundo semestre de 2024 en los grupos de la asignatura de Taller de Lenguaje asignados a la profesora Paola Andrea López Rincón, seleccionando así, el grupo PB6 de estudiantes de Ingeniería de Petróleos por contener la cantidad de estudiantes suficientes para aprobar un estudio cualitativo.

Este grupo, se caracteriza por su variedad de estratos socioeconómicos (1,2 y 3) y está conformado por 29 estudiantes de los cuales 12 son mujeres y 17 hombres. Las edades comprendidas oscilan entre 15 y 18 años, denominados jóvenes, según la categorización establecida en el Estatuto de Ciudadanía Juvenil o Ley Estatutaria 1622 de 2013 modificada por la Ley Estatutaria de 1885 de 2018 que estipula la categoría de jóvenes en edades comprendidas entre 14 a 29 años (Consejería presidencial para la Juventud - Colombia Joven, 2018).

Con el fin de abarcar los propósitos investigativos, se tuvo en cuenta para los participantes su consentimiento informado para legalizar la participación al proyecto de investigación. Asimismo, se excluyó del estudio a los participantes que no estuvieron presentes el 90% de las sesiones, dado que las ausencias podrían afectar los hallazgos de la investigación.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.4.1 Observación participante

El trabajo de campo, se constituye en la inmersión del investigador en el entorno natural y social del fenómeno de investigación, por tanto, no es estandarizada. Según Hernández (2018), la observación participante es relevante en el proceso de recolección de los datos, dado que requiere precisión para la captación de las propiedades específicas del problema social (explorar y describir ambientes, acciones, experiencias, hechos, tratos humanos, procesos y eventos emergentes).

El registro de la observación se debe relazar en forma organizada, narrativa y descriptiva, que facilite en la medida de lo posible, la sistematización mediante un formato de observación que contiene un listado de elementos relevantes para la recolección de la información y su posterior análisis. Debe contener algunos datos específicos como: descripción de los participantes, entorno físico, descripciones de comportamientos o acciones, interacciones, relaciones, así como algunas interpretaciones del investigador.

La observación participante, realizada en esta investigación, tuvo en cuenta el diseño de una guía de observación que contenía elementos mencionados en el párrafo anterior, a su vez, cuatro categorías que permitieron recolectar información respecto a conocimientos específicos de los participantes en lectura crítica, géneros discursivos, pensamiento crítico y competencias ciudadanas. Asimismo, registrar comportamientos, interacciones, discursos y respuestas de los estudiantes durante la fase de acción o aplicabilidad de la investigación, con el fin de obtener una comprensión más completa de las dinámicas y contextos en los que se desarrolló el fenómeno.

3.4.2 *Diarios de campo*

El diario de campo del investigador es una técnica narrativa en el que se condensan datos específicos y, se constituye uno de los insumos fundamentales en la recolección de la información y su correspondiente análisis. Se caracteriza por ser detallado en la descripción de la realidad de los participantes, interacciones y experiencias, además, por registrar impresiones durante el trabajo de campo. Se incluyen datos adjuntos como: esquemas, fotografías, diagramas, videos y audios que complementan los insumos de recolección.

Según, Hernández (2014), se definen tres tipos de anotaciones de la observación: p.371-373

- Anotaciones de observación directa. Se registra todo lo que se percibe por medio de los sentidos del investigador. Se escriben los hechos en forma narrativa y cronológica.

- Anotaciones de observación interpretativas. Se registran comentarios sobre acontecimientos sobre lo que se percibe: significados, emociones, reacciones e interacciones de los participantes.

- Anotaciones de observación temáticas. Se registran todos los datos relevantes y relacionados con la investigación: hipótesis, preguntas de investigación, teorías, categorías y conclusiones preliminares.

- Anotaciones de observación personales. Se registran las percepciones, sentimientos y reflexiones del investigador.

El diario de campo representa para el investigador un recurso valioso, debido a que permite plasmar información específica del trabajo de campo para ser analizada sin pérdida de información. En él, se pueden adjuntar información en diversos formatos que dan claridad y precisión de acerca de los datos recolectados.

3.4.3 Taller investigativo

Según Sandra Soler, (2012) Es una técnica que tiene un carácter teórico-práctico, pedagógico-didáctico y lingüístico -comunicativo que, determina a su vez, una estrategia multifuncional, interactiva y sistemática que facilita los procesos de aprendizaje. El taller, permite determinar una propuesta innovadora en las actividades y teorías (propósitos investigativos), teniendo en cuenta la acción e interacción de los participantes con su realidad social con relación a sus intereses y necesidades. (P. 14)

El taller investigativo se caracteriza por ser una metodología participativa que promueve el “aprender haciendo”, la acción para concretar el aprendizaje. Es interdisciplinar, debido a que promueve conocimientos de un tema desde múltiples perspectivas y tiene un enfoque holístico que facilita la comprensión teoría, práctica y social. Además, incluye estrategias que se ven reflejadas en la praxis en el proceso de aprendizaje de los participantes tanto en su trabajo individual como grupal (Ander-Egg, 1991).

Existen tres tipos de talleres, pero el que competente a esta investigación corresponde al taller horizontal. El taller horizontal es aquel que: “abarca o comprende a quienes enseñan o cursan el mismo año de estudios” (Ander-Egg, 1991, p. 25). Es importante mencionar que, el taller tiene una organización o uso de requerimientos específicos en su estructura: objetivos, participantes, metodología de trabajo, línea de investigación, actividades y estrategias didácticas y pedagógicas.

Finalmente, cumple una función específica “procura que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica” (Ander-Egg, 1991, p. 36). En otras palabras, pretende a partir de la praxis, que los participantes encuentren relaciones entre los tópicos teóricos, los objetivos

de aprendizaje y los propósitos investigativos, permitiendo el análisis y la reflexión acerca del proceso de aprendizaje.

Con el propósito de condensar y explicitar los instrumentos de recolección de la información. A continuación, se expondrá una tabla que clarifica la información.

Tabla 4

Alineación estructura metodológica, técnicas e instrumentos de recolección de datos

<p>¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinaria con base en metodología ABP y dilemas morales potencia la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y la ciudadana en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?</p> <p>OBJETIVO GENERAL</p> <p><i>Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria con base en la metodología de ABP y dilemas morales para potenciar la comprensión, interpretación y argumentación de las competencias de lectura crítica y ciudadanas en los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 en el semestre 2024-2.</i></p>				
MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DIRECTRIZ	OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICA E INSTRUMENTO	RESULTADOS ESPERADOS
Observación/ reflexión	<p>¿Cuál es el nivel de competencia en lectura crítica de los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos antes de la intervención didáctica?</p> <p>¿Qué fortalezas y dificultades tienen los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos de la UIS para el abordaje de la lectura crítica?</p>	<p>Diagnosticar el nivel inicial de lectura crítica de los estudiantes del micro currículo de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante una prueba de comprensión.</p>	<p>-Prueba de lectura crítica/ guía de prueba de lectura.</p> <p>-Observación participante/ Diario de observación</p>	<p>Identificación de nivel de competencia y principales dificultades y fortalezas en lectura crítica.</p>
Planificación/	<p>¿Qué elementos didácticos y pedagógicos debe incorporar una propuesta didáctica que articule la lectura crítica y las competencias ciudadanas en el micro currículo de Taller de Lenguaje?</p>	<p>Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria de 9 sesiones que integre ABP y debates sobre dilemas morales para mejorar la LC y las CC de los estudiantes del micro currículo del Taller de Lenguaje del Grupo PB6, por medio de materiales y rúbricas para evaluación formativa.</p>	<p>-Talleres investigativos/ Diseño de secuencia didáctica</p> <p>-Material didáctico / Guías de tutor</p>	<p>Diseño de secuencia didáctica con base en ABP, prácticas letradas, didáctica de la lectura crítica y aprendizaje por competencias. Pertinente con las necesidades de los participantes micro currículo del Taller de Lenguaje del grupo PB6.</p>
Acción y observación	<p>¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta en la implementación y recolección de datos cualitativos que permitan comprender los procesos de apropiación de la lectura crítica?</p>	<p>Implementar la secuencia didáctica con los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 con el propósito de recolectar datos cualitativos (producciones escritas, grabaciones de debates, diarios de campo, etc.) que permitan comprender los procesos de apropiación de la lectura crítica.</p>	<p>-Talleres investigativos/ Diseño de secuencia didáctica</p> <p>-Observación participante/ Diarios de campo y dispositivos de almacenamiento</p> <p>-Debate académico /guía de debate y rúbricas de argumentación oral y escrita y dilemas morales</p>	<p>Implementación de la secuencia, participación activa de los estudiantes, desarrollo y/o fortalecimiento de competencias comunicativas, pensamiento crítico, argumentación y construcción colectiva de significados.</p>
Evaluación y reflexión	<p>¿Qué cambios se evidencian en la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y ciudadanas, al aplicar la secuencia didáctica?</p>	<p>Analizar los datos cualitativos recolectados con los estudiantes del micro currículo Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante el proceso de análisis de codificación abierta y axial.</p>	<p>Autoevaluación /Rúbrica de autoevaluación</p> <p>Coevaluación /Rúbrica de autoevaluación</p> <p>Heteroevaluación / Rúbrica de heteroevaluación</p> <p>Codificación de la información</p>	<p>Identificación de las categorías emergentes acerca de la lectura crítica y ciudadanía. Y, valoración del impacto de la secuencia con la detección de los posibles ajustes para próximas intervenciones.</p>

3.4.4 Análisis de datos o análisis documental

En el análisis de datos se implementará la codificación abierta y axial. Se plantea en conjunto con el análisis temático de inspiración fundamentada con el fin de permitir que las categorías emerjan de forma inductiva. Es un proceso selectivo según criterio de la investigación y la investigadora, que consiste en interpretar y evaluar unidades de análisis, categorías, temas y patrones. El propósito es: “comprender en profundidad el contexto que rodea los datos y encontrar sentido en el marco del planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 482).

La codificación permite identificar unidades de análisis en categorías para establecer una comparación de categorías entre sí, en aras de hallar convergencias y divergencias temáticas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Es un proceso de comparación y constatación de análisis de conceptos, ideas e hipótesis con el fin de ser interpretados y dar significado y sentido a los datos. Desde esta perspectiva, requiere codificar y establecer condiciones éticas para identificar las categorías. Dichas categorías son conformadas por elementos de la misma naturaleza, significado o características.

El proceso de análisis de la información se desarrolló mediante un procedimiento de **codificación abierta y axial**, con el propósito de identificar patrones, regularidades y relaciones conceptuales emergentes en las producciones de los estudiantes y en los registros de observación diligenciados por la investigadora. Este procedimiento analítico se inspira en los principios de la teoría fundamentada planteados por Strauss y Corbin (2002), exclusivamente en lo referente a la organización sistemática de categorías y subcategorías que permiten interpretar los fenómenos estudiados.

En concurrencia con el proceso de codificación y categorización, se hizo necesario implementar un protocolo de análisis: 1. Transcribir la información recolectada de las distintas fuentes. 2. Realizar la codificación abierta. 3. Redactar memos. 4. Realizar la codificación axial.

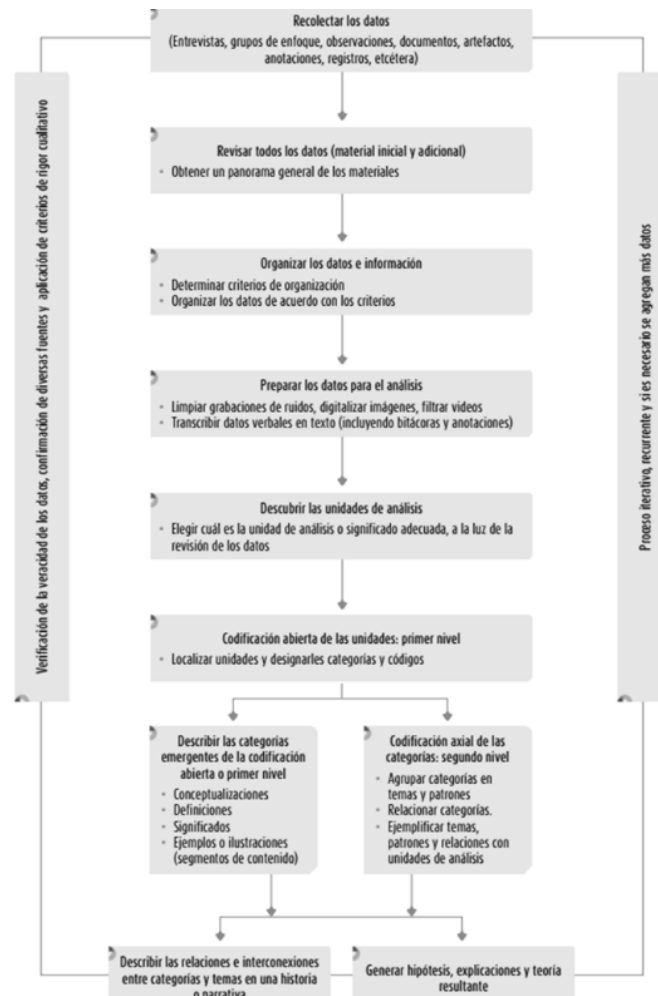
No obstante, el presente estudio no se inscribe estrictamente dentro del enfoque de teoría fundamentada, sino que emplea estos procedimientos como **estrategias de análisis temático cualitativo** orientadas a la interpretación de los datos producidos en el contexto educativo situado. En este sentido, la codificación abierta permitió identificar unidades de significado presentes en las producciones escritas y orales y los registros de observación. Posteriormente, la codificación axial facilitó la organización y articulación de dichas unidades en categorías analíticas relacionadas con los constructos teóricos de la investigación. Se estableció un contraste temático entre los temas y las teorías (lectura crítica, argumentación, pensamiento crítico y competencias ciudadanas).

De esta manera, el análisis cualitativo se desarrolló mediante un proceso interpretativo que articuló los datos empíricos con los referentes conceptuales del estudio, permitiendo comprender las transformaciones observables en las prácticas lectoras y argumentativas de los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica.

En la siguiente figura, se podrá observar el proceso de análisis cualitativo para generar categorías.

Figura 9

Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos



Nota. Tomado de Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed., p. 445). McGraw-Hill. Recuperado de https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri

En resumen, las distintas técnicas de recolección seleccionadas (diarios de campo, observación, pruebas, debates, comentario crítico y foros) configuraron, en conjunto sólido de técnicas e instrumentos que permitieron la codificación de la información. Cada fuente de datos suministró información relevante y necesaria para contrastar y validar los hallazgos. Evidenciando convergencia en los hallazgos detectados y aportando rigurosidad y credibilidad al proceso de análisis de la información.

Con el fin de vislumbrar con precisión las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se presentará la siguiente tabla que especifica con detalle dichos procedimientos y su respectivo criterio de análisis.

Tabla 5

Alineación de técnicas e instrumentos y unidad de análisis

OBJETIVO GENERAL: <i>Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria con base en la metodología de ABP y dilemas morales para potenciar la comprensión, interpretación y argumentación de las competencias de lectura crítica y ciudadanas en los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 en el semestre 2024-2.</i>		
OBJETIVO ESPECÍFICO	TÉCNICA / INSTRUMENTO	UNIDAD DE ANÁLISIS
Diagnosticar el nivel inicial de lectura crítica de los estudiantes del micro currículo de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante una prueba de comprensión.	Prueba de lectura crítica/ guía de prueba de lectura. Observación participante/ Diario de observación	Resultados de la prueba de lectura Guía de observación/ Diario de campo y dispositivos de almacenamiento
Diseñar una secuencia didáctica interdisciplinaria de 9 sesiones que integre ABP y debates sobre dilemas morales para mejorar la LC y las CC de los estudiantes del micro currículo del Taller de Lenguaje del Grupo PB6, por medio de materiales y rúbricas para evaluación socioformativa.	Talleres investigativos/ Diseño de secuencia didáctica Material didáctico / Guías de tutor	Análisis de secuencia didáctica Secuencia didáctica Resultados guías de tutor
Implementar la secuencia didáctica con los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 con el propósito de recolectar datos cualitativos (producciones escritas, grabaciones de debates, diarios de campo, etc.) que permitan comprender los procesos de apropiación de la lectura crítica.	-Talleres investigativos/ Diseño de secuencia didáctica -Observación participante/ Diarios de campo y dispositivos de almacenamiento -Debate académico /guía de debate y rúbricas de argumentación oral y escrita y dilemas morales	Análisis de resultados secuencia y estrategias didácticas. Resultados de diarios de Campo. Resultados del debate y de las rúbricas de argumentación oral y escrita y de dilemas morales.
Analizar los datos cualitativos recolectados con los estudiantes del micro currículo Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante el proceso de análisis de codificación abierta y axial.	Autoevaluación /Rúbrica de autoevaluación Coevaluación /Rúbrica de autoevaluación Heteroevaluación/ Rúbrica de heteroevaluación Codificación de la información.	Resultados de rúbricas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Resultados de codificación.

3.4.5 Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa

De este modo, los instrumentos seleccionados mediante las diferentes técnicas e instrumentos, garantizaron la pertinencia en la recolección de la información, contribuyeron a explorar los datos e imponer una estructura con el propósito de determinar categorías de análisis a partir de la codificación de la información.

Con el propósito de consolidar la validez y confiabilidad en la investigación, se tiene en consideración teórica los planteamientos de Guba y Lincoln, respecto a los criterios de la validez y confiabilidad en esta investigación cualitativa (credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad). A continuación, se describe cómo se atendió cada uno de estos criterios.

Con relación a la credibilidad o validez interna de la investigación, se tuvo en cuenta la devolución a participantes mediante la retroalimentación colectiva en cada sesión, algunos momentos permitieron retroalimentaciones individuales en menor cantidad dada la premura del tiempo y cantidad de participantes. Sin embargo, en cada sesión, se hizo notorio los aspectos por consolidar y los avances observables con el fin de fortalecer la evaluación formativa y recoger comentarios que permitieran nutrir el proceso.

Por otro lado, el criterio de transferibilidad o validez externa de la investigación, permite hacer hincapié en los límites de la generalización dado que los resultados no son generalizables estadísticamente, por consiguiente, no se puede replicar. Sin embargo, sí se puede transferir a contextos similares de educación superior inicial que contengan características semejantes (disciplinas, cursos de lectura, argumentación o escritura académica, ect.). Es de vital importancia recordar que, la transferibilidad debe tener presente criterios de ajustes contextuales de acuerdo a los contenidos disciplinares, las características de la población, objetivos de la investigación y microcurrículos a considerar.

La dependencia o confiabilidad del proceso se da en primera instancia, por el seguimiento de las matrices de trazabilidad, esquemas de codificación, memos analíticos, las decisiones de inclusión o exclusión de los datos y, por supuesto, de los ajustes pertinentes realizados a la secuencia didáctica. Con relación al aspecto procedimental de la investigación, es válido precisar

que las rúbricas de evaluación, criterios y procedimientos de análisis fueron aplicados a todos los participantes en todas las sesiones de la aplicabilidad de la secuencia, de modo sistemático.

Asimismo, se consolidó la revisión por pares. Para efectos de esta investigación, la revisión fue realizada por mi directora quien validó una muestra de codificaciones y observó avances alineados al curso de Taller de Lenguaje, que permitieron contrastar interpretaciones de la docente a cargo del curso y la investigadora.

Finalmente, la conformabilidad o el control de sesgos hace necesario clarificar que a pesar de la doble implicación del rol docente e investigadora, se tuvo en cuenta acciones concretas para mitigarlos. Se tuvo en cuenta rúbricas explícitas y sistemáticas, comparación de avances con los hallazgos del diagnóstico, discusión con la directora y notas de la investigadora. Además, el uso de ejemplos textuales de evidencias empíricas en el apartado de resultados (fragmentos de producciones, transcripciones de debates, memos analíticos, notas y observaciones), permite al lector verificar que los datos analizados eliminen en gran medida posibles sesgos.

Por lo anterior, se recalca que el capítulo de resultados está organizado en: descripción de la categoría de análisis, evidencias empíricas (descripción y fragmentos textuales) y la discusión teórica (análisis teórico). De esta manera, los datos recolectados se organizaron, describieron y analizaron mediante la construcción de interpretaciones de la investigadora siguiendo un hilo conductor guiado por la implementación de la secuencia didáctica.

3.5 Intervención pedagógica y diseño instruccional

La intervención pedagógica planteada en esta investigación tiene como finalidad potenciar los procesos de lectura crítica y el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de primer semestre del Taller de Lenguaje de la UIS de la Escuela de Ingeniería de Petróleos. Dicha intervención tiene un diseño de unidad que se fundamenta en un modelo por

competencias, un enfoque constructivista y activo (ABP), que concibe al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades de análisis, argumentación y reflexión crítica. Además, busca involucrar a los estudiantes en la participación de la fase de aplicabilidad y reflexión alineados con la metodología de investigación.

En coherencia con los objetivos del estudio, se diseñó una secuencia didáctica (SD) interdisciplinar con base en la metodología didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el debate para la integración de estrategias que abarquen el conocimiento de la ciudadanía. Este diseño instruccional busca integrar actividades lectura crítica, oralidad, y ciudadanía mediante estrategias metodológicas y técnicas didácticas.

Análogamente, la secuencia didáctica se concibe como una unidad de intervención que permite observar, a través de distintos instrumentos de recolección aspectos conceptuales como: niveles de lectura, estructura argumentativa (tesis, argumentos y contraargumentos) y algunos indicadores de competencias ciudadanas (empatía, toma de perspectiva, regulación emocional, etc.)

Asimismo, se incorporaron estrategias metodológicas como aprendizaje cooperativo que fomenta la discusión grupal y la colaboración entre pares al abordar en conjunto los dilemas morales y trabajos colectivos, el trabajo individual que fortalece la autonomía intelectual, activación de presaberes y estrategias de aprendizaje significativo. También, incluye técnicas didácticas como: la resolución de problemas mediante el análisis de casos que enriquece la comprensión y promueve el pensamiento crítico, la plenaria, diarios de aprendizaje, debates académicos que permiten identificar y potenciar la argumentación y la ciudadanía a través de posturas críticas.

La secuencia didáctica se estructuró teniendo en cuenta la técnica de talleres investigativos, el ABP, el enfoque social cultural de la lectura crítica, la ciudadanía y el modelo de secuencia de Frida Díaz Barriga y el de competencias de Sergio Tobón. Se realizó una adaptación fusionando los elementos pertinentes según los objetivos investigativos y las necesidades y particularidades de la población objeto de estudio.

En este sentido, el enfoque de ABP enriquece la labor del maestro, la perfecciona y concientiza de las dificultades y errores detectados en el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación. También, le permite que los estudiantes participen de forma activa y directa en su proceso formativo. Por lo anterior, se ha elegido este diseño metodológico didáctico por tener las características apropiadas para una intervención educativa que permita diseñar una secuencia didáctica a partir de las necesidades de los estudiantes, en pro de la potenciación de la competencia comunicativa en lectura crítica y la ciudadanía.

Uno de los aspectos más relevantes del ABP es que promueven el aprendizaje significativo y la resolución activa de desafíos. Además, permite que la secuencia tenga en cuenta el contexto para el planteamiento de los problemas, con el propósito que estos sean situaciones reales a los estudiantes. Lo que se quiere decir, es que el aprendiz reconoce el sentido y significación del aprendizaje situado. Asimismo, esta SD contempla la participación de los estudiantes y logra que ellos no solo adquieran información, sino que también generen conocimientos a través de la investigación, indagación y exploración de problemas en práctica letrada.

Otro aspecto crucial de diseñar la secuencia didáctica con este enfoque metodológico es que se promueve la integración de múltiples disciplinas, lo que permite a los estudiantes ver las

conexiones entre diferentes campos y la relevancia del proceso integral en su aprendizaje y formación profesional y persona.

Ahora, el trabajo cooperativo resulta esencial, pero no deja de lado la individualidad en la formación de la autonomía con el propósito de razonar y tomar decisiones pertinentes y asertivas. En otras palabras, los estudiantes harán uso del pensamiento crítico, la autonomía y entre pares para generar soluciones y evaluar resultados. En resumen, una secuencia bajo este diseño metodológico fomenta la motivación intrínseca, dado que los estudiantes interactúan con temas de su interés profesional promoviendo el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades relevantes y la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.

Por otro lado, es conveniente resaltar que la SD está estructurada en talleres investigativos, debates académicos, discusiones grupales y análisis de casos, apoyados por recursos multimedia y guías de aprendizaje. Estas actividades permiten no solo el fortalecimiento de las competencias comunicativas, sino también el fomento de la argumentación, la toma de decisiones y la participación activa de los estudiantes en su proceso formativo.

De la misma manera, presenta tres etapas o momentos: momento de inicio o apertura, desarrollo y cierre. En el primer momento se realiza una contextualización y activación de presaberes análogamente se hace uso de estrategias del antes de la lectura. En el segundo momento, se aborda a profundidad la temática y el primer momento de lectura. Finalmente, se aborda el cierre de la temática, logrando productos tangibles e intangibles del proceso de aprendizaje como las estrategias aplicadas en la relectura y análisis.

Cada uno de los talleres investigativos que conforman la secuencia didáctica está estructurado de la siguiente manera: la presentación de un problema real, lectura individual, trabajo grupal en torno a su análisis del artículo científico y la problemática inmersa, búsqueda y

selección de la información, resolución de la situación planteada, debate y socialización de resultados.

Con respecto a la implementación, se llevó a cabo con los participantes seleccionados, bajo la mediación de la investigadora, quien asumió el rol de facilitadora. Finalmente, la evaluación se realizó de manera formativa mediante instrumentos como rúbricas de autoevaluación, coevaluación y evaluación de la SD; así como la observación participante y el análisis de los productos elaborados por los estudiantes. Este proceso de recolección de datos, garantizará la validez y confiabilidad de los resultados, además de retroalimentar la propuesta para su mejoramiento.

En suma, esta metodología permite comprender el proceso de adquisición de competencias en lectura crítica y ciudadanía y, valorar la incidencia de la secuencia didáctica diseñada en el contexto universitario de la UIS en el marco del Taller de Lenguaje.

3.6 Consideraciones éticas de la investigación

La investigación se desarrolló en el marco del Trabajo de Grado de Maestría, y como tal fue aprobada por la dirección del programa y la dirección de la Escuela de Idiomas. Se siguieron los lineamientos del Comité de Ética de la UIS en investigaciones educativas. Adicionalmente, se condujo atendiendo estrictamente a los principios éticos de la investigación con seres humanos, asegurando el respeto por los derechos y bienestar de los participantes durante todo el desarrollo de la investigación. A continuación, se detallan las acciones emprendidas para cumplir con los aspectos éticos fundamentales y requeridos para dar validez ética a los procedimientos de esta investigación social.

En primer lugar, se solicitó firmar el consentimiento informado a todos los participantes al inicio del estudio (Semana 1), respetando su anonimato y confidencialidad conforme a los

principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki publicado por MINCIENCIAS. En segunda instancia, se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes, asegurando su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas. Por último, se garantizó el respeto a la confidencialidad al hacer uso de códigos que permiten identificar al participante sin revelar su identidad.

En este documento (ver Apéndice B), se aclaró que la participación en el estudio no tendría ningún efecto en sus calificaciones del curso (separando la evaluación académica de la investigación), para evitar coacción por parte de los participantes. Todos los estudiantes dieron su consentimiento por escrito; además, se explicó verbalmente en clase cada punto y se respondieron preguntas para asegurar la comprensión. Finalmente, se les informó acerca de la autorización de derechos de imagen con el único propósito de ser insumo para la investigación.

La Declaración de Helsinki, sostiene que: “el participante potencial debe ser informado o no en la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento, sin exponerse a represalias. Se debe prestar especial atención a las necesidades específicas de información de cada participante, como también a los métodos utilizados para entregar la información” (Asociación Médica Mundial [AMM], 2013, p. 3). Asimismo, se recalcó que solo se hará uso de la información para fines académicos.

4. Instrumentos diagnósticos

4.1 Análisis de la prueba diagnóstica de lectura crítica

El presente análisis tiene como propósito examinar los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada al inicio del proceso investigativo, con el fin de identificar el nivel de lectura crítica y el desempeño argumentativo de los participantes a partir de un texto lingüístico. Este diagnóstico permite establecer un punto de partida para la intervención didáctica, al develar

las fortalezas y dificultades en los procesos de comprensión, interpretación y argumentación textual. A través del análisis de los datos, se busca caracterizar las competencias lectoras iniciales y determinar las necesidades específicas que orientarán el diseño de las estrategias didácticas en la secuencia.

La prueba diagnóstica fue diseñada con base en los niveles de lectura propuestos por Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (2004) y en las veintidós técnicas de lectura crítica propuestas por Daniel Cassany (2006). Las técnicas de Cassany, sirvieron como guía para la formulación de los interrogantes abarcando cada una de las categorías macro, allí estructuras (construcción de preguntas de la prueba diagnóstica). El instrumento de recolección de la información, estuvo conformado por nueve preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta de argumentación.

El texto seleccionado se eligió en coherencia con la temática de las competencias ciudadanas y correspondió a una columna de opinión titulada “Competencias socioemocionales y clima de aula”, de López (2004) en la cual fue entrevistado el profesor de la Universidad Industrial de Santander (UIS) Gonzalo Ordóñez Gómez, reconocido como uno de los principales exponentes, defensores y promotores de las competencias ciudadanas en el ámbito universitario. Asimismo, la validez del instrumento fue revisada y confirmada por la docente del curso Taller de Lenguaje, Paola Andrea López Rincón.

La prueba se realizó durante la segunda semana de observación a 28 estudiantes de ingeniería de petróleos de primer semestre, pertenecientes al grupo PB6 de Taller de Lenguaje. Inicialmente, el grupo estaba conformado por 29 estudiantes; sin embargo, en el momento de la aplicación de la prueba y gran parte del desarrollo de secuencia, una de las estudiantes estuvo incapacitada, motivo por el cual no fue tenida en el análisis del estudio.

A partir del proceso riguroso de análisis de los datos recabados, se procede a determinar las categorías y subcategorías de análisis que servirán como horizonte en la detección fortalezas y dificultades de los participantes en los procesos de lectura crítica. Luego, de los hallazgos se determina el objetivo, las estrategias, instrumentos de evaluación y los alcances de la secuencia didáctica para el diseño y aplicabilidad. La articulación de múltiples elementos didácticos, pedagógicos, cognitivos, disciplinares, metodológicos, cívicos y metacognitivos pretenden potenciar el aprendizaje de estrategias de lectura crítica y competencias ciudadanas en el entorno universitario de la población objeto de estudio. Análogamente, permiten comprender las necesidades que demanda el contexto sociocultural actual de la educación superior y de los participantes, fortalece la interacción entre pares y potencia las competencias socioemocionales y críticas a partir de este diseño interdisciplinar.

En síntesis, este estudio pretende ser un insumo en los procesos pedagógicos, didácticos y disciplinares de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua materna en el entorno de la educación inicial y específicamente en la lectura crítica situada como eje fundamental de procesos de pensamiento y ciudadanía.

La siguiente tabla 6, expone las preguntas formuladas a los participantes, según su clasificación en los niveles de lectura.

Tabla 6

Niveles de desempeño de lectura crítica

Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico intertextual
¿Quién es el autor del texto? La columna de opinión fue tomada de:	Identifique el género discursivo del texto anterior. ¿Cómo está estructura el texto? ¿Qué propone el autor?	¿Qué espera el autor del lector? ¿Cuál es intención del discurso? ¿Cuál es su postura respecto al texto? ¿Por qué está o no de acuerdo con el autor? ¿Cuál es su postura crítica respecto al texto?

La tabla 12, muestra las preguntas formuladas según su nivel de complejidad de acuerdo con los niveles de lectura estipulados en los estudios de la lengua y las políticas públicas. A partir del análisis de este diseño del instrumento diagnóstico, se proporcionará información significativa que permitirá identificar dificultades, fortalezas, estrategias o vacíos por parte de los participantes de acuerdo al tema y al abordaje de la lectura crítica. De esta forma, se establece la necesidad, la relevancia y los aportes al conocimiento de la investigación. Con el propósito de estructurar el proceso de análisis, se plantearon seis categorías que permiten analizar, interpretar y relacionar los resultados tanto de lectura crítica como de competencias ciudadanas, cada una de estas categorías fue abordada ampliamente en el marco conceptual.

Por otro lado, se presenta la tabla 7 que contiene las categorías de análisis implementadas en la prueba diagnóstica.

Tabla 7

Categorías y subcategorías de análisis de la prueba diagnóstica

Categoría teórica	Subcategoría
A. Lectura crítica	Nivel de lectura literal
	Nivel de lectura inferencial
	Niveles de lectura crítico-intertextual
B. Competencias ciudadanas	Tipos de competencia
	Conductas prosociales
	Formación en ciudadanía

El análisis de resultados se interpretará teniendo en cuenta las categorías estipuladas, que tienen origen en el marco conceptual de la investigación, en el cual se analizará cada pregunta teniendo en cuenta los niveles de lectura para cada una de ellas. El análisis se inicia con la categoría correspondiente a la lectura crítica, acto seguido se analizará la subcategoría de

argumentación en la última pregunta del instrumento de recolección, que corresponde a la pregunta abierta y, por último, la categoría de competencia ciudadanas.

Lectura crítica. Esta categoría será analizada teniendo en cuenta aspectos mencionados en el marco teórico y alineados con el objetivo específico de la investigación que apunta a *Diagnosticar el nivel inicial de lectura crítica de los estudiantes de Taller de Lenguaje del Grupo PB6 mediante una prueba de comprensión y una rúbrica de análisis argumentativo.* Con el fin de tener claridad acerca de los niveles de lectura, se hace énfasis en la conceptualización realizada por el MEN, en la cual define dichos niveles como: “referentes para caracterizar los modos de leer.” (74) De esta forma, se analizarán los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual.

Es importante mencionar que, previo al análisis de los resultados, se hizo necesario incluir convenciones con el fin de respetar el acuerdo de confidencialidad establecido con los participantes. Para su comprensión es pertinente definir las convenciones: se tomó E (estudiante) y el código de enumeración aleatorio a la lista de estudiantes del grupo.

Con relación al análisis de los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica en el proceso de codificación, se determinó que: los estudiantes no alcanzan el nivel de lectura crítico intertextual, debido a que obtienen de las 10 preguntas formuladas, más de la mitad de respuestas fueron respondidas como literales. Se detecta que no identifican en su mayoría la estructura de los textos argumentativos, evidenciando confusiones conceptuales preexistentes; tampoco identifican el rol del lector crítico, el propósito del autor ni la intención comunicativa del discurso. Las preguntas de la 1 - 5 fluctúan entre respuestas literales y con un mínimo porcentaje, respuestas inferenciales. De la pregunta 6 en adelante, algunos estudiantes con una mínima

cantidad, responden de forma crítica, sin embargo, es insuficiente para determinar el nivel de lectura crítica en el grupo de Taller de Lenguaje PB6 de ingeniería de petróleos.

Con relación a la pregunta 3, estuvo enfocada en el determinar el género discursivo, las respuestas de la mayoría de los estudiantes estuvieron permeadas por su visualización de la fuente, es decir, un periódico y no por las características del género perteneciente. Acto seguido, se visualizarán algunos ejemplos de las respuestas que los estudiantes proporcionaron: “crónica periodística” (E018) y “artículo académico” (E07), factor determinante que indica que un porcentaje elevado de estudiantes desconocen las características de los géneros discursivos y se les dificulta distinguir el género discursivo.

La pregunta 4 tenía como objetivo determinar la estructura del texto argumentativo, una mínima cantidad de participantes lograron identificar perfectamente la estructura y casi la totalidad presenta confusiones por la forma en la que fue presentada la introducción, evidenciando una lectura literal. Por ejemplo: “definición, introducción, desarrollo de la argumentación y cierre” (E010), es notoria la confusión conceptual respecto a la estructura de un texto argumentativo evidenciada en la respuesta homogénea de los 24 participantes.

La pregunta 5 busca que identifiquen ¿qué propone el autor?, pregunta a la cual solo 4 estudiantes pueden responder de forma efectiva, los 24 restantes no pueden determinar con precisión qué propone el autor en el texto.

Ahora bien, se analizarán las preguntas de selección múltiple de la 6-9 en las cuales se empieza a ver en las respuestas de algunos estudiantes, el componente de crítico intertextual. La pregunta 6 sobre ¿qué espera el autor de lector? Permite analizar que el rol del lector crítico está un poco más definido, hay claridad en la función del lector a nivel general con 17 estudiantes en

el nivel de lectura crítica intertextual, en una mínima cantidad en el nivel inferencial y lectura literal, 8 estudiantes.

La pregunta 7 analiza la intención del discurso, más de la mitad de los estudiantes respondieron satisfactoriamente, en otras palabras, hay un aumento significativo en la lectura inferencial con relación a las primeras preguntas de la prueba. No obstante, un número elevado responde de manera literal. Este indicador permite vislumbrar que hay confusiones en parte de los estudiantes con relación a la intención del discurso, dificultades inferenciales y críticas que subyacen del desconocimiento del género discursivo, del análisis de la fuente, del autor y de elementos paratextuales que guían el proceso de interpretación entretejida de significados presentes en el texto.

Se prosigue el análisis de la pregunta 8, que apunta a identificar la postura de los participantes respecto al texto, con el fin de explorar aspectos críticos del pensamiento. En esta ocasión, la totalidad de los estudiantes evidencian una postura crítica sin argumentación, dada la estructura de la pregunta, sin embargo, se puede deducir la importancia que tiene para los participantes el tópico de competencias socioemocionales.

La pregunta 9, también de selección múltiple pretende identificar los aspectos puntuales de la postura crítica de los participantes, permitiendo analizar la comprensión global del texto. Por ejemplo, respuestas literales como: “Considero que las competencias socioemocionales son relevantes en la educación.” (E028) que dejan ver que no se evidenció comprensión crítica sino una lectura literal. Por otro lado, respuestas como: “Considero que el autor plantea argumentos a favor de la enseñanza y la evaluación de las competencias socioemocionales en el aula de clase.” (E01), permiten evidenciar que, los participantes alcanzan en esta pregunta, la comprensión crítica a partir de la construcción de significados y de hallar sentido; al ser capaces de inferir y

relacionar cómo está estructurado el texto, su propósito, el género discursivo, la intención comunicativa y el tema de interés. En este sentido, 21 estudiantes alcanzan el nivel crítico intertextual, los restantes se ubican en el nivel literal.

Por último, se analizará la pregunta abierta formulada con el propósito de conocer la postura crítica de los participantes respecto al texto, evaluar el proceso de argumentación y estrategias implementadas. Para poder evaluar de forma estructurada, se tuvo en cuenta la rúbrica evaluación de textos argumentativos propuesta por el Programa de Escritura de los Andes, en la cual se requiere observar si el estudiante demuestra, corrobora o convence al lector expresando razones de forma lógica y coherente por medio de ideas ordenadas, precisas y claras (Roa y Casallas, s. f.).

A continuación, se tomarán algunos ejemplos de respuestas realizadas por los estudiantes en la pregunta 10 en las cuales se puede apreciar la falta de argumentación estructurada, valoración superficial del discurso y reiteraciones del texto. Por ejemplo: E09: “Mi postura crítica respecto a texto es que las habilidades socioemocionales son de suma importancia para el desarrollo de habilidades de los estudiantes, ya que evalúa al ser humano como un organismo complejo, el cual es influenciado fuertemente por su entorno. Incluso el ser humano puede predeterminar su parte sentimental hacia su clase llevándolo a tener beneficios o dificultades en la misma.” (E09) y “me parece muy bueno que den a conocer este tipo de competencias para ayudar a mejorar tanto académica como emocional a los estudiantes haciendo que los estudiantes se sientan seguros e importantes dentro de un aula de clase, me parece un muy buen punto de vista el de el autor.” (E012).

Los ejemplos anteriores muestran las debilidades de estructuración de textos argumentativos, carentes de una tesis, argumentos y cierre, indicador que define que los

estudiantes no se han apropiado de la estructura del texto argumentativo, por ende, se evidencian dificultades en la estructuración argumentativa. Asimismo, estos ejemplos permiten ver dificultades gramaticales y sintácticas, la falta de organización de ideas, reiteración del texto, falta de voz propia sustentada y confusión conceptual entre argumentar y expresar una opinión.

Con relación al nivel lectura crítica los estudiantes en su mayoría alcanzan un nivel un nivel literal con la mitad de las respuestas globales pertinentes a este nivel de lectura. El siguiente nivel de dominio corresponde al nivel crítico intertextual y en menor cantidad al inferencial. Con relación a la argumentación el dominio es nulo, dado que existe la opinión y no la argumentación. En una mínima cantidad algunas de esas opiniones son razonadas.

Los siguientes ejemplos reflejan la expresión de opiniones y no de respuestas argumentadas. Ejemplo: “A favor muchas veces dejamos de un lado la salud mental y pues que bueno sería, donde en los espacios educativos se empezara a fomentar las competencias socioemocionales para poder trabajar, estudiar en un ambiente agradable y cuidando la salud mental y cognitiva para un mejor rendimiento.” (E020) y “Considero que el texto es bastante informativo e interesante el autor logra atrapar la atención del lector explicando de una forma clara y consta sobre la importancia de las competencias socioemocionales, tanto la introducción y definición del concepto es buena y la forma en que desarrolla sus argumentos es buena, las preguntas posteriores al cierre de nuevo crean el interés y su argumento de cierre complementa muy bien todo el texto” (E025).

Con base en la rúbrica mencionada de argumentación, se determina que los participantes: no saben plantear una tesis, ni seleccionar argumentos que la sustenten y demuestren el desarrollo de una idea. Esta carencia, impide la construcción de respuestas académicas y estructuradas que integren adecuadamente elementos cohesivos, coherentes, gramaticales y

semióticos que evidencien un proceso de escritura académica. Aunque no es el propósito principal identificar errores gramaticales o sintácticos es indispensable ahondar en las dificultades emergentes visualizadas en los estudiantes, con el fin de ajustar dichos elementos en el proceso de diseño de la secuencia didáctica. De esta manera, estos elementos estratégicamente articulados con el proceso de enseñanza de la lectura crítica, proporcionarán beneficios significativos en el aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, la cantidad global del grupo asignadas a las respuestas según los niveles de lectura de toda la prueba. Estos niveles, tienen el propósito de configurar el alcance de los estudiantes en cada categoría de análisis. De esta forma, se podrá precisar la importancia de los aspectos a potenciar en los participantes, acordes a las necesidades que se definen a partir del análisis de dichos niveles de lectura y de elementos específicos analizados previamente en el instrumento de recolección de la información.

Los resultados en cantidad de estudiantes que se ubican en cada nivel de lectura. Por medio de la distribución de cantidad global de las respuestas de la prueba diagnóstica, se puede concluir que 15 estudiantes realizan una lectura literal del texto, 6 una lectura inferencial y 7 una lectura de aproximación crítica intertextual.

Con base en el análisis cualitativo aquí expuesto e identificado en la codificación, se determina la necesidad inminente de desarrollar, fortalecer y potenciar elementos conceptuales y pragmáticos de los géneros discursivos. También, se hace necesario enfatizar en la estructura de textos argumentativos y en las estrategias inferenciales que permitan identificar el propósito del de autor y del discurso y desentrañar intencionalidades e ideologías. Además, el análisis de elementos paratextuales que permitan construir significados, explorar el mundo del autor y las interpretaciones mencionados por Cassany. Por otro lado, es importante diseñar estrategias que

busquen desarrollar y el pensamiento crítico y procesos cognitivos como: relacionar, asocial, interpretar y analizar.

Finalmente, entre los hallazgos, se tiene que, parte de la población posee cierto nivel de lectura crítica que se puede potenciar a medida que se profundiza y se hace conscientes a los estudiantes del rol del lector crítico, que permitirá orientarlos hacia procesos de pensamiento, de búsqueda y selección de la información. A su vez, enseñar estrategias que permitan identificar la intención comunicativa del discurso y a asumir posturas críticas argumentadas, por ende, fortalecer el pensamiento crítico que se evidencia de forma incipiente y está listo para que la maestra investigadora por medio de la secuencia didáctica le dé forma y direccionamiento.

Competencias ciudadanas. De los ejemplos mencionados en párrafos anteriores, también se puede analizar la relevancia que tiene el tema competencias socioemocionales en los estudiantes. Ellos, se identifican con el autor y la trascendencia que este, le da al tópico argumentativo, debido a las situaciones inmersas en el entorno social y académico. Reconocen también, como les afecta y/o beneficia un ambiente en el cual se dé prioridad a este tipo de competencias que fortalecen su formación.

Otros ejemplos que apuntan a las competencias ciudadanas son: “Considero que el autor da una buena argumentación sobre la importancia de las competencias socioemocionales en la vida académica de las personas siendo esto importante para el buen desarrollo de las aptitudes tanto sociales como académicas.” (E04), “las competencias socioemocionales si son importantes para la educación, pero manejar los entornos sociales para que favorezcan la enseñanza de estas puede ser una tarea bastante complicada.” E022 y “El desarrollo de las competencias socioemocionales respecto al texto brindan herramientas que los estudiantes pueden usar en su

futuro como personas que hacen parte de una sociedad llena de retos y desafíos. Con lo anterior, el texto me agrado.” (E028).

En las respuestas anteriores, se observa aspectos prosociales de los estudiantes como la empatía y solidaridad, al ponerse en el lugar del profesor y en el de la sociedad. También, tienen en cuenta aspectos importantes para ellos, como es la formación en ciudadanía, convivencia y paz.

Tópicos emergentes. A partir del análisis de codificación abierta y axial se pueden analizar algunos temas emergentes que surgen de las respuestas de los estudiantes, en los cuales se aprecian conocimientos, necesidades e intereses. Para ellos es relevante tener un ambiente académico agradable y reconocen la necesidad de dominar competencias socioemocionales para su formación integral.

Con relación a los conocimientos, los participantes: E02, E04, E06, E08, E11, E16 y E28 reconocen a quién va dirigido principalmente el discurso (la audiencia), así como, E01, E07, E014 y E015 son capaces de cruzar fuentes y cuestionar el texto. En las dificultades de las categorías detectadas se encuentra, la paráfrasis del texto que se hace presente en la mayoría de los participantes en mayor o menor proporción. Por último, se mencionarán las dificultades y fortalezas detectada en los estudiantes a través del instrumento de recolección utilizado para abordar el objetivo específico concerniente al diagnóstico.

Por último, se mencionarán las dificultades y fortalezas detectadas en los estudiantes a través del instrumento de recolección utilizado para abordar el objetivo específico concerniente al diagnóstico. Asimismo, se hace hincapié que en las categorías de “desarrollo y juicio moral”, no se pueden determinar con precisión mediante la implementación del instrumento utilizado, debido a la intangibilidad que se hacen evidentes solo en interacciones reales (discursos orales -

acción). Las pruebas escritas presentan limitaciones para recolectar este tipo de información tangible solo en escenarios concretos y posibles de verificación.

A continuación, se presenta la tabla de fortalezas y debilidades, teniendo en cuenta las categorías, subcategorías y categorías emergentes obtenidos en los procesos de codificación.

Tabla 8

Matriz de identificación de fortalezas y dificultades en LC y CC

Categoría teórica/subcategoría	Fortalezas	Debilidades
Niveles de lectura literal		E03, E05, E09 y E018.
Nivel de lectura inferencial	E02, E04, E07, E08, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E019, E020, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	E03, E05, E09 y E018.
Nivel crítico intertextual	E021, E017, E013, E06 y E01.	E02, E03, E04, E05, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E018, E019, E020, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Mundo del autor		
Autor	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	
Fuente	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	
Propósito del autor	E05, E09, E12 y E021.	E01, E02, E03, E04, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E015, E016, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Qué espera el autor del lector	E01, E02, E04, E06, E07, E08, E010, E013, E014, E015, E016, E017, E019, E020, E024, E025 y E028.	E03, E05, E09, E011, E012, E018, E021, E022 E023, E026 y E027.
Género Discursivo		
Identificación del género discursivo	E02, E12, E016, E017, E020, E021, E022, E025 y E028.	E01, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E015, E016, E018, E019, E023, E024, E026Y E027.

Estructura del texto argumentativo	E012, E015, E017 y E028.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E016, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026 y E027.
Las interpretaciones		
Intención comunicativa	E01, E02, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E015, E016, E017, E018, E021, E022 y E025,	E03, E04, E013, E014, E019, E020, E023, E024, E026, E027 y E028.
Postura crítica del lector argumentada.		E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Identificación de voces en el discurso.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E08, E09, E011, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E025, E026 y E027.	E07, E010, E012, E022, E023, E024 y E028.
Tipos de competencia		
Competencia Cognitivas y emocionales	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	E014
Competencia comunicativa	E01, E02, E03, E04, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	E05,
Competencia integradora		E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Competencia socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, empatía, comunicación efectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones responsables, colaboración y relaciones interpersonales).	E01, E02, E03, E04, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	
Conductas prosociales		
Solidaridad	E01, E07, E017, E022, E023 y E026.	E02, E03, E04, E05, E06, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E018, E019, E020, E021, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.

Desarrollo moral	E01, E03,	E02, E04, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Juicio moral	E01, E02, E03, E04, E06, E07, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	E08
Empatía	E01, E03, E07, E022, E023, E026,	E02, E04, E06, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E024, E025, E027 y E028.
Formación en ciudadanía		
Convivencia y paz	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	
Pluralidad	E01, E03, E05, E07, E09 y E017.	E02, E03, E04, E06, E07, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Identidad (enfocada en el autorreconocimiento)	No se puede determinar con precisión mediante la implementación del instrumento de prueba diagnóstica. E010, E011, E012, E013, E015, E017, E020, E021 y E027.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E014, E016, E018, E019, E022, E023, E024, E025, E026 y E028.
Valoración de las diferencias	E01, E03, E05, E07, E09, E017	E02, E04, E05, E07, E08, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Categorías emergentes		
Identificación de la audiencia	E02, E04, E06, E08, E11, E16 y E28.	E01, E03, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E012, E013, E014, E015, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Cruzar fuentes o cuestionar el texto	E01, E07, E014 y E015.	E02, E03, E04, E05, E06, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Salud mental	E03, E019, E020 y E027.	E01, E02, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E021, E022, E023, E024, E025, E026 y E028.

Propuestas de solución	E015, E018, E022, E024 y E028.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E016, E017, E019, E020, E021, E023, E025, E026 y E027.
Paráfrasis del texto	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E022, E023, E025, E026, E027 y E028.	E012, E021 y E024.

En conclusión, se puede establecer que en términos generales el grupo de estudiantes de Ingeniería de Petróleos PB6 estudiantes, se encuentran en el nivel de lectura literal y a través del análisis minucioso de cada respuesta, se observa que el grupo no tiene una transición adecuada de los niveles de lectura, debido a que deben alcanzar cada nivel de forma ascendente con el fin de lograr el nivel de lectura crítico intertextual. El grupo en su totalidad NO alcanzan la comprensión crítica, debido a que el andamiaje conceptual, analítico e interpretativo es escaso en los participantes, no se evidencia implementación de estrategias de lectura crítica para cada uno de los momentos, análisis de Intertextos ni organización de ideas y bocetos de escritura. Tampoco, operaciones que apunten a procesos cognitivos como: asociar, relacionar, inferir, analizar, concluir y planificar de manera estructura y coherente.

5. Diseño de intervención didáctica

Esta unidad didáctica instruccional está diseñada para estudiantes de primer semestre de Taller de Lenguaje UIS con base en el enfoque por competencias y el aprendizaje activo (ABP). El objetivo principal es potenciar la competencia comunicativa y argumentativa a partir de las competencias de lectura crítica y ciudadanas e involucrar a los estudiantes en la participación de la fase de aplicabilidad y reflexión alineados con la metodología de investigación.

A continuación, se presentará el diseño de la unidad didáctica en el cual están integrados los constructos teóricos a articular junto el objetivo de investigación, las preguntas directrices,

las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación acordes con el diseño propuesto por Tobón, Pimienta y García Fraile (2010) y Díaz-Barriga, Á. (2013). Específicamente los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), objetivo, la integración en términos de competencias (SABER, HACER y SER) y recursos.

Con el propósito de guiar al lector en este diseño instruccional de secuencia didáctica. Se presenta después del encabezado, el objetivo de la investigación y de la sesión, la competencia y elementos de competencia. Asimismo, la matriz de articulación de cada tópico investigativo macro (Lectura crítica y competencias ciudadanas) y dos tópicos metodológicos (el debate académico y los dilemas morales) con el fin de evidenciar la relación entre los tópicos, contenidos epistémicos y las evidencias recolectadas durante la aplicabilidad.

También, se presentarán los talleres investigativos y su estructura global, las actividades de los participantes y de la profesora investigadora junto con los criterios de evaluación, productos de los estudiantes, alcance de la secuencia y recursos. Cada taller conserva la estructura original del diseño instruccional seleccionando los desempeños y elementos a evaluar de acuerdo al objetivo del taller. Cada taller inicia con el saludo y protocolo de bienvenida (parte común de todas las sesiones) y las fases y los momentos de la clase.

A continuación, se presentarán la tabla que muestra el diseño instruccional de la secuencia didáctica para potenciar la lectura crítica en el Taller de Lengua UIS.

Secuencia didáctica

Tabla 9

Secuencia didáctica

Investigadora: Jennifer Carreño Institución Educativa: UIS Área de aprendizaje: Taller de Lenguaje I Docente de Taller de Lenguaje: Paola Andrea López Rincón		Tópico de investigación: lectura crítica Transversalidad: Competencias ciudadanas Semestre: Primer de Ingeniería de Petróleos Grupo: PB6-2024-2		
Objetivo de la investigación: Diseñar una secuencia didáctica para potenciar la lectura crítica a través de las competencias ciudadanas en el Taller de Lenguaje UIS.				
Enfoques pedagógicos y didácticos. Esta secuencia didáctica adopta un enfoque de aprendizaje basado por competencias que permite que los estudiantes integren en sus aprendizajes conocimientos teóricos, prácticos, socioemocionales y metacognitivos. Además, una metodología didáctica de ABP y dilemas morales.				
COMPETENCIA PARA POTENCIAR LA LECTURA CRÍTICA				
Produce textos argumentativos orales con el propósito de asumir una postura crítica sobre problemáticas sociales en situaciones específicas.				
Tipo de competencia	Elemento de la competencia	de	la	Ejemplos de desempeño
Cognitiva	Saber			-Infiere estrategias efectivas de lectura crítica por parte del autor en el análisis de textos científicos y dilemas morales. -Contrasta opiniones, puntos de vista e ideologías. -Prueba con argumentos la validez de sus posturas críticas.
	Evidenciar, probar, conocer, contrastar, inferir, examina y comparar.			
	Saber hacer			-Implementa estrategias de lectura crítica, oralidad y argumentación en sus discursos. -Busca información relevante para sus procesos argumentativos. -Selecciona información. -Desarticula textos científicos. -Estructura debates teniendo en cuenta estrategias y recursos argumentativos a partir del análisis crítico de texto científicos. -Expone de manera estructura una postura crítica. -Debate de forma estructurada tópicos y problemáticas a partir del razonamiento de dilemas morales. -Toma de decisiones informadas.
Procedimental	Estructurar, implementar, debate, seleccionar, buscar, desarticular, emplear y unificar.			
Actitudinal	Saber ser			-Valora las estrategias de lectura crítica en la producción de sus discursos orales y escritos. -Trabaja de forma colaborativa. -Evalúa su proceso metacognitivo.
	Valorar, manifestar, respetar y evalúa.			
MATRIZ DE ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EPISTEMOLOGICOS A INTEGRAR				
Prácticas letradas: propósito retórico Metalenguaje y procedimientos discursivos.				
Eje temático	Contenidos epistémicos	Competencias de lectura crítica	Competencias ciudadanas	Evidencias de aprendizaje
Lectura crítica de textos científicos	Identificación ideas principales, intertextualidad, macroestructura, momentos, estrategias y competencias de lectura crítica en el análisis de artículos académicos.	Competencia cognitiva Interroga al texto: implícitos. Intenciones, influencia y presupuestos. Competencia lingüística y discursiva Identifica el género discursivo del texto (estructura, registro, estilo, funciones, recursos lingüísticos y formas de cortesía). Competencia pragmática y Cultural Identifica los propósitos del	Aspectos cognitivos -Interpretación de intenciones. -Metacognición -Pensamiento crítico Aspectos emocionales -Identificación y manejo de las emociones propias y de los demás.	Resúmenes y comentarios, mapas de ideas, mapas conceptuales, guías de lectura.

	discurso (uso, funciones y orígenes). Competencia valorativa y afectiva Comprende del significado múltiple, sentido cultural e histórico.			
MATRIZ DE ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EPISTEMOLOGICOS A INTEGRAR				
Prácticas letradas: propósito retórico				
Metalenguaje y procedimientos discursivos.				
Eje temático	Propósito crítico	Propósito habilitante		
	Construcción de argumentos y puntos de vista.	Dominio de saberes disciplinares.		
	Contenidos epistémicos	Competencias de lectura crítica	Competencias ciudadanas	Evidencias de aprendizaje
Argumentación académica	Análisis de los usos de la argumentación, tipos de argumentos, estrategias estructurales para construcción de argumentos, macroestructura de textos argumentativos (resumen y comentario crítico), falacias y contraargumentos	Competencia cognitiva -Crea interpretaciones (planteamientos, contrargumentos, postura). -Identificar conflicto y propósito. Competencia lingüística y discursiva Identifica el género discursivo del texto (estructura, registro, estilo, funciones, recursos lingüísticos y formas de cortesía). Competencia pragmática y Cultural Examina la información textual y la revisión del mundo Competencia valorativa y afectiva Interroga los textos.	Aspectos cognitivos -Interpretación de intenciones. -Metacognición -Pensamiento crítico Aspectos emocionales -Identificación y manejo de las emociones propias y de los demás.	Textos argumentativos orales, escritos y audiovisuales, guías de aprendizaje, rúbricas de coevaluación.
MATRIZ DE ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EPISTEMOLOGICOS A INTEGRAR				
Prácticas letradas				
Eje temático	Propósito Retórico		Propósito expresivo	
	-Metalenguaje y procedimientos discursivos. -Identidad profesional.		-Comunicación oral. -Voz propia.	
	Contenidos epistémicos	Competencias de lectura crítica	Competencias ciudadanas	Evidencias de aprendizaje
Debate académico	Planifica discursos con razonamientos lógicos, teniendo en cuenta la estructura del género discursivo y el formato de debate	Competencia cognitiva -Identificar opiniones, puntos de vista e ideologías. -Identificar conflicto y propósito. -Competencia lingüística y discursiva -Reconocer formatos y herramientas (funciones y estructuras). Competencia pragmática y	Aspectos comunicativos -Saber escuchar -Asertividad -Argumentación Aspectos integradores de competencias -Articulación de competencias democráticas -Ambientes democráticos -Acción ciudadana	Debates grabados, guías de aprendizaje (formato estructura del debate y rúbricas de participación)

	británico de Kar Popper y del integrador del pensador crítico.	Cultural Identifica ideologías subyacente e incidencias de las funciones sociales y cultural (estructura, tono, formalidad y secuencia). Competencia valorativa y afectiva Reconoce el rol del discurso en la comunidad.		
MATRIZ DE ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS EPISTEMOLOGICOS A INTEGRAR				
Prácticas letradas: propósito epistémico Saberes, enfoques y discusiones básicas.				
Eje temático	Contenidos epistémicos	Competencias de lectura crítica	Competencias de ciudadanía	Evidencias de aprendizaje
Dilemas morales	Emplea estrategias de lectura crítica autonomía intelectual, pensamiento crítico y reflexivo (Kantiano), argumentación, asertividad, conciencia y responsabilidad social en situaciones reales.	Competencia cognitiva Crear interpretaciones (planteamientos, contrargumentos, postura). Competencia lingüística y discursiva Reconocer formatos y herramientas (funciones y estructuras). Competencia pragmática y Cultural Identifica ideologías subyacentes Competencia valorativa y afectiva Problematizar la información textual y la revisión del mundo.	Aspectos integradores de competencias. -Articulación de ambientes democráticos. -Acción ciudadana	Diarios de aprendizaje, registros de discusión.

Con el fin de dar claridad y especificar cómo se desarrollaron los talleres investigativos y la relación de cada técnica e instrumentos en la recolección de la información, se mostrarán las tablas de cada taller.

Tabla 10

Taller 1: sensibilización y fomento de Competencias ciudadanas

Taller n° 1: Sesión I				
Sensibilización y fomento de competencias ciudadanas en la formación integral				
Duración: 2 horas				
Objetivo de la sesión: Introducir a los estudiantes en la importancia de la lectura crítica y las competencias ciudadanas en la formación profesional e integral.				
Dificultades a abordar: No realizan un proceso intertextual Hacen uso parcial de la competencia cognitivas y emocionales. No hacen uso de la competencia socioemocional Hacen uso parcial de conductas prosociales Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía				
Fase	Actividad	Técnica/estrategia	Instrumento de evaluación	Evidencia de aprendizaje
Inicio	Antes de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la lectura (dilema moral) juego 1 titulado "Mercados prohibidos". - Actividad generadora de saberes previos. - Selección los roles y equipos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio inicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Diario de campo 	Participación en la discusión inicial
Desarrollo	Durante la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Discusión grupal acerca de los argumentos a favor o en contra (dilema moral "Mercados prohibidos"). - Análisis de contextos socioculturales. - Socialización de conclusiones de cada grupo en plenaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura guiada. - Discusión grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de aprendizaje / notas de plenaria. - Registro audiovisual / rúbrica de participación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de aprendizaje: argumentos escritos. - Argumentos orales sobre el dilema - Planteamiento de posturas críticas.
Cierre	Después la lectura: Reflexión colectiva sobre las decisiones tomadas y su impacto en la vida ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación metacognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de aprendizaje individual.

Tabla 11

Taller 2: aproximación a la lectura crítica de géneros científicos

Taller n° 2: Sesión II-III				
Aproximación a la lectura crítica de géneros científicos				
<p>Duración: 4 horas Objetivo de la sesión: Analizar críticamente un texto académico relacionado con la industria petrolera teniendo en cuenta los momentos y estrategias de lectura crítica.</p>				
<p>Dificultades a abordar: Lectura literal predominante. No detectan de sesgos y presuposiciones del autor. No realizan un proceso intertextual Desconocen los géneros discursivos y la estructura de textos argumentativos No estructuran argumentos No implementan estrategias ni técnicas de lectura de lectura crítica Hacen uso parcial de la competencia comunicativa Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía</p>				
Fase	Actividad	Técnica/estrategia	Instrumento de evaluación	Evidencia de aprendizaje
Inicio	<p>Antes de la lectura: -Conceptualización: la importancia del pensamiento crítico, momentos y estrategias para el desarrollo de la lectura crítica. -Revisión intertextual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Activación de presaberes: recurso audio-visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Diario de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual - Participación en la explicación
Desarrollo	<p>Durante la lectura: -Análisis de contextos socioculturales. -Análisis del artículo académico científico titulado: "La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lección de Lectura Guiada (LLG) y técnica de modelado (estrategias del momento de lectura: antes y durante). - Discusión grupal y análisis colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de aprendizaje de - Registro audiovisual / rúbrica de participación 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis grupal del texto - Guía de aprendizaje
Cierre	<p>Después la lectura: Se socializan las respuestas analíticas e interpretativas de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de resumen crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de ideas - Resumen crítico - Rúbrica de autoevaluación

Tabla 12

Taller 3: análisis y debate de artículos científicos

Taller n° 3: Sesión IV-V Análisis y debate de artículos científicos				
<p>Duración: 4 horas</p> <p>Objetivo de la sesión: Fomentar el análisis crítico de los textos académicos a partir de la identificación de supuestos puntos de vista y posibles consecuencias en la ingeniería de petróleos.</p> <p>Dificultades a abordar: Lectura literal predominante. No detectan de sesgos y presuposiciones del autor. No realizan un proceso intertextual. No estructuran argumentos. No implementan estrategias ni técnicas de lectura de lectura crítica. No son conscientes del rol de lector crítico No identifican la intención comunicativa del discurso Hacen uso parcial de la competencia comunicativa No hacen uso de la competencia socioemocional Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía</p>				
Fase	Actividad	Técnica/estrategia	Instrumento de evaluación	Evidencia de aprendizaje
Inicio	<p><u>Antes de la lectura:</u> -Conceptualización: rol del lector crítico, funciones del lenguaje, paratextos y debate británico. Videos acerca del fracking (perspectivas opuestas). -Explicación de la estrategia del debate de <u>Kar Popper</u>. -Análisis del contexto del autor y de producción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Activación de presaberes: recurso audio-visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante / diario de campo 	<ul style="list-style-type: none"> Participación en la explicación
Desarrollo	<p><u>Durante la lectura:</u> -Análisis comparativo entre dos textos audiovisuales sobre el <u>fracking</u>. -Revisión intertextual y análisis del contexto del autor y de producción. -Análisis del artículo académico científico titulado: "Impacto del fracking y una mirada del panorama colombiano". -Socialización del análisis grupal. -Actividad de estructuración del debate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Discusión grupal y trabajo de colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de debate: argumentos escritos y orales sobre el dilema. - Planteamiento de posturas críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de análisis (guía de aprendizaje) de - Registro audiovisual
Cierre	<p><u>Después la lectura:</u> Debate académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planificación grupal del debate académico. 	<ul style="list-style-type: none"> Guía de debate estructurado (guía de aprendizaje). 	<ul style="list-style-type: none"> - Debate de - Diario de aprendizaje individual.

Tabla 13

Taller 4: taller de escritura de un comentario crítico

<p style="text-align: center;">Taller n° 4: Sesión VI - VII Taller de escritura de un comentario crítico</p>				
<p>Duración: 4 horas Objetivo de la sesión: Fomentar la escritura de un comentario crítico a partir del análisis de textos académicos y la identificación de supuestos puntos de vista y posibles consecuencias de los macroprocesos de la industria petrolera.</p>				
<p>Dificultades a abordar: No contrastan fuentes Lectura literal predominante. No detectan de sesgos y presuposiciones del autor. No realizan un proceso intertextual. Desconocen los géneros discursivos y la estructura de textos argumentativos. No estructuran argumentos. No identifican tesis, argumentos y evidencias. No identifican la intención comunicativa del discurso. No asumen posturas críticas argumentadas Hacen uso parcial de la competencia comunicativa Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía</p>				
Fase	Actividad	Técnica/estrategia	Instrumento de evaluación	Evidencia de aprendizaje
Inicio	<p>Antes de la lectura: Conceptualización: argumentos, tipos de argumentos, argumentos por analogía, contraargumentos y macroestructura del comentario crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Activación de presaberes: recurso audio-visual. 	Observación participante / diario de campo	Participación en la explicación
Desarrollo	<p>Durante la lectura: - Análisis del contexto del autor y de producción. - Revisión intertextual y análisis del contexto del autor y de producción. - Análisis del artículo académico científico titulado: <i>“Los macroprocesos de la industria petrolera y sus consecuencias ambientales”</i>. - Estructuración del debate.</p>	Discusión grupal y trabajo de colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de debate: argumentos escritos y orales sobre el dilema. - Planteamiento de posturas críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de análisis (guía de aprendizaje) - Registro audiovisual
Cierre	<p>Después la lectura: Realización del debate académico.</p>	Planificación grupal del debate académico.	Guía de debate estructurado (guía de aprendizaje).	<ul style="list-style-type: none"> - Debate - Diario de aprendizaje individual.

Tabla 14

Taller 5: reflexión y análisis de las competencias ciudadanas en la formación integral

Taller n° 5: Sesión VIII				
Reflexión y análisis de las competencias ciudadanas en la formación integral				
Duración: 2 horas				
Objetivo de la sesión: Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y aplicación de las competencias ciudadanas en la vida profesional desde la lectura crítica y analítica				
Dificultades a abordar: No realizan un proceso intertextual No estructuran argumentos No identifican la intención comunicativa del discurso. No hacen uso de la competencia integradora. Hacen uso parcial de conductas prosociales. Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía				
Fase	Actividad	Técnica/estrategia	Instrumento de evaluación	Evidencia de aprendizaje
Inicio	<u>Antes de la lectura:</u> Lectura grupal del dilema oral.	Lectura guiada.	- Observación participante - Diario de campo	Participación en la discusión inicial
Desarrollo	<u>Durante la lectura:</u> - Revisión intertextual y análisis del contexto del autor y de producción. - Discusión grupal acerca de los argumentos a favor o en contra del dilema moral "Juego 6: Conflicto". - Socialización de la plenaria. - Video de contraargumentación.	- Discusión grupal. - plenaria - Guía de escritura de un contrargumento (guía de aprendizaje).	- Guía de aprendizaje.	- Video de contrargumentación - Guía de aprendizaje
Cierre	<u>Después la lectura:</u> - Video de reflexión sobre competencias ciudadanas. - Reflexión colectiva sobre las decisiones tomadas y su impacto en la vida ciudadana.	Autoevaluación y evaluación de la experiencia educativa y su proceso de aprendizaje metacognitivo	- Rúbrica de autoevaluación - C-Q-A	- Autoevaluación - C-Q-A

5.1 Planeación y diseño a partir del análisis

Con el propósito de operacionlizar las dificultades detectas a partir del diagnóstico con las actividades implementadas en la secuencia didáctica y en cada uno de los talleres didácticos, se presentará una matriz de articulación en la cual se evidencie de qué manera las actividades planteadas atendieron las necesidades académicas de los participantes.

Las actividades fueron seleccionadas por considerarse pertinentes en la resolución las dificultades que presentaban los estudiantes. La descripción se aborda de manera general en la planeación, sin embargo en la secuencia didáctica aquí presentada la explicación es contundente, coherente en su hilo conductor en cada una de las sesiones abordadas. La tabla 15, tiene el propósito de sintetizar la información. Los detalles se encuentran en la secuencia didáctica en su totalidad.

Tabla 15

Matriz de articulación de dificultades detectadas en el diagnóstico

Dificultades	Actividades de solución en la secuencia	Aplicación
Lectura crítica		
No contrastan fuentes	Actividad de contraste de argumentos y marcos ideológicos.	Taller n° 1 Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4
Lectura literal predominante	Actividades inferenciales con preguntas “entre líneas”: inferencias causales, temporales, espaciales y referenciales.	Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4
No detectan de sesgos y presuposiciones del autor	Actividad de análisis y contraste de fuentes Técnicas de análisis del mundo del autor (identificar el propósito del de autor y del discurso y desentrañar intencionalidades e ideologías)	Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4
No realizan un proceso intertextual	Actividad de búsqueda, análisis y contrastar de fuentes Lectura comparada entre dos textos audiovisuales con guía de análisis Actividad de análisis de paratextos en artículos científicos	Taller n° 1 Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4 Taller n° 5
Desconocen los géneros discursivos y la estructura de textos argumentativos	Actividad de explicación y análisis de elementos conceptuales y pragmáticos de los géneros discursivos Actividad de análisis de textos argumentativos: estructura y macroestructura del texto Actividad de escritura de un resumen y un comentario crítico	Taller n° 2 Taller n° 4
No estructuran argumentos	Actividad de formulación de argumentos con guías de planeación de escritura	Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4 Taller n° 5
No identifican tesis, argumentos y evidencias	Actividad de análisis de argumentos y tipos de argumentos. Con guía de estructura de argumentos.	Taller n° 4
No implementan estrategias ni técnicas de lectura de lectura crítica	Actividad de conceptualización y análisis de los momentos de lectura. Actividad de aplicación de estrategias de lectura crítica Técnicas de lectura crítica Cassany	Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4

No son conscientes del rol de lector crítico	Actividad de conceptualización y análisis del rol del lector crítico.	Taller n° 3
No identifican la intención comunicativa del discurso	Actividad de identificación de la intención del discurso	Taller n° 3 Taller n° 4 Taller n° 5
No asumen posturas críticas argumentadas	Actividad de pensamiento crítico y operaciones cognitivas: analizar, inferir, asociar, relacionar e interpretar por medio de guía de aprendizaje. Actividad de planeación del debate guía de debate.	Taller n° 3 Taller n° 4 Taller n° 5
Competencias ciudadanas		
Hacen uso parcial de la competencia cognitivas y emocionales	Actividad de sensibilización y fomento de competencias ciudadanas en la formación integral.	Taller n° 1
Hacen uso parcial de la competencia comunicativa	Actividad de comunicación y estructuración de argumentos	Taller n° 2 Taller n° 3 Taller n° 4
No hacen uso de la competencia integradora	Actividad de reflexión y análisis de las competencias ciudadanas en la formación integral	Taller n° 5
No hacen uso de la competencia socioemocional	Actividades de discusión académica: Plenaria Debates	Taller n° 1 Taller n° 3 Taller n° 4 Taller n° 5
Hacen uso parcial de conductas prosociales	Actividad de solidaridad, desarrollo moral, juicios morales y empatía	Todos los talleres
Hacen uso parcial de la formación en ciudadanía	Convivencia y paz, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias	Todos los talleres

Esta fase responde al objetivo de diseñar una secuencia didáctica responde a la pregunta directriz, ¿Qué elementos didácticos y pedagógicos debe incorporar una propuesta didáctica que articule la lectura crítica y las competencias ciudadanas en el micro currículo de Taller de Lenguaje?

6. Análisis e interpretación de resultados

6.1 Introducción al capítulo

En este apartado se analizará el resultado del análisis detallado de evidencias recolectadas en la intervención didáctica, diseñada e implementada en el microcurrículo Taller de Lenguaje (Grupo PB6, semestre 2024-2), orientada a potenciar la lectura crítica y las competencias ciudadanas mediante una secuencia didáctica interdisciplinar con base en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y debates en torno a dilemas morales disciplinares.

El análisis de los resultados se organizó a partir de las categorías emergentes obtenidas mediante el proceso de codificación abierta y axial. El propósito fundamental fue identificar categorías teóricas que permitieran comprender los cambios, fluctuaciones, tensiones y transformaciones en los procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas de los estudiantes del grupo muestra. El proceso de codificación abierta se realizó mediante la organización de las evidencias empíricas recolectadas durante la fase observación y aplicación de la secuencia didáctica y la lectura minuciosa de cada instrumento con el fin de identificar unidades de sentido representadas en expresiones clave, códigos iniciales y categorías teóricas.

El apartado de análisis de resultados se estructuró en primera instancia por la descripción de la categoría de análisis, descripción de las evidencias empíricas recolectadas en el proceso investigativo y, finalmente, la discusión teoría que analiza las evidencias y las relaciona con el marco conceptual.

Cada fragmento textual fue segmentado y etiquetado con códigos provisionales que representaban acciones cognitivas, valoraciones, acciones, inferencias o posicionamientos evidenciados en los discursos. Estos códigos surgieron mediante un proceso inductivo a partir de los datos recabados y se registraron conservando las citas literales como soporte empírico, lo que permitió garantizar la fidelidad interpretativa y la trazabilidad del análisis.

Posteriormente, a través de la codificación axial, los códigos iniciales fueron comparados, depurados y agrupados según relaciones de similitud, complementariedad o jerarquía conceptual. Este proceso implicó contrastar los significados con los referentes teóricos, lo que permitió reorganizarlos en categorías analíticas más amplias y coherentes. Así, los códigos finales se obtuvieron al integrar regularidades discursivas recurrentes y establecer conexiones entre ellos. Este proceso se llevó a cabo tres veces consolidando un sistema categorial complejo que da

cuenta de los procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas evidenciados en los estudiantes.

A partir del análisis descrito surgen las siguientes categorías: 1. Lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural. 2. Transformación crítica en la arquitectura argumentativa. 3. El debate como mediador del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas. 4. Transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante. 5. Progresión cognitiva extraída de la evidencia empírica.

A continuación, se muestran las tablas producto de la codificación axial. En consonancia con cada una de las categorías y subcategorías como producto de la codificación. Se hace hincapié que cada una de las matrices son el resultado de la codificación, por lo tanto, no tiene explicaciones teóricas ni didácticas. Las matrices solo evidencian el resultado del proceso de análisis. La descripción de las prácticas y su impacto, son abordadas apropiadamente en la categoría de análisis junto con las evidencias empíricas recolectadas. Se recalca, que estas matrices se constituyen solo como el resultado de la codificación previa al análisis en la prosa y la discusión teórica.

Tabla 16

Matriz de categoría teórica 1: lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural

Categoría teórica: Lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural				
Categoría teórica	Categoría	Subcategoría	Códigos agrupados	Ejemplos de estudiantes
Género discursivo y literacidad académica	y	Géneros discursivos y lectura académica	Conceptualización de géneros discursivos y lectura académica.	E015, E05, E023, E021, E013, E01, E07, E017, E018, E019 y E023.
			Conceptualización de géneros científicos.	
			Conceptualización de artículo académico.	
			Instrumentos: rúbrica de observación, diarios de campo y observación.	
Lectura crítica con responsabilidad		Lectura crítica con responsabilidad	Importancia del pensamiento crítico. Importancia del pensamiento crítico en el ámbito profesional.	E24, E09, E011, E028, E021, E014, E016, E25, E027, E018, E019, E24

d social	social	Instrumentos: Sesión de sensibilización, diarios de campo, guías de aprendizaje y observación participante.	E15, E08, E16 y E027.
Estrategias de lectura crítica	Uso de estrategias para antes de la lectura	Conceptualización de estrategias de lectura crítica. Acciones previas: planeación del “antes de la lectura”. Análisis de la glosa e isotopías presentes en el texto Elementos paratextuales Función comunicativa del texto argumentativo	E01, E05, E07, E08, E012, E017, E019, E023, E01, E026 y E013.
	Estrategias durante de la lectura	-Razonamiento causa -efecto. -Inferencias inductivas. -Intertextualidad	E010, E014, E04, E07, E017, E023, E027, E015, E019, E024, E09 y E011.
	Estrategias para el después de la lectura	-Preguntas intratexto.	E01, E06, E08 y E02.
Competencia valorativa	Análisis Crítico del Discurso (ACD)	-Postura crítica -Asumir un rol crítico y valorativo Instrumentos: Debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Niveles de lectura crítica	Lectura literal	-Respuestas breves o inconexas. -Paráfrasis del texto. Instrumentos: Sesión de sensibilización, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.	E06, E012, E01, E020, E026, y E024.
	Lectura inferencial	-Inferencias de sentido (evidencia de interpretación y construcción de sentido). -Formulación de hipótesis. Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.	E04, E015, E021, E03, E01, E016, E018, E020, E022, E024, E026 y E028.
	Nivel de lectura crítica	-Conceptualización de lectura crítica. -Importancia de las CC en la LC. -Conceptualización de lectura crítica -Rol del lector crítico -Asumir un rol crítico y valorativo	E019, E010, E02, E09, E027 E05, E015, E025, E023, E012, E013, E07, E017, E019, E07, E07, E08 y E011.

Tabla 17

Matriz de categoría teórica 2: transformación crítica en la arquitectura en la arquitectura

Categoría teórica: Transformación crítica en la arquitectura en la arquitectura				
Categoría teórica	Subcategoría	Códigos agrupados	Ejemplos de estudiantes	de
Estructura y macroestructura del texto argumentativo	Estructura del texto argumentativo	Argumentación Tipos de argumentos Estructura del texto argumentativo Importancia estructura y macroestructura del texto argumentativo. Identificación de la tesis del artículo y argumentos. Formulación de idea principal o global del texto. Conceptualización de falacias. Diferenciación entre contraargumentos y falacias.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	
	Macroestructura del texto argumentativo	Macroestructura del texto argumentativo. Importancia de la macroestructura del texto Artículo académico y propósito comunicativo Tesis y argumentos. Tipo de análisis de textos: análisis inductivo y deductivo Construcción de argumentos. Identificación de idea principal del texto. Identificación de argumentos. Contraargumentación Refutación. Aproximación a argumentación científica	Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo, comentario crítico, foro y observaciones de clase.	

Tabla 18

Matriz de categoría 3: el debate como mediador del pensamiento crítico y las CC

Categoría teórica: El debate como mediador del pensamiento crítico y las CC	
--	--

Oralidad académica	Pautas de oralidad académica	<p>Coordinación y muletillas como obstáculos de fluidez verbal. Se enfatiza el componente paralingüístico del discurso oral (tono, ritmo, modulación) como condición para la comprensión y la atención del público. Estructura de textos orales: estructura del debate mediado por el pensamiento crítico. Marcadores discursivos. (oralidad-competencia pragmática): muletillas.</p>	<p>E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.</p> <hr/> <p>Instrumentos: Fase de observación, instrumentos de observación, talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.</p>
Pensamiento crítico	Estructuración del pensamiento crítico	<p>Proceso de pensamiento crítico. Evaluación comparativa de alternativas de solución. Resolución de la disonancia (toma de postura).</p> <hr/> <p>Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.</p>	<p>E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.</p>
El debate deliberativo	Discusión grupal	<p>Interacción dialógica y contraste de posturas. Escuchar opiniones para profundizar y evaluar posturas. Discusión grupal Análisis de consecuencias.</p>	<p>E015, E016, E027 y E025</p> <hr/> <p>Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.</p>
	Razonamiento moral	<p>Búsqueda de soluciones con fundamento moral</p> <hr/> <p>Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo, foro y observaciones de clase.</p>	<p>E010, E02, E027 y E09.</p>
	El debate deliberativo	<p>-Acercamiento preliminar de las competencias ciudadana a través de la lectura -Inferencias de sentido (evidencia de interpretación y construcción de sentido). Interacción dialógica y contraste de posturas. -Escuchar opiniones para profundizar y</p>	<p>E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.</p>

		evaluar posturas. Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo, foro y observaciones de clase.	
Competencias y formación en ciudadanía	-Tipos de CC -Conceptualización e importancia. -Participación cívica y política. -Análisis de principios morales. -Juicio moral y consecuencias sociales -Razonamiento moral -Responsabilidad ética -Empatía y toma de perspectiva.		E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028. Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.
Clima dialógico y socioafectivo de aula	-CC aplicadas en el aula Comportamientos y Actitudes Resolución pacífica de los problemas comunicación asertiva. Aula de paz Reflexión ética y construcción postura crítica Participación activa y construcción de postura crítica.		E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028. Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.

Tabla 19

Matriz de categoría 4: transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante

Categoría teórica: Transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante				
egoría teórica	Cat	Subcategoría	Códigos agrupados	Ejemplos de estudiantes
		Intervenciones docentes orientadas a la lectura crítica	- Retroalimentación. - Implicar al estudiante en el control de su propio aprendizaje. - Pertinencia y claridad en la explicación docente. - Planificación pedagógica y didáctica Instrumentos: Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales,	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.

		diarios de campo y observaciones de clase.	
Mediación docente como andamiaje crítico	Estrategias pedagógicas y didácticas	<p>-Mapa de ideas</p> <p>-Metodologías activas: metodología de dilemas morales y ABP.</p> <p>-Técnica de modelado.</p> <p>-Recursos didácticos: guías de aprendizaje.</p> <hr/> <p>Instrumentos:</p> <p>Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.</p>	
	Percepciones de los estudiantes	<p>-Percepciones de la investigadora acerca de los estudiantes</p> <p>-Percepciones de los estudiantes respecto al debate</p> <p>-Percepciones de los beneficios del debate</p> <p>-percepciones cognitivas de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rol del lector crítico <p>-Autonomía intelectual.</p>	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Evaluación para el aprendizaje y el rol del estudiante	Autoregulación metacognitiva y socioemocional (Autoevaluación)	<p>-Autoevaluación</p> <p>-Autonomía intelectual</p> <p>-Concientización del proceso de aprendizaje y aprendizaje autónomo</p> <p>-Importancia de la lectura crítica</p> <p>-Conciencia del propio nivel de lectura</p> <p>-Identificación de estilos de aprendizaje</p> <p>-Identificación de modalidades de trabajo académico</p> <p>-Reconocimiento de nivel de dominio cognitivo de la lectura crítica.</p> <hr/> <p>Instrumentos:</p> <p>Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, checklist, diarios de aprendizaje, diarios de campo, rúbricas de evaluación, rúbrica de evaluación socioformativa y observaciones de clase.</p>	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E025, E026, E027 y E028.
	Autoregulación metacognitiva y socioemocional (Autoevaluación)	<p>Coevaluación:</p> <p>-Coevaluación afectiva</p> <p>-Coevaluación comparativa y valorativa</p> <p>Evaluación crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección de vacío - Exigencia de especificidad - Delimitación temática. <p>Niveles de dominio de la dimensión socioafectiva.</p> <hr/> <p>Instrumentos:</p>	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024 , E025, E026, E027 y E028.

	Talleres didácticos, debates, guías de aprendizaje, discusiones grupales, diarios de campo y observaciones de clase.	
Evaluación con sentido pedagógico y didáctico (Heteroevaluación)	<p>Heteroevaluación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepciones de la investigadora acerca de los estudiantes. - percepciones cognitivas de los estudiantes. - Comportamiento y actitudes. <p>Heteroevaluación de los participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepciones de los estudiantes respecto al debate - Percepciones de los beneficios del debate - Valoración de actividades - Mediación pedagógica - Planificación pedagógica y didáctica - Atención a la diversidad - Material didáctico - Valoración de las estrategias didácticas <p>Valoración del aprendizaje multidimensional e interdisciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de mejora educativa - Aprendizaje significativo - Pertinencia y proyección pedagógica y didáctica de la investigación. - Clima socioafectivo del aula - Metacognición - Resultado del aprendizaje. - Progresión en lectura crítica - Participación y compromiso académico - Identificación de estructura del texto argumentativo. - Argumentación - Observaciones y sugerencias. 	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.

Este proceso de análisis inductivo, implicó, a su vez, interpretar y reflexionar de manera crítica acerca de las evidencias recabadas y establecer criterios de relación con los objetivos planteados. El estudio no solo aporta una lectura profunda de los hallazgos, sino que también ofrece insumos fundamentales para la toma de decisiones, recomendaciones y la consolidación de conclusiones sólidas.

En coherencia con el enfoque de investigación-acción, esta fase de análisis de los datos recolectados está enmarcada en el ciclo de evaluación y reflexión, un momento valorativo y formativo destinado a otorgar sentido al proceso investigativo, interpretar la experiencia de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, sustentar decisiones de ajuste para futuras intervenciones.

6.2 Proceso de análisis cualitativo

El análisis de los resultados tiene en cuenta el horizonte conceptual establecidos en el marco teórico, el cual integra los aportes sobre lectura crítica propuestos por Daniel Cassany y Serrano de Moreno & Madrid de Forero, las dimensiones del pensamiento crítico formuladas por Paul y Elder, las competencias ciudadanas definidas por el MEN y desarrolladas por Chau, así como los principios del Aprendizaje Basado en Problemas planteados desde Núñez, junto con el enfoque de competencias sustentado por Tobón y Díaz -Barriga.

6.2.1 Corpus analizado

La examinación de los hallazgos se fundamenta en concordancia con el corpus de evidencias recolectado durante la implementación de la SD, conformado por actividades de clase como: producciones escritas, debates, exposiciones, rúbricas de evaluación, diarios de la investigadora y de los estudiantes, grabaciones y textos elaborados por los participantes (apéndices). Además de las percepciones registradas durante todo el proceso. A partir de este cúmulo de fuentes, se busca interpretar de manera rigurosa las transformaciones observadas, así como establecer relaciones significativas entre los desempeños estudiantiles en términos de dificultades y fortalezas alineados con los referentes conceptuales que sustentan la investigación.

En este contexto, se especificará cómo el marco teórico está íntimamente ligado a la práctica sociocultural de la lectura planteada en la secuencia didáctica, junto al componente de ciudadanía que, son los pilares de este proyecto investigativo.

6.2.2 Procedimiento analítico

El corpus analítico se conformó a partir de evidencias cualitativas producidas en los distintos momentos del proceso investigativo en el ciclo de planificación se tuvo en cuenta: la prueba diagnóstica, implementación de la secuencia didáctica y cierre. En este sentido, se establecieron como unidades de análisis: 1. Producciones escritas de los estudiantes (guías de aprendizaje y entregables). 2. Producciones orales registradas en exposiciones, debates académicos y discusiones grupales. 3. Registros de observación participante consignados en diarios de campo y diarios de observación. 4. Instrumentos de evaluación formativa (rúbricas de debates, de argumentación oral y escrita, así como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). 5. Resultados de la prueba diagnóstica de lectura crítica y demás registros audiovisuales utilizados para documentar el proceso.

Con el fin de asegurar la rigurosidad del análisis, se adoptó un procedimiento sistemático de codificación cualitativa. La información fue transcrita y segmentada en unidades de significado (fragmentos textuales y discursivos con coherencia semántica), que operaron como unidades de registro lingüístico. Luego, se aplicó codificación abierta para identificar patrones e indicadores de desempeño asociadas con la comprensión, la interpretación y la argumentación propias de la lectura crítica. Asimismo, indicadores de ciudadanía (por ejemplo: toma de perspectiva, respeto por la diferencia, deliberación y justificación de posturas).

Posteriormente, se elaboraron memos analíticos en los cuales se redactaron especificaciones de contenido semántico y se realizó codificación axial para establecer relaciones entre códigos, subcategorías y categorías con el fin de garantizar trazabilidad en la construcción interpretativa. La construcción de dichos memos, se realizó teniendo en cuenta los criterios de la guía de observación.

A continuación, se muestran las tablas de unidad de análisis.

Tabla 20

Matriz de unidad de análisis: checklist

Fragmento textual	Código abierto	Memo analítico	Subcategoría	Categoría	Interpretación
“Si, siempre he generado interés por este tipo de actividades, en las que se generan debates”	Interés por debate	La estudiante expresa motivación hacia estrategias participativas y dialógicas.	Estrategias pedagógicas y didácticas	Debate como mediador del pensamiento crítico	El debate favorece la participación activa y la disposición a argumentar.
“Mi estilo de aprendizaje o de estudio es tomar apuntes y la sesión pasada fue más hablada”	Conciencia del estilo de aprendizaje	La estudiante identifica relación entre su forma de aprender y la dinámica de la actividad.	Metacognición	Transformación de la práctica educativa	Se evidencia conciencia sobre las condiciones que favorecen su propio aprendizaje.

Tabla 21

Matriz de unidad de análisis: diario de campo

Fragmento textual	Código abierto	Memo analítico	Subcategoría	Categoría	Interpretación
“Durante la discusión varios estudiantes replantearon sus opiniones iniciales”.	Revisión de postura	La confrontación de ideas promueve reconstrucción del pensamiento.	Discusión grupal	Lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural	La interacción dialógica favorece procesos de reflexión y cambio de perspectiva.
“Se observa mayor participación cuando la actividad implica debate”.	Participación activa	El debate incrementa la implicación cognitiva y social de los estudiantes.	El debate deliberativo.	Transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante	Las estrategias dialógicas generan mayor motivación extrínseca en los estudiantes.

Tabla 22

Matriz de unidad de análisis: guía de aprendizaje

Fragmento	Código abierto	Memo analítico	Subcategoría	Categoría	Interpretación
-----------	----------------	----------------	--------------	-----------	----------------

textual					
“El autor utiliza argumentos para explicar su idea”.	Identificación de la estructura del texto argumentativo	El estudiante identifica la estructura argumentativa del texto.	Identificación de argumentos	Transformación de arquitectura argumentativa	Se fortalece el análisis del discurso argumentativo.
“El autor quiere demostrar que debemos cuestionar la información”.	Identifican de la intención del autor	El estudiante identifica parcialmente la tesis del texto.	Estructura del texto argumentativo	Transformación de arquitectura argumentativa	Se observa transición hacia la comprensión crítica del texto argumentativo

Tabla 23

Matriz de unidad de análisis: producciones

Fragmento textual	Código abierto	Memo analítico	Subcategoría	Categoría	Interpretación
“El texto también destaca las consecuencias negativas del crecimiento económico basado en tecnologías contaminantes y recursos no renovables. El agotamiento de los recursos naturales, junto con el aumento de la población y la incapacidad de los ecosistemas para regenerarse adecuadamente, pone en riesgo la capacidad de la Tierra para sostener la vida. Por ello, el autor subraya la necesidad de adoptar un modelo de desarrollo sustentable que fomente el uso responsable de los recursos y promueva la equidad intergeneracional, tal como se planteó en el	Identificación de la idea principal del texto y argumentos sólidos. No hay recomendaciones ni análisis crítico de perspectiva del grupo.	El estudiante analiza el comentario crítico	Estructura del texto argumentativo	Transformación de arquitectura argumentativa	Intento de postura crítica colectiva

informe Brundtland.”					
“Durante la actividad, discutimos en grupo, escuchando diversas opiniones sobre la situación, lo que nos permitió profundizar en los dilemas que enfrenta Camila y evaluar las diferentes posturas.”	Escuchar opiniones para profundizar y evaluar posturas.	La estudiante resalta la escucha en las discusiones grupales como aporte a la profundización de ideas e intercambio de opiniones.	Discusión grupal	Debate como mediador del pensamiento crítico	Reconocimiento del propósito de la actividad de trabajo colaborativo

Tabla 24

Matriz de unidad de análisis: Rúbrica de evaluación

Fragmento textual	Código abierto	Memo analítico	Subcategoría	Categoría	Interpretación
“LAS CLASES HAN SIDO INTERESANTES, TANTO LA FORMA EN QUE SE EXPLICA, COMO LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE SE IMPLEMENTAN A LA HORA DEL DESARROLLO, SIENDO QUE POR MEDIO DE LOS DEBATES SE REFUERZA LA CONFIANZA PARA EXPONER, LO QUE EN CLASES SE HA EXPUESTO, LAS OCASIONES EN LAS QUE HEMOS REALIZADO PRESENTACIONES, A MEDIDA QUE AVANZAMOS, PODEMOS MEJORAR NUESTRAS HABILIDADES, EXCELENTE DOCENTE, EXCELENTE AMBIENTE DE CLASE, ME GUSTARIA SEGUIR PARTICIPANDO DE MAS DEBATES.”	Valoración del aprendizaje, la confianza, clima dialógico de aula y los debates.	El estudiante reconoce el impacto de la secuencia didáctica y algunos de los beneficios	Valoración del aprendizaje multidimensional e interdisciplinar.	Heteroevaluación	Se analiza los alcances y el impacto obtenidos en la secuencia didáctica desde la percepción del estudiante.
“el aprendizaje de las sesiones ayuda a lograr más confianza en uno mismo y un trabajo en	Valoración del aprendizaje, la confianza y el trabajo	El estudiante reconoce los beneficios en su aprendizaje	Valoración del aprendizaje multidimensional.	Heteroevaluación	Se valora los beneficios en el aprendizaje

equipo más efectivo.”	colaborativo.	de	las
		actividades	
		conjuntas con	
		sus	pares
		académicos	

6.3 Categorías de análisis:

A partir de este momento, se consolida el núcleo interpretativo de esta investigación, cuyo propósito es dilucidar los procesos complejos que abarca la lectura crítica y las competencias ciudadanas y, que están condensados en el título macro de las categorías de análisis. De este modo, se podrá vislumbrar cómo los estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos transitan desde modalidades cognitivas caracterizadas por la literalidad textual y la opinión sustentada en sesgos ideológicos, poco razonados, hacia construcciones interpretativas fundamentadas en el pensamiento crítico, la argumentación y el posicionamiento ético reflexivo.

Este trayecto analítico, interpretativo y epistemológico, se concibe como un proceso dinámico y gradual que devela la transformación conceptual, cognitiva y metacognitiva que implica la modificación de estructuras mentales, la adquisición de estrategias y técnicas metacognitivas, prácticas argumentadas, experiencias dialógicas y la consolidación de disposiciones intelectuales que trascienden las lógicas de reproducción para potencializar la producción oral y escrita, la evaluación y la autoevaluación.

Con el fin de precisar cómo surge este proceso analítico, vale la pena recordar que, durante la fase diagnóstica de esta investigación, se identificó una problemática fundamental que permea el contexto académico de la población objeto de estudio: la predominancia de patrones cognitivos anclados en la decodificación superficial de textos reflejados en la lectura literal que correspondiente a 15 estudiantes. También, fue notoria la confusión entre la expresión de

opiniones personales, permeadas por ideologías no razonadas y la construcción de “argumentos” no fundamentados en evidencia verificable ni análisis sistemático. Este hallazgo, refleja una tendencia ampliamente documentada en la literatura pedagógica contemporánea, en Colombia, en la cual se sustenta que se han formado abundantes "lectores ideologizados y criticones, pero muy pocos lectores críticos" (De Zubiría Samper, 2023, mayo 16).

Con base en lo anterior, se proponen cinco categorías de análisis que permitirán englobar el proceso de comprensión crítica y valorar la construcción del andamiaje pedagógico y didáctico que abarcaba el diseño de la SD. En la siguiente gráfica presenta la estructura del proceso analítico.

6.3.1 Categoría 1: La lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural

Descripción de la categoría. Esta categoría pretende analizar cómo surge el proceso de adquisición de la comprensión crítica, transitando los niveles de lectura y sus correspondientes operaciones mentales requeridas en cada nivel. Los tres niveles planteados por Cassany (2006): nivel 1: “leer las líneas”, nivel 2: “leer entre líneas” y nivel 3: “leer detrás de las líneas”. El autor, explicita los subprocesos que debe evidenciar el lector en cada una de ellas: literalidad, lectura inferencial, manejo y selección de la información, intertextualidad, valoraciones y sujeto propositivo. Estos elementos cognoscitivos son fundamentales para determinar el nivel de lectura de los participantes.

La lectura crítica (LC) como producto cognitivo se configura como un proceso observable que involucra una serie de operaciones cognoscitivas que permiten al sujeto lector sumergirse en la lectura traspasando los procesos básicos de la decodificación en aras de la construcción de significado y sentido a partir del conocimiento el rol de un lector crítico. Esta categoría examina proceso de operaciones concretas como: inferir, interpretar, asociar,

seleccionar, buscar, analizar, sintetizar información a partir de los distintos formatos de un discurso.

De la misma manera, abarca el alcance de la comprensión profunda: literal, inferencial y crítica. Se articulan procesos que constituyen un andamiaje en la construcción de significados y sentido de lo leído como: la decodificación, relación y modificación de esquemas mediante la activación de conocimientos previos, habilidades lingüísticas, estrategias metacognitivas e integradoras de las competencias ciudadanas, búsqueda y selección de la información de fuentes confiables, análisis, evaluación y reflexión de situaciones en contextos situados y toma de posturas y decisiones informadas. Estos elementos de análisis están estratégicamente articulados con el marco teórico a transversalizar y se evidencian no solo en la SD sino en cada una de las actividades propuestas y los procesos de pensamiento involucrados.

En este marco, la lectura académica implica el reconocimiento de los géneros discursivos propios de la cultura disciplinar (artículos académicos) y textos argumentativos que anclado con el análisis crítico del discurso posibilita examinar intencionalidades, sesgos, posicionamientos ideológicos y relaciones de poder que atraviesan la producción textual. De esta manera, la lectura crítica se configura simultáneamente como producto cognitivo y sociocultural al implicar procesos de procesamiento profundo de lo leído, en tanto el estudiante interpreta, analiza, problematiza y reflexiona de forma crítica los discursos académicos en función de contextos históricos, profesionales y ciudadanos.

A continuación, se propone una matriz que relaciona las subcategorías con los instrumentos de recolección implementados, que fueron tenidos en cuenta en el proceso de análisis de los datos.

Tabla 25

Matriz de articulación de la lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural

Descripción sintética	Subcategorías	Constructos teóricos	Elementos empíricos analizados
Evalúa cómo el estudiante construye significado y transita del nivel literal e inferencial hacia la criticidad con base en los géneros discursivos, la lectura académica y el ACD,	<ul style="list-style-type: none"> - Géneros discursivos y lectura académica. - Lectura y pensamiento crítico. - Estrategias de lectura crítica - Análisis Crítico del Discurso (ACD). - Niveles de lectura crítica. 	Lectura crítica (Cassany, MEN y Serrano de Moreno y Madrid de Forero) Ideología y ACD (Van Dijk) Cassany (2006, 2017), Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y la perspectiva emancipadora de la pedagogía crítica de Freire.	Rúbricas de observación Diarios de campo Guías de aprendizaje Diarios de aprendizaje Intervención en los estudiantes Debates Resumen crítico Comentario crítico Exposición Rúbricas de evaluación

Análisis de evidencias empíricas. Como es bien sabido, los resultados de la prueba diagnóstica apuntaron a la lectura literal de los estudiantes, que será el punto de partida para este análisis y sus correspondientes hallazgos y conclusiones. Adicionalmente, Se tendrá en cuenta las percepciones iniciales extraídas de los diarios de campo de observación y los instrumentos de observación que corroboran los hallazgos detectados en la prueba diagnóstica.

A partir del análisis de los diarios y guías de observación, se obtuvieron las percepciones, impresiones y nociones iniciales con las cuales se nutrirá la fase de diagnóstico de los estudiantes, consolidando así, afirmaciones Y nuevos datos los cuales fueron tenidos en cuenta en la fase de planeación de la investigación.

Se inicia por medio de una lluvia de ideas estableciendo el interrogante: ¿Qué es lectura académica? Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron: lectura académica: “es una lectura orientada con propósito de profundizar conocimientos científicos. Recolección de

información” (DO1LLE014)², “adquisición de conocimientos” (DO1LLE010), “buscar y recolectar información” (DO1LLE019), “textos o guías para adquirir conocimientos” (DO1LLE026), “textos de lecturas académicas” (DO1LLE013) y “lecturas disciplinares” (DO1LLE017). Luego, de escuchar las intervenciones de los estudiantes, a profesora procede a establecer una diferenciación entre la lectura académica y la lectura genérica.

Se complementa el discurso magistral explicando los momentos de la lectura crítica teniendo en cuenta una infografía subida a la plataforma de Teams. Adicionalmente hace uso de un esquema en el que plasma los tres momentos de lectura: antes, durante y después de la lectura. Acto seguido, se da paso a la visualización del video titulado: “Viejo con árbol- Fontanarrosa” con el propósito de realizar el análisis crítico texto multimodal. Posteriormente, se organizó la formación de grupos de trabajo y se les explicó a los estudiantes en qué consistía la actividad extra clase, analizar críticamente el elemento audiovisual teniendo en cuenta los momentos de lectura y la preparación de una exposición en grupo para presentar el análisis correspondiente.

Con la explicación, los estudiantes pueden centrarse en los momentos fundamentales de la lectura y es un abre bocas para el proceso que deben interiorizar en su vida académica, laboral y personal, considerando que leer críticamente es leer todas las situaciones y todos los tipos de textos presentes, es leer el mundo. Además, es una antesala para continuar profundizando conceptos y estrategias desde la investigación.

Se dio inicio a las exposiciones inicia el Grupo 2 conformado por: (G2E02, G2E028, G2E03, G2E024 y G2E021)³ y grupo 3 conformado por: G3E013, G3E019, G3E017, G3E023 y

² Descripción de las convenciones: notas tomadas del diario de campo. DC1 (Diario1). LL (Lluvia de ideas). E014 (número de estudiante).

³ Descripción de las convenciones: notas tomadas del diario de campo. DC2 (Diario de campo 2). GE2 (Grupo 2). E02 (número de estudiante).

G3E07. A partir de las intervenciones, se evidencia el uso de expresiones coloquiales, pensamientos en voz alta como: “no sé cómo explicarlo” (G3E019) y dificultades en la articulación del contenido con la forma de darlo conocer. También, claridad para definir conceptos y fluidez en su discurso por parte de la estudiante E07. Con relación al E017, este, sitúa la importancia de la glosa para la comprensión y menciona varios conceptos utilizados en el video para contextualizarlo. Asimismo, hace mención a las cinco isotopías que identificaron como grupo: danza, pintura, teatro, escultura y música.

El grupo 3 evidencia un acercamiento más riguroso al proceso de lectura crítica, particularmente la fase del antes de la lectura, aunque presenta dificultades en control del tiempo, interrupciones abruptas en las intervenciones de usos compañeros y algunas muletillas. Es importante mencionar que hubo un acercamiento al proceso de lectura crítica, un nivel más riguroso de interceptación. Por otro lado, el grupo #2 alcanzó un poco el nivel de profundización del después de la lectura al establecer relaciones con distintas épocas de la historia y el objeto de análisis. El general el grupo no se toma a personal los comentarios de la profesora. Es importante para rescatar la madurez del grupo con respecto a las observaciones planteadas en su proceso de aprendizaje.

La exposición del grupo 1 estuvo conformada por: G1E01, G1E06, G1E08 y G1E02. Realizaron una contextualización amplia el mundo del autor, el contexto de producción del audiovisual, identificación de la glosa intención del discurso e identificación de recursos retóricos y analogías. A pesar de la indagación no lograron realizar establecer relaciones, leer los contextos y establecer nexos con los elementos intertextuales consultados. Por último, realizaron algunas preguntas intratexto como: ¿Qué quiero decir con esto?, ¿quién era realmente la anciana?

¿cuál era su vida? ¿Tenía una familia? ¿estaba loco? Pero lo que sí sabemos es que tiene mucha información.

El grupo, articulan el análisis y la argumentación y hacen uso de tipos de argumentos como: ejemplificación y de autoridad para sustentar su discurso. También, Identificaron ideologías y estrategias discursivas.

La exposición del grupo 5 estuvo conformada por: G5E015, G5E016, G5E027 y G5E025. Iniciaron explicando la necesidad de buscar un lugar cómo y silencioso, luego, abordaron sus interpretaciones personales, expusieron el objetivo de lectura, seguido del mundo del autor, contexto del audiovisual, indagaron respecto a los contenidos del texto, realizaron una primera lectura, revisión del material de consulta. Para el momento del durante de la lectura los estudiantes realizaron el análisis de la glosa e isotopías, intertextualidad, establecen relaciones semánticas e identifican propósitos comunicativos, realizan inferencias, buscaron fuentes confiables para sustentar sus argumentos e interpretaciones y contrastaron aspectos fundamentales y contrastaron con la vida real.

El grupo identificó plenamente el propósito comunicativo del audiovisual, el género discursivo, han aplicado lo aprendido acerca de las estrategias de lectura crítica en el análisis del texto audiovisual. Además, han abordado aspectos importantes del contexto y la autoridad del autor proporcionando fiabilidad en el contenido.

Analizan la calidad y relevancia de la evidencia presentada en el texto a partir del análisis de argumentos y los intertextos que soportan y se constituyen como parte de los argumentos presentados por el autor. Identifican algunos sesgos y prejuicios culturales presentes en el texto y que hacen parte del barrido histórico que el autor pretende resaltar.

Los estudiantes evidencian algunas técnicas de pensamiento crítico implícitas en su análisis en los dilemas morales que presenta la crítica del texto en su estructura profunda. Si embargo, falta abordar el sentido y la resolución de problemáticas sociales. Además, falta profundizar el análisis de evidencia científica, sin embargo, el equipo muestra un análisis preliminar de acercamiento a la lectura crítica tanto individual como colectiva en el contacto con algunos fundamentos de las competencias ciudadanas con relación a la valoración en la diversidad y responsabilidad social en las actividades académicas encomendadas.

Por otro lado, se centraron en detectar algunos sesgos de interés que pudieron influir en las interpretaciones y situaciones de enunciación por parte del autor. En términos generales el grupo muestra una comunicación efectiva con respecto a los hallazgos derivados de la lectura crítica del texto audiovisual.

La exposición del grupo 6 estuvo conformada por: G6E020, G6E011, G6E026 y GE012. Este grupo abre el discurso en el cual se evidencia confusión conceptual entre Las estrategias y “las enseñanzas que me pueda dejar” (G6E020). La presentación tiene claro los elementos que la contienen, fue estructurada de forma lógica. Presentaron: agenda, antecedentes, micro resumen del texto y discursos fluidos, sin embargo, se quedaron en lo superficial. No enunciaron posturas críticas, no evidenciaron pros y contras, no hay interpretación del texto que se pueda conectar con la vida para realizar una interpretación intertextual y analítico y, desconocen el propósito comunicativo del texto audiovisual. Se observa un trabajo fragmentado y superfluo evidente en todo el discurso por parte de todos los integrantes, mostrando un nivel de lectura literal.

Este grupo no presenta suficientes elementos de análisis con los que pueda nutrirse un avance mínimo mucho menos significativo. El grupo evidencia baja implicación en la actividad, lo que se traduce en trabajo superficial y fragmentado. El ejercicio de análisis propuesto como

actividad no logra en este grupo incentivar o proporcionar los elementos necesarios para mover sus esquemas mentales. Quizás es conveniente analizar un poco la actitud del grupo, sus integrantes y elementos socioemocionales que generan en ellos la apatía, falta de interés, pereza o cualquier otra causa que genere en ellos la simplicidad o sentido conformista del trabajo realizado.

En resumen, no se evidenció apropiación de estrategias de lectura crítica ni de contenido, aspectos que dificultan la comprensión. También, se evidenciaron problemas de trabajo colaborativo desde la academia. De la misma manera, no hacen uso de estrategias de pensamiento, en primer lugar, porque no se les ha enseñado concretamente. En segundo lugar, porque no logran realizar procesos de análisis preliminar de la información.

Se prosigue el análisis de esta categoría con el taller 1 de sensibilización, que fue el abre bocas y el pretexto pedagógico para captar la atención de los estudiantes con respecto a la importancia de la lectura crítica con relación a las competencias ciudadanas. En primera instancia, se realizaron preguntas para analizar presaberes relacionadas a la lectura crítica, poder del discurso, la lectura del mundo y las estrategias que implementaban los estudiantes en sus procesos académicos. Las respuestas generales fueron un sorprende, a pesar que no todos dominan las estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje, sí, hacen hincapié en su existencia.

De sus respuestas, se infiere que, a pesar de las contradicciones de la educación, en los colegios y/o escuelas los profesores de español abordan nociones cognitivas y metacognitivas con las cuales llegan los estudiantes a la universidad y que requieren refinamiento conceptual y pragmático.

Estas primeras percepciones se obtienen del análisis del instrumento: checklist con preguntas que relacionaban la conceptualización con las estrategias implementadas en esa primera sesión. Además, esta primera sesión buscaba determinar cómo los participantes conectan elementos formales y académicos con su disciplina y su vida, qué ideas les impactaron, qué acciones se podrían replicar y cómo esta experiencia de aprendizaje les enseñó aspectos relevantes sobre la importancia y la necesidad de aprender a pensar y a implementar en sus procesos lectores las estrategias abordadas.

Para efectos del análisis, se expondrán las respuestas más precisas, impactantes, escuetas y significativas de cada pregunta y condensadas en cuatro categorías de análisis del instrumento de recolección de información. La primera pregunta formulada fue: ¿Quedaron claros los criterios para desarrollar la lectura crítica de diversos géneros discursivos? “SI. Se nos indico cada paso, herramientas y estrategias para desarrollar una mejor lectura crítica” (T1CHP1E03)⁴, “En la actividad se nos indico claramente los pasos para llevar a cabo el desarrollo de la actividad, aclarando de igual forma cualquier duda que surgiera durante ella” (T1CHP1E04).” Sí se nos indicó los pasos para llevar a cabo el desarrollo de la actividad, ademas pude aclarar dudas sobre el cómo dearrollarla” (T1CHP1E07). “Si, en lo que a mi constata se explicaron los criterios de una manera clara y concisa” (T1CHP1E09).

Otra de las preguntas propuestas en el instrumento fue: ¿Considera que aprendió conceptos aplicables en la enseñanza para su disciplina? “Aunque en mi estado de estudiante de una ingeniería aprender a saber construir una crítica de un texto me ayuda a comunicarme y comprender mejor enunciados de problemas que suelen ser confusos al no tener una instrucción aparentemente clara, donde la lectura crítica me lleva a pensar de una manera que puedo llamar

⁴ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). CH (Checklist). P1(número de pregunta). E03 (número de estudiante).

empática, leer y comprender su lengua y a su vez interpretarlo en mi lenguaje” (T1CHP2E05)⁵. “Los conceptos de lectura crítica son sumamente importantes para convertirse en una persona que no se ciñe en lo superficial, y estos hábitos, aunque vayan propuestos para la lectura también pueden ser usados en una variedad de campos, incluso en la toma de decisiones laborales o sociales” (T1CHP2E015).

Continuación... “Durante el desarrollo de la actividad se pueden descubrir muchas cosas respecto a cómo está nuestra lectura crítica y nuestro análisis, mostrándonos en qué podemos mejorar y dándonos herramientas para ello” (T1CHP2E04). “Si. Con las actividades realizadas me estoy percatando de que no solo se trata de leer por leer, hay que comprender e interpretar lo leído, creando un gusto más profundo” (T1CHP2E028). Estas respuestas analizan la construcción conceptual inicial en la mente de los estudiantes al identificar la complejidad de la lectura crítica con relación a los procesos cognitivos que abarca la estructura profunda y las implicaciones directas en el ámbito académico y laboral.

A partir de las respuestas de los estudiantes, se pueden analizar varios elementos semánticos y semióticos inmersos, como es la necesidad para los ingenieros de decodificar un problema técnico, que a través de la lectura crítica puedan identificar la intencionalidad y la precisión de una solución. E05, resalta la importancia de la lectura crítica y la intervención en las soluciones a las problemáticas emergentes con destellos de elementos propios de las competencias ciudadanas como la empatía, convirtiendo la lectura crítica en una herramienta de resolución de problemas. Dos de los estudiantes, hacen énfasis en los campos laborales y sociales en los cuales se puede hacer uso de la lectura crítica, destacándola no solo como un resultado académico dentro del salón de clases o como una asignatura más o mal llamada “de relleno”.

⁵Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). CH (Checklist). P2(número de pregunta). E05 (número de estudiante).

Asimismo, la actividad planteada, despertó el interés y el gusto por el proceso lector y la autonomía intelectual un resultado intangible del proceso metacognitivo, que permite hacer conscientes la forma de analizar, razonar, reflexionar.

La tercera pregunta estaba enfocada en identificar de forma consciente, si los estudiantes hacían uso de las estrategias abordadas teóricamente en esa primera sesión: ¿Considera que hizo uso de estrategia de lectura crítica en su interacción con el texto previamente leído? “Procure estar concentrada, escuchar atentamente los argumentos de cada historia y su contextualización, reconocer sus ideas principales y tomarlo en cuenta para evaluar y tomar una postura en cada situación” (T1CHP3E05)⁶.

Continuación... “Puesto que al principio hubo una ayuda en los presaberes al darnos un texto informando sobre la situación de la droga en temas legales, y durante la lectura tuve que buscar algunas palabras para poder entender todo de una forma correcta” (CHP3E015). “Si. En este caso fui muy precisa al momento de tomar una postura crítica sobre el texto” (CHP3E09). “Si. para el texto, utilice más mi criterio y algunas estrategias que me ayudaron a tener una postura más segura de lo que pensaba” (T1CHP3E028).

La mayoría de los estudiantes destacó que hubo claridad en la explicación conceptual y la metodología didáctica implementada, aspectos que permitieron una comprensión rápida y efectiva del uso de estrategias de LC. Esta relación entre teoría y praxis generó una experiencia significativa y satisfactoria para los estudiantes. Además, se evidenció el uso de las estrategias de lectura crítica abordadas en la sesión, la activación de presaberes, la identificación de ideas principales, indagación de la glosa e intertextos y la toma postura crítica por parte de los participantes.

⁶ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). CH (Checklist). P3(número de pregunta). E05 (número de estudiante).

Pregunta 4 pretendía indagar acerca la utilidad que los estudiantes le ven a las estrategias de lectura crítica. ¿Considera útil en su formación como estudiante conocer y aplicar las estrategias de lectura crítica aquí planteadas? “Debido a que se nos mostraron las estrategias y después las pudimos poner en práctica, compruebo que pude hacer un uso correcto para la lectura crítica” (T1CHP4E015)⁷. “Son totalmente necesarias para mí formación académica y mi futuro desempeño profesional” (T1CHP4E04). “Las estrategias de lectura me enseñan la forma correcta de leer un texto y principalmente como entender los textos académicos que son la mayoría que voy a tener que leer en mi formación como profesional” (CHP4E015).

Continuación... “Muy importante ya que la lectura es un factor fundamental en este proceso de adquirir conocimiento, el saber y aplicar de manera correcta las estrategias para llevar a cabo una buena lectura, será un pilar en la vida universitaria” (T1CHP4E07). “Claro esto nos ayuda a tomar posturas críticas y argumentativas para poder ver de una manera más clara y analítica el entorno diario” (T1CHP4E020). “Si, ya que me genera un mejor conocimiento y entendimiento en todo, además de que genera que mis ganas de saber sean mayores” (T1CHP4E011).

Con relación al debate, uno de los grupos justifica su toma de decisiones considerando que: “la oferta es tentadora, sin embargo, no es correcta y resalta que la en la vida siempre habrá dificultades y es normal que todos pasemos de vez en cuando por un mal momento” (T1DBG2)⁸. También, enfatizan en el riesgo de la vida de los familiares y la libertad al asumir ese “trabajo”. Para el grupo (T1DBG5) la lealtad y la familia, unas justificaciones loables, pero que en

⁷ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1).CH (Checklist). P4(número de pregunta). E15 (número de estudiante).

⁸ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). DB (debate). G2 (número de grupo).

ocasiones puede llegar a trasgredir la libertad, la ley. Además, en el ámbito de las competencias ciudadana, tomar la decisión repele las acciones prosociales, afectando el buen vivir.

En resumen, en la primera sesión la totalidad de los estudiantes coincidió en que la sesión facilitó el uso inmediato de las estrategias de lectura crítica en la interacción con el dilema moral, estos factores son relevantes en la interpretación del texto y la toma de una postura crítica clara y contundente respecto a la solución del dilema.

Continuando con la realización de los talleres didácticos se dio inicio al taller 2. Se aborda en primera instancia la importancia del desarrollo del pensamiento para la lectura crítica desde la conceptualización recordando las estrategias de lectura crítica y enfatizando en la educación socioemocional específicamente en los dilemas morales. Se hace hincapié en el concepto de lectura crítica desde la perspectiva sociocultural de Cassany y Freire. Además, se explican los géneros discursivos y científicos y las estrategias de lectura crítica adicionales específicas del momento del “durante de la lectura”, enfocadas en la macroestructura del texto y del artículo académico. Por último, se resalta la identificación de la intención del autor.

Por medio de la técnica de modelado se analizó la macroestructura y función comunicativa del artículo académico a abordar en la sesión. Para la estrategia del durante de la lectura, en esta ocasión se enseñó a identificar la idea principal del texto, los argumentos que la sustentan; tipos de argumentos y falacias y diferencias entre contraargumentos y falacias. Por último, se realizó el análisis deductivo e inductivo del artículo y como actividad los estudiantes deberían identificar la conclusión y la elabora una síntesis del contenido del artículo. Como actividad extra clase se solicitó esquematizar las estrategias de lectura implementadas en el análisis del artículo en cada uno de los momentos lectura.

La sesión inicio abordando la conceptualización de lectura académica, géneros discursivos y artículo académico a partir de interrogantes y el análisis textual. Posteriormente, se inicio con la técnica de modelado el análisis del artículo correspondiente para esa sesión. El desarrollo inició con la predicción temática y discursiva a partir del título con la pregunta: ¿Cuáles creen que son las posibles temáticas? -E01:” medio ambiente” y E021: “más que todo una decisión que se ha de tomar, porque lo sustentable no es. Lo mismo que lo sostenible.” -Maestra investigadora: ¿A qué tipo de género exclusivo pertenece ese texto? -E09: ensayo, E023: “analíticos” y E015: “artículo académico”.

Con el propósito de exponer las evidencias empíricas, se empezará por mostrar las guías de aprendizajes de cada uno de los talleres que desarrollan de forma explícita algunas estrategias implementadas en el análisis. En primera instancia se expondrán los ejemplos que abordan la glosa que implican procedimientos de reformulación, aclaración e interpretación que realizan los lectores para hacer explícitos significados implícitos y, de esta manera, dar sentido en el contexto específico del texto. Así se expondrán las evidencias de cada una de estrategias de lectura crítica implementadas por los estudiantes.

Tabla 26

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

TERMINOLOGÍA DESCONOCIDA		
TÉRMINO	SIGNIFICADO	SIGNIFICADO EN CONTEXTO
Acepción	Uno de los significados de una palabra.	Término que favorece y le da mérito al desarrollo sostenible.
Cognoscitivo	Se refiere básicamente al conocimiento.	Razonar deductivamente con ese conocimiento que vamos obteniendo para hallar y enlazar ideas.
intrínsecos	Todo aquello que es propio o esencial de algo.	El valor de lo sustentable debería ser consubstancial con el ser humano para así tener un comportamiento digno con la naturaleza y sus recursos.
unado	Unir para algún fin.	La unión de sobreproducción y exceso de contaminantes está acabando con los recursos agotables que no pueden sustentar todo debido a que existe un límite el cual esta unión sobrepasa y poco a poco se va creando un colapso inevitable.
obsoletas	Inadecuado a las necesidades actuales.	Las tecnologías para el desarrollo económico son inadecuadas debido a que su mal uso energético genera un gran impacto causando contaminación.
exacerbar	Intensificar algo sea una pasión o una molestia.	El desarrollo dominante aumenta el problema en vez de disminuir los desequilibrios económicos.
modesto	Humilde	Las apreciaciones del autor son un sencillo aporte crítico al desarrollo del conocimiento.
transversalidad	Que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro.	En este caso la transversalidad es más halla que una clave, es un eje que nos permite crear una estrategia mediante nuestra responsabilidad fuera de nuestras ideologías sea más por valores que permitan entre todos hallar una solución para el desarrollo sustentable.

Nota: actividad desarrollo de la glosa. Guía de aprendizaje 1 -G6

Tabla 27

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

TERMINOLOGÍA DESCONOCIDA		
TÉRMINO	SIGNIFICADO	SIGNIFICADO EN CONTEXTO
Acepción	La interpretación que se le da a una palabra en un contexto específico.	De su concepto inicial.
Contemporaneidad	Se refiere al período de tiempo actual o a la condición de ser contemporáneo, es decir, que existe o se desarrolla en el mismo tiempo que algo o alguien más.	Es nuevo o no tan viejo o cercano.
Cánones	Son normas, reglas o criterios establecidos que se utilizan para evaluar, medir o clasificar algo.	Normativas del marketing.
Aristas	Para describir los aspectos o facetas de un tema o problema, sugiriendo que hay diferentes "bordes" o puntos de vista a considerar.	Los temas más importantes.
Intrínsecos	Características o cualidades que son propias y esenciales de algo.	Propio en el ser humano.

Nota: actividad desarrollo de la glosa. Guía de aprendizaje 1 -G3

Tabla 28

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

TERMINOLOGÍA DESCONOCIDA		
TÉRMINO	SIGNIFICADO	SIGNIFICADO EN CONTEXTO
Cánones	Normas o modelo de características propias de una actividad.	«los mejores cánones del marketing» se refiere a las mejores referencias y características del marketing.
Exacerbar	Irritar o agravar una situación.	«el estilo de desarrollo dominante tiende a exacerbar» significa que el desarrollo de la economía para desaparecer la pobreza y a su vez ayudar al medio ambiente se dirigen a empeorar.
Acotó	Reservar, prohibir o limitar, elegir, aceptar, tomar por suyo.	«a partir del Informe Brundtland que se acotó el término inglés» se aceptó o eligió el término.
Colofón	Anotación al final de los libros, remate, final de un proceso.	«Como colofón de este artículo» nos presenta el cierre o apertura de la conclusión.

Nota: actividad desarrollo de la glosa. Guía de aprendizaje 1 -G4

Figura 10

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

Glosa:
 Fracturing: fracturamiento hidráulico, contaminación, calidad del agua.
 En la pág 2 podemos observar una breve aclaración del artículo 332 el cual se resume en que el Estado es propietario del subsuelo y de los recursos sin algún perjuicio. Por otra parte, si no salimos de esta dependencia va ser complicado debido a las consecuencias de estos macroprocesos los cuales no solo nos afectan el aire, también nos afecta el agua potable en grandes cantidades. Por tanto, de nada sirve que sea del estado si este no encuentra soluciones a esta problemática.

Nota: actividad de identificación de la glosa. Guía de aprendizaje 3- G6

Figura 11

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

2. Identifiquen la glosa y las isotopías presentes en el texto.

GLOSA Explicación detallada del proceso de perforación petrolera. El texto comienza con una definición general de la perforación y luego desarrolla en profundidad diversos aspectos y etapas del proceso.

ISOTOPIAS de perforación Términos de barreras, taladro, hoyo, pozo. Esta isotopía constituye el tema principal del texto.

- geológica Términos capas, perforaciones, subsuelo, rocas.
- hidrocarburos: Petróleo, gas natural, hidrocarburos.
- Equipamiento: Barreras, taladro, planta de fuerza motriz.
- Fluidos: Lodo de perforación, fluido, filtración, presión.
- Análisis y medición: Líneas sísmicas, registros eléctricos, geólogos y análisis.

Nota: actividad de identificación de la glosa. Guía de aprendizaje 3-G3

Tabla 29

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

Revolución industrial	Periodo histórico a partir del siglo XVIII caracterizado por cambios profundos en la industria, gracias a innovaciones tecnológicas que transformaron la producción.	La revolución industrial marcó un hito en la historia de la humanidad al transformar las economías agrarias en sociedades industriales, impulsando el uso del petróleo como fuente de energía. Sin embargo, esta transformación también trajo consigo problemas ambientales significativos, como la contaminación y la explotación de recursos. La revolución industrial sirve como un recordatorio de que el progreso económico debe ir acompañado de una responsabilidad hacia el medio ambiente y la sociedad.
------------------------------	--	---

Nota: actividad de identificación de la glosa. Guía de aprendizaje 3-E025

Tabla 30

Desarrollo del sentido pragmático de la glosa

Impacto Ambiental	Se refiere a los efectos que una actividad humana, como la extracción de petróleo, tiene sobre el medio ambiente. Estos efectos pueden ser tanto positivos como negativos, aunque en el caso de la industria petrolera suelen estar relacionados con la contaminación, destrucción de hábitats y alteraciones en los ecosistemas	El impacto ambiental de la industria petrolera se manifiesta en la contaminación del aire, agua y suelo, así como en la pérdida de biodiversidad y la afectación de comunidades locales. Las emisiones de gases contaminantes y los derrames de petróleo son ejemplos de cómo las operaciones petroleras pueden afectar negativamente el ecosistema y la salud pública. La atención a este impacto ambiental es crucial para garantizar que las futuras generaciones puedan disfrutar de un entorno sano y equilibrado, y para que la industria cumpla con estándares de sostenibilidad
--------------------------	--	---

Nota: actividad de identificación de las glosas. Guía de aprendizaje 3-E025

De las anteriores evidencias, el G6T2 realizó una buena aproximación crítica de los términos con base en el contexto específico del artículo, yendo más allá del significado superficial o literal. Se evidencia un proceso de inferencia, asociación y e intertextualidad que permiten ahondar en la interpretación profunda como objetivo de la estrategia de analizar la glosa. Por su parte, G3T2 en un intento fallido por realizar inferencias, se limita a identificar posibles relaciones con el texto, aún enmarcados en elementos de literalidad. Finalmente, G4T2 copia literalmente las oraciones donde el texto menciona el término, que según ellos identificaron como glosa; quedándose en la lectura literal. En resumen, en esta primera sesión de

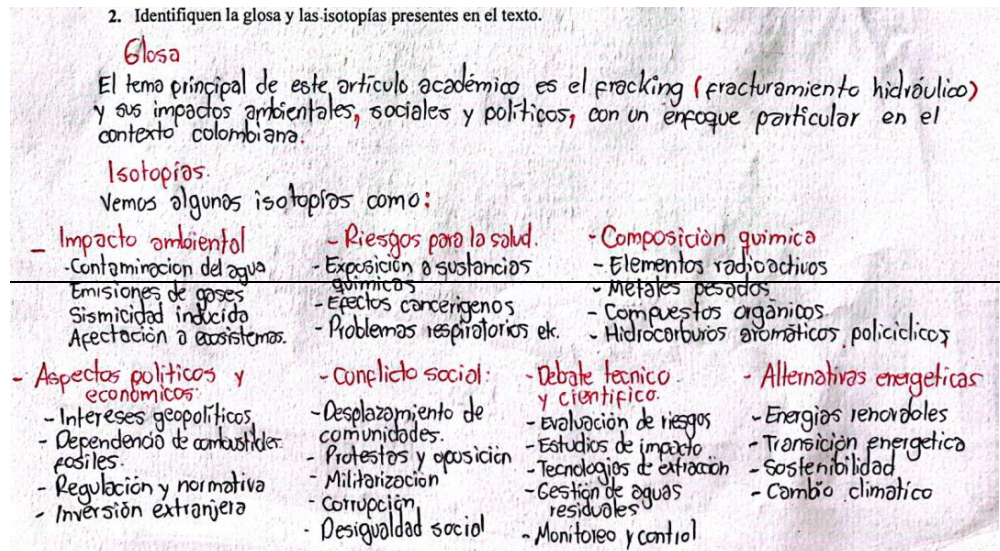
análisis, la mayor parte del grupo evidencia que no hubo comprensión de la función de la glosa ni pudo establecer conexiones inferenciales profundas.

Con relación al taller 3, se puede analizar que, en este punto de los talleres didácticos, todavía no hay apropiación de la significación del proceso de análisis y asociación contextual de la glosa. Los estudiantes confunden la glosa con un diccionario o glosario, de esta manera, se pierde el sentido de la estrategia didáctica. Ninguno de los grupos pudo identificarla con total claridad. Respecto a las isotopías, el panorama es un poco más alentador, los estudiantes del G3T3 identifican la reiteración de semas presentes en el artículo académico con el fin de seleccionar los ejes temáticos. Por último, E025, profundiza en la conceptualización y relaciona la búsqueda con la situación problema del artículo.

A continuación, se presentan las evidencias relacionadas con el análisis de las isotopías como estrategia de lectura crítica esencial para el reconocimiento de asociaciones en pro del alcance de la identificación de los ejes temáticos. Estas evidencias permiten identificar las recurrencias semánticas que estructuran el significado del texto, El análisis de estas manifestaciones discursivas posibilita comprender cómo los estudiantes organizan el contenido, construyen coherencia interpretativa y reconstruyen el texto de forma argumentada.

Figura 12

Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías



Nota: actividad desarrollo de isotopías. Guía de aprendizaje 2-G3

Figura 13

Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías

La distorsión semántica de lo sostenible se acrecienta y se presenta muy ambigua, cuando dicho concepto es aplicado indistintamente a la producción, la ecología, la economía y el medio ambiente. (Dourojeanni, 2000, p.22).

Para algunos autores es a partir del Informe Brundtland que se acotó el término inglés «sustainable development» como desarrollo sostenible, y de ahí mismo nace la confusión entre si existe o no diferencia alguna entre los terminus «desarrollo sostenible» y «desarrollo sustentable». La única diferencia que existe entre desarrollo sostenible y desarrollo sustentable es la traducción al español que se le hizo al término inglés,

Evidentemente, el desarrollo económico sostenible puede lograrse, por ejemplo, cuando las empresas o personas, con un criterio rentable, hacen posible que sus proyectos sean financieramente exitosos (lograr en el tiempo que los ingresos sean mayores que sus costos)

Este artículo promueve la discusión crítica del papel de lo sustentable en el acontecer del desarrollo de la sociedad, considerando que éste concepto contempla cambios importantes en la contemporaneidad respecto a los valores de la sociedad. / Como profesor universitario de economía, comprendí que uno de los temas centrales de la «contemporaneidad» es el relacionado con la «sustentabilidad».

La necesidad de transformar el sistema económico dominante para garantizar que la industria y la agricultura produzcan energías limpias sobre la base de la utilización de recursos renovables/ Un ejemplo de ello es la denominada economía verde, cuyo propósito es incidir en la producción de proyectos verdes.

El concepto de desarrollo sostenible se ha propagado y enriquecido, pero también se ha fragmentado, separándose de su origen. Me atrevo a asegurar que dichos conceptos que nacieron como idénticos, se han divorciado y a la larga... se irán distanciando cada día más./ Los anteriores hechos han distorsionado

Nota: actividad desarrollo de isotopías. Guía de aprendizaje 1-G4

Figura 14*Desarrollo del sentido pragmático de las isotopías*

Identifiquen la glosa y las isotopías presentes en el texto.

«[...] El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (ONU, 1987, p. 67).

Isotopías: La sustentabilidad debe comprender la limitación de recursos, bien común, relación a través del tiempo, degradación del medio ambiente, luchar contra la contaminación, futuro sostenible, usar nuestros recursos sin comprometer los de futuras generaciones.

Nota: actividad desarrollo de isotopías. Guía de aprendizaje 1-G6

Las anteriores evidencias apuntan a la interpretación de las isotopías por parte del G3, quienes pudieron identificar las isotopías de forma acertada relacionando los ejes temáticos con los semas recurrentes notables en expresiones o palabras. Por su parte, los grupos 4 y 6, se limitaron a copiar y pegar fragmentos del texto, los cuales identificaron como isotopías, evidenciando que no hubo comprensión conceptual ni procedimental.

Figura 15*Evidencia de identificación de la intención del autor***4. ¿Cuál es la intención del autor?**

La intención del autor es invitar a los lectores a cuestionar y analizar los conceptos de sustentabilidad y sostenibilidad, resaltar la interconexión entre los diferentes aspectos del desarrollo y la necesidad de abordarlos de manera integrada y también una de sus intenciones es motivar a la sociedad a adoptar prácticas sostenibles y responsables para enfrentar los desafíos actuales.

Nota: actividad desarrollo de la intención del autor. Guía de aprendizaje 1-G3

Figura 16*Evidencia de identificación de la intención del autor*

Se nos presenta un artículo de Plinio Zarta un economista colombiano, artículo publicado en el año 2018 allí aborda los términos sustentabilidad y sostenibilidad los cuales va desarrollando y dando las aplicaciones que se les puede dar a los términos en conjunto y en solitario, basado en referencias como el tratado de Brundtland y el esquema de Nijkamp demostrando la relación directa entre la globalización de sostenibilidad en lo ambiental, cultural y económico que nos dirije al termino sustentabilidad como nuevo termino que encierra toda la colección de un mecanismo que debiese ser equitativo, un punto importante es la toma de la contemporaneidad tanto como el avance de las tecnologías y la visión a futuro siendo el dilema de la interpretación de qué es lo sustentable y la importancia de comprender su sentido; el como economista se sintió en el deber de abordar el tema con el fin de llegar a los lectores jóvenes, invitando a la reflexión de nuestro mecanismo sostenible individual y la búsqueda de lo sustentable en el país.

Nota: identificación de la intención comunicativa del autor. Guía de aprendizaje 1-G4

Las evidencias, permiten comprender que solo el G3 logra el proceso de identificar la intención del autor y precisarla a cabalidad. El G4, realiza un recuento de la temática del texto junto a sus impresiones respecto autor en un intento por inferir la intención del autor.

Con relación a la identificación y análisis de la postura del autor, se muestran las evidencias empíricas que apuntan a postura crítica asumida por el grupo frente a los debates y planteamientos expuestos en cada uno de los artículos analizados. A continuación, se muestran las posturas críticas de los grupos.

Figura 17*Evidencia de identificación de la postura crítica del autor*

7. En grupo, analicen la postura crítica del autor y determinen la postura crítica del grupo.

El autor toma una postura importante el cual nos transmite un mensaje de manera clara y concisa. Recalcando el valor del término sustentable el cual se encarga de mejorar la calidad de vida y en satisfacer las necesidades humanas. Además, al final de su artículo académico nos plantea una pregunta la cual nos motiva a seguir investigando sobre el tema.

Nosotros como grupo. Nos motivó a reflexionar respecto a la manera en la que el ser aumenta sus necesidades sin ver que existe un límite. Lo sustentable es un proceso armonioso entre las distintas disciplinas de conocimiento. Mientras que lo sostenible es asegurar que se satisfagan las necesidades del presente sin comprometer las necesidades del futuro. Por otra parte, lo sostenible se ha ido denominando en otro sentido dependiendo de las ideologías del entorno. El concepto de sustentabilidad ha perdido su valor por culpa de la ignorancia de las personas que por el hecho de escuchar términos tales como: “crecimiento sostenido” lo apropian como crecimiento sostenible, aunque no tengan nada que ver. Incluso las personas creen que es lo mismo solo que se traduce en dos palabras diferentes mayoritariamente como sostenible.

Nota: actividad de identificación de la postura crítica. Guía de aprendizaje 1-G6

Figura 18*Evidencia de identificación de la postura crítica del autor*

7. En grupo, analicen la postura crítica del autor y determinen la postura crítica del grupo.

La postura crítica del autor se basa en:

Crítica la forma en que se han tratado los conceptos de sustentabilidad y sostenibilidad, abogando por un análisis más profundo; Señala que la simple adopción de términos no es suficiente; se requiere un compromiso genuino y transformaciones estructurales en la sociedad. Destaca que la economía, la sociedad y el medio ambiente no deben ser considerados de manera aislada, sino como partes de un todo conectado entre sí.

Postura crítica del grupo:

La sustentabilidad es un tema clave hoy en día, ya que necesitamos un enfoque que integre economía, medio ambiente y sociedad. Sin embargo, el uso confuso de "sostenibilidad" y "sustentabilidad" dificulta la creación de políticas efectivas. Es vital tratar estos aspectos de manera integral y no por separado. A pesar de la discusión sobre el tema, faltan acciones reales y cambios significativos en la sociedad. Además, debemos considerar la responsabilidad hacia las generaciones futuras, ya que nuestras decisiones afectan su bienestar. Proponemos establecer metas claras y medibles e incluir a la comunidad en el diseño de políticas sustentables. En resumen, la sustentabilidad es un reto que requiere el compromiso de todos y una acción urgente.

Nota: actividad de identificación de la postura crítica. Guía de aprendizaje 1-G3

Figura 19*Evidencia de identificación de la postura crítica del autor*

7. En grupo, analicen la postura crítica del autor y determinen la postura crítica del grupo.

La sustentabilidad es un concepto fundamental, pero alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible presenta varios desafíos. No se trata solo de integrar aspectos económicos, sociales y ambientales, sino de hacerlo de manera que realmente funcione en la práctica.

Por ejemplo, al implementar prácticas agrícolas sostenibles, no basta con que sean amigables con el medio ambiente; también deben ser viables económicamente y justas para los trabajadores. Esto requiere repensar políticas y mantener un diálogo constante.

La pregunta de si podemos construir una sociedad sustentable con el sistema económico actual es válida y urgente. Responder a esto no será fácil y necesitará una reflexión continua y disposición para cambiar nuestras costumbres. Solo así podremos avanzar hacia un futuro más equilibrado y justo.

Nota: actividad de identificación de la postura crítica. Guía de aprendizaje 1-G1

Con relación a la identificación de la postura crítica, el G3 identifica perfectamente la postura crítica tanto del autor como del grupo, sin embargo, no la hace explícita. E requiere, por lo tanto, un proceso inferencial y temático. El G3, toma fragmentos del texto en los cuales se evidencian los propósitos comunicativos e intenciones explícitas del autor y lo asumen como la postura crítica del grupo, evidenciando que no hubo un proceso de comprensión que llevara a

determinar con exactitud la qué postura tomaba el grupo respecto al texto. Finalmente, el G1 no comprende la pregunta, se limita a identificar conceptos y ejemplificar, evidenciando que no hubo comprensión del texto y una lectura literal.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de mapas mentales realizados en la consolidación de las estrategias de lectura crítica.

Figura 20

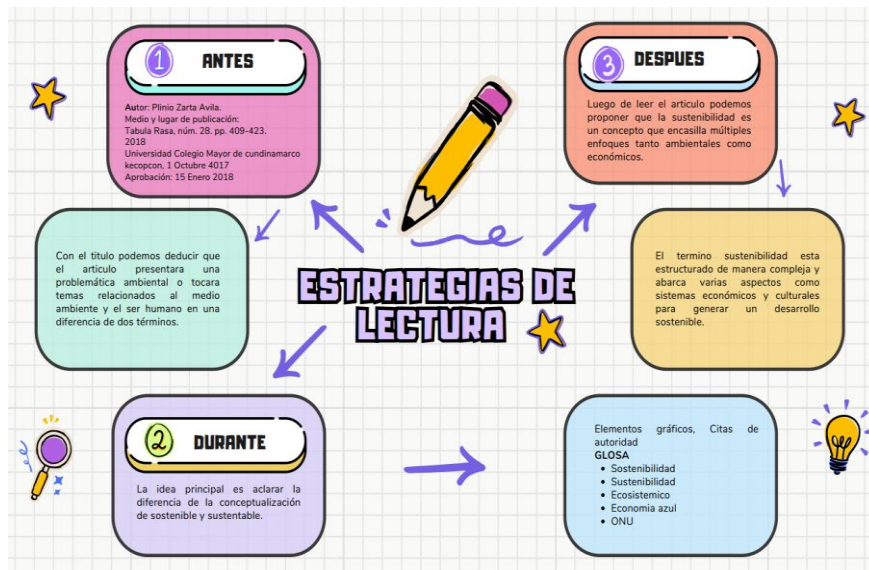
Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica



Nota: mapa mental realizado por el G2

Figura 21

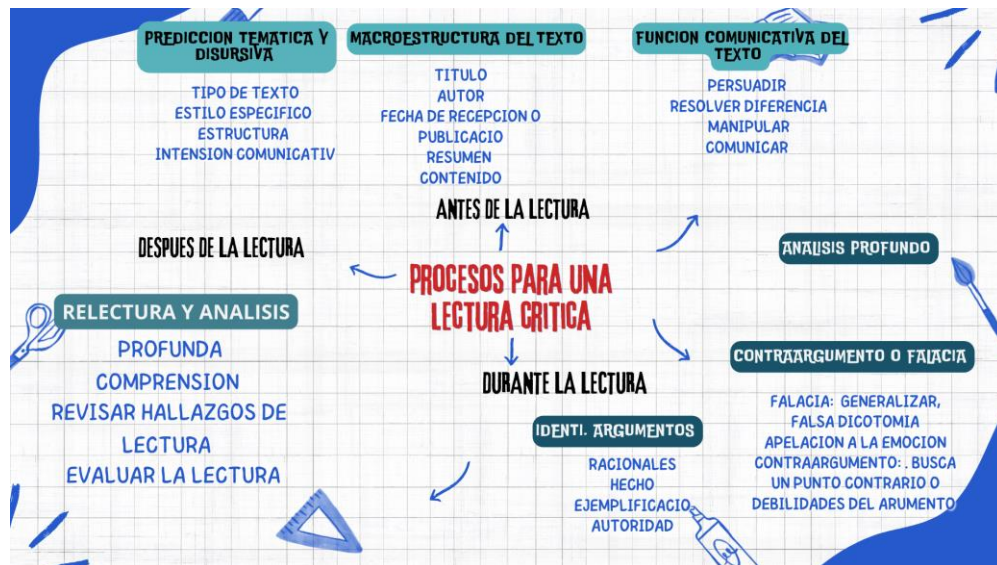
Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica



Nota: mapa mental realizado por el G3

Figura 22

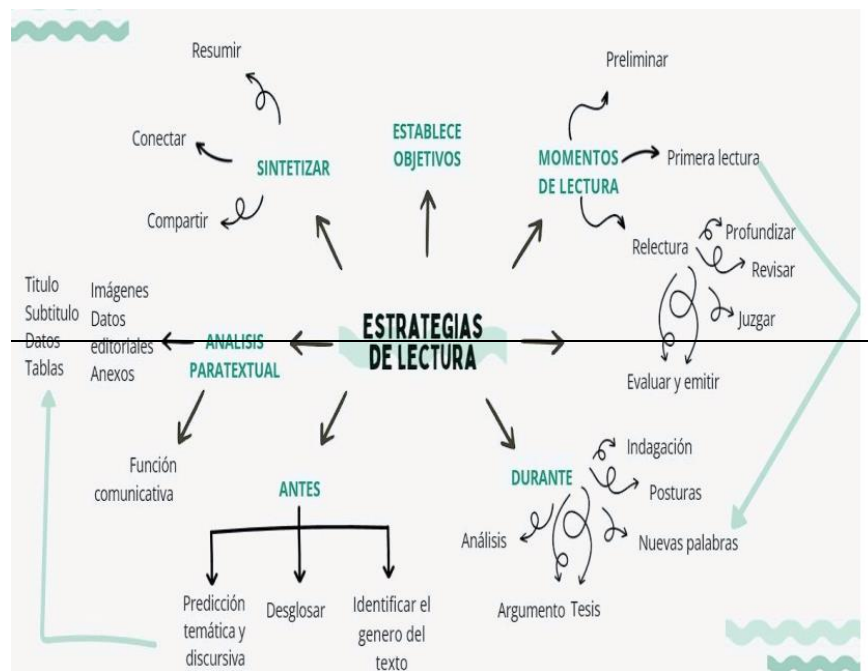
Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica



Nota: mapa mental realizado por el G1

Figura 23

Evidencia mapa de ideas: estrategias de lectura crítica



Los mapas mentales son usados como estrategia cognitiva para la concreción de la comprensión de ideas. En esta ocasión, los estudiantes debían plasmar las de estrategias de lectura crítica que implementaron en el análisis del artículo académico. Dos de los grupos fueron más allá de lo solicitado, relacionando el análisis del artículo con cada estrategia y momento de lectura (G2 y G3). Los grupos, realizaron un análisis completo y relacionaron las estrategias con el texto, en un acto de evidenciar la comprensión crítica mediante el proceso riguroso de análisis, precisión de significados y la implementación de estrategias; hallando sentido a lo leído en su relación teórico-práctica. Los grupos G1 y G4, realizaron la actividad solicitada, las estrategias implementadas en cada grupo colaborativo. El objetivo de la actividad fue cumplido a cabalidad por el grupo en general.

En el taller 2, la técnica de modelado fue la estrategia implementada para dar a conocer cómo se establecen los procesos de análisis textual de un artículo académico teniendo en cuenta cada uno de los momentos de lectura y las estrategias de lectura crítica. Se realizaron dos tipos de análisis textual: análisis deductivo e inductivo. El primero, abarca la comprensión o el sentido global del texto y requiere un tipo de razonamiento deductivo. El segundo, hace referencia a la comprensión o sentido local del texto y requiere un tipo de razonamiento inductivo.

A conitnuación, se presentarán algunas producciones obtenidas a partir de un análisis deductivo del artículo académico. Este proceso de análisis permitió contrastar los planteamientos conceptuales y los aspectos pragmáticos de comprensión, con el propósito de identificar la idea principal del texto y los argumentos que la sustentan en aras del alcance de la comprensión crítica. Las evidencias se organizaronn en función de progresiva del desarrollo de los talleres didácticos, eligiendo las evidencias más relevantes en progresos y errores, con el fin de posibilitar una lectura sistemática y rigurosa de los hallazgos, así como la valoración del alcance obtenido en la trasformación crítica de los participantes.

Tabla 31

Evidencia de análisis deductivo del artículo 1

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
La sustentabilidad es un enfoque integral que busca equilibrar las dimensiones económicas, sociales y ambientales para garantizar un desarrollo que beneficie tanto a las generaciones presentes como a las futuras	<ul style="list-style-type: none"> • La distinción entre “sostenibilidad” y “sustentabilidad” es crucial, ya que la primera se utiliza de manera más superficial, mientras que la segunda implica un enfoque más integral. • Los problemas ambientales, sociales y económicos están conectados entre sí, lo que requiere un abordaje que contemple todas estas dimensiones simultáneamente. • Para lograr la sustentabilidad, es esencial un cambio en la mentalidad y en los valores de la sociedad, promoviendo practicas responsables y conscientes.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 1- G3

Tabla 32

Evidencia de análisis deductivo del artículo 1

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
Importancia del desarrollo sustentable y sostenible	Ambos términos tienen como objetivo satisfacer las necesidades humanas, pero podemos notar como de acuerdo a ideologías han ido separándose y pasaron de ser casi idénticos a algo completamente diferente.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 1- G6⁹

Tabla 33

Evidencia de análisis deductivo del artículo 1

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
Diferenciar los términos sostenibilidad y sustentabilidad.	<p>El desarrollo de la sociedad en sus diferentes determinaciones: ambientales, económicas y sociales, sigue siendo el relacionado con la sustentabilidad y/o sostenibilidad de la misma, 30 años después de haber aparecido el informe de las Naciones Unidas en 1987, denominado informe Brundtland, también llamado Nuestro Futuro Común (Our Common Future, en inglés).</p> <p>El economista holandés Peter Nijkamp presenta el trabajo titulado "Regional sustainable development and natural resources use" traducido como «Desarrollo regional sustentable y el uso de recursos naturales», donde sintetiza el concepto de sustentabilidad, simbolizando gráficamente la relación entre el crecimiento económico, la equidad social y la sustentabilidad ambiental para dar lugar al desarrollo sustentable, área central del denominado triángulo de Nijkamp..</p>

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 1- G4

De las evidencias anteriores, se puede apreciar en ese primer abordaje que solo uno de los grupos (G4), identificó la idea principal del texto y dos de los argumentos de forma incipiente, es decir, pudieron establecer su sustento con relación a la idea principal, pero no lo plasmaron en el cuadro de análisis como argumento sino como información. En otras palabras, no hubo un

⁹ Descripción de las convenciones: T2 (Taller 2). G6 (número del grupo).

proceso de comprensión del sentido global del texto. El G3 se aproximó a la identificación de la idea principal, sin embargo, no lograron condensarla y hacerla explícita y, no escribirla conforme se presenta en el texto, es decir, no hubo un proceso inferencial. Con relación a los argumentos, son coherentes respecto a la idea principal que ellos identificaron. El G3 se quedó en la lectura literal.

Con relación al análisis inductivo del artículo académico, se muestran las evidencias empíricas que hace alusión al sentido local del texto. Este proceso de análisis permitió contrastar los planteamientos conceptuales y los aspectos pragmáticos de comprensión, con el propósito de identificar la idea principal del apartado y los argumentos que lo sustentan con el fin de lograr la comprensión crítica del texto, analizando cada una de las partes.

Tabla 34

Evidencia de análisis inductivo-introducción del artículo 1

Idea principal	Argumentos
Sostenibilidad y sustentabilidad en el desarrollo de la sociedad.	Porque <u>éste</u> término, a más de su aspecto temporal, incluye conceptos que interrelacionan aristas muy importantes que preocupan a todos los seres de la tierra, como quiera que tienen que ver con la vida humana, principio y esencia del ser, guardando relación con el presente y futuro del planeta tierra y su interacción con ella

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje 1 -G4

Tabla 35

Evidencia de análisis inductivo- inducción del artículo 1

Introducción	
Idea principal	Argumentos
Hoy en día todo es sostenible	-Ha sido una estrategia de marketing debido a que el término sostenible goza de mayor aceptación social.
Término sustentable	-Incluye conceptos que interrelacionan aristas que incluyen los seres de la tierra, vida humana, principio y esencia del ser

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje 1 -G6

Tabla 36

Evidencia de análisis inductivo- inducción del artículo 1

Introducción	
Idea principal	Argumentos
<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de sustentabilidad es crucial para el desarrollo de la sociedad en sus diversas dimensiones. • El uso indiscriminado del término "sostenible" ha generado un vacío en su significado, dificultando su análisis riguroso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para abordar los problemas contemporáneos, es esencial considerar la interrelación entre lo económico, social y ambiental. • Se enfatiza la responsabilidad de las generaciones actuales en la gestión de los recursos para garantizar el bienestar de las futuras.

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje 1 -G3

Con relación al análisis inductivo perteneciente al apartado de inducción, solo G4 pudo identificar la tesis, sin embargo, en la identificación de los argumentos, no pudieron realizar inferencias situación que impidió sintetizar, seleccionar y concretar la información. G3 y G6 no pudieron identificar la idea principal del texto, por consiguiente, tampoco los argumentos. En estas evidencias muestra que no tienen capacidad de inferencias interpretación y síntesis, por ende, no logran comprender la idea principal el texto.

Los siguientes análisis corresponden a la justificación del primer artículo abordado titulado: “La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad”.

Tabla 37

Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1

Justificación de lo sustentable	
Idea principal	Argumentos
<p>Poder comprender la limitación de recursos de una sociedad ante necesidades humanas.</p> <p>Mundo con recursos naturales escasos.</p>	<p>Principio y esencia del ser que guarda relación con el planeta tierra.</p> <p>Contemplar valores intrínsecos con nuestro comportamiento.</p> <p>Producción limpia, tanto de la industria como agricultura.</p> <p>El elevado consumo rebasa la capacidad de equilibrio natural de los ecosistemas que la sustentan.</p>

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje 1 -G6

Tabla 38

Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1

Justificación de lo sustentable	
Idea principal	Argumentos
<p>La definición de todo lo que implica sustentabilidad.</p>	<p>Los recursos naturales, las materias primas y la energía que se utilizan en los procesos productivos, se explotan más rápidamente de lo que puedan restablecerse.</p> <p>Un sistema de vida donde la capacidad de alojamiento de los seres vivos sobre la tierra es siempre ascendente, acompañada de unos recursos agotables ante las necesidades crecientes de la población.</p> <p>El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (ONU, 1987, p. 67).</p>

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje 1 -G4

Tabla 39

Evidencia de análisis inductivo -justificación del artículo 1

Justificación de lo sustentable	
Idea principal	Argumentos
<ul style="list-style-type: none"> • La sustentabilidad se relaciona con la limitada disponibilidad de recursos naturales y el crecimiento de la población. • Es fundamental que la industria y la agricultura adopten prácticas que minimicen el impacto ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • La utilización de recursos debe mantenerse dentro de límites regenerativos, evitando la sobreexplotación. • Se discute cómo la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales están interrelacionados y afectan la calidad de vida.

Nota: actividad de análisis de la introducción. Guía de aprendizaje1 -G1

En la justificación del artículo I, el G6 no logró concretar la idea principal del texto. El grupo, presenta dos ideas que no son excluyentes y que no supieron articular para precisar la idea principal. Hizo falta mayor proceso inferencial y capacidad de síntesis. Respecto a los argumentos, la evidencia apunta a un proceso inferencial y sintético, necesario para extraer con precisión el argumento del autor sin realizar paráfrasis del texto. El G4 sintetizó tanto que fue reduccionista con la idea principal del autor, sin embargo, la mayoría de los argumentos fueron identificados con precisión. Finalmente, el G1 no pudo consolidar la idea principal del texto, realizando paráfrasis de dos ideas que plantea el autor, por consiguiente, los argumentos no pueden evaluarse con precisión.

El presente apartado introduce el análisis del planteamiento de la conclusión y la síntesis del texto, entendidas como operaciones cognitivas centrales en el proceso de lectura crítica. Las operaciones mentales de analizar, concluir y sintetizar, dan muestra de la comprensión crítica alcanzada por los estudiantes respecto al texto.

A partir de las evidencias recogidas, se examina cómo los estudiantes identifican las ideas finales del autor, reconstruyen la coherencia global del texto y elaboran síntesis que integran la

idea principal y los argumentos desarrollados a lo largo del discurso. Este análisis permite valorar el nivel de comprensión profunda alcanzado, así como la habilidad para jerarquizar información, establecer nexos entre ideas y formular interpretaciones globales que trascienden la simple reproducción del contenido o la lectura literal.

A conitnuación, se mostrarán las producciones que apuntan a este ítem de análisis.

Figura 24

Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1

Planteen la conclusión y la síntesis del texto.

Estos términos son inherentes uno del otro tomado la sostenibilidad como el proceso en beneficio para un proceso a la vez como, sostenibilidad ambiental, sostenibilidad económica y sostenibilidad cultural o social, en cuanto a la sustentabilidad como el conjunto de todas las anteriores; preocupa las limitaciones de abastecimiento de los ecosistemas y el tenue interés en conjunto a desarrollar la sustentabilidad. Los términos sustentabilidad y sostenible es el nombre del mecanismo mundial, ya que al ser el proceso donde se debiese tener una excelente relación entre la economía, la cultura y lo ambiental que nos hubiese asegurado, nos asegura y por consecuencia para las próximas generaciones asegurar una buena vida.

Nota: actividad análisis inductivo -conclusión y síntesis. Guía de aprendizaje 1-G4

Figura 25

Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1

Planteen la conclusión y la síntesis del texto.

La sostenibilidad ambiental se logra cuando la explotación de recursos naturales se mantiene dentro de los límites de regeneración y crecimiento natural. La economía verde y azul son ejemplos de enfoques que buscan conciliar el crecimiento económico con la preservación del medio ambiente. Por otra parte, el concepto de desarrollo sostenible se originó “nuestro futuro común” (1987) y se define como satisfacer las necesidades presentes sin comprometer las futuras generaciones. Asimismo, la sustentabilidad implica una relación directa entre lo económico, lo social y el medio ambiente. Lo cual requiere una mayor redistribución equitativa de recursos, productividad y tecnologías limpias. Por consiguiente, el autor destaca la importancia de la relación transversal entre la sustentabilidad y adaptabilidad a diferentes contextos geográficos y objetivos. El ser humano aumenta sus necesidades así sepan que nuestros recursos tienen un límite debido a que no piensan en las futuras generaciones. En conclusión, se debe hallar una manera de producir recursos, como reutilizar algunas energías. Hacer un cambio en la humanidad que genere un gran impacto en el aumento laboral, saber usar tecnologías limpias y buscar la manera de disminuir la sobrepoblación para así poder pensar en el futuro que pueden tener nuestros hijos.

Nota: actividad análisis inductivo -conclusión y síntesis. Guía de aprendizaje 1-G

Figura 26 Evidencia de análisis inductivo -conclusión y síntesis del artículo 1**8. Planteen la conclusión y la síntesis del texto.****Conclusión:**

La sustentabilidad es esencial para el futuro del planeta, pero su consecución requiere un compromiso real por parte de todos los sectores de la sociedad. Es fundamental pasar de la teoría a la práctica, implementando acciones concretas que reflejen este compromiso.

Síntesis:

La comprensión y aplicación de la sustentabilidad deben ir más allá de simples declaraciones. Es necesario un enfoque integral que contemple las interrelaciones entre los aspectos económicos, sociales y ambientales, promoviendo un desarrollo que garantice el bienestar presente y futuro.

Nota: actividad análisis inductivo -conclusión y síntesis. Guía de aprendizaje 1-G3

Concerniente a la identificación de la conclusión y la síntesis explícitas del texto, ni el G4 ni G6 lograron cumplir el objetivo. Por su parte, el G3, no logró precisar la conclusión del autor, sin embargo, lograron un proceso inferencial e interpretativo complejo al condensar en la síntesis, la esencia del artículo.

El siguiente apartado presenta las evidencias emíricas relacionadas con el contraste conceptual realizado por los estudiantes durante el proceso de análisis textual. A partir de sus producciones, se observa cómo los estudiantes establecen relaciones comparativas entre conceptos del texto, identifican semejanzas y diferencias. Este ejercicio de contraste evidencian el desarrollo de habilidades conoscitivas, en tanto implica análisis, evaluación y articulación de ideas, así como y construir comprensiones más elaboradas y fundamentadas.

Tabla 40

Evidencia de contraste conceptual del artículo 1

Concepto de sostenible	Concepto de sustentable
<p>Desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.</p> <p>Desarrollo sostenible económico, desarrollo sostenible social, desarrollo sostenible ambiental,</p> <p>Satisfacción de necesidades humanas garantizando el trabajo, la vivienda, el abrigo, entre otros.</p> <p>Mejorar la calidad de vida para tener una vida mejor.</p> <p>Mayor redistribución equitativa de los recursos, mayores niveles de productividad y un cambio sustancial al nivel tecnológico que permita afectar el medio ambiente de manera moderada sin explotar en exceso los recursos naturales.</p>	<p>El desarrollo sustentable se logra cuando se cumple equidad, sustentabilidad y crecimiento económico.</p> <p>Concepto integrador valioso, por cuánto se adapta a cualquier lugar geográfico, que por una parte habla de las necesidades y por otro lado retoma la necesidad nuevamente de concebir al hombre como parte integrante de la biosfera.</p> <p>Producción de bienes y servicios donde se garantice el uso de tecnologías limpias.</p> <p>Progreso de un lugar donde avance el hombre con su entorno y establezca una relación amorosa con lo económico, social, ambiental, cultural y sistema de valores.</p>

Nota: actividad de contraste conceptual. Guía de aprendizaje 1-G5

Tabla 41

Evidencia de contraste conceptual del artículo 1

Concepto de sostenible	Concepto de sustentable
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre lo económico, social y ambiental. • Tiene un enfoque a veces fragmentado, centrado en resultados. • Puede ser superficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera cada aspecto de manera integral. • Enfoque integral y orientado a la armonía entre subsistemas. • Requiere un compromiso profundo y acciones concretas.

Nota: actividad de contraste conceptual. Guía de aprendizaje 1-G6

La actividad de contraste, que podría pensarse menos compleja, solo fue desarrollada a cabalidad por el G4 que logró establecer un proceso de análisis, interpretación y síntesis para poder consolidar y precisar los conceptos con base en el texto. Realizaron la conceptualización mencionando de forma articulado y coherente las diferencias en cada uno de los conceptos. Los G3 Y G6, no pudieron precisar los conceptos, se limitan a hacer paráfrasis de todas las ideas relacionadas mencionadas en el texto, obteniendo como resultado ideas desligadas y no un concepto, como fue la indicación de la actividad.

El siguiente apartado presenta las evidencias emíricas relacionadas con el contraste conceptual realizado por los estudiantes durante el proceso de análisis textual. A partir de sus producciones, se observa cómo los estudiantes establecen relaciones comparativas entre conceptos del texto, identifican semejanzas y diferencias. Este ejercicio de contraste evidencian el desarrollo de habilidades conoscitivas, en tanto implica análisis, evaluación y articulación de ideas, así como y construir comprensiones más elaboradas y fundamentadas.

Tabla 42

Evidencia de contraste conceptual del artículo 1

Concepto de sostenible	Concepto de sustentable
<p>Desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.</p> <p>Desarrollo sostenible económico, desarrollo sostenible social, desarrollo sostenible ambiental,</p> <p>Satisfacción de necesidades humanas garantizando el trabajo, la vivienda, el abrigo, entre otros.</p> <p>Mejorar la calidad de vida para tener una vida mejor.</p> <p>Mayor redistribución equitativa de los recursos, mayores niveles de productividad y un cambio sustancial al nivel tecnológico que permita afectar el medio ambiente de manera moderada sin explotar en exceso los recursos naturales.</p>	<p>El desarrollo sustentable se logra cuando se cumple equidad, sustentabilidad y crecimiento económico.</p> <p>Concepto integrador valioso, por cuánto se adapta a cualquier lugar geográfico, que por una parte habla de las necesidades y por otro lado retoma la necesidad nuevamente de concebir al hombre como parte integrante de la biosfera.</p> <p>Producción de bienes y servicios donde se garantice el uso de tecnologías limpias.</p> <p>Progreso de un lugar donde avance el hombre con su entorno y establezca una relación amorosa con lo económico, social, ambiental, cultural y sistema de valores.</p>

Nota: actividad de contraste cocneptual. Guía de aprendizaje 1-G5

Tabla 43

Evidencia de contraste conceptual del artículo 1

Concepto de sostenible	Concepto de sustentable
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre lo económico, social y ambiental. • Tiene un enfoque a veces fragmentado, centrado en resultados. • Puede ser superficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera cada aspecto de manera integral. • Enfoque integral y orientado a la armonía entre subsistemas. • Requiere un compromiso profundo y acciones concretas.

Nota: actividad de contraste conceptual. Guía de aprendizaje 1-G6

La actividad de contraste, que podría pensarse menos compleja, solo fue desarrollada a cabalidad por el G4 que logró establecer un proceso de análisis, interpretación y síntesis para poder consolidar y precisar los conceptos con base en el texto. Realizaron la conceptualización mencionando de forma articulado y coherente las diferencias en cada uno de los conceptos. Los G3 Y G6, no pudieron precisar los conceptos, se limitan a hacer paráfrasis de todas las ideas relacionadas mencionadas en el texto, obteniendo como resultado ideas desligadas y no un concepto, como fue la indicación de la actividad.

Para finalizar lo abordado en el taller 2, es importante mencionar que el grupo se mostró interesado en las formas de análisis de textos presentadas. Se apropiaron de los esquemas propuestos en la guía de aprendizaje y comprendieron la importancia de tener en cuenta las estrategias implementadas en el momento del “antes de la lectura” en el análisis de la macroestructura del texto, los paratextos, la glosa, las isotopías y la importancia de los elementos paratextuales en la construcción de significado respecto al texto.

Se evidencian grupos que se apropian más que otros, el grupo de E015 es metódico y consciente en su proceso aprendizaje y análisis. Se caracterizan por ser analíticos, estructurados y lógicos. Con respecto al grupo en general, trabajaron el proceso de análisis deductivo e inductivo y la estructura de la guía de aprendizaje. Quedaron claros, prácticamente para todo el grupo, los conceptos abordados en la sesión y los contenidos teóricos integrado para estructurar el taller.

El taller didáctico 3, estaba enfocado en concretar la conceptualización de las competencias de lectura crítica y el rol del lector crítico a desarrollar, asimismo, especificar las funciones del lenguaje.

A continuación, se muestran las evidencias empíricas del análisis textual del artículo académico.

Tabla 44

Evidencia de análisis deductivo del artículo 2

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>El texto presenta una revisión exhaustiva de los impactos ambientales y de salud generados por la técnica de fracturación hidráulica o fracking, destacando la contaminación del agua, el aire y los suelos por compuestos químicos tóxicos. Ante la falta de un marco regulatorio específico en Colombia, el texto enfatiza la necesidad urgente de establecer normas y controles rigurosos que permitan mitigar los riesgos socioambientales de esta actividad extractiva, dadas las características de biodiversidad y vulnerabilidad del país.</p>	<p>1. Desarrollo Económico y energético. La demanda creciente de energía y la dependencia de los combustibles fósiles justifican el uso de esta técnica (fracking) para acceder a estos recursos que de otra manera serían inaccesibles.</p> <p>2. Potencial de autonomía. La explotación de yacimientos no convencionales mediante fracking puede ayudar a Colombia a reducir su dependencia de importaciones energéticas y aumentar su autonomía, lo que sería estratégico para su estabilidad económica y política.</p> <p>3. Oportunidades de Empleo. La implementación de esta técnica genera oportunidades laborales en las regiones donde se llevan a cabo.</p>

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 3- G3

Tabla 45

Evidencia de análisis deductivo del artículo 2

Análisis general (Proceso deductivo)-sentido global del texto.	
Idea principal del texto	Argumentos
<p>El estudio de los químicos residuales del fracking, su impacto en el ambiente también en el cuerpo humano y su aspecto legislativo en Colombia.</p>	<p>“El acceso abierto al uso del recurso natural puede conducir a su sobreexplotación y agotamiento, y favorece principalmente a grandes empresarios, contrario panorama para las comunidades que soportan los riesgos ambientales y sociales” pág. 2</p> <p>“Estos intereses políticos van relacionados con la distribución geográfica de los recursos de hidrocarburos, haciendo que el petróleo siempre tenga un componente político, independientemente de su fungibilidad, y que ha llegado a convertirse en un sistema de interdependencias entre productores, consumidores y países de tránsito” pág. 6</p> <p>“No solo en las propiedades químicas y biológicas, sino también las físicas, debido a los sismos que se localizan en el rango de magnitud 3 a 4 en la escala de Richter” pág. 2</p> <p>“Los fluidos cargados de aditivos químicos amenazan a las fuentes subterráneas y superficiales, amenazando la salud de la población y la calidad del medio ambiente. Estos contaminantes, aumentan la incidencia de accidentes cerebrovasculares, enfermedades cardíacas, cáncer de pulmón y enfermedades respiratorias, y es una de las principales causas de muerte y discapacidad en todo el mundo.” Pág. 6</p> <p>“La rentabilidad del fracturamiento hidráulico no es suficiente para prevenir las numerosas críticas con motivo de las consecuencias medioambientales y sociales que trae consigo la práctica, atentando contra la salud y el desarrollo sostenible en el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales” pág. 7</p> <p>“La legislación en Colombia sobre yacimientos no convencionales mediante la técnica del fracturamiento hidráulico, muestra muchos vacíos técnicos y jurídicos.” Pág. 7</p>

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G2

Tabla 46

Evidencia de análisis deductivo del artículo 2

Idea principal	Argumentos
<p>El modelo de desarrollo industrial que prevalece en el mundo ha generado importantes avances para la humanidad, pero también ha provocado serios problemas ambientales y socioeconómicos que amenazan la sustentabilidad a largo plazo. En particular, la industria petrolera, con sus múltiples macroprocesos, tiene impactos ambientales significativos, aunque hay un esfuerzo creciente por parte de las empresas para mitigar estos efectos mediante la adopción de tecnologías limpias y mejores políticas ambientales</p>	<p>Crisis ambiental y socioeconómica global: El texto señala que el modelo actual de civilización, caracterizado por avances tecnológicos y científicos, está mostrando signos de crisis. Esto se evidencia en la degradación ambiental y la disminución de la calidad de vida, lo que plantea una amenaza para la sustentabilidad del desarrollo humano a mediano y largo plazo.</p> <p>Impacto de la Revolución Industrial: La Revolución Industrial marcó el inicio de un cambio en la relación entre el hombre y el medio ambiente, destacando el aumento en la explotación de recursos no renovables y la producción de residuos contaminantes, todo esto vinculado a una creciente demanda por el aumento de la población.</p> <p>Preocupación ambiental creciente: Tanto los gobiernos como las industrias están preocupados por el impacto de sus actividades sobre el ambiente, las comunidades y las personas. Esto ha llevado a esfuerzos para minimizar estos efectos a largo plazo, en respuesta a la creciente demanda de productos más amigables con el medio ambiente.</p> <p>Responsabilidad de las grandes empresas petroleras: Se menciona que las grandes empresas petroleras, responsables de generar una parte significativa de la energía mundial, son también importantes fuentes de contaminación debido a sus macroprocesos, como la exploración, perforación y refinación. Sin embargo, estas empresas están cada vez más comprometidas en reducir los impactos ambientales a través de mejoras en las políticas y la incorporación de tecnologías limpias.</p> <p>Consecuencias de los macroprocesos: Los principales macroprocesos de la industria petrolera generan impactos ambientales, como emisiones atmosféricas, efluentes líquidos y desechos sólidos peligrosos, pero se observa una tendencia creciente hacia su mitigación</p>

Nota: actividad desarrollo análisis inductivo. Guía de aprendizaje 4-E02

Tabla 47

Evidencia de análisis inductivo del artículo 2

Análisis fragmentado (Proceso inductivo) – sentido local	
Idea principal	Argumentos
<p>La industria petrolera utiliza diferentes métodos de transporte y Almacenamiento para suministrar crudo y otros hidrocarburos a refinerías y consumidores. Menciona las consecuencias ambientales, destaca la importancia del transporte y almacenamiento eficiente y seguro en la cadena de suministro de hidrocarburos, nos explican como se realizan estos procesos y lo necesario para que el transporte salga bien</p>	<p>Métodos de Transporte • Tanqueros, Oleoductos y gasoductos Almacenamiento • Pátios de Tanques, depositos y embalses. • Utilizar las tuberías necesarias para transportar cada hidrocarburo según su importancia, o el tipo de producto que maneja • Esto garantiza el suministro continuo de hidrocarburos a refinerías y consumidores. • Mejora la seguridad en el transporte y almacenamiento de hidrocarburos.</p>

Nota: actividad de análisis inductivo. Guía de aprendizaje 4-G3

Tabla 48

Evidencia de análisis inductivo del artículo 2

Análisis fragmentado (Proceso inductivo) – sentido local	
Idea principal	Argumentos
<p>* Distribución y comercialización de los derivados de hidrocarburos en Venezuela por parte de PDVSA (Petróleos de Venezuela S.A.)</p>	<p>* En Venezuela, PDVSA cuenta con 20 plantas de distribución, ubicadas en todo el territorio nacional. * Deltaven integra todas las actividades de carácter comercial del mercado interno nacional, específicamente en las áreas de transporte, distribución, comercialización y expendio de todos los derivados de hidrocarburos para el sector nacional.</p>

Nota: actividad de análisis inductivo. Guía de aprendizaje 4-G1

Tabla 49

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>- el texto nos expone cada etapa desde la explotación petrolera, hasta los consumidores finales.</p> <p>- también habla sobre factores muy importantes =</p> <p>- la seguridad</p> <p>- el medio ambiente</p> <p>- la eficiencia</p> <p>X Describe los macroprocesos de la industria petrolera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración, perforación, y producción del petróleo y gas. 2. La Refinación del petróleo crudo. (separación y conversión) 3. Almacenamiento y transporte de hidrocarburos (Gas natural, Petróleo crudo y sus derivados) 4. Distribución y comercialización de los hidrocarburos y sus derivados 	<p>- La industria petrolera con lleva diferentes etapas complejas.</p> <p>- La producción de gas y petróleo</p>

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E024)

Tabla 50

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>• El uso de los macroprocesos en la industria petrolera, analizando cada uno e identificando los impactos negativos en el medio ambiente</p>	<p>- El alcance que tienen los macroprocesos contribuye que se generen impactos ambientales como la contaminación atmosférica con sus emisiones de CO₂</p> <p>- El manejo del crudo y extracción de los hidrocarburos generando derrames y contaminación de aguas de forma inadecuada</p> <p>- Por lo tanto se busca de contrarrestar estos impactos, se implementan alternativas con el fin de realizar un proceso más ecológico, como el uso de tecnologías limpias, políticas ambientales, y gestión ambiental</p>

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E023)

Tabla 51

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>Los procesos de exploración en los campos petroleros implica técnicas y procesos que son los principales contaminantes del medio ambiente. Para mitigar esto las empresas implementan (SGA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto ambiental. Genera emisiones y desechos que afectan el medio ambiente. • Medio contaminados. (exploración, perforación, producción, refinación y almacenamiento). Necesidad de soluciones: los problemas impulsan buscar soluciones a corto mediano y largo plazo.

o Competitividad sostenibilidad
- desarrollo de tecnologías limpias.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E02)

Tabla 52

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>Los macroprocesos que tiene lugar las petroleras y su impacto ambiental en cada una de sus etapas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En la exploración se buscan los yacimientos de petróleo, al perforar con dinamita de 5 a 20 m de profundidad. Con el hueco no puede volver a su estado original. • En la perforación consiste en penetrar los campos para encontrar gas y petróleo. • En la producción, es traer los hidrocarburos a la superficie, se da extracción primaria y extracción adicional. • En la refinación, este se basa en la separación, transformación y purificación. • En almacenamiento, se basa en como se almacenan y de que manera se transporta. • En la distribución, donde llega y el producto final y su comercialización.

• Si existen impactos ambientales sin embargo las grandes empresas han podido reducir.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E010)

Tabla 53

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>Análisis como lo industria petrolera, a través de sus macroprocesos, genera impactos ambientales negativos. Destacando la gran preocupación por la crisis ambiental que enfrenta el planeta y la necesidad de las empresas petroleras de implementar sistemas para mitigar estos efectos nocivos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. CRISIS AMBIENTAL 2. IMPACTOS NEGATIVOS DE LA INDUSTRIA PETROLERA. 3. NECESIDAD DE SOSTENIBILIDAD 4. PRESIÓN DEL MERCADO. 5. IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN AMBIENTAL. 6. MEJORA EN POLITICAS AMBIENTALES Y TECNOLOGIAS LIMPIAS.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E07)

Tabla 54

Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
<p>Abordar los macroprocesos llevados en la industria petrolera, algunos procesos y los impactos ambientales. • la deforestación, contaminación acústica, olores fuertes y otros tanto en explotaciones marinas y terrestres causan contaminación en cada ecosistema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • la industria de los petroleos es la mayor fuente de energía y de las mas contaminantes. • Cada macroproceso causa impactos en el ecosistema por la naturaleza del proceso. • la complejidad de la estructura del petroleo obliga a usar metodos fuertes químicamente sumado a la baja hidrosolubilidad es un riesgo para el ambiente en un mal manejo del recurso.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E05)

Tabla 55*Evidencia de análisis deductivo del artículo académico 3*

Análisis general (Proceso deductivo)- sentido global del texto	
Idea principal	Argumentos
La idea principal abarca reconocer los macroprocesos con hidrocarburos y buscar la manera de minimizar estas consecuencias.	Estos procesos cuentan con daños ambientales los cuales se tienen que identificar y hallar soluciones. Sin embargo, estos macroprocesos permiten que exista una sustentabilidad respecto a estos recursos. En consecuencia, existe una dependencia de estos debido a que sus costos son accesibles incluyendo los servicios que obtenemos.

Nota: actividad desarrollo análisis deductivo. Guía de aprendizaje 4- G4 (E18)

En conjunto, las producciones evidencian que el grupo ha superado la lectura literal: identifican eje temático, reconocen la secuencia de macroprocesos y captan que el propósito del texto es mostrar impactos ambientales y la necesidad de mitigarlos. Sin embargo, para muchos estudiantes la comprensión permanece, centrado en reproducir contenidos sin reconstruir la lógica interna del discurso científico: la tesis que articula descripción técnica y evaluación ambiental. La transición hacia la lectura inferencial se aprecia en la habilidad de vincular procesos e impactos y en el uso de vocabulario técnico y propio de la ingeniería de petróleos, formulan una idea principal cercana a la tesis, establecen relaciones causa-efecto y reconocen la orientación valorativa del texto.

Por otro lado, se evidencia que hay dificultades en operaciones cognitivas de nivel superior: síntesis global, generalización, intertextualidad y reconocimiento explícito de la postura del autor frente al modelo de desarrollo y a la gestión ambiental empresarial. Solo una minoría, se aproxima a la lectura crítica, al articular idea principal cercana a la tesis, seleccionar

argumentos significativos, mostrar cierta jerarquización y valoración del enfoque del texto. Es importante mencionar que, en estos casos falta desarrollar el hilo argumentativo y utilizar ejemplos concretos del artículo para sustentar las propias conclusiones.

Discusión teórica. El análisis de las producciones escritas de los estudiantes permite evidenciar una transición progresiva desde un nivel de comprensión de lectura literal hacia un nivel inferencial y crítico. En las primeras intervenciones, los estudiantes se limitaron a identificar información explícita del texto sin problematizar el discurso ni distinguir con claridad el tema, la idea principal o postura del autor. Sin embargo, durante la implementación, las producciones posteriores permitieron observar el reconocimiento de propósitos comunicativos, macroestructuras, la incorporación de inferencias, contrastes de perspectivas y la formulación de juicios argumentados.

Los hallazgos mencionados coinciden con los planteamientos de Cassany (2006), quien sostiene que la lectura crítica implica la habilidad del lector para interrogar el texto, identificar la intención del autor y contrastar diversas interpretaciones. En este sentido, los avances observados son consistentes con la perspectiva del autor según la cual leer implica entrar en una práctica cultural específica, comprender sus convenciones y posicionarse frente a ella. Esta perspectiva sociocultural de la lectura amplia no solo la concepción en la mente de los estudiantes sino su relación con el proceso lector.

En este sentido, los resultados sugieren que las actividades propuestas en la secuencia didáctica potenciaron la activación de procesos cognitivos asociados con la comprensión crítica del discurso. Inicialmente, las respuestas de los estudiantes se centraban en la reproducción de información explícita o paráfrasis del texto, situación que refleja un predominio de estrategias de lectura literal. Sin embargo, a medida que avanzó la implementación de la secuencia didáctica, se

observaron cambios en la manera en que los estudiantes interactuaban con los textos, incorporando procesos de análisis, contraste de fuentes y formulación de juicios críticos.

Este proceso coincide con lo planteado por Freire (1970), quien sostiene que la lectura crítica implica una toma de conciencia sobre la relación entre el texto y el contexto social en el que se produce. Analizar el texto en su contexto de producción permitió hacer consiente la perspectiva sociocultural de la lectura. En consecuencia, puede afirmarse que las actividades desarrolladas durante la intervención potenciaron el tránsito hacia formas más complejas de comprensión y reflexión crítica. En este sentido, se potenció, con distintos niveles de consolidación en cada uno de los estudiantes, operaciones mentales como la inferencia, la interpretación, el análisis, la evaluación, el contraste conceptual, la síntesis, la argumentación, la contraargumentación, la refutación, la toma de perspectiva y la autorregulación metacognitiva.

La importancia de este hallazgo radica en que tales operaciones no aparecieron como estructuras cognitivas aisladas, sino como procesos interdependientes que fueron emergiendo a partir del proceso lector y de las estrategias implementadas para lograr la comprensión crítica.

En consonancia con lo anterior, se prosigue a desglosar analíticamente los procesos generados en la aplicabilidad de la secuencia didáctica. Es bien sabido que, comprender críticamente un texto exige primero reconocer su inscripción genérica y disciplinar; solo a partir de esta identificación el lector puede interrogar la validez de sus argumentos, las estrategias de legitimación del autor y las condiciones socioculturales de producción del discurso y llegar a procesos más profundos y críticos.

Por lo anterior y para efectos de esta investigación, se optará por definir desde la perspectiva epistemológica de Cassany Y Óscar Morales, ¿qué es literacidad? Los autores, la definen como “un conjunto de conocimientos, valores y comportamientos que -implicados en el

ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción - y para evitar el término tradicional alfabetización, que carga de connotaciones negativas” (Cassany & Morales, 2008.p.1). Desde esta óptica la literacidad se configura como el proceso de comprensión y producción en la educación superior, enfocada en la enseñanza y el aprendizaje de prácticas discursivas del entorno académico. Este concepto es asociado al código agrupado de definición de literacidad académica.

Por otro lado, el género discursivo en la educación superior “es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concretos” (Cassany & Morales, 2008.p.1). Esta definición enmarca un entorno apropiado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en situaciones de aprendizaje propias de las prácticas disciplinares. En este contexto, se aborda lectura crítica desde la visión sociocultural que integra no solo la lectura como una habilidad cognitiva sino como producto social y cultural que “supone que leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática, con rasgos distintivos.” (Cassany & Morales, 2008.p.3).

Por lo anterior, cada género discursivo propone nuevos retos al lector debido a que “aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se tiene; a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso” (Cassany & Morales, 2008.p.4). De esta manera, cada género enmarca una forma de construcción particular (recursos discursivos y elaboración del conocimiento) que deben darse a conocer y a dominar en la enseñanza de los procesos lectores y escritores con el propósito de aumentar no solo la forma de construir conocimiento científico sino de otorgar prestigio

profesional. El anterior concepto, está vinculado con el código agrupado de conceptualización de géneros discursivos.

“La ciencia y el mundo académico se basan esencialmente en el discurso escrito, el conocimiento de cada disciplina se elabora a partir de la acumulación de los géneros escritos propios. De este modo, quién conoce mejor las características de los géneros científicos (artículos de investigación, artículos de revisión, caso clínico, memoria, tesis, proyectos, etc.) está mejor preparado para leer, escribir, investigar y publicar”. (Cassany & Morales, 2008, p. 5).

Con respecto a las en sus intervenciones por parte de los estudiantes, se hizo hincapié en la importancia y necesidad de vincular la teoría con la práctica real. Por lo anterior, para las autoras Serrano de Moreno, Madrid de Forero (2007), la articulación conceptual y pragmática en el marco de esta investigación interdisciplinar lleva a determinar con precisión que:

“La lectura crítica, en cambio consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento” (p. 59).

La anterior cita, corrobora la importancia de los procesos lectores y escritores en la vida académica y está relacionado con los códigos conceptualización de géneros discursivos y lectura académica.

La anterior cita, corrobora la importancia que resaltan los participantes de esta investigación en su primer acercamiento con la lectura crítica y a las competencias ciudadanas, dando relevancia para su vida académica, laboral y social. Esta aseveración colectiva se configura como uno de los alcances principales del Taller de Lenguaje, que consistía en

determinar la importancia de la lectura crítica y de las competencias ciudadanas. Este eje temático está alineado con el código agrupado que corresponde a la importancia de la lectura crítica y del pensamiento crítico en el ámbito profesional y social.

En materia de análisis de evidencias empíricas, otro de los aspectos notorios y relevantes para los estudiantes hace referencia a la relación existente entre el componente semántico y pragmático de la lengua y cómo a través de estas interacciones los estudiantes pudieron identificar un hilo conductor del proceso analítico, que les permite potenciar sus competencias de lectura crítica: cognitiva, lingüística y discursiva, pragmática y cultural y valorativa y afectiva. Estas competencias son propuestas por (Serrano de Moreno, Madrid de Forero, 2007) y junto con las estrategias de lectura crítica, son indispensables para la formación de lectores críticos.

Con relación a las estrategias, se encuentran la activación de conocimientos previos, una de las estrategias propuestas por Frida Díaz para la enseñanza. La activación de conocimientos previos que busca relacionar la información existente en la mente del estudiante con nueva información a partir de la interacción con el texto, el contexto e intertextos para modificar estructuras cognitivas y lograr el aprendizaje significativo. Estas estrategias pertenecen al momento del “antes de la lectura” y está alineada con el código agrupado de acciones previas: planeación del “antes de la lectura”. Los estudiantes, también, resaltan la importancia de comprender las problemáticas de su entorno disciplinar, textos académicos, especificaciones y necesidades que son tenidas en cuenta en las prácticas letradas y que constituyen un elemento fundamental para elaborar el conocimiento. Este tópico está relacionado con el código agrupado de importancia de la lectura crítica.

En este orden de ideas, la implementación de estrategias cognitivas, constituye otro aspecto relevante por parte de los participantes. Por lo anterior, se abordará el razonamiento de

causa y efecto, dado que algunos muestran razonamiento inferencial a partir de la situación problema, que, a su vez, permite evaluar las implicaciones directas de las acciones en los procesos de comprensión crítica.

Desde una perspectiva epistemológica y filosófica, la comprensión y el razonamiento de las relaciones causa–efecto que establecen los estudiantes al analizar el dilema moral; no se asume como una causalidad necesaria, sino como un proceso inferencial construido a partir de regularidades percibidas y experiencias previas (de terceros), en consonancia con la noción Hume sobre causalidad en la teoría de causa-efecto. En este sentido, los juicios morales expresados por los estudiantes evidencian inferencias inductivas que articulan acciones y consecuencias probables y está relacionado con el código agrupado de inferencias de sentido.

En consonancia con la teoría de causa y efecto de Hume (1988), el autor conceptualiza la CAUSA como: “un objeto precedente y contiguo a otro, y unido de tal forma con él que la idea del uno determina a la mente a formar una idea más viva del otro” (Hume, 1988, libro primero, parte III, sección XIV, p. 253 como se citó en Mota Pinto, 2020, p. 387). Este planteamiento dejar ver cómo la relación de experiencias construye en estudiantes inferencias a partir de la repetición, en la teoría de Hume, este proceso inferencial se denomina “conjunción constante”.

Por considerarse, análogo a las competencias ciudadanas esta teoría de causa-efecto puede ser beneficiosa al traerla a colación desde la lectura de su contexto cercano. De esta forma, los estudiantes comprenderían que desde la cotidianidad las acciones implican consecuencias directas, presentes y/o futuras. Esta noción de causalidad, en la adolescencia y juventud proporcionaría regulación emocional y cognoscitiva en la toma de decisiones. Un principio básico, pero poco concienzudo y aplicado por los estudiantes de educación inicial. Este principio

está relacionado con el código agrupado de importancia de las competencias ciudadanas en la lectura crítica.

A través del análisis de causas y efectos, los estudiantes transitan un camino que los lleva a la formulación de hipótesis, propias de la etapa inicial del método científico. Esta apropiación pragmática resulta necesaria en la formación de estudiantes de ingeniería, los cuales requieren desarrollar un pensamiento científico. Este proceso inferencial preliminar exige ser refinamiento mediante la enseñanza sistemática de estrategias y técnicas de lectura crítica y pensamiento crítico, así como a través del fortalecimiento de estructuras argumentativas que permitan razonar, fundamentar y evaluar dichas hipótesis con mayor rigor. Este eje temático corresponde al código agrupado de formulación de hipótesis.

Ahora bien, se dará paso a la conceptualización general de inferencias que enmarca este proceso como una actividad cognitiva. De esta forma, se entiende por inferencias: “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído” (McKoon & Ratcliff, como se cita en León, 2003, p. 31, citado en Cisneros-Estupiñán et al., 2012, p. 51). Este concepto pertenece al código agrupado de inferencia.

Según Jurado (2008) el lector crítico desempeña una actitud del semiólogo al ahondar en la interpretación semántica. Y, configura, al lector crítico como:

“Un buscador de inferencias y de asociaciones (interpretación semiótica). La semiótica es, paradójicamente, una ciencia imperialista, en tanto nada escapa a ella, y es a la vez una disciplina subversiva, en tanto interpela y confronta las voces constitutivas de los discursos. Por ello la aproximación semiótica a los textos puede garantizar la formación de los lectores críticos en el ámbito de los universos académicos” (p. 338).

Lo anterior, hace hincapié en la importancia de la semiótica en los procesos lectores, además, en la necesidad de fortalecer subhabilidades de la lectura crítica como:

a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones (*bias*) en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos. Esta clasificación pretende ofrecer diferentes elementos para construir tests de evaluación de comprensión ‘crítica’ (Abdullah, 1994, como se cita en Alderson, 2000, p. 21, citado en Cassany, 2003, p. 118). Este rol del lector está alineado con el código agrupado de evaluar inferencias inductivas.

De la anterior cita, se retoma un concepto ya abordado: inferencias inductivas, las cuales algunos estudiantes pueden realizar. Es función del maestro investigador, ahondar en esta subhabilidades en las estrategias implementadas en los talleres didácticos con el fin de desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes de educación inicial. En conclusión, y, a partir de las evidencias anteriormente mencionadas, se corrobora como punto de partida que: algunos estudiantes pueden realizar relaciones textuales subyacentes (causa-efecto, formulación de hipótesis y opinión-argumento) en su forma primaria (McKoon & Ratcliff, como se cita en León, 2003, citado en Cisneros-Estupiñán et al., 2012).

Otra de las estrategias de lectura crítica está enfocada en la capacidad del lector de identificar la intención del autor y la distinción de las voces presentes en el discurso. Esta estrategia de identificación constituye parte de las operaciones de representación de la competencia cognitiva y anclada a la competencia pragmática y cultural en el conocimiento del autor, desde la perspectiva de (Serrano de Moreno, Madrid de Forero, 2007).

Otras estrategias del antes de la lectura corresponde a la glosa y a la identificación de isotopías como articulación conceptual y tópico temático, que permite los procesos de construcción del significado. Parte de los procesos de significación y sentido es ejercido por la estrategia de intertextualidad, que depende exclusivamente del lector al descubrir conexiones implícitas en el discurso. Los intertextos son entendidos como “la interconexión de contenidos aparentemente dispares, que equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis de significado, advertir intencionalidades, activar la sensibilidad receptiva” (Mendoza Fillola, 2008, párr. 174).

El proceso de desconstrucción textual de artículos académicos, inició enfatizando cómo el discurso controla la mente a partir de diversas estructuras de dominación y manipulación, macroestructuras semánticas, esquemas discursivos, significado local, estilo y recursos retóricos. Todos estos aspectos textuales fueron analizados de forma minuciosa en cada uno de los talleres didácticos.

La macroestructura semántica está inmersa en una de las formas cómo el discurso controla la mente, constituye el sentido global del texto y “organizan globalmente el significado del discurso” (Van Dijk, 1996, p. 10). En los análisis propuestos, se analizaron paratextos que cumplen la función de anticipar la temática, guiar la lectura, jerarquizar información, contextualizar la producción e influir en la interpretación (título, subtítulos, autor, medio de publicación, resumen, notas de pie, gráficos y palabras clave).

Por otro lado, es necesario relacionar con los discursos de los estudiantes el competente crítico que empieza a emerger a partir de la implementación didáctica de la enseñanza de la lectura crítica y las competencias ciudadanas, desde el ACD es importante identificar cómo las ideologías están inmersas en los distintos discursos. Desde las prácticas de lectura cómo los

estudiantes identificaron las ideologías del autor y, en el discurso oral, cómo identificaron las ideologías propias de sus pares académicos. La función del ACD es analizar cómo se “reproducen sus ideologías por medio del texto o del habla, es muy importante un estudio analítico del discurso de ideologías” (Van Dijk, 2005, p. 1).

Las ideologías, cumplen funciones sociales y representaciones colectivas. Para Van Dijk (2005)

“Ellas organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos (ideológicos). Segundo, son en última instancia, la base de los discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupos sociales como miembros de grupo. En tercer lugar, permiten a los miembros organizar y coordinar sus acciones (conjuntas) y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo en su conjunto. Finalmente, funcionan como parte de la interfaz sociocognitiva entre las estructuras (las condiciones, etc.) sociales de grupos, por un lado, y sus discursos y otras prácticas sociales por el otro” (p.4).

Para cerrar esta categoría, se condensará en palabras de Cassany qué se entiende por leer detrás de las líneas. Leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en este fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte” (Cassany, 2017, p. 116).

El fin de la lectura crítica mediada por análisis del discurso es integrar todos estos constructos en la deconstrucción del texto y, así, poder nuevamente construirlo en la mente del lector dándole un significado en la interacción no solo con texto sino con el contexto y el lector.

La mayoría de los estudiantes logran ubicar la idea principal del texto y reconocer que corresponde a la tesis. Esto indica apropiación del concepto macroestructural en el sentido de Teun A. van Dijk: comprensión global y jerarquización temática.

Desde el punto de vista teórico, todos estos hallazgos descritos y analizados de fragmentos textuales de los estudiantes confirman que la criticidad no emerge de manera espontánea, sino que requiere mediación pedagógica estratégica y una orientación explícita hacia la problematización del discurso (Cassany & Castellá, 2010; Freire, 2005). Leer críticamente significó, para este grupo, comenzar a pasar de un rol pasivo como lector a un rol activo y autónomo que busca interrogar el texto y relacionarlo con su contexto.

6.3.3 Categoría 2: Transformación crítica en arquitectura argumentativa

Descripción de la categoría. La categoría examina la manera en que los estudiantes razonan, estructuran, justifican y exponen sus posturas críticas frente a textos académicos, problemáticas disciplinarias y dilemas morales en sus manifestaciones escritas. Se fundamenta en la lectura crítica como proceso cognitivo, sociocultural y sociopolítico (Cassany, 2006; Serrano de Moreno & Madrid, 2007), en la pedagogía crítica freireana y en los principios del Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2016). También, analiza los procesos cognitivos específicos mediante los cuales los estudiantes transitan desde la comprensión crítica hacia la construcción de argumentos críticos, estructurados, fundamentados, pertinentes, coherentes y éticamente responsables según el contexto situado a partir de la interacción dialógica entre lector – texto - contexto.

Desde los planteamientos de Cassany (2006), la lectura crítica implica no solo comprender lo que el texto dice, sino interpretar lo que significa, reconocer lo que implícitos, establecer relaciones entre textos y evaluar lo que propone, lo cual exige la articulación

progresiva de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual. En consonancia, Jurado (2014) concibe la argumentación como una práctica discursiva compleja que emerge del análisis crítico del texto y de la habilidad del lector para justificar puntos de vista mediante razones, evidencias y valoraciones.

Asimismo, Van Dijk (2005) aporta una perspectiva sociocognitiva que permite comprender cómo los modelos mentales, las ideologías y los contextos socioculturales inciden en la construcción de posturas argumentativas. Con relación a Freire (2005), sitúa la lectura crítica como un acto político y emancipador, orientado a la problematización de la realidad y a la toma de conciencia ciudadana. En este marco, la arquitectura argumentativa se configura cuando el estudiante logra articular las operaciones cognitivas asociadas a cada nivel de lectura crítico intertextual (identificar, analizar, inferir, contrastar, evaluar y valorar) con la producción de discursos argumentativos que superan la opinión y logran inscribirse en prácticas de literacidad académica y pensamiento crítico en el marco de una perspectiva sociocultural, sociopolítica y emancipadora de la lectura crítica.

En el contexto específico de la didáctica de la lengua, este proceso argumentativo constituye un andamiaje cognitivo, metacognitivo y discursivo que estructura los procesos de lectura crítica y pensamiento crítico, esto se evidencia en la estructura interna de las producciones orales y escritas (tesis, razones o argumentos, evidencias, contraargumentos y conclusiones). Con relación al pensamiento crítico, implicado en el análisis, cuestionamientos, valoraciones y reconstrucción tanto los propios argumentos como los ajenos a la luz de criterios de validez lógica, pertinencia ética y relevancia social en concordancia con el fomento de las competencias ciudadanas. Los anteriores ejes temáticos de esta categoría son los que consolidan el núcleo teórico de esta investigación.

A continuación, se explicita una tabla que contine la transversalización de las subcategorías de análisis, constructos teóricos y elementos empíricos analizados.

Tabla 56

Matriz de análisis arquitectura argumentativa

Descripción sintética	Subcategorías	Constructos teóricos	Elementos empíricos analizados
<p>Examina de manera articulada los procesos cognitivos, discursivos, argumentativos y reflexivos que configuran la comprensión crítica de textos científicos y de dilemas morales mediante el análisis textual con el fin de potenciar el pensamiento crítico y la argumentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura del texto argumentativo. - Macroestructura del texto argumentativo. 	<p>Van Dijk (macroestructura y superestructura, ideología y discurso y ACD). Cassany (perspectiva sociopolítica de la lectura crítica). Competencias ciudadanas (MEN); Freire (lectura del mundo y emancipación).</p>	<p>Diarios de campo Guías de aprendizaje Diarios de aprendizaje Intervención en los debates Resumen crítico Comentario crítico Exposición Rúbricas de evaluación</p>

Análisis de evidencias empíricas. El taller 1, titulado: “Taller de sensibilización y fomento de las competencias ciudadanas en la formación integral”, fue la apertura impensable para enseñar la conceptualización de las competencias y su relación con la lectura crítica del mundo. Este primer acercamiento al basto mundo de la lectura crítica, permitió que los estudiantes despertarán su interés hacia los procesos lectores, las competencias ciudadanas y las metodologías activas. El taller 2, consistió en la primera inmersión total al descubrimiento de los procesos de lectura y competencias ciudadanas desde lo teórico y pragmático. Se inició el taller con la conceptualización del pensamiento crítico las competencias ciudadanas, los tipos de competencias y la macroestructura del texto. Posteriormente, su relación teórico-práctica.

Como parte del proceso de análisis se muestran a continuación algunas de las evidencias empíricas entorno al desarrollo del taller didáctico en el cual se explica la macroestructura del texto y se empieza el análisis por medio de la técnica de modelado.

Para el análisis de la macroestructura se formulan algunos interrogantes respecto al título, la identificación de género discursivo, el autor, el medio de publicación, lugar de publicación y la fecha específica de la recepción y la aprobación de ese documento. ¿Cuál es el medio de publicación? E015: “una revista.” -Maestra investigadora: ¿qué función cumplen las palabras clave? -E010: “dan como el eje temático.” Con relación a la lectura de imágenes, -Maestra investigadora: ¿qué ven la imagen? -E03: “solo una ventana.” -Maestra investigadora: ¿Por qué cree que el autor insertó esa imagen? -E014: “en ese artículo que posiblemente es de la temática ambiental, las maticas están secas.” -Maestra investigadora: ¿Ese color blanco? ¿Qué podría indicarme? -E018: “el deterioro.”

Continuación...-Maestra investigadora: recuerden que acá estamos aprendiendo a leer todo, en este caso una imagen podría ser, vamos a formular hipótesis: ¿cuál podría ser la razón por la cual el autor insertó esa imagen en el artículo? ¿Qué otros datos traen? ¿Referencia? ¿Pie de foto? -E03: “el lugar y obviamente el fotógrafo o la persona que tomó la foto.” -Maestra investigadora: en este caso, a parte de la introducción, el artículo, se divide cuatro subtítulos. El primero es la justificación de lo sustentable. El segundo es hispano, ideas del concepto de sostenible y sustentable. El tercero, la ciudad sobre la sostenibilidad y sustentabilidad. por último, la esencia de la sustentabilidad, la transversalidad. Sí continuamos, encontramos otro gráfico.

Continuación...-Maestra investigadora: ¿Cómo se titula el gráfico? -E021: “triángulo de Nijkamp.” -Maestra investigadora: ¡muy bien! ¿Alguno conoce ese gráfico qué hace referencia? - E013: “lo económico, la sociedad y lo ambiental.” -Maestra investigadora: tenemos tres aspectos, el crecimiento económico, la equidad, que en ese caso es social, y la sustentabilidad, que corresponde al medio ambiente. Finalizando el documento encontramos los anexos que son

los referentes teóricos que el autor menciona para sustentar cada uno de sus argumentos. Ahora, ¿cuál creen que es la intención comunicativa de artículo científico? Tenemos algunas posibilidades. -E011: “¿comunicar?”- E020: “Descubrimiento de los conocimientos.” -E015: “Entonces, más que resolver diferencias que podría ser, entonces sí es mi punto de opinión.”

Se continuó con la explicación acerca de qué son las ideas principales y cómo identificarlas en el texto, algunos tipos de argumentos que pueden encontrar en los diferentes géneros discursivos, la diferencia entre argumento y falacia y los contrargumentos. También, las formas de análisis textual: análisis deductivo e inductivo ejemplificando el procedimiento con concordancia con la técnica de modelado. Esta explicación se dio por medio de esquemas con el propósito de facilitar la comprensión y guiar el proceso analítico y haciendo uso de las estrategias de lectura crítica.

Acto seguido, se realizó la lectura del documento de forma individual y el análisis deductivo e inductivo se realizó en grupos de trabajo colaborativo que debía ser evidenciado en la guía de aprendizaje. Finalizada el proceso de análisis, se procedió a la socialización. Dicho proceso permitió realizar retroalimentar el proceso con el fin de la comprensión del método de análisis inductivo.

-Maestra investigadora: E015, ¿de qué trata el texto? -E015: “el texto trata de la diferencia entre palabras sostenibilidad y sustentabilidad. Y esto comprende el lector que la definición más que todo es en una primera parte.” -Maestra investigadora: ¡Perfecto! Esa idea principal, está sustentada por medio de argumentos en el caso de los artículos académicos que corresponden a textos argumentativos científicos. ¿Entonces, esos argumentos dónde los puedo evidenciar, E015? -E015: “en la cita.” - Maestra investigadora: ¿Sabes en qué partes están? - E015: creo que era historia e ideas del concepto sostenible y sustentable. -Maestra investigadora:

¡muy bien! Entonces ahí hay un argumento, ¿cuál sería ese argumento?, precísalo en el texto, por favor. -E015: ahí dice que presentan un informe que se llama nuestro futuro común, conocido como informe, y ese fue hecho por Naciones Unidas. - Maestra investigadora: ¡perfecto, E015!

Continuación...- Maestra investigadora: E015, ya respondió la pregunta que corresponde a la idea principal de los textos. ¿E015, qué proceso realizaste para identificar la idea principal del texto? -E015: pues vi que a partir de esa idea del concepto de sostenibilidad se empezaba a desglosar el texto. (inferencias de sentido) -Maestra investigadora: ¿leíste solo este apartado y con eso ya identificaste la idea principal? no, pero si seguí leyendo más abajo, entonces vi a partir de como que el autor hacía de todo el contexto. - Maestra investigadora: ¿cuál es el resto del contexto? del contexto también es como lo que él decía de sostenibilidad no comprometer a las culturas por generaciones.

Continuación...-Maestra investigadora: algunas claves o aspectos con los cuales se puede identificar una idea principal de un texto, en este caso de un artículo académico. La idea principal corresponde a la tesis. ¿qué es una tesis? -E012: la postura crítica del autor. -Maestra investigadora: y cómo bien mencionó E012, es la postura crítica que tiene ese autor. Cómo determinar esa postura crítica a y cómo la va a sustentar por medio de argumentos. Los argumentos son respaldados con información verídica. ¿Con qué se podrían respaldar? -E012: una investigación, E011: artículo científico. -Maestra investigadora: ¡muy bien! Ha quedado clara la diferencia entre opinión y entre argumentos. La idea principal que corresponde, en el caso de la estructura de este texto específico a la tesis y, en general, a los textos argumentativos, ya sean artículos de opinión, académicos o ensayos.

Se prosigue con la explicación de argumentos, los tipos de argumentos, contraargumentos y falacias. Se realiza la diferenciación correspondiente y finalizada la explicación, se realiza la

socialización del análisis deductivo. A la pregunta formulada acerca de ¿cuál es la idea principal del texto? -Grupo 2: “que hay una preferencia por el por usar el término sustentable porque abarca más que el término sostenible.” -Grupo 3: “los fenómenos y la variedad de relaciones en que se representan.” -Grupo 4: “la contemporaneidad de la Sustentabilidad.”-E015: “que, para la humanidad, sin importar el contexto, siempre se relaciona con lo sostenible y lo sustentable.”

Concerniente a la identificación de la conclusión y la síntesis explícitas del texto, ni el G4 ni G6 lograron cumplir el objetivo. Por su parte, el G3, no logró precisar la conclusión del autor, sin embargo, lograron un proceso inferencial e interpretativo complejo al condensar en la síntesis, la esencia del artículo.

El último taller didáctico estuvo enfocado en la construcción de un comentario crítico, a partir del análisis macroestructura del texto y algunos elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos que subyacen a los procesos de escritura de este tipo de textos. Después del análisis y la socialización del artículo académico sobre los macroprocesos de la industria petrolera, se dio inicio al taller de escritura del comentario crítico. Se abordó el aspecto conceptual y el proceso de escritura correspondiente. Este comentario debía darse a conocer a en la guía de aprendizaje. Adicionalmente, los estudiantes debían exponer públicamente sus posturas críticas en el foro de discusión en la plataforma Teams y realizar un comentario a uno de sus compañeros.

Figura 27*Evidencia empírica del comentario crítico*

El texto aborda de manera efectiva la problemática ambiental asociada a la industria petrolera, destacando la urgencia de adoptar prácticas sostenibles. Sin embargo hay varios procesos y aspectos que enriquecen el análisis.

En primer lugar, aunque se menciona la presión del mercado y la demanda de los consumidores, por productos más sostenibles, siendo interesante explorar como esta presión se traduce en acciones concretas de las empresas.

El texto también plantea una discusión sobre la responsabilidad Social Corporativa (RSC) y como esta puede influir en la percepción pública de las empresas, siendo las estrategias de RSC una herramienta de marketing.

Por otro lado es valioso incluir una perspectiva sobre el impacto social de estas prácticas ambientales. La transición hacia tecnologías limpias y sostenibles no solo implica cambios en la producción, sino también en el empleo y comunidades afectadas por la industria petrolera.

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E017).

Figura 28*Evidencia empírica del comentario crítico*

" a pesar de su importancia económica, la industria petrolera sigue siendo una de las principales causas de degradación y cambio climático a nivel global, también trae consecuencias devastadoras para el medio ambiente y el ser humano.

la industria debe asumir su responsabilidad en la mitigación del cambio climático y la protección del medio ambiente y trabajar hacia una transición justa y sostenible para las comunidades y aspectos afectados de lo contrario seguirá siendo tal como la industria que pone en riesgo el futuro del planeta

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E013).

Figura 29*Evidencia de análisis del comentario crítico*

A pesar de que el artículo como tema sobre los macroprocesos de la industria petrolera realiza una revisión detallada sobre estos macroprocesos y sus impactos ambientales, presenta algunas limitaciones:

- Su principal enfoque son los impactos negativos, y no se muestra desde una perspectiva más equilibrada en la que se consideren también los beneficios económicos y sociales de la industria.
- Hace falta una discusión más profunda sobre las estrategias de mitigación adoptadas por las empresas, sus fortalezas y debilidades.

De manera general vemos que hay una buena revisión pero solo en los macroprocesos y sus impactos, lo cual podría fortalecerse con una perspectiva más balanceada o un análisis más profundo de algunas estrategias de mitigación.

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4(E019).

Figura 30*Evidencia de análisis del comentario crítico*

Los autores del artículo "Los macroprocesos de la industria petrolera y sus consecuencias ambientales" describen los principales macroprocesos de las grandes empresas petroleras y sus consecuencias ambientales, además dan lugar a conocer una fuerte preocupación por los problemas socioeconómicos y ambientales para la sustentabilidad del propio proceso de desarrollo de la humanidad.

El artículo comenta los diferentes procesos que emplea la industria petrolera, hace una descripción de los macroprocesos y nombra los diferentes impactos ambientales que conlleva cada macroproceso de forma que nos brinda una detallada prueba de lo que implica y hace la industria petrolera.

Por otro lado el artículo solo brinda los impactos ambientales pero estaría bien dar a conocer las po-

Powered by  CamScanner

sibles soluciones para los diferentes impactos de cada macroproceso y así poder llevarnos una idea más clara de todo el artículo. Aunque el artículo está muy completo y representa buenos puntos respecto a los procesos, se pueden agregar las posibles soluciones a los impactos de cada proceso.


Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E027).

Figura 31*Evidencia de análisis del comentario crítico*

En el artículo "Los Macroprocesos de la Industria Petrolera y sus Consecuencias Ambientales" escrito por Galván Rico, Luis E. Reyes Gil, Rosa E. Guédez Mozur, Carolina de Armas, Desiree. Trae como tema central describir los macroprocesos que se llevan a cabo dentro de la industria petrolera, describiendo cada uno de estos según el comportamiento de la industria y el mercado petrolero en Venezuela.

Los autores hacen pie en el trayecto industrial que realiza el petróleo, junto con sus impactos y rentabilidades dentro del ambiente, mostrando un panorama con todas las implicaciones que dichos macroprocesos traen consigo.

Aunque los argumentos son de pesos y las ideas son claras, el artículo no cuenta con una solución sobre los diferentes impactos que traen los macroprocesos, esto da un vacío en la dinámica de exponer los problemas sin dárles si quiera una forma de tratarlos.

Powered by  CamScanner

Se muestran de forma clara los argumentos en cada macroproceso que compone la industria petrolera vistos desde el contexto de un país con gran movimiento de hidrocarburos como lo es Venezuela, hacen un análisis detallado de los impactos ambientales que desatan, cosa en la que consideran, pero dejan mucho que desear a la hora de no plantear alternativas o soluciones.

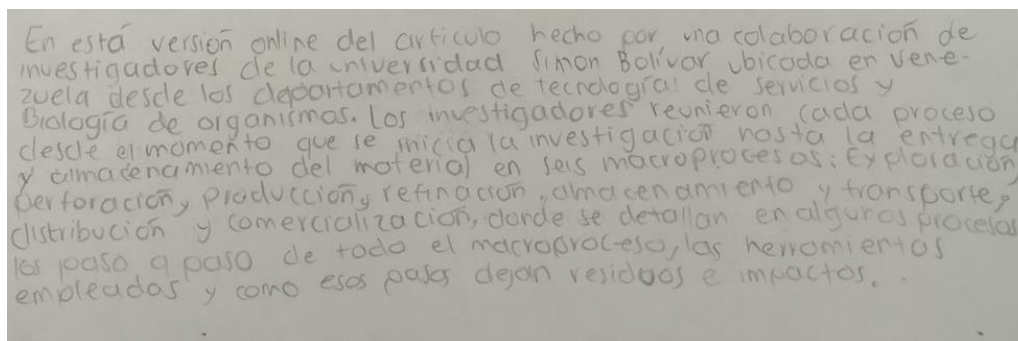
Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E017).

Figura 32*Evidencia de análisis del comentario crítico*

Introducción: "Los macroprocesos de la industria petrolera y sus consecuencias ambientales" es un artículo escrito por: Luis Galván, Rosa Reyes y Desiree de Armas. En el cual desarrolla tesis de: los procesos necesarios para la extracción del petróleo y como las empresas reducen los impactos ambientales producidos. En este artículo se divide por: exploración, perforación, producción, refinación, almacenamiento y transporte y distribución y comercialización.

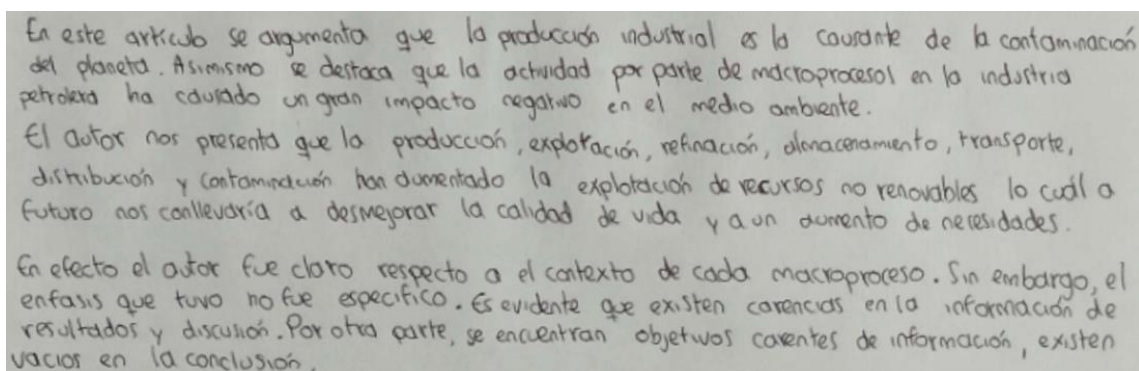
Cuerpo: En los argumentos encontramos que cada proceso está explicado de manera detallada. En la exploración se habla.

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4(E010)

Figura 33*Evidencia de análisis del comentario crítico*


En esta versión online del artículo hecho por una colaboración de investigadores de la universidad Simón Bolívar ubicada en Venezuela desde los departamentos de tecnología de servicios y Biología de organismos. Los investigadores reunieron cada proceso desde el momento que se inicia la investigación hasta la entrega y empaquetamiento del material en seis macroprocesos: Exploración, Perforación, Producción, refinación, almacenamiento y transporte, Distribución y comercialización, donde se detallan en algunos procesos los pasos a paso de todo el macroproceso, las herramientas empleadas y como esas cosas dejan residuos e impactos.

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E05).

Figura 34*Evidencia de análisis del comentario crítico*


En este artículo se argumenta que la producción industrial es la causante de la contaminación del planeta. Asimismo se destaca que la actividad por parte de macroprocesos en la industria petrolera ha causado un gran impacto negativo en el medio ambiente. El autor nos presenta que la producción, explotación, refinación, almacenamiento, transporte, distribución y contaminación han aumentado la explotación de recursos no renovables lo cual a futuro nos conllevaría a disminuir la calidad de vida y a un aumento de necesidades. En efecto el autor fue claro respecto a el contexto de cada macroproceso. Sin embargo, el énfasis que tuvo no fue específico. Es evidente que existen carencias en la información de resultados y discusión. Por otra parte, se encuentran objetivos carentes de información, existen vacíos en la conclusión.

Nota: actividad de escritura del comentario crítico. Guía de aprendizaje 4-(E09).

Los resultados del análisis de las evidencias empíricas de la construcción del comentario crítico, concluyen que las producciones de los estudiantes han superado el nivel de lectura literal, evidencian avances en: localizar información y reconocer la estructura general del artículo, identifican los macroprocesos de la industria petrolera y comprenden que cada uno genera impactos ambientales específicos. Logran formular la idea principal que se aproxima a la tesis, articulan el daño ambiental con la necesidad de implementar sistemas de gestión ambiental y políticas más estrictas, esto implica que logran una comprensión global del propósito del texto.

Además, varios comentarios incorporan inferencias sobre la crisis ecológica y la responsabilidad ética de las empresas petroleras, y vinculan el contenido del artículo con la realidad social (derrames, dependencia del petróleo, efectos en comunidades), proceso que muestra un uso activo de conocimientos previos y una primera aproximación a la lectura crítica. Sin embargo, cuando intentan posicionarse críticamente, suelen recurrir a opiniones generales (“las empresas solo buscan lucro”) sin anclarlas de manera sistemática en los datos y ejemplos que el artículo ofrece (deforestación, aguas de formación, MTBE, plomo, gases de efecto invernadero), lo que debilita la solidez de sus juicios al ser permeados por sus ideologías.

También se observa que la arquitectura argumentativa del texto, con base en una extensa descripción técnica seguida de un bloque de consecuencias ambientales y conclusiones, demanda operaciones de síntesis y jerarquización que no siempre están consolidadas. Lo anterior, se ve reflejado en la reducción de la idea principal del texto por parte de varios estudiantes: “la industria petrolera contamina”, dejando en segundo plano la estructura profunda del problema (el deterioro como subproducto del crecimiento económico) y la discusión sobre los Sistemas Integrados de Gestión Ambiental como respuesta estratégica. En la escritura de los comentarios, es frecuente la exposición de argumentos en forma de lista sin hilo argumentativo, este resultado manifiesta que la argumentación aún está en proceso de construcción.

En resumen, puede afirmarse que el grupo domina la comprensión global e inferencial de textos y empieza a transitar hacia la lectura crítica, sin embargo, necesita fortalecer tres aspectos: el uso de evidencias textuales para sostener los juicios, refinar las relaciones intratextuales y establecer explícitamente su postura respecto al texto.

E02: “Para nadie es un secreto que ‘’ una de las industrias más contaminantes del mundo es la del petróleo’’. O esta es la frase que todos han inmortalizado y repetido a tal punto que ni

quiera las personas que la pronuncia piensan más allá de lo que se dice como: “Derrame del petróleo, daño a la capa de ozono y desperdicios de agua”.

Los daños del petróleo van mucho más allá de lo que se puede ver, y va mucho más allá de una frase reiterativa que nos inculcan para “proyectar una cultura ambiental” que solo mencionamos cada vez que ponemos en tela de juicio los alcances de la industria que es el PRINCIPAL IMPUSO DEL MERCADO y DAÑO DEL MEDIO AMBIENTE; detengámonos a pensar y analizar ¿por qué esta frase tiene tanto furor?, Y no lo hablo desde lo que se ve, sino mucho más allá. Mucho antes de la perforación, refinación, el almacenamiento, la distribución y todas esas fases que ya hacen implicaciones notorias como creación de GEI, grandes pérdidas de aguas y tener animales NEGROS llenos de petróleo.

Hablamos justamente de lo “imperceptible”, de lo que parece imaginario y que al ojo humano no parece afectar como: la contaminación acústica, el impacto en la biodiversidad y especies endémicas de una zona o el impacto de las hábitats marinas y terrestres, o aumentos de temperatura o de la contaminación de aguas subterráneas. Esas pequeñas cosas que hacen la diferencia a un gran futuro como poder seguir siendo uno de los países más biodiversos, o poder ser sede de la CUP, o que nuestras generaciones futuras puedan disfrutar como nosotros sin tener que usar maquinas especiales que purifique el aire por ellos porque no hay plantas suficientes o solo ser ejemplo de una nación que si piensa en fuentes alternativas, considerando que el petróleo es finito y la tierra también, y que aun seguimos posicionando la industria por encima del ambiente y las futuras generaciones.”

E020: “El progreso y el desarrollo que se atribuyen a la industria petrolera vienen acompañados de consecuencias ambientales que no pueden ignorarse. Las medidas adoptadas hasta ahora para reducir el impacto son, en su mayoría, parches temporales, que no abordan el

problema de fondo: la dependencia mundial del petróleo. Para avanzar hacia un futuro verdaderamente sostenible, es imprescindible cuestionar la viabilidad de esta industria a largo plazo y, más importante aún, acelerar la transición hacia energías limpias. La crisis ambiental exige soluciones más audaces y menos complacencia con un modelo que ya ha demostrado ser insostenible.”

E026:” Mi postura frente al uso del petróleo como fuente principal de energía es insostenible y tiene un impacto negativo significativo en el medio ambiente. Primero y más importante, la quema es la principal causa del cambio climático al liberar una gran cantidad de gases de efecto invernadero, principalmente dióxido de carbono (CO₂). Esto contribuye al calentamiento global, el cual provoca desastres naturales como huracanes, sequías y el derretimiento de los polos, lo que tiene un impacto significativo en ecosistemas y poblaciones en peligro. La explotación y el transporte del petróleo también provocan derrames frecuentes que destruyen la biodiversidad, contaminan los océanos y causan daño ambiental irreversible. En segundo lugar, la dependencia del petróleo ha generado una dependencia peligrosa tanto económica como geopolítica. Muchos países productores enfrentan conflictos internos, corrupción y una gran dependencia de este recurso, lo que obstaculiza su progreso sostenible.”

E05: “No se puede refutar que el uso del petróleo y sus derivados durante el proceso de manufactura y luego del uso de los artículos derivados producen un reto ambiental a largo y corto plazo, estos impactos en el ecosistema se han venido investigando señalando que producen contaminación del aire, suelos, especies marinas y terrestres con las diferentes sustancias adicionadas, residuos sólidos y mal gestión en las plantas de explotación hasta las de almacenamiento. A la par también se aprecian tecnologías como la bioremediación, biofiltración de acuíferos y tierras desde las características de bacterias tratadas para descomponer los

componentes tóxicos del petróleo, resaltar que el mercado del petróleo y minería son uno de los que más invierte en la reforestación y educación ambiental. Concluyo que esta actividad tiene impactos negativos contundentes en el medio ambiente y que deben tratarse pero también hay tecnologías que pueden desarrollarse para mitigar estos daños.”

E013.” Mi postura respecto a el artículo es a favor ya que necesitamos de los ingresos generados por la industria, claro que también necesitamos tratar de reducir los daños ambientales en lo máximo posible, pero es muy necesaria esta industria para nuestra economía, ya que esta es la principal actividad económica de el país, genera empleo y crecimiento económico y también mejora la calidad de vida de las personas a través de sus derivados.”

E09: “Cordial saludo.

En este foro me permito comunicarme respecto a mi postura crítica de este tema que de hecho es muy controversial. Debido a la ignorancia por parte de las consecuencias ambientales que las implicaciones de los macroprocesos por parte de la industria petrolera nos afectan principalmente en: aire, ecosistemas, economía. Por otra parte, la exploración y explotación nos afecta considerablemente en el aire que respiramos, el agua que consumimos, en la fertilidad de los suelos, etc. Asimismo, por medio de esta energía podemos obtener beneficios los cuales en este caso ya forman parte de una dependencia. Para nadie es un secreto que este recurso no convencional se va acabar arrasando poco a poco con la naturaleza debido a que el ser ve la naturaleza como algo para explotar recursos sin importarle lo que tenga que dañar para luego hacerla a un lado. Sin más preámbulos para concluir los invito a que no dañemos estos bellos paisajes por pensar en hacernos ricos a nivel económico. Sin embargo, no les prohibo explotar o explorar solo sean conscientes en el ser humano, futuras generaciones y en la paz con la naturaleza. Gracias.”

E010: “Con el mayor respeto posible, me encuentro en desacuerdo con la parte final del comentario de mi compañera E09, me parece que aborda el sistema económico de un punto de vista muy superficial al momento de afirmar que la industria del petróleo daña los bellos paisajes con el fin de “hacernos ricos”. Así como no podemos negar los impactos ambientales que conlleva la extracción de petróleo, generalizar que esta industria solo daña con el motivo de hacernos ricos es una afirmación errada, ya que esta industria no tiene como único propósito de hacer a las personas ricas sino que uno de sus principales servicios que presta a la comunidad es ser la fuente principal para la supervivencia de muchas familias a nivel global.”

En cuanto a la lógica argumentativa del foro, se observa una progresión desde la argumentación desde paráfrasis del texto hacia formas evaluativas y contraargumentativas. Una cantidad elevada de los estudiantes comienzan valorando el artículo o la industria desde una posición global (a favor o en contra) y luego se desplazan a comentar o cuestionar a sus compañeros, ya sea para reforzar una postura cercana (argumento a favor) o para refutar lo que consideran simplificaciones, falta de profundidad o ausencia de soluciones.

Las intervenciones de contraargumentación son especialmente valiosas, porque obligan a precisar afirmaciones, revisar generalizaciones (“solo el petróleo es culpable”) y reconocer la complejidad del campo: múltiples sectores involucrados, diferentes escalas de impacto y variedad de intereses en juego. Sin embargo, la mayoría de las refutaciones se quedan en el plano de la opinión razonada, sin apoyarse en citas textuales del artículo ni en datos adicionales, lo cual marca un límite en la solidez de la lectura crítica.

Su arquitectura argumentativa refleja un proceso de pensamiento y acción que parte de una premisa, la contrastan con el artículo y con el discurso social, introducen matices

(responsabilidad compartida entre industrias, gobiernos y consumidores) y llegan a conclusiones que van más allá del texto base, planteando soluciones concretas.

En síntesis, el foro evidencia un grupo en transición, estudiantes que leen el artículo como fuente de información a repetir con otros que ya lo usan como objeto de análisis, lo cuestionan, lo ubican en un contexto económico y político y lo confrontan con discursos sociales cotidianos sobre el petróleo. En términos globales, se encuentran en un nivel inferencial, sin embargo, no es suficiente para lograr la lectura crítica. Los estudiantes evidencian reconocimiento el campo temático y algunas relaciones causales, pero aún no logran integrar la totalidad semántica.

Discusión teórica. Esta categoría está enfocada al análisis de la construcción y deconstrucción del discurso, en términos didácticos, corresponde al análisis textual a partir de la teoría de Análisis Crítico del Discurso (ACD). En primera instancia, se enseñó a analizar un texto desde la lectura crítica como los lectores de Nietzsche, “un lector “total”, un lector dedicado” (Nietzsche, s. f., p. 2). El proceso de construcción de criticidad empezó a formarse en la categoría anterior de lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural. En dicha categoría, se enseñaron estrategias y operaciones cognitivas esenciales en cada momento de lectura con el fin de empezar el proceso de construcción del significado hacia la criticidad.

Esta categoría, por su parte, se concentrará en dar continuidad al proceso formativo no solo desde el análisis de estrategias y operaciones, sino en la consolidación del análisis del discurso desde la perspectiva teoría de Van Dijk y Cassany. El componente de criticad o de leer detrás de las líneas, surge en la media en que el lector construye significado, comprende cómo está estructurado el texto y se dispone a establecer nexos con otros textos, el contexto y a

articular la opinión del texto con el contexto y con su propia perspectiva, en aras de tomar una postura sólida respecto al texto (Cassany, 2017).

Después del análisis de la intertextualidad, es importante mencionar el contexto como otro aspecto relevante en la construcción de significado y sentido y cómo este influye directamente en los procesos de interpretación en la lectura crítica del discurso mediante los modelos contextuales.

Para Van Dijk (2005):

“El contexto se define en términos de modelos contextuales: no es la situación social (incluyendo a sus participantes) en sí misma la que «objetivamente» influencia nuestra interpretación del discurso, sino la construcción subjetiva de sus rasgos relevantes en un modelo mental de contexto” (p.10).

La cita anterior muestra la necesidad de ahondar en el contexto como aporte de recursos en la interpretación y análisis del discurso, elemento de análisis que los estudiantes abordaron constantemente al remitirse y traer a colación otros contextos para constatar fuentes, perspectivas, situaciones, hechos o voces en el discurso. Este componente de análisis fue percibido rotundamente en los discursos orales con mayor amplitud que la construcción argumentativa escrita.

La macroestructura semántica se evidenció en los discursos de los estudiantes no solo en la identificación de la macroestructura en la lectura del artículo académico sino en sus comentarios críticos, argumentos, refutaciones y contraargumentos en cada generalización de sus discursos orales o escritos que muestran esa transformación crítica en la arquitectura argumentativa. Deconstruir los textos de los autores abordados, les permitió construir su propia perspectiva y crear un nuevo texto (producciones orales o escritas) que es el resultado tangible de

la lectura crítica. Lo anterior se articula con el código agrupado de macroestructura del texto argumentativo.

Los discursos reflejaron, las representaciones sociales más generales, en la mayoría de los casos, tanto en su lectura (artículos y dilemas morales) como en la producción (textos de los estudiantes). Estas representaciones sobre todo en los debates fueron tangibles como una opinión genérica que conforma la macroestructura semántica del discurso. Esta opinión genérica puede definir las representaciones sociales (esquemas de grupo) (Van Dijk, 1996, p. 10). Estas opiniones genéricas fueron detectadas sobre todo en los discursos orales (debates).

Con relación a la superestructura del texto como otro de los recursos para controlar la mente del lector, se hizo hincapié en aspectos conceptuales y cómo esta influye en el análisis textual y la producción discursiva. de modelos. “Sin embargo, como sucede con todas las estructuras formales, las categorías esquemáticas pueden enfatizar o subrayar información específica” (Van Dijk, 1996, p. 10). Entender estas relaciones conceptuales y ligarlas al proceso de lectura y escritura es relevante en los procesos de criticidad y arquitectura argumentativa.

En consecuencia, uno de los primeros abordajes consistió en reconocer las relaciones semánticas (tesis-argumento-contrargumento-refutación y conclusión), identificarlas y construir textos que dieran muestra del dominio conceptual. Con relación a la tesis está se concibe como punto de vista que se defenderá (Centro de Escritura LEO – Universidad de los Andes, s. f.).

Antes de abordar los procesos de argumentación, es importante resaltar la diferenciación conceptual entre “opinar” y “argumentar”. Se trae a colación la problemática inicial planteada por Zubiría en la cual resalta la necesidad de distinguir entre estos dos conceptos, situación de carencia epistemológica que reconoce uno de los estudiantes y que hace hincapié en ahondar en aspectos teóricos. Análogamente, dan validez al planteamiento del autor y al establecer esta

claridad consolidada la significación de los términos técnicos empleados en el Taller de Lenguaje, y, por tanto, configura una práctica de análisis conceptual que corresponde al código agrupado: diferencia conceptual entre “opinar” y “argumentar”.

Las opiniones desde la perspectiva de Van Dijk, es definido como: “creencias valorativas” (Van Dijk, 1996, p. 17). En otras palabras, opinar es la representación verbal de un juicio de valor, creencias o valoraciones acerca de hechos o personas que se encuentran permeado por los sistemas ideológicos y contextuales. Esta posición no pretende validaciones externas, se configura en creencias que expresan una postura personal o grupal y se relacionan con las ideologías. En palabras Van Dijk (1996):

“Las personas, «tienen» y comparten opiniones, tanto si las expresan en el discurso como si no, y en ambos casos, dentro de contextos específicos y a través de los mismos. Es obvio que las creencias son socialmente adquiridas, construidas, transformadas y utilizadas (también) mediante el discurso, pero eso no las convierte en discursivas en el sentido habitual de «ser una propiedad del discurso»” (p. 17).

Por otra parte, las ideologías, que son el resultado directo del cúmulo de juicios valorativos de grupos, pueden tener algunas variaciones culturales y sociales. “Y siempre que impliquen a grupos e intereses de grupos en conflicto, tales opiniones se considerarán ideológicas” (Van Dijk, 1996, p. 17). Este concepto de ideologías se pudo apreciar en específicamente en los discursos orales generados en los debates deliberativos y tanto de ellos artículos académicos como de los dilemas morales. En ambos escenarios, los estudiantes dieron muestra de sus opiniones e ideologías.

Argumentar, por otro lado, significa “defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen nuestra postura” (Jurado, 2000, como se cita en Gómez,

2014, p.14). Dicho lo anterior, es conveniente saber que los argumentos tienen que estar directamente relacionados con el tema sobre el que se va a tratar y con la tesis que defiende. Se clasifican en: Racionales (razones admitidas por la sociedad), de hecho (pruebas observables), de ejemplificación (ejemplos concretos pertinentes con la temática y a la posición) y de autoridad (opinión de una persona de reconocido prestigio) (Jurado, 2000, como se cita en Gómez, 2014, p. 14-15). Los anteriores constructos están conectados con el código agrupado superestructura del texto argumentativo.

Desde la perspectiva de la literacidad crítica, la transformación de los estudiantes durante el proceso investigativo, la lectura crítica no se limita a comprender el contenido explícito, sino que implica reconocer intenciones, ideologías y posicionamientos del autor. Esta transformación es coherente con el marco conceptual de la investigación.

La transición desde el reconocimiento de la jerarquización y paratextos hacia la identificación de tesis y argumentos evidencian el paso de un lector centrado en el “qué dice” al lector que empieza a preguntarse “cómo está construido el texto” y “con qué se legitima”. Tales operaciones se alinean con la dimensión cognitiva de lectura crítica (comprensión profunda, inferencia, identificación de macroproposiciones, intertextualidad, análisis de contexto, etc.) y con la competencia lingüística y discursiva (manejo de categorías como tesis, argumento, contraargumento, falacias).

Los estudiantes avanzan del análisis de estructuras superficiales a la comprensión de estructuras profundas en el proceso de lectura crítica hacia la construcción de la arquitectura argumentativa en sus producciones textuales. Aunque aún es incipiente, la construcción argumentativa, sí se evidencia un avance significativo en los procesos.

Con relación a la identificación y construcción textual, los estudiantes aún no logran, en su mayoría formular correctamente una tesis, sin embargo, la arquitectura de sus argumentos muestra avances sólidos en la mayoría de los estudiantes. Estos se hacen notorios en los cambios que van desde listados de ideas hacia estructuras con premisa, desarrollo y conclusión. Empiezan a integrar de forma coherente evidencias sin perder el hilo conductor argumentativo (la articulación entre tesis, argumentos y contraargumentos). Además, hay un avance en superar, identificar y contrarrestar generalizaciones ideológicas no sustentadas en los discursos propios y ajenos.

En resumen, se evidencia un avance desde intervenciones apoyadas en opiniones poco elaboradas hacia construcciones argumentativas más estructuradas y justificadas. Una de las dificultades iniciales identificadas en el diagnóstico fue la tendencia a confundir opinión con argumento. Es decir, a formular juicios personales sin respaldo suficiente en razones o argumentos, evidencias fehacientes o criterios de evaluación. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, esta limitación comenzó a ser problematizada mediante el trabajo explícito sobre tesis, tipos de argumentos, pertinencia y validez de la evidencia y organización de las estructuras argumentativas orales y escritas.

Los resultados muestran que, en una proporción importante de las producciones, los estudiantes dejaron de enunciar posturas subjetivas y empezaron a sostenerlas con referencias al texto base, inferencias razonadas o conexiones con el contexto disciplinar y social. Este cambio, supone una disposición argumentativa en la que el sujeto reconoce que su postura debe ser defendible ante otros y, por tanto, requiere justificación. En términos de Jurado (2014), la argumentación se consolida precisamente cuando la lectura crítica deja de ser una reacción

espontánea y se convierte en una práctica discursiva capaz de producir razones públicamente defendibles.

6.3.3 Categoría 3: *El debate deliberativo como mediador del PC y las CC*

Descripción de la categoría. Esta categoría de análisis comprende el proceso mediante el cual los estudiantes en sus prácticas letradas, interrogan, cuestionan, evalúan y deconstruyen de forma reflexiva las realidades profesionales y socioculturales en las que se inscribe su ejercicio profesional. A partir del trabajo sistemático con lectura crítica de artículos académicos abordados en el Taller de Lenguaje y relacionados con la ingeniería de petróleos, se estructuraron los debates académicos de dilemas morales. En este marco, la problematización se centra en reconocer estructuras de poder, ideologías inmersas en los discursos, el impacto de las decisiones políticas y socioambientales que evidencian las desigualdades que atraviesan los residentes de sectores petroleros en Colombia.

Desde la perspectiva sociocultural y sociopolítica, estas metodologías activas (ABP, dilemas morales y debates) implementadas en el diseño de la secuencia, transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje producidos en el Taller de Lenguaje en un espacio de interacción auténtica en los cuales se problematizan fenómenos socioambientales contextualizados, se interpretan discursos mediados por el Análisis Crítico del discurso (ACD) y se articulan posturas sustentadas a partir de la búsqueda y selección de evidencias, principios y razonamientos éticos.

Asimismo, cada problemática analizada estuvo estructurada mediante la guía de aprendizaje y trabajo colaborativo que pretendían situar al estudiante en el contexto disciplinar, configurándolo así, como un sujeto crítico y ciudadano. La deconstrucción reflexiva requiere desnaturalizar discursos hegemónicos sobre “desarrollo sostenible”, “progreso” y “rentabilidad” en favor de la industria petrolera, contrastándolos con perspectivas éticas, ciudadanas y

socioambientales que permitan proponer alternativas de solución que mitiguen las afectaciones ambientales desde la toma de decisiones ética. Todas estas disertaciones propuestas en los talleres didácticos requerían materializarse en el debate académico.

Para efectos de esta investigación, se concibe la deliberación argumentativa o debate académico como una actividad dialógica y ética generada en los debates de dilemas morales como un proceso riguroso y colectivo analizado de forma individual y grupal mediante el trabajo colaborativo (guía de aprendizaje). Este proceso de análisis individual tiene el propósito de despertar la autonomía intelectual Kant (1784, 2004). Así como, fomentar el trabajo colaborativo por medio del ABP que permite situar al estudiante frente a problemáticas reales relacionadas con su disciplina, activando procesos de indagación, análisis de fuentes, formulación de hipótesis y toma de decisiones informadas.

Por su parte, los dilemas morales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004), generan tensiones éticas que requieren especial atención con base en los conocimientos de competencias ciudadanas en este marco interdisciplinar. Estas metodologías, fomentan el diálogo, la disertación académica, la contraargumentación, el análisis de situaciones individuales y colectivas, conciliación y empatía, elementos trascendentales en los procesos éticos observables.

En este proceso, la oralidad académica adquiere un carácter formativo central en esta investigación, debido a que exige la organización coherente del discurso, el uso pertinente del lenguaje disciplinar, la adecuación pragmática mediada por el contexto y la capacidad de contraargumentar respetando normas de interacción y escucha activa. De esta manera, la participación en debates deliberativos favorece simultáneamente el desarrollo del pensamiento crítico al promover el análisis, la valoración, la toma de postura y el fortalecimiento de las

competencias ciudadanas, en tanto el estudiante aprende a construir significados, argumentar, asumir la comprensión de diversas perspectivas y asumir posturas responsables frente a problemáticas académicas y socioculturales.

En resumen, esta categoría examina desde una perspectiva holística cómo los estudiantes movilizan conocimientos y habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y éticas para analizar problemáticas auténticas (ambientales, económicas, sociales o políticas) concernientes a sus prácticas letradas en aras de una formación integral. Esta perspectiva pragmática pone en manifiesto las interacciones discursivas que develan procesos de transformación cognitiva a través de la comprensión crítica de los estudiantes expresada en sus discursos deliberativos.

Con la intención de concretar los elementos de análisis y subcategorías, se propone, a continuación, una matriz de articulación.

Tabla 57

Matriz de articulación del debate como mediador del pensamiento crítico

Descripción sintética	Subcategorías	Constructos teóricos	Elementos empíricos analizados
<p>Análisis minucioso de artículos académicos y dilemas morales en las prácticas letradas, estructuración del debate académico y debate como practica social. Busca potenciar el pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la comprensión crítica y las competencias ciudadanas por medio de interacciones que permitan problematizar el fenómeno natural y social.</p>	<p>Oralidad académica. Pensamiento crítico. El debate deliberativo. Discusión grupal Razonamiento moral. Competencias ciudadanas y formación ciudadanía Clima dialógico y socioafectivo de aula</p>	<p>Perspectiva sociocultural de la lectura (Cassany, 2006). - Polifonía y discurso (Cassany, 2006) - Lectura crítica como acción transformadora (Freire). - Semiótica discursiva y competencias (Jurado, 2002). -Pedagogía crítica y formación ética (Freire, 1997). - Rúbrica de dilemas socioemocionales (Díaz Barriga, Tobón). - Competencias ciudadanas en el aula (MEN, 2006) -Debate Karl Popper.</p>	<p>Diarios de campo Discusiones grupales. Guías de aprendizaje Diarios de aprendizaje Intervención en los debates Comentario crítico Exposición Rúbricas de trabajo colaborativo y autoevaluación.</p>

-Perspectiva sociocultural de la lectura (Cassany, 2006).

Análisis de evidencias empíricas. Esta categoría de análisis, se inicia observando comportamientos y el análisis de percepciones de la investigadora respecto a los participantes. A partir de las anotaciones registradas en el diario de campo, se analiza que algunos participantes no saben justificar una respuesta a un nivel profundo, esto devela que no hay un verdadero proceso de análisis y comprensión de una situación enunciativa, pregunta formulada o función evaluativa. Se necesita enseñarles a los estudiantes a establecer nexos, analizar minuciosa y concienzudamente aspectos formales, semánticos y semióticos del proceso de coevaluación y del contexto de los textos.

Además, los algunos estudiantes no estructuran las oraciones ni en el discurso oral en las exposiciones ni en las respuestas a las preguntas formuladas, evidenciando un vacío conceptual y comunicativo. Expresan frases incompletas, palabras aisladas, incoherentes a la pregunta señalada, sin cohesión, no se evidencia un nivel de criticidad y problemas de comunicación efectiva a nivel individual y colectivo.¹⁰

Por otro lado, la varios de los estudiantes hacen uso de muletillas¹¹ como: “pues sí” (E010), “pues” (E012, E18 y E020), “como que” (E012, E20 y E022), “fue más como” (E020), “que pues” (E018), “como sí” (E018) y “como tal” (E02). Por lo anterior, fue necesario hacer hincapié, grosso modo, en estos aspectos relevantes en la oralidad académica en el taller 2 en el momento de la conceptualización.

Con relación a los comportamientos y actitudes, se resaltan algunos dialectos importantes a tener en cuenta en los procesos de dicción y entonación de algunos estudiantes, debido a que

¹⁰ Descripción de las convenciones: notas tomadas del diario de campo la investigadora. DC1(Diario de campo 1).

¹¹ de las convenciones: notas tomadas DC2-4 (Diario de observación 2,3 y 4).

las variables dialectales son notorias. También, fue evidente en las presentaciones, por aparte de algunos estudiantes, la falta de apropiación y dominio del discurso oral para explicar las temáticas, apelando al parafraseo y lectura de la diapositiva.

Después de escuchar las evaluaciones de los estudiantes a sus compañeros, se dio espacio a la retroalimentación sobre el análisis crítico del texto y sobre aspectos fundamentales de una buena exposición. Es importante para rescatar la madurez del grupo con respecto a las observaciones planteadas en su proceso de aprendizaje.

Como parte del proceso de retroalimentación se tiene:

- Se resalta la importancia de establecer límites en la interpretación como menciona Umberto Eco.
- Se resalta en el grupo expositor el intento de analizar los aspectos paratextuales que corresponden a la macroestructura del texto como es el caso del título.
- Se resalta la búsqueda y selección de la información que el grupo realizó respecto a los intertextos, los cuales analizaron y conectaron el texto audiovisual de forma efectiva.
- Se recalcó la importancia de la toma de decisiones informadas y la evaluación correspondiente a esas decisiones, consecuencias e implicaciones individuales y colectivas.

Se resaltó también al grupo, el intento por analizar implícitos y a hacer predicciones como una de las operaciones de un lector crítico o de alto nivel.

En el taller 1 de sensibilización, las primeras evidencias empíricas recolectadas surgieron como producto del análisis del dilema moral titulado: “Mercado prohibidos” y las primeras interacciones de trabajo colaborativo y el debate no estructurado. Para la activación de

presaberes se racializaron algunas preguntas para analizar que sabían los estudiantes acerca de los dilemas morales ¿sí en la escuela habían abordado los dilemas morales? ¿Qué entendían por dilemas morales?

Con respecto a la discusión por grupos colaborativos, previa a la disertación de dilemas morales. Fue interesante ver cómo ellos con posturas prácticamente opuestas, respetaban y contraargumentaban a sus compañeros con actitud empática y tolerante. El trabajo colaborativo como producto de la metodología de ABP, proporcionó en la actividad de iniciación, mayor interés por compartir experiencias, sentimientos y pensamientos. En otras palabras, fue una experiencia social de interacción entre pares que empezó a fortalecer aún más los vínculos humanos.

La discusión grupal, también, permitió desempeñar los roles de trabajo e identificar los aportes al grupo. Los chicos asumieron de forma responsable su rol, la toma de decisiones y posturas. Los argumentos fueron tomados con base en su conciencia moral y en algún caso, quizás religiosa. Sin embargo, fue un buen ejercicio de introspección para detectar si pueden ser maleables, cómo está estructurada su moralidad, sus valores, su religiosidad o lógica argumentativa.

Fue sorprendente e interesante la discusión que se generó a partir del dilema moral, llamando la atención de la investigadora al ver a los jóvenes asumir sus posturas y tomar la perspectiva de los personajes cumpliendo el objetivo de la sesión. Asimismo, escuchar las discusiones de los grupos fue interesante, natural y sin intervención docente, pero con el debido monitoreo.

Posterior, a la lectura por grupos del documento y discusión grupal, se procedió a explicar la técnica de debate que se desarrollaría en la sesión y el dilema moral socializado con la

caracterización de los personajes por medio de una presentación visual, podcast y redes semánticas. A través de la actividad generadora de presaberes se buscó que los estudiantes cuestionaran su postura crítica de acuerdo al dilema moral seleccionado con el fin de redireccionar la discusión de acuerdo a sus posturas y argumentos. El dilema moral se iba nutriendo con la información complementaria o intertextual. Este dilema aborda temáticas complejas como: la pobreza, la ilegalidad, la familia y la ley.

Se dio inicio al debate, después de haber explicado el dilema moral, los tiempos, los roles y posturas de los grupos. En medio de la discusión, se generaron varios planteamientos interesantes que cuestionaban seriamente la ética de los estudiantes bajo condiciones de necesidad económica. Los interrogantes que surgieron cuestionaban la integridad de los estudiantes y sus posibles actuaciones en esta situación.

Como resultado de las interacciones grupales, los estudiantes realizan comentarios como: “¿o trafica o no come? Sí Camila no lo hace ¿de qué va a comer?” (T1DE012)¹² “¿cuáles son las opciones? ¿trafica o come?” (T1D1E04). Estas frases en marcan el problema en una solución de doble cara, o blanco o negro. Dividen la discusión en dos bandos, el primero se constituye por los estudiantes que están a favor de la situación de Camila y por otro, los que a pesar de las circunstancias sostienen argumentos lógicos de cualquier categoría (social, intelectual, moral o religiosa) que hace que se resistan a la actividad clandestina. Opiniones como: “Lo último que voy a pensar es en la moralidad” (T1D1E022), apelan a la necesidad básica de supervivencia. “Puede buscar un trabajo de 6-1pm” (T1D1E010), la búsqueda de otras opciones prepara la postura para oponerse.

Después de las discusiones en grupo y consensos, se da inicio al debate que fue de libre elección de las posturas, con el propósito de identificar los aspectos que rigen el pensamiento

¹²Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). D(discusión). E012 (número de estudiante).

crítico de los estudiantes. Cuatro de los grupos estuvieron en contra de la venta ilegal de estupefacientes, con una minoría de dos grupos, a favor. En la primera disertación por grupos se: “argumenta sobre la moralidad y las consecuencias que son mayores que los beneficios aparentes que generan.” (T1DBG4).

La siguiente disertación: “Permanece en contra de la venta, argumentando los peligros de la pérdida de la libertad y la búsqueda de otras opciones para subsistir como, por ejemplo, la venta de productos dentro de la universidad, como empanas o comidas” (T1DBG1). “Es necesario aceptar el trabajo para ayudar a su familia, la necesidad del dinero y el poco tiempo que se debe invertir son fundamentales en esa toma de decisión. La familia es su prioridad sin importar lo que tengan que hacer” (T1DBG3). El tercer debate por grupos expone que: a favor “requieren el dinero y aceptaran el trabajo sin analizar las consecuencias porque según ellos, no va a suceder nada. Consideran que el riesgo es mínimo no se expondrán” (T1DBG5). “Se enfoca en la integridad y el medio ambiente y sostienen que lo mejor es no aceptar ese trabajo por el propio bienestar” (T1DBG6).

Aunque al analizar algunas respuestas grupales, a priori, podrían parecer ingenuas para solucionar una crisis económica familiar (T1DBG1), los estudiantes hacen esfuerzo por buscar otras alternativas de solución y no admitir, en primera instancia, la toma de decisiones coaccionada por las circunstancias. La búsqueda de soluciones éticas es un punto fundamental las competencias ciudadanas y el pensamiento crítico y ético que se pretende identificar en los estudiantes.

Con relación a la pregunta 1 de la checklist ¿Quedaron claros los criterios para desarrollar la lectura crítica de diversos géneros discursivos? Una de las estudiantes respondió: “Entendiendo que una opinión crítica debe apuntar a un hecho de interés en concreto e incluir

información intertextual en lo posible que justifique las opiniones del autor y desde ahí poder forjar mi propia vista ante la situación” (T1CHP1E05)¹⁷. En la anterior respuesta se puede analizar que hay una confusión conceptual entre “opiniones críticas”, “punto de vista” y desconocimiento de “argumentar”, por lo tanto, se hace necesario abordar teóricamente las diferencias.

Otro de los episodios de interacción que causaron interés a la maestra investigadora sucedió en el momento de las discusiones grupales en la cual uno de los estudiantes hace el comentario jocoso a sus compañeras: “vamos a aprender a ser criticones” (E022). Al momento de escuchar la aseveración del estudiante la maestra interviene para resaltar la diferencia entre ser criticones y ser sujetos críticos. Este comentario, aunque jocoso, consolida la realidad plasmada por De Zubría, en la cual afirma que se están formando estudiantes criticones y este es el referente que los estudiantes tienen en sus imaginarios, el de ser criticones y no críticos. Situación que requirió pronta mediación, por ende, la maestra, en la siguiente sesión abordó teóricamente los conceptos y respectivas diferencias, haciendo explícita la diferenciación.

Esta primera sesión fue un sacudón para observar cómo actúan nuestros estudiantes de educación superior ante situaciones controversiales en las cuales se evidencia nociones de moralidad, valores y pensamiento crítico que en mayor o menor proporción han aprendido a través de su vida social, familiar y académica. Esta perspectiva resalta la importancia de la lectura crítica como un componente sociocultural.

Se mantuvo un clima de respeto y convivencia que fue notable en todo el debate. Aunque se plantearon opiniones opuestas, todos los estudiantes estuvieron expectantes y respetuosos con sus compañeros, aceptando las diferencias. Y, de eso se trata la vivencia de las competencias

¹⁷Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1).CH (Checklist). P4(número de pregunta). E15 (número de estudiante).

ciudadanas. El objetivo no es que todos terminen pensando de la misma manera, sino que aprendan a no estar de acuerdo de forma civilizada, teniendo en cuenta la empatía, el respeto, la tolerancia y la toma de perspectiva; a ser capaces de convivir con personas que ven el mundo de forma opuesta. La clave radica en que el aprendizaje más profundo es aquel que se convierte en un laboratorio de vida real, cuando el conocimiento deja de ser útil exclusivamente para un examen y se convierte en una herramienta para leer y entender el mundo. Lo anterior es expresado por los estudios de educación como: “aprendizaje para la vida”, que consiste en extrapolar conocimientos de diversas disciplinas al servicio del aprendizaje social, trascendiendo la escuela y la academia.

La implementación del taller de sensibilización, permitió identificar que la selección estratégica de dilemas morales vinculados a problemáticas cercanas a la realidad sociocultural y académica de los estudiantes universitarios, contribuyó a establecer conexión ente la problemática planteada y el contexto, de la misma manera que, activó la disposición cognitiva, actitudinal y reflexiva de los participantes. La pertinencia contextual del dilema moral no solo activó conocimientos previos y experiencias situadas, sino también propició un análisis sistemático de rasgos de la personalidad, estilos de aprendizaje, preferencias, comportamientos, imaginarios, ideologías, actitudes y formas de pensamiento frente a la temática abordada.

La siguiente sesión tuvo en su inicio la conceptualización del pensamiento crítico y autónomo a partir del interrogante planteado: ¿cuáles son los criterios para la toma de decisiones? Con base en esa pregunta se explicó cómo intervienen los conceptos kantianos de “razón pura” y “razón práctica” en la toma de decisiones en la formación de profesionales integrales. Otro de los interrogantes que se planteó durante la explicación fue: ¿Para qué creen que necesitan un pensamiento crítico como profesionales?

La E02, tomó la palabra explicando que: “nosotros somos ingenieros de petróleo. También, vamos a tener que crear la sociedad en muchos ámbitos y cuando nosotros no tenemos ese pensamiento crítico de nosotros, poder tomar una decisión y al mismo tiempo nosotros poder considerar que esa decisión no está bien. Nosotros afectamos el medio ambiente y también a la sociedad como ingenieros. Tenemos que tener esa ética profesional.”

La anterior evidencia, muestra que desde esta pregunta orientadora permite a la estudiante asumir el rol de futura ingeniera, apropiándose de conceptos y comportamientos acordes con su identidad profesional. Lo anterior, corrobora la necesidad de enfocar las prácticas letradas en los procesos lectores y más específicamente en el micro currículo de Taller de Lenguaje. Para cerrar, el momento de conceptualización, se enlazó en pensamiento crítico con las competencias ciudadanas y en la propuesta de lectura de Paulo Freire acerca de la lectura del mundo.

El taller 3, por su parte, estuvo enfocado en la relevancia de la oralidad académica y cómo se conecta con la metodología de debates de dilemas morales para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Asimismo, se explicó la teoría del debate académico y la estructura requerida para ser abordada en el Taller de Lenguaje. Se explicó el propósito académico y comunicativo de la estrategia, los tiempos establecidos, la estructura del discurso oral mediada por la guía de pensamiento crítico y los roles de los debatientes. Acto seguido, se dio inicio al debate estructurado del dilema moral acerca del Fracking.

Tabla 58

Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico

Proceso de análisis y acción						
factores de perturbación		Búsqueda de información		Nueva teoría	Resolución de la disonancia	
Fases	Aparición de una situación que no se atendió	Evaluación de la situación	explicaciones o de soluciones - Contextos - Actores - Aspectos del problema	Concepción de diferentes perspectivas	Se formula y se evalúa una nueva teoría personal (se formula a partir de la interpretación de los datos)	Toma de postura (voz propia) y decisión
Fases	El fracking surge como una respuesta a la creciente demanda de energía y la necesidad de reducir la dependencia de fuentes de energías externas. Casos con varios riesgos de gas y flujos no convencionales no habían existido antes debido a la falta de tecnología o conocimiento	La evaluación de la situación muestra que se enfrenta en el subterráneo. Además, se debe evaluar la viabilidad económica del fracking, así como los riesgos y beneficios potenciales, como el aumento en la producción de energía y los impactos ambientales	Contextos: El fracking puede ser visto un papel crucial en la independencia energética de los países. Aspectos: Se dependen de la importación de energía. Actores: Empresas de energía, gobiernos locales y comunidades. Impactos: Los impactos económicos y ambientales. Aspecto del Problema: Los aspectos ambientales incluyen los riesgos asociados con la contaminación y la explotación de recursos naturales.	Existen varios enfoques en torno al fracking. Una perspectiva económica ve al fracking como una oportunidad para crear empleos y aumentar los ingresos fiscales. Reducir los costos de energía puede una perspectiva ambiental, el fracking, si se maneja adecuadamente, puede ser beneficioso para el medio ambiente al reducir las emisiones de CO ₂ .	Se formula una nueva teoría personal basada en la idea de que los beneficios económicos del fracking en términos de generación de empleo y autosuficiencia energética pueden los riesgos ambientales, siempre y cuando se implementen medidas reguladoras estrictas y tecnologías avanzadas para minimizar el impacto.	Se llega a la conclusión de que el fracking es una opción viable para satisfacer la creciente demanda de energía a nivel mundial. Se apoya la factibilidad de implementar el fracking con regulaciones estrictas que mitiguen los impactos ambientales y favorezcan el desarrollo económico sostenible.

Nota: actividad de proceso de análisis y acción. Guía de aprendizaje 4- G1¹⁸

A partir del análisis de la actividad de análisis del proceso de pensamiento crítico, G1 muestra comprensión de la información contenida en el artículo académico, además, el grupo buscó resolver la disonancia cognitiva, característica importante en la estructuración del pensamiento crítico al transformar la situación problema en una postura crítica sólida. Evidencia el alcance en la comprensión crítica al reconocer el conflicto estructural. Una de las dificultades que se analiza es la falta de delimitación contextual. En general, logran los estándares intelectuales de claridad (en la explicación de impactos) relevancia (selección de la información) y precisión (consecuencias concretas). En resumen, empiezan a diferenciar hechos de opiniones.

¹⁸ Descripción de las convenciones: T4 (Taller 4). APC (Análisis Pensamiento Crítico). G1 (Integrantes del grupo de trabajo colaborativo).

Tabla 59

Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico

Proceso de análisis y acción						
factores de perturbación		Búsqueda de información		Nueva teoría	Resolución de la disonancia	
Fases	Aparición de una situación que no se atendió	Evaluación de la situación	explicaciones o de soluciones - Contextos - Actores - Aspectos del problema	Concepción de diferentes perspectivas	Se formula y se evalúa una nueva teoría personal (se formula a partir de la interpretación de los datos)	Toma de postura (voz propia) y decisión
Fases	Beneficios que nos traerían energías renovables. Diferentes perspectivas que se relacionan de una u otra manera. Desafíos socioeconómicos a los cuales nos debemos enfrentar para obtener una sostenibilidad.	Se pudo evidenciar que hubo superficialidad constante debido a la falta de investigación, no hubieron argumentos convincentes que nos pudieran ayudar en el problema el cual debemos hallar soluciones.	Este problema se refirió sobre el fracking a diferentes actores, tales como: - Empresas energéticas, ambientales, comunidades indígenas, el gobierno, etc. En los aspectos es importante recalcar y hallar medidas que favorezcan el medio ambiente, los trabajadores, la inversión económica y el tratamiento de aguas generadas.	Se pueden encontrar perspectivas como: - ambientales, políticas, socioeconómicas, científicas.	Debemos enfocarnos en encontrar soluciones para mitigar las consecuencias ambientales que esto conlleva. Evitar el fracking, pero aunque se pueda reducir ciertos impactos no nos damos cuenta que su proceso va por el mal camino.	El fracking ha desarrollado una tecnología que a nivel global - No están en Colombia aún, somos conscientes de que hay que ser cauteloso. Sin embargo, los hidrocarburos son necesarios para evitar que aumenten los precios de los combustibles que tenemos.

Nota: actividad de proceso de análisis y acción. Guía de aprendizaje 4-G5

El análisis del G5 reconoce el fenómeno desde diferentes perspectivas que inciden directamente en la problemática, factor indicador de lectura crítica contextualizada e intertextual, se detecta razonamiento inferencial al explicar por qué ocurriría el fenómeno y se evidencia toma de perspectivas y la opinión del grupo. Como dificultad se detecta que existe una confusión conceptual entre argumento y valoración, debido a que el grupo describe efectos, pero no muestra evidencia sólida que la respalde. Además, no evidencian datos de interpretaciones, por lo tanto, no hay un tránsito efectivo en la consolidación del pensamiento crítico. El grupo supera la lectura literal, sin embargo, no alcanza el nivel crítico intertextual.

Tabla 60

Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico

		Proceso de análisis y acción					
		Factores de perturbación		Búsqueda de información		Nueva teoría	Resolución de la disonancia
Fases	Aparición de una situación que no se atendió	Evaluación de la situación	Explicaciones o de soluciones -Contextos -Actores -Aspectos del problema	Concepción del problema desde otras perspectivas	Se formula y evalúa una nueva teoría (se formula a través del análisis de datos)	Toma de postura (voz propia) y decisión	
Fases	La crisis de hidrocarburos y las nuevas técnicas de explotación no son amigables con el ambiente.	La situación lleva a cabo varias discusiones y replanteamiento de prioridades en todos los aspectos que beneficia o impacta negativamente el fracking en Colombia.	El fracking es una técnica de explotación de los hidrocarburos subterráneos a partir del uso del agua con arena y sumado con químicos a alta presión para fracturar la estructura de la roca y así obtener el recurso. Esta técnica ha sido llevada a cabo solo en algunos países porque su práctica va en contra de varios	A favor: El producto interno bruto del país subiría, la economía internacional sería estimulada, las inversiones al sector petrolero aumentarían, tendríamos independencia en sectores basados en este recurso, la posibilidad de invertir en infraestructura	Contra: el uso del agua, un recurso limitado, y las vastas cantidades necesitadas para el fracturamiento hídrico acomoda todo para un desabastecimiento en la región, incluso peor para zonas donde el agua es escasa. Los residuos hídricos del proceso son no renovables debido a las concentraciones de químicos puestos y los	En la propuesta actual de este mecanismo, no sería viable para la biota, ambiente social y aunque en la economía traería beneficios: En el costo de un barril de petróleo no está contemplado el costo ambiental de los recursos afectados.	

Nota: actividad de proceso de análisis y acción. Guía de aprendizaje 4-G2

El G2, reconoce la crisis hídrica y los recursos no renovables como punto de partida, hay una explicación causal (razonamiento causal), es decir, muestran comprensión analítica del problema. También, un proceso inferencial y reconstrucción conceptual. A partir del análisis, los estudiantes contrastan perspectivas y elaboran síntesis interpretativa en la que infieren posibles daños hídricos y consolidando una postura. Entre las dificultades detectadas se encuentra la falta de sustento en las afirmaciones planteadas, no hay relevancia científica que sustente el proceso y garantice la validez argumentativa. Asimismo, aunque existe contraste de perspectivas, la refutación de la postura contraria es incipiente, factor que indica la falta de consolidación en el tránsito desde la argumentación comparativa hacia una argumentación evaluativa.

Tabla 61

Evidencia empírica del análisis del proceso de pensamiento crítico

Proceso de análisis y acción						
	factores de perturbación		Búsqueda de información		Nueva teoría	Resolución de la disonancia
Fases	Aparición de una situación que no se atendió	Evaluación de la situación	explicaciones o de soluciones - Contextos - Actores - Aspectos del problema	Concepción de diferentes perspectivas	Se formula y se evalúa una nueva teoría personal (se formula a partir de la interpretación de los datos)	Toma de postura (voz propia) y decisión
Fases	ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD DE ENERGÍAS RENOVABLES EN COLOMBIA DESARROLLO DE LAS CONDICIONES DE LA TRANSICIÓN ENERGÉTICA PERSPECTIVAS COMPARADAS PLANIFICACIÓN E INVERSIÓN NECESARIA PARA LA TRANSICIÓN.	PODEMOS DECIR QUE LA SITUACIÓN PRESENTA UN VOTO ASIGNADO, AL NO ABORDAR EN PROFUNDIDAD LAS PERSPECTIVAS AL PRACKING Y LOS DESAFÍOS DE IMPLEMENTAR ENERGÍAS RENOVABLES EN COLOMBIA.	EL PROBLEMA DE LA TRANSICIÓN ENERGÉTICA EN COLOMBIA, CENTRADO EN EL DEBATE SOBRE EL PRACKING INCLUYE DIVERSOS ACTORES: EL GOBIERNO, LAS EMPRESAS, EMPRESARIOS, COMUNIDADES LOCALES, AMBIENTALISTAS. LAS SOLUCIONES PARA IMPULSAR POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FAVORZCAN LA INVERSIÓN EN ENERGÍAS LIMPIAS (ACREDITAR A LOS TRABAJADORES DE SECTORES TOXICOS EN NUEVAS EMPRESAS LIMPIAS).	PERSPECTIVA AMBIENTAL // PERSPECTIVA ECONOMIA // PERSPECTIVA SOCIAL // PERSPECTIVA CIENTIFICA	LA TEORÍA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE DINAMICO PROPONE UNA GESTIÓN EQUILIBRADA DEL PRACKING EN COLOMBIA, ENFOCANDOSE EN ADAPTAR CONTINUAMENTE LAS REGULACIONES Y MEDIDAS TECNOLÓGICAS PARA MITIGAR IMPACTOS AMBIENTALES.	EL PRACKING REPRESENTA UNA GRAN AMENAZA PARA COLOMBIA, CONTAMINA AGUA Y AIRE CON METALES PESADOS Y COMPUESTOS TOXICOS AFECTANDO LA SALUD Y MEDIO AMBIENTE.

Nota: actividad de proceso de análisis y acción. Guía de aprendizaje 4-G6

Por último, se puede analizar que G6, comienza a identificar los datos, interpretaciones y percepciones acerca de la problemática, proponen soluciones apoyados en el pensamiento hipotético y el razonamiento lógico mediante la inserción teórica que permite consolidar el pensamiento crítico y propositivo en la resolución problemática asumiendo una postura que evidencia la voz colectiva y consensuada. El grupo logra asumir diversas perspectivas, contrastar teorías y formular su interpretación y solución.

El primer debate estaba conformado por G1 contra G2. La primera intervención estuvo mediada por G1 y por E014, quien destacó con los argumentos racionales y la búsqueda de la información. Sin embargo, se limitó a leer en primera instancia. E026 y E020, no hicieron búsqueda de la información ni estructuración de los argumentos presentados. El G2 con E015,

inicia formulando sus argumentos, redactados de forma precisa para ser expuestos en límite de tiempo planteado. E05, explica las incidencias de cada uno de los argumentos que formuló E015. E01y E06, se limitaron a realizar una lectura dubitativa que evidenció la improvisación por parte de las estudiantes. Finalizó, E012, leyó de forma más fluida las incidencias negativas que genera el fracking.

El segundo debate, conformado por G3 contra G4. Ambos expusieron sus argumentos de forma oral, no se apagaron al libreto y resaltaron las incidencias negativas del fracking a pesar de las contribuciones aparentes que proporcionan las industrias. Finalizado el debate, se dio inicio al debate libre que tuvo como característica la apropiación y fluidez del discurso y el dominio contenido conceptual implícito en la búsqueda de la información y selección de argumentos.

Se continuó el debate de contraargumentación. Inicia G4 contrargumentando los argumentos a favor del G3.

- E013, contrargumenta a E015 con la normativa estipulada para desarrollo del fracking. - E027: “que el sector ambiental, como lo ve E013 es algo mínimo y que a pesar de la normativa establecida eso: “claro, pero esa normativa no nos va a asegurar que se va a recuperar lo que ya se perdió. O sea, las formas de poder contrarrestar eso, no son muy efectivas que digamos”. -E023: “pero son las establecidas por el país.” - E027: “pero eso nos sirve”. - (grupo: risas]) - E027: “puede que eso sea una normativa, pero estoy seguro que tiene sus fallas. -E023: “¿no le sirve lo que está establecido por el país?” -E023: “se va a perder lo importante en el sector ambiental. No como mi compañero, E013, lo dijo que nombro el sector ambiental como algo mínimo. Cuando el sector ambiental, se refiere a todo lo que nos rodea. Es algo que también necesitamos mucho.”

Continuación...-E08. “También, cabe aclarar que en el sector público casi no hay transparencia.” -E019: “porque siempre que se va a realizar la extracción de un pozo, se busca la

exploración del medio ambiente, del ecosistema. No van a extraer el pozo sí no hay detección del petróleo.” -E027. “no, claro, eso es obvio. Pero más que todo, es donde sí hay petróleo es el manejo, de lo que resta, de lo malo. Porque claro, no se va a extraer si no hay petróleo.”

E013: “ustedes decían que con el fracking se contaminaba el aire. No se contamina el aire porque (lee el argumento): “no se contamina el aire porque no está permitido realizar venteos a la atmosfera y en caso de requerir quemas, se debe garantizar la combustión completa para evitar la admisión del metano. Además, para emitir y evitar las admisiones, la industria debe utilizar tanques cerrados para el almacenamiento de insumos”. ¡Entonces no es del todo cierto que vamos a dañar el aire! - [Risas del grupo]-

Continuación... -E019: “la cantidad de agua que se va a gastar en el fracking. La vida útil de un pozo, que es de 20 años, el agua requerida por un poco es de un promedio de 20 mil metros cúbicos.” -E023: “claro, no es que queramos que en 20 años estar explotando y explotando y convertir a Colombia en un sitio de pozos petroleros. También, con todo la Gancia productiva de ellos pozos, el PIB y todo lo que puede Colombia generar, podemos invertir en el turismo.” - E027: “sí no hay diversidad ¿cómo va a ver turismo?”

Continuación...- E013: “se va a invertir gran parte de las ganancias del dinero a la conservación ambiental. Porque sí no tenemos de dónde sacar para la conservación ambiental, va a llegar en algún momento que tarde o temprano se va a acabar sí no lo cuidamos. Hay que tener plata y de dónde se va sacar la plata, ¿del aire?” - [Risas del grupo] -E027: “para invertir en el fracking se necesita mucho dinero y nosotros somos un país subdesarrollado. ¿De dónde vamos sacar el dinero? ¿Del aire no se puede?” De esta forma finaliza el debate entre los grupos.

El debate anterior, muestra cómo los estudiantes empiezan a concientizarse de las implicaciones políticas en la toma de decisiones ambientales y, cómo esta normativa permea el

ámbito profesional creando disonancias cognitivas. Los estudiantes buscan con precisión los argumentos para contraargumentar a su contrincante. Estos argumentos muestran un sustento económico, político, matemático y ambiental, aunque hace falta traer a colación de forma explícita las fuentes de la cual toman la información, hacen inserción de citas en las cuales muestran cifras concretas y normas que empiezan a conocer para su vida profesional.

Se da inicio al tercer debate con el G6 a favor del fracking contra G5. -E028: “rescatando la oportunidad de empleos en áreas locales, apoyando al economía local y nacional. Gracias al fracking se ha mejorado la capacidad de generar energía sostenible.”-E09: “a comparación del fracking convencional, tenemos el fracking con salmuera que genera menor impacto, menor cantidad de agua necesaria porque la mezclan con sal para reducir los químicos que trabajan, menor riesgo de contaminación del suelo, costos reducidos, mayor vida útil de los pozos y menor requerimiento en la infraestructura.” -E026: lee los argumentos que equivalen a las contribuciones del PIB. “La solución de este problema sería la fracturación hidráulica”. -E09: Lee la producción de gas natural puede reducir nuestras emisiones de CO₂ y mejorar la calidad del aire y también al diversificar la matriz energética podemos reducir la emisión de luz.”

Continuación...G6 con -E02: “impacto social, del medio ambiente y la salud. Se enfoca en las consecuencias en la salud, estimulando células cancerígenas y problemas respiratorios. Lee de forma pausa.” -E05: “líder de oposición. Destaca su rol al inicio del discurso. Lee los argumentos planteados de forma fluida. hace énfasis en los impactos en la salud que genera el fracking junto con el deterioro de los ecosistemas.”

Continuación...-E02: “explica su argumento respecto a la “forma de restauración”. A pesar que a medida de los años. Desde el 2000 nosotros hemos podido hacer una mínima restauración del 1%de la capa de ozono. Con solo 30 pozos que se abran acá en Colombia

podríamos dañar el 1,5% de lo que ya se ha restaurado. Entonces, ¿valdría la pena que nosotros abriéramos 30 pozos y dañar la capa de ozono? que a lo largo o podríamos controlar simplemente con abrir 30 pozos. Y si nosotros queremos, como ustedes dicen, ampliar a medida vamos haciendo la economía. Esa economía no nos va a devolver, alrededor de 10,20 años, la capa de ozono y la exploración que hasta el momento ya llevamos. ¿cómo podríamos contrarrestar eso?”

Continuación...-E010: “como látigo de oposición, yo quiero tocar el tema de la producción de empleo. Por qué dicen que el fracking produce más empleo cuando en el 2016 en China hubo un 35% más de en energías renovables. No nos quedemos en China, vámonos a Estados Unidos, en el 2015 la industria solar produjo 209. 000 empleos y la producción de gas 784.5000. La producción de empleos no sube. Y si fuera solo eso, la producción de empleos, también quita empleos. Si nos vamos aguas residuales, Colombia tiene 70% subterráneas y el 15% lo conocemos, y el 55% que no, ¿qué vamos a hacer?”

Las evidencias anteriores permiten analizar cómo E09 alcanza un nivel de lectura crítica interpretativo en la propuesta de alternativas de solución a partir de la postura tecnológica, es capaz de seleccionar la información pertinente a su propuesta de solución y reconstruir el discurso experto. E02, cuestiona la legitimidad del proceso económico, evalúa consecuencias y construye juicio moral. La lectura crítica del artículo académico fue evidencia en su discurso oral presenciado en el debate, mostrando el alcance de la comprensión crítica del texto. E010, evalúa premisas y realiza un proceso de refutación con base en evidencia empírica, en marco su discurso en una acción de contraargumentación.

Con relación al razonamiento y la formación del pensamiento crítico, se muestra la relevancia en la selección de argumentos y evidencia empírica pertinente o significativa a nivel

global dimensionando la problemática. Además, estructuran sus argumentos y contraargumentos de forma lógica en la comparación de la economía con el ambiente y la evaluación de consecuencias futuras en realizado en un proceso inferencial. Finalmente, muestran las competencias ciudadanas en el contexto real en la búsqueda de alternativas que mitiguen el impacto ambiental en la consideración del buen común (conducta prosocial).

Se continuó con el debate de contraargumentación en el cual hubo cierta tensión entre las estudiantes E010, E02 y E09 evidenciada en cada una de sus posturas críticas. -E09: “como les venía diciendo el fracking de la salmuera tiene muchos beneficios y la manera en la que nos deshacemos de eso desechos no hay que encerrarlos como el fracking convencional. Por otro lado, cómo vamos a hablar de Estados Unidos alrededor de su consumimos, ha sido explotar, los mismo China. En África, pues la pobreza no está porque ellos no tengan dinero sino porque le generan a estados Unidos. África es pobre no han tenido una manera del fracking como con salmuera.”

Continuación...- E010: “¡Creer que África es pobre porque no ha tenido recursos, es una total mentira!” - E09: “¡Creer que Estados Unidos genera energía de manera no convencional, es una completa mentira!” - E010: “Estados Unidos es uno de los países que produce más petróleo. Hablemos de Colombia, cómo vas a decir que Colombia, sabiendo, por ejemplo, del Hidrogeno que puede ser una potencia mundial. Que es costoso, sí es costoso. Hablemos de Colombia, estamos en Colombia. Estados Unidos es una potencia por el petróleo, pero también están empezando a ser una potencia por energías renovables. Y pensar y decir que no se puede ir a África porque no tienen recursos es totalmente innecesario y no solamente eso, es un pensamiento retrograda.”

Continuación... -E09: “peor pensar que el fracking es malo por el consumo del agua, porque fue lo que ustedes dieron. -E010: “son 7 litros de agua durante 30 días para el fracking, eso nos lleva a 18’144. 000 litros de agua.”-E09: “pero en el fracking convencional.” -E010: “es del que estamos hablando. Es el fracking que estaba en el artículo. La solución es la que yo les digo, no tendrían tantos gastos para poder manejarlo.” -E09: “pero nosotros no solamente podemos hablar del suelo, sino esos gases que se emiten. Lo malo de la explotación del fracking son esos gases que se emiten que les estaba hablando yo. Sea como sea, la explotación a través del fracking por esas altas presiones que se generan van a ser que los isotopos se revienen, sea como sea. Entonces no podemos decir que un método más efectivo porque en realidad no es cierto.”

Continuación...-E010: “sí es más factible.” -E02: “¿cómo me contrarrestas entonces el daño en la capa de ozono?” -E09: “sí es más factible porque no tiene tantos químicos y no tendría el impacto como tal en el suelo. Además, tendríamos más empleo en Colombia.” -E10: “no tienes un artículo que te diga que va a generar más empleo en Colombia porque para ir a trabajar en un pozo en Colombia necesitas tener varios estudios y no es simplemente decir: “vamos a generar empleo”. Generar empleo también se basa en las capacidades que tiene la gente y en este momento no hay ningún artículo en Colombia.” -E09: “generar empleo no es simplemente decir: “bueno E024, lo contrato para explotar un pozo”. -El grupo: [grito de exclamación] –“¡por eso! Se contradice.”

Del debate anterior, se puede analizar aspectos de interpretación en el marco tecnológico y económico por parte de E09, quien realiza una lectura ideológica. La criticidad es evidenciada en E010 al cuestionar el supuesto implícito de su compañera al detectar simplificación causal en su argumento. E010, muestra razonamiento al cuantificar y mejorar su argumento. E02, por su

parte, tiene la habilidad de obligar al interlocutor a responder la consecuencia principal de su argumento, evidencia análisis, inferencia causal y de sentido en su formulación. Con relación al grupo en general, siguen expectantes el debate en cada instante y de forma colectiva identifican contradicciones argumentativas fungiendo como un colectivo evaluador en control social del argumento.

Por último, es importante resaltar la transformación en la arquitectura argumentativa del discurso oral en la que se muestran las transiciones de opinión a construcción de argumentos pasando por refutación y contraargumentación con evidencia empírica o argumentos sólidos hasta lograr consolidar una fase compleja de la cual son capaces de evaluar la validez del argumento de otro.

Finalizado del análisis riguroso del debate, se tuvo que hacer la intervención pertinente con una moción de reflexión con el propósito de bajar la temperatura generada por la “efervescencia y el calor” de la discusión. Se enfatizó en la importancia del respeto a la palabra del contrincante y no tomarse personal las circunstancias propias de la contradicción, señalando que las situaciones emergentes producidas durante debate deben quedar dentro del salón de clases, y, no deben extrapoladas en la convivencia cotidiana. Esta aclaración orienta a los estudiantes en su regulación emocional, la empatía, el uso de las competencias ciudadanas y genera el clima dialógico y socioafectivo del aula que fue uno de los tópicos prioritarios en el diseño de los talleres didácticos.

Se da lugar al debate final de la sesión con el G1 contra G2.

-E022: “generalmente las aguas que se suelen utilizar, son de uso industrias, hechas para eso, se pueden reutilizar esas aguas y están acreditando todo el consumo del agua. Además, nos estamos criminalizando todos estos procesos, por qué no vemos a otros lados, por qué no

hacemos nada con los otros consumos que son mayores que los que se están planteando.”-E015: “¿cómo por ejemplo? ¿qué contamina más que el petróleo, que la industria petrolera? No solo es el uso del agua, también es la contaminación de yacimientos.” -E05: “y la solución de qué hacemos con lo que queda de esa agua.”

Continuación...-E022: “pero usted mismo lo dijo, en el marco político ni siquiera se están haciendo esos estudios. Estamos en el camino de qué no se puede, no se puede. Entonces lo que estamos planteando es aumentar las investigaciones, comencemos a investigar las tierras. Porque ustedes están hablando de las indígenas, sobre las poblaciones. No es que nosotros planteamos abrir pozos en un barrio en un pueblo, ¡nooooo! Además, están asumiendo lo de las guerrillas, lo de los desplazamientos forzados.”

Continuación...-E012: “la gente tiene que vender aprecio que ellos quieran, o si no, entregar, ya, fin. Explotan y explotan y explotan y hasta que obligan a vender, porque eso pasó en la mayoría de gente. Entonces toda esa gente, vendió sus tierras, hubo desplazamientos. Entonces hubo desplazamientos, forzados, no se sabe en esos temas no voy a entrar (risas). No voy a entrar en ese tema.” -El grupo: fueron forzados. -E012: “no voy a entrar en ese tema...” -E012, cierra el debate con una anécdota que permitió evidenciar de qué manera la explotación de los recursos naturales afecta de forma directa a las comunidades rurales, con su tono jocoso y directo cuenta cómo fue testigo del desplazamiento de tierras y las afectaciones a la naturaleza. Complementé su comentario, añadiendo una anécdota que hace alusión a la misma situación y que es propia de las zonas petroleras.

Finalmente, se establecieron los consensos del debate con el fin de determinar las implicaciones y afectaciones del fracking en la flora y fauna. Estos consensos fueron definidos

en una mesa redonda donde se pusieron en manifiesto más allá de la economía, la necesidad de proteger la flora y la fauna.

Al sumergir el análisis en los aspectos puntuales que emergen del debate, es posible comprender emociones y sentimientos que develan no solo los conocimientos de los debatientes sino su personalidad o predilecciones. A través de este ejercicio, que permitió libremente elegir una postura y sustentarla a partir del dominio conceptual previo y la estructuración del discurso oral teniendo en cuenta la búsqueda de fuentes confiables. Este ejercicio de estructuración argumentativa mostró que los estudiantes empiezan a tomar conciencia de la importancia de argumentar de forma científica, con textos avalados por una comunidad.

Con relación a la apropiación de la lectura crítica en contexto real, se observa que, en comparación a las sesiones anteriores, los estudiantes muestran mayor apropiación del género discursivo y de la intención comunicativa que les permite ahondar en la búsqueda y selección de la información con el propósito de profundizar y estructurar sus argumentos de forma lógica y científica.

Ahora bien, es importante mencionar que la metodología del debate de dilemas morales y la argumentación, proporcionan herramientas y estrategias que permiten a los estudiantes desarrollar o potenciar su pensamiento crítico que se hace evidente en el discurso oral y escrito. Como es de esperarse, unos estudiantes se destacan más que otros en los procesos de oralidad y argumentación, sin embargo, el grupo representa un buen capital humano para seguir potenciando la lectura crítica y el pensamiento crítico no solo en taller de Lenguaje, aunque sin duda esta asignatura para ellos será un referente de pensamiento y aproximación en vida futura como ingenieros de petróleos.

Con relación a las competencias ciudadanas de estudiantes universitarios, se pudo observar en las actitudes, expresiones y comportamientos se notó la participación cívica y política al hacer acotaciones o formular argumentos con base en las políticas establecidas en Colombia. También, se tuvo en cuenta la responsabilidad social, por parte de algunos equipos en el momento de formular sus argumentos y la ética ciudadana de los futuros ingenieros. Además, por la temática en todo momento estuvo involucrado el compromiso con la preservación del medio ambiente. Por último, la resolución pacífica de los problemas se evidenció al controlar las emociones de enojo o frustración en los espacios de contraargumentación. El debate se convierte una oportunidad para aprender a controlar las emociones y detectar y aceptar la contradicción como un proceso cognitivo.

En resumen, se cumplió el objetivo del taller con lo relacionado no solo a desarrollar y /o potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes sino a establecer una aproximación crítica y científica con su profesión en la cual se vieron involucrados aspectos de ciudadanía como la empatía, la toma de perspectiva y la regulación emocional.

El ultimo taller didáctico los estudiantes en el último taller didáctico debían preparar una presentación en la cual expusieran el análisis deductivo e inductivo del artículo académico en un tiempo determinado y abordar brevemente la explicación del macroproceso asignado. Esta información sería el recurso para ampliar la comprensión y construir los elementos finales de la contraargumentación en el video y en el foro. Posterior a las exposiciones, se preparó el escenario para la grabación de los videos de contraargumentación

Se nicia las presentaciones con el E025 quien realiza el análisis deductivo del artículo y lo presenta ante sus compañeros. El análisis global del texto fue bien analizado, identificando la tesis y los argumentos. El estudiante mostró dominio del discurso oral, aunque no tuvo apoyo

visual. Continuó el G1, a este grupo le correspondía analizar la exploración de los pozos petroleros. Iniciaron identificaron la idea principal de la sección y mencionaron de forma contundente y con lenguaje técnico cada uno de los argumentos que sostiene esa idea.

Por otro lado, hubo titubeos en el momento de la presentación, repitieron las ideas de las compañeras. Sin embargo, E05 tuvo mayor apropiación de la temática, aunque no explicó, se limitó la mayor parte del tiempo a leer. Producto del nerviosismo, las estudiantes presentan risas nerviosas, titubeos, movimientos intensos con las manos, pausas y muletillas en exceso.

Las demás, integrantes se limitaron a leer lo que estaba expuesto en la infografía que realizaron para la presentación. No mencionaron concretamente los argumentos que sustentan la tesis, y no se vio apropiación ni de la temática ni del análisis del apartado.

Por otro lado, al G2 le correspondió la perforación. Se evidenció apropiación de la temática. E013 y E023 se dominaron del tema, presentaron un video de apoyo y realizaron el acompañamiento al recurso didáctico audiovisual correspondiente. Sin embargo, no hicieron uso del esquema visual que prepararon para la presentación. Con relación al análisis local del texto, fue pertinente. Sin embargo, se debe enseñar a condensar la idea principal, debido a que lo estudiantes están copiando textualmente casi un párrafo.

Al G3, les correspondió los procesos. De la misma manera que el grupo anterior, hicieron uso de recursos audiovisuales, sin embargo, no hubo explicación y se limitaron a la explicación del video. Con respecto al análisis del texto, no fue pertinente el análisis ni la presentación, considerando que no preparan ningún material visual en el cual se reflejara el análisis del apartado.

A G4, le correspondió los métodos de refinación. E019, inició con el análisis del apartado. E021, explicó los macroprocesos con algunos movimientos de frotación de sus manos,

mencionó la glosa, pero no la explicó. Con relación a la presentación visual elaborada por el grupo, no mantuvieron el formato institucional y omitieron las tildes diacríticas en las palabras escritas en mayúscula sostenida.

El G5, se le asignó-el macroproceso de almacenamiento y transporte. Inicia E024 con la presentación del grupo de trabajo y del análisis local del texto. E024, se dispuso a leer, así como, E028. Continuó E011 explicando el macroproceso, ella con ejemplos detallados y reflexivos se enfocó en las consecuencias ambientales de dicho procesamiento.

El G6, dio apertura a la presentación con E015-contextualizando el lugar de referencia que el texto menciona como parte de los estudios. Realizó un aporte intertextual preciso y contundente de las empresas petroleras de Venezuela. Cabe mencionar que ningún otro grupo se percató de hacer dicho proceso intertextual. Con respeto al análisis del texto, identificaron la idea principal y los argumentos.

Cierra las exposiciones, el G8 con-los resultados y discusión, aunque elaboraron una presentación estructurada no tenía el formato institucional acordado en una de las sesiones anteriores.

En términos generales, los estudiantes lograron identificar ideas principales y reconocer algunos argumentos, especialmente cuando se trataba de describir los macroprocesos de la industria petrolera; sin embargo, la apropiación conceptual no siempre se tradujo en construcción argumentativa oral sobre todo cuando de asumir un rol individual se trataba. La tendencia predominante consistió en reproducir la información contenida el recurso visual, factor que indica una comprensión informativa más que dominio epistémico. Los estudiantes sabían de qué trataba el texto, pero no siempre lograron explicar qué significaba ni por qué era relevante.

Algunos casos particulares mostraron un desempeño superior. El estudiante E025 presentó un análisis deductivo coherente, identificando tesis y argumentos con dominio discursivo, aunque sin apoyo visual. De manera similar, el G6 logró establecer relaciones intertextuales al vincular el contenido con el contexto petrolero venezolano, lo que evidencia un nivel de pensamiento crítico más profundo al ampliar la información más allá del texto base. Sin omitir que el grupo en general, tiende a hacer uso del pensamiento analítico y teórico. Da relevancia al aspecto conceptual.

Asimismo, la intervención de E011 destacó por su carácter explicativo y reflexivo al relacionar los procesos industriales con sus consecuencias ambientales, aproximándose a una interpretación causal del fenómeno. La estudiante evidencia un alto nivel de razonamiento en su proceso inferencial. Estas participaciones reflejan operaciones cognitivas de inferencia, amplitud y relevancia, propias de un nivel inferencial en transición al nivel crítico.

No obstante, en la mayoría de los grupos predominó la lectura en voz alta de los recursos visuales, la repetición de ideas entre compañeras y el uso del video como sustituto de la explicación. La presencia de muletillas, risas nerviosas, pausas prolongadas y movimientos corporales reiterativos no solo respondió al nerviosismo propio de la oralidad académica.

Se da paso al último debate, en esta ocasión el dilema moral será mediado por la temática de la minería. El dilema moral representado en el juego 6, propuesto por el profesor Luis Alejandro Palacio.

El primer debate conformado por el G1 contra G2 -E027: “energía, por ejemplo: la ley 1615 del Plan Nacional de Desarrollo. Con estas leyes se cuida mucho lo que son, el ambiente, los ecosistemas. También está, el código de Minas ley 685 /21 regula cómo se solicita, otorgan los títulos mineros. La ley, establece también mitigar los impactos de la minería. ¿No es que ellos

van a explotar y van a hacer lo que ellos quieran, no señor! Tienen que cumplir unas leyes para poder hacer dicha explotación. Esa ley también protege los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes, o sea, del Chocó.” -E07: “O sea, el Chocó y todas esas zonas se encuentran que las fuerzas armadas manejan la comunidad local. ¿Quién le asegura a usted que las fuerzas no vayan manipular los recursos?”

- E027: “también está eso de que son una población pobre y no tienen un régimen de salud que los acoja.” - E07: “exacto y con cruzar el río, generando problemas de salud. Estamos hablando de una comunidad que está relacionada con el ecosistema. Es como el patrimonio de ellos ¿cómo lo van a dañar? - E027: “sí, habrá contaminación. Siempre hay contaminación. Todo lo que hay es contaminación, pero para eso se hacen las leyes.” - E015: “Lo van a dañar, pero la idea es mitigar esos daños y en caso tal la idea es “reverser” esos daños, o sea, hay un plan que se llama “Restauración de Cuencas Hídricas”, es un plan que trajo Paula, eso se va hacer por biofestación y tecnología, son nuevas ingenierías.”

- E07: “¿Y sí no hay recursos para realizarlos?” - E015: “no, correcto, pero lo mismo que ustedes decían como zona que está apartada, para que haya minería tiene que haber presencia del Estado. Cuando haya presencia del Estado se va allegar acabo todo un protocolo para la minería.”- E07: “¿Con qué recursos? Sí se sabe que los recursos no se distribuyen de manera equitativa.”- E027: “para eso está Carmen. Carmen está velando por su comunidad.” - E07: “sí la empresa decide sacarla cuándo se dé cuenta que no es un factor importante.”

- E027: “eso no es así nada más. No la pueden sacar así. A parte a ella la tiene ahí por sus conocimientos previos, pero también porque es de la comunidad. Ella puede ofrecer mucho en los recursos que va a ofrecer la minería.” - E023: “no porque igualmente la inversión que se hace no es clara porque, de por sí, ya sabemos que la violencia está implementada en ese sector.

Entonces por es el mismo motivo la pobreza se mantiene. No es que los recursos se manejen de una forma viable y eso asegure ingresos, empleos y que se respeten los contratos ¿Me entiende? Puede hacer un contrato que dice: se explotó todo, peor daña el ecosistema solo por tener ingresos.”

- E027: “¿Que otra oportunidad tiene ese pueblo?” - E023: “También les queda el ecoturismo.” - E027: “pero lo de las fuerzas armadas, no creo que permitan el ecoturismo. En cambio, una minería que tenga apoyo del Estado, pues...” - E023: “¿Qué pasa que sea del Estado?” - E027: “pues la fuerza pública, el ejército...” - E023: “sí ustedes ya saben que hay un conflicto interno.”

El debate, genera disonancia cognitiva en los estudiantes, ya que deben sostener simultáneamente ideas de progreso, legalidad estatal, bienestar colectivo y conservación ecológica. La discusión deja de ser una repetición del texto y se convierte en un espacio de deliberación, donde cada intervención intenta justificar éticamente una decisión.

Desde el inicio, algunos participantes adoptan una postura crítica frente a la legitimidad institucional. Cuando menciona E07: “¿Quién le asegura a usted que las fuerzas no vayan a manipular los recursos?”, se evidencia una lectura sociopolítica del problema al considerar que quién ejerce el poder y sus implicaciones directas. Para la estudiante la ley no asegura justicia real. A su vez, se introduce la vulnerabilidad social de la población al señalar la ausencia de cobertura en salud, en palabras de E027: “son una población pobre y no tienen un régimen de salud que los acoja.” Factor que amplía la interpretación del caso hacia un contexto de desigualdad. De esta manera, el problema deja de ser únicamente ambiental y pasa a ser también social y político. Lo anterior hace hincapié en la importancia de la lectura crítica como un producto sociocultural y sociopolítico.

En contraste, otros estudiantes intentan reducir la tensión apelando a soluciones tecnológicas y legales como E015: “a idea es mitigar esos daños... Restauración de Cuencas Hídricas... biofestación y tecnología”. La idea de mitigar daños mediante restauración de cuencas o nuevas ingenierías funciona como mecanismo de conciliación cognitiva que no niega el daño y justifica la actividad económica. De forma similar, el argumento de que “para eso se hacen las leyes” (E027), traslada la responsabilidad moral al sistema normativo. Sin embargo, estas posturas son desestabilizadas por preguntas sobre la viabilidad real de esas soluciones, especialmente cuando se cuestiona la disponibilidad de recursos o la inequidad en su distribución.

La interacción evoluciona entonces hacia niveles más complejos de pensamiento crítico. Se proponen alternativas como el ecoturismo y se introduce el factor del conflicto armado y la corrupción como variables que afectan la efectividad de cualquier proyecto económico. Lo anterior, evidencia una ambivalencia valorativa entre la comunidad y el crecimiento económico. En este punto, el análisis supera la información del caso y construye explicaciones causales sobre la pobreza, la violencia y el deterioro ambiental. El debate deja de centrarse en si la minería es buena o mala y pasa a evaluar bajo qué condiciones sería moralmente aceptable, sin embargo, a pesar de los argumentos no hay evidencia sólida con la cual sustente. Es necesario integrar en los modelos de argumentación soporte argumentativo.

En síntesis, la discusión evidencia un proceso de transformación cognitiva; los estudiantes pasan de opiniones iniciales a contraargumentaciones fundamentadas. El dilema moral funciona como activador del pensamiento crítico porque obliga a confrontar valores y justificar decisiones, convirtiendo el dilema en una experiencia de aprendizaje y ejercicio deliberativo consciente.

El segundo debate conformado por el G3 contra G4. - E012: “sabemos que el Chocó es propenso a la malaria, entonces, eso es uno de los factores que más ocasiona muertes y aparte la contaminación. Entonces tenemos esos factores y llega alguien que encabeza un proyecto, que conoce, sabe y es de la comunidad no una persona ajena, fuera, por ejemplo, un rolo, que llegué por ahí. Así sí sería algo imposible de aceptar porque qué sabe esa persona que no ha vivido en el lugar y mucho menos sabe la cultura y lo que tiene la comunidad para guardarse. Está bien visto que no todo es la economía, también está sus principios culturales y todo eso. Entonces pues no sé... ¿ustedes qué opinan?”

-E019: “también hay que ver que esos proyectos así, a grandes escalas, donde se manejan temas de minería que se maneja muchísimo dinero, las empresas y personas de alto poder usan la comunidad para aprovecharse de la riqueza de ese lugar, un ejemplo claro, el páramo de Santurbán donde las personas tenemos voz y voto y por eso estamos luchando para que las empresas árabes no exploten nuestros páramo porque sabemos de esa explotación y a nosotros como comunidad no nos va a quedar absolutamente nada. Entonces lo mismo pasaría allá en la región del Chocó, las personas son utilizadas como una cortina de humo para camuflar el sentido de robo que quieren hacer para ya hacer todos esos recursos para esas empresas y la comunidad quedarse por ahí con 1%.”

- E012: “en efecto, usted dio: “empresas árabes”, externas. A un árabe que le importa Colombia, él viene y explota y ya. En cambio, en esta parte, sí tiene valores y tiene cultura no va a dañar su propia tierra.” - E019: “¿Y quién lo garantiza?” - E012: “ella misma, los valores y la moral que le explicó la mamá. ¡Ella quiere hablar!” - E01: “respecto a quién va a defender los recursos el código de Minas, la ley 685 de 201 dice que: “cualquier actividad minera, requiere una licencia ambiental emitida por la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANA), con

la autoridad Nacional correspondiente. Esta licencia incluye condiciones específicas para proteger los cuerpos de agua como el líder de la comunidad para que vele por sistemas presentes”. O sea, es una exigencia que alguien represente la comunidad, ¿o sea, sí me hago entender?”

- E019: “muchas veces cuando queremos hacer algo sostenible. O sea, ella lo puede representar, pero del grupo de trabajo alguien que sea corrupto o hay tenido una violación de derechos humanos. Sí, teniendo en cuenta que pues, la minería, ella puede conocer muy bien la zona, puede tener la cultura de esta región. Ella lo que quiere claramente es apoyar a su comunidad, cabe aclararlo, pero sabemos que una actividad como la minería, tarde o temprano a gran escala va a tener grandes problemas no solo ambientales sino también económicos para la comunidad, la minería no es algo que sea sostenible.”

- E01: “la idea es hacerlo sostenible, teniendo en cuenta que la economía sacada del petróleo. La economía sacada del petróleo más adelante podría darse para hacerlo la innovación y hacerlo sostenible.” - E019: “muchas veces cuando queremos hacer una zona sostenible, por así decirlo, sería el otro problema en este caos podría ser un tema de seguridad al haber mucho dinero en esa zona van a empezar a haber conflictos internos, claramente se pueden solucionar con el Estado, pero directamente no se tendrá una situación 100% clara y dentro de esa zona no se tendrá va a haber un conflicto armado por quien va a tener el control territorial de la zona.”

El debate evidencia un tránsito desde opiniones espontáneas hacia razonamientos de carácter ético-político, coherente con la lógica de los dilemas morales planteados en el caso del río Atrato. La discusión no se centra únicamente en si la minería es adecuada o no, sino en quién posee legitimidad para decidir sobre el territorio, lo cual activa la dimensión ciudadana del

pensamiento crítico: poder, cultura, legalidad y justicia distributiva. Representa una visión política de amplio espectro al considerar las implicaciones que ejerce en la sociedad.

Se evidencia un proceso de abstracción que permite interferir repercusiones más allá del análisis literal de las implicaciones de la minería.

En primer lugar, E012 introduce un argumento de reconocimiento cultural y epistémico del territorio: “qué sabe esa persona que no ha vivido en el lugar... no todo es la economía, también están sus principios culturales”. Al afirmar que una persona externa “no sabe la cultura ni lo que la comunidad guarda”, desplaza el análisis económico hacia la autoridad moral del conocimiento local. Se evidencia un proceso de abstracción que permite interferir repercusiones más allá del análisis literal de las implicaciones de la minería y ampliarlo en un aspecto sociocultural de la lectura crítica del dilema. Aquí aparece un criterio de pertinencia contextual y es el caso de la validez de una decisión que depende de la experiencia situada.

El anterior razonamiento corresponde a un nivel inferencial-crítico porque no discute solo el proyecto minero sino el derecho a decidir. Sin embargo, aún mantiene un sesgo de generalización cuando supone que pertenecer a la comunidad garantiza automáticamente decisiones éticas; es un argumento valorativo más que probatorio.

Posteriormente, E019 complejiza el debate al introducir relaciones de poder económico. El ejemplo del páramo de Santurbán funciona como analogía argumentativa que se usa un caso real para inferir consecuencias futuras. Este razonamiento permite que emerja el pensamiento crítico en términos de Paul y Elder. Se consideran implicaciones, intereses ocultos y estructuras de dominación implícitas. La minería deja de verse como actividad técnica y pasa a interpretarse como práctica política. Aquí el razonamiento alcanza mayor profundidad porque evalúa

consecuencias colectivas, ideologías políticas, estructuras de poder y no solo intenciones individuales.

Cuando E01 apela al Código de Minas para sostener la necesidad de licencia ambiental, introduce el criterio de legalidad. Este discurso muestra una forma distinta de racionalidad, la argumentación normativa. Sin embargo, E019 contraargumenta señalando corrupción y conflicto armado, lo que evidencia evaluación de la viabilidad real de la norma y las estructuras de poder. Se confrontan entonces dos planos: legalidad formal y eficacia material. Esta tensión es propia del pensamiento crítico ciudadano porque obliga a distinguir entre lo que debe ser y lo que ocurre en la práctica social. Muestra no solo una disonancia cognitiva sino una incongruencia sociopolítica contundente.

Finalmente, el debate evoluciona hacia análisis prospectivo. Se discuten sostenibilidad económica, seguridad territorial y conflicto armado. La minería ya no es solo un problema ambiental, sino un sistema de efectos interdependientes. El grupo comienza a ponderar consecuencias a largo plazo, lo que indica avance hacia razonamientos complejos al considerar variables económicas, culturales, políticas y éticas simultáneamente. A su vez, establecer relaciones de causa y efecto.

En síntesis, el intercambio muestra desarrollo del pensamiento crítico deliberativo. Los estudiantes pasan de posturas intuitivas como la confianza, aspecto cultural o rechazo emocional a estructurar contraargumentaciones sustentadas en analogías, normas jurídicas y evaluación de consecuencias. Persisten dificultades en la evidencia empírica, predominan opiniones razonadas más que datos verificables, pero el debate logra su propósito formativo: transformar la discusión en un ejercicio de juicio ciudadano sobre el poder, la justicia y el territorio.

Para finalizar la presentación de evidencias empíricas, se cierra esta investigación con el análisis de los videos de contraargumentación. A continuación, se muestran los discursos transcritos del elemento audiovisual.

E023 a E020: "Con respecto al comentario que realiza mi compañero E020, quien afirmó que ciertas prácticas en la industria petrolera generan una visión positiva para el medio ambiente. No estoy a favor, no me parece que sea correcto porque estas prácticas provocan deterioro ambiental significativo. En lugar de continuar con estas actividades, sería mejor explorar alternativas basadas en energías renovables y enfoques que no impliquen la experimentación o explotación directa del suelo y la tierra."

E013 a E023: "'El compañero dice que los macroprocesos y la industria del petróleo están causando el degradamiento de los recursos naturales... el único recurso natural que se está viendo afectado por la industria es el mismo petróleo."

E06 a E05: "No estoy de acuerdo con Ana Hernández porque no profundiza sobre las consecuencias que afectan y que afectan al medio ambiente y simplemente da ejemplos por encima. Añadir que los derrames pueden matar a millones de animales marinos, afectar la alimentación y provocar mutaciones sobre ellos mismos. Simplemente da ejemplos por encima como la afectación de flora y fauna que se puede extender a la extinción y la intervención de las especies."

E027 a E015: "Estoy en contra, ya que eh una posible solución o esas posibles soluciones serían las energías renovables, pero hay que tener en cuenta que al momento de emplear estas energías se va a necesitar materiales que posiblemente en un futuro esto signifique una contaminación ambiental. Aunque claro que una solución efectiva nunca va a existir, se podría minimizar los impactos ambientales que trae la industria petrolera. Wse artículo no va a tratar

mucho de las posibles soluciones, sino más que todo de los que tiene la industria y esos impactos.”

E017 a E022: “Me pareció que no fue un comentario crítico como tal, sino que más bien se lo que hizo fue resumir... no hubo ese punto crítico, esa postura crítica que era lo que buscábamos. Desde el principio no se enfocó en los aspectos negativos o positivos si está de acuerdo o desacuerdo con lo que decía el artículo.”

E026 a E013: “Con respecto al comentario de nuestro compañero E013, donde nos dice que la industria debería tener responsabilidad en las implicaciones ambientales. Estoy en desacuerdo, puesto que cada empresa tiene sus normativas, lo cual les permite llevar a cabo este proceso de una manera amigable con el planeta.”

E021 a E022: “Considero que nuestro compañero pues faltó que especificara mucho y que se enfocó en poner como unas características textuales, pero no nos puso como una idea, un esquema, algo que nos pueda realmente ayudar a deducir lo que él hizo. Yo realmente estaba adivinando leyendo eso y pues considero que para futuros trabajos es importante que sea más específico, que no sea tan literal o tan superficial ”

Al analizar en conjunto de evidencias empíricas de contraargumentación, revela un tránsito claro desde discursos superficiales y reproductivos hacia una interacción con el texto y el contexto. Dicha interacción, abarca diversas perspectivas de problematización en las prácticas discursivas orales como el debate. El debate, moviliza la acción del pensamiento crítico al comprender que leer críticamente no es repetir información, sino contrastarla, evaluarla y tomar una postura crítica contundente y sustentada con evidencia sólida. Asimismo, reconoce las competencias ciudadanas del corpus conceptual de esta investigación.

En términos generales, las intervenciones dejan de limitarse a reproducir contenidos sobre los macroprocesos de la industria petrolera y sus impactos, para centrarse en la calidad de las lecturas y de los argumentos de sus pares académicos. Se discute si un comentario es realmente crítico o solo expositivo, si las soluciones propuestas son viables, si se abusa de generalizaciones causales sin respaldo empírico o si se incurre en visiones cortoplacistas del problema socioambiental.

Algunos estudiantes identifican que un comentario puede ser descriptivo, pero no crítico, y señalan la ausencia de postura crítica o sustento. Aquí la lectura no se dirige solo al tema ambiental sino al modo de argumentar. Este comportamiento indica un avance hacia la lectura crítica y analítica porque evalúa la calidad del razonamiento y no solo el contenido. En términos de argumentación, se observa un avance significativo evidenciado en el proceso de racionalización de la información.

Desde la perspectiva de la arquitectura argumentativa, varios videos muestran estructuras canónicas de contraargumentación: un movimiento inicial de reconocer algún aspecto válido del argumento del interlocutor, seguido por un segmento de refutación al señalar límites, omisiones o simplificaciones, y, en muchos casos, un cierre propositivo, donde se esbozan rutas alternativas de lectura o de acción.

Así, por ejemplo, cuando se cuestiona el tratamiento de las energías renovables como solución “limpia” y definitiva, el contraargumento introduce la noción que todo modelo energético desplaza y reconfigura los impactos ambientales, en lugar de eliminarlos por completo. Del mismo modo, frente a las visiones que de forma absoluta condenan a la industria petrolera, varias voces apelan a una lógica de “pros y contras”, problematizan la relación entre

beneficios económicos, costos de transición y restricciones de gestión institucional o empresarial.

En clave de competencias de lectura crítica, los estudiantes muestran expresiones como: “falta de análisis crítico”, “no hay evidencia”, “es superficial”, “visión cortoplacista” y “justificación normativa”. Estos ejes semánticos se integran en categorías de orden superior que describen patrones de desempeño: distinción entre resumen y crítica, insistiendo en que la contraargumentación requiere tesis explícitas, criterios de evaluación y razones articuladas; por otro lado, se observan intervenciones que inducen al determinar una visión realista de la problemática frente a la transición energética y la sostenibilidad, al cuestionar tanto el optimismo tecnológico ingenuo como el pesimismo absoluto que clausura posibilidades de mejora. Equilibrar la realidad es la opción más viable por parte de algunos estudiantes que logran integrar los conocimientos con el avance socioeconómico.

En el plano pragmático-cultural, las contraargumentaciones incorporan de manera creciente el contexto socioeconómico y político: se discuten las intervenciones empresariales, los beneficios económicos, las implicaciones ambientales y la responsabilidad del Estado, corporaciones y ciudadanía. No se trata ya solo de determinar si el petróleo “contamina” o no, sino de interrogar cómo se reparte la carga ambiental y quién asume los costos de las decisiones productivas a largo plazo desde diversas perspectivas. La visión integral que los estudiantes van creando del proceso del proceso de análisis y argumentación, confronta y concreta la visión de lectura crítica como prácticas situadas. Dicha práctica, se encuentra permeada por relaciones de poder, intereses económicos y disputas de sentido en torno a la noción de desarrollo socioeconómico y cultural.

En resumen, los debates evidencian que la lectora crítica dejó de ser concebida como una habilidad exclusivamente textual para convertirse en una práctica sociocognitiva, alineada con el marco teórico de esta investigación y los propósitos pedagógicos y didácticos formulados en la intervención.

Discusión teórica. Los debates académicos realizados en torno a los dilemas morales permitieron observar transformaciones significativas en la estructura argumentativa de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas. En las primeras sesiones, las intervenciones orales se caracterizaban por la expresión de opiniones personales sin una sustentación conceptual clara. No obstante, en las sesiones posteriores los estudiantes comenzaron a incorporar en sus discursos premisas, evidencias y contraargumentos, estos hallazgos muestran una progresiva apropiación de las estructuras propias de la argumentación y la oralidad académica.

Este proceso puede interpretarse a partir de lo planteado por Plantin (2004), quien señala que la argumentación dialógica implica la confrontación de perspectivas por parte de cada uno de los debatientes y la construcción colectiva de significados en un contexto discursivo. De esta manera, el debate se consolidó como un espacio pedagógico que favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la de deliberación en los estudiantes. Asimismo, el debate funcionó como mediador entre lectura crítica y pensamiento crítico al permitir que los procesos de comprensión, análisis y valoración potenciados en la lectura se proyectaran hacia la interacción pública y la defensa razonada de posturas.

Este hallazgo se articula con la concepción de Brookfield (1987), para quien el pensamiento crítico es un proceso activo que alterna fases de análisis y acción. En el contexto de esta investigación, el pensamiento crítico estuvo mediado por el esquema razonado propuesto

por la investigadora para orientar los procesos de concreción y facilitar a los estudiantes la articulación y apropiación. Los debates observados muestran precisamente esa alternancia. El estudiante no solo analizó un artículo académico o un dilema moral, sino que transformó ese análisis en intervención argumentada frente a otros. La oralidad deliberativa obliga a pasar del plano interno de la comprensión al plano externo de la argumentación. Por tanto, el debate no debe entenderse como un añadido metodológico, sino como una instancia privilegiada para verificar si la lectura crítica ha producido realmente pensamiento autónomo y resistente al juicio.

Ahora bien, con el propósito de ahondar en el análisis teórico y la relevancia conceptual de las evidencias empíricas es importante conceptualizar qué se entiende por oralidad. Este eje conceptual está alineado con el código agrupado de presentación de estructura y discursos fluidos. Para las auroras Esquiviel, Villaval (2024):

“La oralidad se refiere al uso del lenguaje hablado con el fin de lograr la comunicación. Es importante tener en cuenta que la oralidad se acompaña de elementos paralingüísticos, los cuales, según Cestero (1999), se pueden clasificar en varias categorías que incluyen: (1) los modificadores fónicos (el tono, el timbre, la intensidad); (2) los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (el llanto, la risa, los gritos); (3) las pausas y los silencios; (4) los elementos cuasiléxicos como las interjecciones (¡ay!, ¡oh!, etc.) y onomatopeyas (guau, miau, muuu, etc.) y (5) los elementos kinésicos (expresión facial, posturas, gestos)” (p.44).

La competencia comunicativa que el Ministerio de Educación Nacional, fue uno de los pilares de esta investigación por ser un producto mediador de aprendizaje y del conocimiento. Los elementos anteriormente mencionados, fueron objeto de análisis por parte de la maestra investigadora en las intervenciones orales (exposiciones y debates). Con respecto a las

exposiciones, los estudiantes fueron retroalimentados en tiempo real al acto comunicativo oral. En cuanto a los debates académicos, las retroalimentaciones fueron realizadas de manera genérica. Dicha competencia está vinculada al código agrupado de dificultades e el dominio del discurso oral.

Dicha competencia exige del hablante no solo el dominio de la lengua, sino ubicarse en una situación y contexto comunicativo definido dentro de una comunidad. Cada situación comunicativa requiere una perspectiva específica: social, cultural e ideológica que determina no solo performance del sujeto sino la lectura y adaptación del contexto. “Por ello, evaluar esta competencia, es importante plantear a los estudiantes situaciones comunicativas hipotéticas que simulen, de la forma más cerca posible, los intercambios comunicativos que tendrán en la vida real” (Ordinola Sandoval et al., 2023, p.124).

De la misma forma, se enfatizó en la evaluación de los elementos paralingüísticos del discurso oral (tono, ritmo, modulación) como condición indispensable para la atención y comprensión del público. Este criterio evaluativo está conectado con el código agrupado de elementos paralingüísticos.

Con relación al código agrupado que corresponde a la estructura de los textos orales, que para efectos de esta investigación está enfocado en el debate como mediador del pensamiento crítico. Con el propósito de consolidar la mediación del pensamiento crítico, se propuso en la guía de aprendizaje el esquema de proceso de análisis y acción con base en las teorías de Brrokfield (1987). Este esquema se constituyó como el formato estructural del debate a partir del análisis del artículo académico y la disonancia cognitiva, producto del dilema moral. Asimismo, el debate se estructuró con base en los roles de debate de Karl Popper. En conjunto, estos elementos estructurales permitieron que los estudiantes estructuraran los discursos orales.

Como es bien sabido desde el marco conceptual de esta investigación, el pensamiento crítico es un proceso activo que consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción (Brookfield citado en Boisvert, 2004). El autor plantea cinco fases con el fin de orientar el proceso formativo del pensamiento crítico. En este sentido, se diseñó un esquema que condensa la teoría del autor. En la siguiente tabla se podrá observar las fases que intervienen en el proceso de análisis y acción y que están íntimamente ligadas.

Tabla 62

Pensamiento crítico desde los planteamientos de Brookfield (1987)

	Proceso de análisis y acción (solución a la disonancia cognitiva)					
	Disonancia (factores de perturbación)		Búsqueda de información		Resolución de la disonancia	
Fases	Aparición de una situación que no se atendió	Evaluación de la situación	explicaciones o de soluciones	Concepción de diferentes perspectivas	Se formula y se evalúa una nueva teoría personal.	Toma de postura (voz propia) y decisión

Nota. La esquematización es realizada por la autora con base en la información tomada de Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica* (R. Rubio, Trad.). Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-7299-2. Recuperado de <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-nacional-andres-bello/pensamiento-critico/boisvert-jacques-la-formacion-del-pensamiento-critico-teoria-y-practica-ocr-por-ganz1912/50944135>

Esta actividad de análisis del proceso de pensamiento crítico, se construye en un andamiaje cognitivo que guía el tránsito de la información hacia el juicio razonado mediado por las fases que estructuran el pensamiento crítico y que han sido el soporte didáctico en la consolidación argumentativa del debate. La matriz propuesta por la autora de esta investigación es construida a partir de la teoría de Brookfield y se constituye un proceso racional guiado que evalúa la calidad del razonamiento, por ende, del pensamiento crítico.

Con relación a la teoría de la disonancia cognitiva, vinculada al proceso de análisis y acción descrito por Brookfield, se define como: “aquella según la cual la coexistencia, en un mismo individuo, de elementos de conocimiento que no están concertados conlleva de su parte

un esfuerzo, de una u otra fuerza, hacerlos concretar” (La Petil Larousse, Ilustraté, 1992, p.341 citado en Boisviert, 2004, p. 20). En este sentido, requiere un esfuerzo de completar las fases propuestas para la resolución de la disonancia. Estos tópicos están alineados con los códigos agrupados de evaluación comparativa de análisis y acción y disonancia cognitiva.

Para la resolución de la disonancia cognitiva se hizo necesaria la inclusión de los dilemas morales como estrategia metodológica. Dicha estrategia se consolida dentro del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y se configura como un aporte significativo para fortalecer las competencias ciudadanas en el entorno académico.

Los dilemas morales como estrategia comprensión crítica y didáctica, consisten en: "una encrucijada de tipo moral; es decir, una situación en la que se confrontan valores morales de una forma en que es imposible satisfacerlos todos" (Chaux et al., 2004, p. 45). Esta estrategia permite situar al estudiante frente a una situación problemática en la que confluyen valores, principios y toma de decisiones contrapuestos que exigen una toma de decisiones razonada y éticamente fundamentada. Estas situaciones problema requieren de toma de decisiones, que en la mayoría de los casos se han generado el pensamiento una disonancia cognitiva. Esta estrategia metodológica está alineada con el código agrupado de metodologías activas.

En esa línea de pensamiento, los dilemas morales están enmarcados en una perspectiva deliberativa, esta estrategia promueve procesos de interacción, argumentación, negociación de puntos de vista y argumentos y reflexión colectiva, en consonancia con el planteamiento de Hernández Sampieri (2018).

La estrategia didáctica de debatir dilemas morales permite analizar estructuras de pensamiento crítico, razonamientos morales, algunos patrones de religiosidad, empatía y por supuesto, la comprensión crítica del texto. La praxis de las competencias ciudadanas se hace aún

más visible en la cotidianidad y específicamente en las discusiones generadas en entornos académicos. Para Dueñas (2021), estos dilemas morales se hacen aplicables en los problemas reales relacionados con la disciplina, que, en Cassany, correspondería a las prácticas letradas y en código agrupado, sería debatir dilemas morales en situaciones reales.

Los dilemas morales están concatenados al razonamiento moral, identificado con este mismo código agrupado. Este es entendido como la: “capacidad de tomar decisiones y hacer juicios que sean morales (o sea basados en principios internos) y de actuar de acuerdo a juicios” (Kohlberg, citado por Lind, 1999 como se citó en Martínez et al., 2019, p. 42). En otras palabras, el razonamiento moral es el análisis crítico de situaciones morales en las que se determina el proceder más adecuado o ideal de una persona.

La anterior cita, muestra cómo los dilemas morales están ligados a la toma de decisiones y a los constructos morales que subyacen en los estudiantes implicados y que son explícitos en las discusiones y debates. Estos aspectos subyacentes permiten realizar un perfil individual y colectivo de los razonamientos morales de los participantes y la forma en la que permean, en ocasiones, la interpretación, los juicios y la toma de decisiones.

En este sentido, argumentar desde la perspectiva del modelo dialógico es defender un punto de vista confrontándolo con un contrincante (individual o colectivo), en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de un público (Plantin, 2004). De este modo, el debate integra: evidencia, principios y valores que permiten justificar adecuadamente un punto de vista, asimismo, aplicar contribuir en la formación en ciudadanía. Esta concepción dialógica está relacionada con los propósitos institucionales y del Taller de Lenguaje, en tanto la argumentación oral se convierte en una herramienta para poner en escena los saberes, la

argumentación, las competencias de lectura crítica y las competencias ciudadanas promovidas el diseño e implementación de la secuencia didáctica.

Con respecto a la discusión por grupos colaborativos, fue interesante ver cómo ellos con posturas prácticamente opuestas, respetaban y contraargumentaban a sus compañeros con actitud empática y tolerante. El trabajo colaborativo como producto de la metodología de ABP y relacionado con el código agrupado de metodologías activas, proporcionó en la actividad de iniciación, mayor interés por compartir experiencias, sentimientos y pensamientos. En otras palabras, fue una experiencia social de interacción entre pares que empezó a fortalecer aún más los vínculos humanos.

También, permitió desempeñar los roles de trabajo e identificar los aportes al grupo. Los estudiantes asumieron de forma responsable rol correspondiente, la toma de decisiones y posturas. Los argumentos fueron tomados con base en su conciencia moral y en algún caso, quizás religiosa, sin embargo, fue un buen ejercicio de introspección para tambalear o detectar si pueden ser maleables, cómo está estructurada su moralidad, sus valores, su religiosidad o lógica argumentativa.

Fue sorprendente e interesante la discusión grupal que se generó a partir del dilema moral, fue satisfactoria observar a los estudiantes asumir posturas y tomar la perspectiva de los personajes. Las discusiones de los grupos, fueron naturales sin intervención docente, pero con el debido monitoreo.

Estas discusiones grupales corresponden al código agrupado interacción dialógica y contraste de posturas. Los estudiantes asumieron de forma responsable su rol, la toma de decisiones y posturas. Los argumentos fueron tomados con base en su conciencia moral y el algún caso, quizás religiosa, sin embargo, fue un buen ejercicio de introspección para tambalear o

detectar si pueden ser maleables, cómo está estructurada su moralidad, sus valores, su religiosidad o lógica argumentativa.

El grupo en el acercamiento realizado a las competencias ciudadanas y específicamente al análisis de dilemas morales se mostró expectante e interesando en abordar la problemática, a su vez, se empezaron a cuestionar y a socializar aspectos de la moralidad que corresponden a la vida cotidiana que, para la mayoría, nunca no se habían abordado en clases. Muy en contra del pronóstico y de las expectativas, los estudiantes aún evidencian muestras de aspectos de la moralidad que han regido los parámetros institucionales de la mayoría de las escuelas y de la sociedad.

El planteamiento del dilema trajo consigo ciertas posturas que se pueden develar a partir de los argumentos de los estudiantes como es el caso de la dicotomía entre “lo correcto e incorrecto” bajo circunstancias de pobreza o necesidad. Sin duda, algunos de los estudiantes no tendrían reparos en aceptar la venta ilícita de alucinógenos o de ser transportadores de los mismo, justificando sus acciones por la necesidad. Los dilemas morales permiten detectar las pluralidades de los estudiantes en las estructuras de pensamiento, razonamiento y juicio moral, empatía, toma de perspectiva y valores. Además, contribuye a fomentar la convivencia, por ende, Aulas de paz. Estos ejes temáticos están vinculados con los códigos agrupados: conductas prosociales y formación en ciudadanía

Las Aulas de Paz son entendidas por (Chaux et al., 2004) como:

“Es un recurso transversal. Hacen referencia al salón de clase como un espacio seguro en donde los estudiantes no sólo pueden llevar a cabo su proceso de aprendizaje sino también desarrollarse plenamente con un alto grado de bienestar. Permiten: toma de decisiones, establecer

acuerdos, respeto mutuo, expresar emociones, manejo constructivo de los conflictos, regulación, metacognición, juicios críticos, toma de perspectiva y cooperación” (Pág. 31).

De la misma manera, contribuye al manejo de conflictos, dado que “los problemas, los roces, las tensiones, son oportunidades muy importantes para aprender a ser ciudadanos, a manejar pacíficamente nuestros problemas” (Chaux et al., 2004, p. 88). Este tópico está vinculado al código agrupado de manejo de conflictos.

En resumen, todos estos constructos analizados permitieron identificar la relevancia de la estructura deliberativa al permitir que las posturas dejaran de presentarse como preferencias individuales y fueran puestas a prueba en un espacio común de argumentación. Dicho momento deliberativo, predispuso la observación en avances en la escucha académica, toma de perspectivas, participación, respeto a la palabra del compañero y en la necesidad de responder con mayor precisión argumentada. Aunque no todas las intervenciones alcanzaron la misma profundidad, sí se hizo visible una tendencia general hacia formas más razonadas de argumentación y participación deliberativa.

En términos de las competencias ciudadanas, el aula comenzó a configurarse como un espacio de negociación simbólica donde la divergencia no anulaba el diálogo, sino que lo enriquecía. Tal resultado es consistente tanto con los lineamientos del MEN (2006) como con la investigación de García Vergara y Palacio García (2023), que subraya el potencial de los dilemas morales y del debate para promover conductas prosociales, empatía y razonamiento ético avances notables en los debates realizados.

6.3.4 Categoría 4: Transformación de la práctica y del rol del estudiante

Descripción de la categoría. La categoría Transformación de la práctica educativa y del rol del estudiante analiza los cambios observables en el proceso de aprendizaje de los participantes de esta investigación. De esta manera, pretende analizar sistemáticamente el impacto de las intervenciones didácticas y cómo estos intervienen en los escenarios problematizadores, dialógicos y reflexivos, en los que el estudiante asume un rol activo, analítico, crítico y reflexivo en la construcción de su propio conocimiento.

En coherencia con los planteamientos de Cassany, la lectura crítica se configura como una práctica social que interpela al lector y lo obliga a tomar postura frente a los discursos; a su vez, el pensamiento crítico exige que el estudiante evalúe, cuestione y regule sus propios razonamientos. Este giro pedagógico se articula con el enfoque por competencias propuesto por Tobón, en tanto promueve desempeños contextualizados y significativos, y con las competencias ciudadanas planteadas por el MEN y Chauz, que enfatizan la participación, la argumentación y el respeto por la diversidad de perspectivas. En conjunto, esta categoría da cuenta de una transformación en la que el salón de clases se consolida como un espacio de aprendizaje activo, seguro y democrático.

La categoría de análisis, también, aborda los procesos metacognitivos que realizan los estudiantes en los cuales regulan sus procesos cognitivos, discursivos y socioemocionales y, ajustan sus estrategias y técnicas de lectura crítica, argumentación y competencias cognitivas y emocionales a las tensiones cognitivas, afectivas y procedimentales que emergen durante la implementación de la secuencia didáctica. De la misma manera, permite detectar vacíos conceptuales, procedimentales y actitudinales con el propósito planificar, ejecutar y evaluar el propio desempeño lector.

Con relación a la perspectiva evaluativa, se adopta un enfoque de evaluación para el aprendizaje, entendido como un proceso continuo formativo que permite identificar avances, dificultades y vacíos conceptuales, procedimentales y actitudinales enlazados en las competencias de saber, saber hacer y saber ser desarrolladas en la secuencia didáctica. Estas competencias orientadas en potenciar la lectura crítica y las competencias ciudadanas, así como, la autorregulación emocional, argumentación y la toma de decisiones informadas constituyen en esencia, los resultados y alcances representativos de esta investigación didáctica. Esta evaluación integral para el aprendizaje y el rol del estudiante, surge como producto de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del proceso formativo.

Tabla 63

Matriz de transformación de la práctica educativa y el rol del estudiante

Descripción sintética	Subcategorías	Constructos teóricos	Elementos empíricos analizados
Identificación de vacíos y dificultades conceptuales, procedimentales, socioemocionales y actitudinales. Valoración de la experiencia educativa y el propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Mediación docente como andamiaje crítico. - Intervenciones docentes orientadas a la lectura crítica. - Conceptualización. - Estrategias pedagógicas y didácticas - Evaluación para el aprendizaje y el rol del estudiante. - Autorregulación metacognitiva y socioemocional (Autoevaluación). - Regulación metacognitiva y socioemocional (Coevaluación). - Evaluación con sentido pedagógico y didáctico (Heteroevaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de lectura crítica (Serrano y Madrid de Forero). Veintidós técnicas de lectura crítica (Cassany) Competencias integradoras (MEN). Competencias ciudadanas en el aula (MEN, 2006) Criterios para el análisis y evaluación de casos en la educación moral Valbuena-Espinosa (2016). 	<ul style="list-style-type: none"> Diarios de campo Diarios de aprendizaje Exposición Rúbricas de evaluación.

En este apartado, se analizar la evidencia empírica en pro de entender el proceso de aprender a pensar y cómo cada uno de los estudiantes desarrolla y fortalece los procesos cognitivos y metacognitivos evidenciados en la postura auténtica de su rol como de lector crítico. Se inicia el análisis de aspectos propios de la fase observación. Los hallazgos, fueron implementados, en su debido momento, para determinar aspectos fundamentales en el diseño de la secuencia didáctica. Acto seguido, se exponen cada una de las subcategorías inmersas en esta categoría de análisis y desarrolladas en la fase de aplicación, específicamente en cada uno de los talleres didácticos.

las primeras intervenciones resaltan el reconocimiento de la lectura crítica del texto audiovisual evidencian la lectura literal de los estudiantes, se hace pertinente ahondar en estas conceptualizaciones y estrategias de la lectura crítica con el fin de potencializarlos. Tampoco se observa la relación de la lectura crítica con las competencias ciudadanas. No se establecen conexiones explícitas. Con relación a los estudiantes, se evidencia que son más perceptivos en el momento de ejemplificar y relacionar los procesos de lectura crítica con situaciones cotidianas y cercanas a su realidad como lo es la música, el deporte y la vida afectiva, atraen la atención.

La mayoría de los comentarios son incipientes y evidencian la falta de lectura crítica. Es importante mencionar que la actitud de los estudiantes con la lectura no es muy llamativa o desbordante, la mayoría de ellos no toman apuntes los cuales resultan relevantes para asimilar la información y, tomar nota de datos puntuales y específicos de aclaraciones realizadas por la profesora. Con relación a la atención prestada a la clase, la mayoría se concentra. A pesar de la falta de toma de apuntes son pocos los que desvían su atención a los dispositivos electrónicos¹⁹.

Realizadas las exposiciones, se interroga al grupo con el propósito de evaluar a sus compañeros y realizar la retroalimentación correspondiente a cada grupo. Posteriormente,

¹⁹ Descripción de las convenciones: notas del DC1 (Diario de campo 1).

establece los criterios de la coevaluación²⁰: 1. Evalúe teniendo en cuenta forma y contenido expuesto. 2. ¿citaron puntos en orden y extensión? 3. ¿Cree usted que realizaron una lectura literal? ¿por qué? –profesora: ¿Cree usted que realizaron una lectura literal? ¿por qué?-- E05: Sí, porque profundizaron en cada elemento.–La profesora: ¿explicaron las incógnitas frente al léxico”. -E012, buenas referencias. -Profesora: ¿cuál es la relación que se establece con la frase encomillada y el video? - E020: la pasión que genera el. El amor es ciego para el hincha está mal lo que evalúa el árbitro.²¹

Continuación... -Profesora: ¿Usted qué opina de esta nueva presentación que hace el equipo uno? ¿qué destaca o de pronto le sugieren términos de forma que deben cambiar mejorar? cuéntenos. - E013: “Veo que con respecto al primer trabajo que hicieron se mejoraron bastante. Me parece muy bien hecho lo que hicieron en el durante.” - Profesora: ¿Nada de recomendaciones? - E013: “Tal vez al principio, pues este cómo se dice se fueron más por el lado del del cuento que por el audiovisual, pero estamos bien, están.” Profesora: ¿qué podrían ellos de pronto mejorar? -E018: “Bien y que también mejoraron, pero al final.” ¿se supone que las conclusiones son para cerrar? Que como que lo volviste a abrir, dándonos como más información, pero respecto a todo. Me pareció que sí mejoraron bastante la parte de cada uno y se notó que hicieron el esfuerzo y el trabajo.

Continuación... -Profesora: -E021, ¿Qué puede sugerir usted, cuénteme? - E021: “no, pues tuvieron una buena explicación sobre el vídeo, pues algo que sirve quiero sugerir, pues quiero en ciertas partes no tuvieron tanta coordinación como grupo.” -Profesora: ¿Dónde está E04? ¿Cómo viste esta intervención? - E04: “Mis compañeros en comparación a la primera exposición, incluyeron noticias y ampliaron mucho la información. Bueno, esos son puntos que ya mencionaron

²⁰ de las convenciones: notas del DC2, 3 y 4 (Diario de campo 2,3 y 4).

²¹ Descripción de las convenciones: notas del DC2 (Diario de campo 2).

el tema de que analizamos un poco más el cuento que lo audiovisual, el tema de cómo está la coordinación del equipo, pero al resolver me parece que muchísimo mejor que el primero.”

Continuación... -Profesora: ¿E010, cuéntenos qué podemos agregar? -E010: “una sugerencia puede ser que no le den la espalda al público cuando estén hablando así, porque se ve mal. Pero principalmente, pues realmente sí, se mejoró muchísimo, no solamente en el después, sino los durante. Pues sí, no solamente sabes como en la parte visual, sino que empezaron a abarcar las mismas cosas, como por ejemplo la ciencia detrás de los sentimientos, movimientos como errores.”

Continuación... -Profesora: E022, ¿cómo te pareció el cierre? - E022: “Sí. La verdad yo vi que fue profundo, pero en el hecho de las observaciones de ellos mismos sacaron, o sea, no como que se respaldaron en estudios como algún argumento o algún texto que hablara sobre eso, sino más bien como observaciones de ellos mismos. y ellos mismos y no se respaldaron como de algo más seguro. Se verá nada más el título. En cambio, ellos como que sí le metieron cabeza porque el árbol como que qué tendrá que ver eso en el en el audiovisual y todas cosas, entonces la parte bastante interesante para mí.”

Continuación... -Profesora: E020, ¿Usted que nos puede decir cómo vio esto sí llegaron a un nivel de lectura textual o cómo los vio? - E020: “Pues la verdad a mí me gustó la interpretación, era un buen manejo. No despertaron en el lenguaje como que me decían que no va bien técnico, pero me hubiera gustado como escuchar más un análisis sobre el audiovisual más a fondo, porque ellos analizaron, fue más como la parte de lo que ellos interpretaron a la hora de ver a la audiovisual.”

Continuación... -Profesora: E018, ¿Qué recomendaciones haría a este equipo y en torno a qué cosas? - E018: “Con eso Solamente sentí lo que rescato de E025 es que sí tenía contacto con el público, era el que el único que vi del resto. Me pareció que o miraban al techo o al piso o solamente la

pantalla y no se dirigían como tal al público, que era el que le debían hablar. Y, pues el material es que estaba muy extenso. 27 diapositivas no creo que poner una frase, una diapositiva. Creo que las pudieron haber reducido un poco más y ser más concisos me pareció, pero pues rescato que tuvieron fluidez en el momento de hablar cada uno y solamente que pues Andrés que pareció como si no sé que al momento de hablar como si lo estuvieran persiguiendo o algo que escuché que estaba hablando bastante rápido. Pero por Su parte me pareció que estuvo bastante bien.”

Continuación...-Profesora: E012, ¿Qué opinas de esta intervención? - E012: “Tienes un tono de voz como que adecuado para exponer, pero como que no vas con las riendas, entonces se pierde un poquito la conexión que tratan detrás, claro, y pues también en las diapositivas está prácticamente, o sea, y eso, pues podría desviar la atención del público, pero más que como que, para mí. Tienes la parte de comunicación al público porque lo que transmitieron si está bien, bien hecho y, Pues bien, así bien estructurado lo que era.”

Continuación...-Profesora: E02, ¿Usted qué opina de la presentación que hace el equipo seis? - E02: “siento que les hizo falta explicar más a fondo porque empezaron a hablar de las estrategias, pero cómo tal no explicaron las estrategias no explicaron qué descubrieron ellos en esas estrategias en el video. Me gustó mucho que al final explicó que vio el video tres veces, pero como tal les hizo falta.” -Profesora: ¿Usted qué opina de la presentación que hace el equipo seis? - E027: “es el punto de vista que ellos tienen, que es lo más importante porque al momento de leer cualquier texto es comprender ese punto de vista que nos quieren dar.”

En términos generales se observa que los estudiantes hacen inmersión al plano afectivo para valorar las actividades de sus compañeros con expresiones como: “estuvo bien” (E020), “me pareció bien” (E06), “¡buen punto de vista!” (E014), por ende, confunden la opinión con el

argumento y criterio evaluativo. Sin embargo, los argumentos que justifican la evaluación a sus compañeros son pertinentes en una cantidad elevada de respuestas.

La actividad inicial de los talleres didácticos, estuvo enfocada en la evaluación y metacognición del primer taller, consistía en responder de manera concienzuda una checklist con el fin de identificar los aspectos más notables de la sesión, de la lectura crítica, de su propio proceso de aprendizaje y de sus sentimientos y desenvolvimiento respecto a la primera sesión del Taller de Lenguaje con la maestra investigadora. La checklist estuvo orientada por preguntas que apuntaban a indagar acerca de las emociones de los estudiantes, la relación con la lectura y procesos metacognitivos. Se pretendía a través de esta ruta, entender el proceso de aprender a pensar, sus implicaciones, compromisos, requerimientos y beneficios.

La respuesta a la pregunta 5 de la checklist ¿cómo me sentí? “Me sentí muy bien durante la actividad, hubo mucho respeto en el desarrollo de la misma y la confianza para poder opinar y presentar diferentes puntos de vista, haciendo más cómoda la participación” (T1CHP5E07)²². “Fue un espacio donde expresamos nuestras opiniones sobre el tema sin ninguna presión” (T1CHP5E03). “Me sentí rodeada de muchas más opiniones más completas o con más superficialidad a las cuales yo no pudiese haber concluido, que terminan por enriquecer mis propias ideas, fue un ejercicio de constante aprendizaje” (T1CHP5E05). “La dinámica de la sesión me pareció interesante y aún más el hecho de llevarnos a expresar nuestros puntos de vista en busca de una socialización general” (T1CHP5E015).

Continuación... “Por mejorar. Siento que hay cosas que se pueden mejorar.” (T1CHP5E09). “Si. Me gusto la dinámica, tener una postura crítica respecto a mi criterio y debatir, estuvo fascinante” (T1CHP5E028). “Por mejorar. Considero que voy en buen camino para desarrollar esta habilidad, pero no completamente en este momento” (T1CHP5E017). “Si,

²² Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1).CH (Checklist). P5(número de pregunta). E07 (número de estudiante).

siempre he generado interés por este tipo de actividades, en las que se generan debates” (T1CHP5E011).

Otra de las estudiantes responde: “Por mejorar. Siento que hay cosas que se pueden mejorar. Tales como, metodologías diferentes de clase para que todas las clases no sean de ver diapositivas y realizar trabajos sino hacer cosas diferentes que aporten en nuestro aprendizaje” (T1CHP5E09). Aunque la estudiante no responde la pregunta planteada sí suministra información relevante sobre las necesidades educativas de los estudiantes con relación a las metodologías implementadas actualmente por los docentes en el entorno universitario.

Teniendo en cuenta los planteamientos de la estudiante, se hizo necesario cotejar los requerimientos con la metodología diseñada con el fin de corroborar la diferenciación. La metodología didáctica de esta investigación tiene el propósito de analizar cómo impactan las estrategias didácticas de la enseñanza de la lengua materna. Más aún, cómo se despierta el interés y la motivación extrínseca en los estudiantes por medio de las prácticas letradas, las estrategias de la lectura crítica y de competencias ciudadanas. Lo anterior, forma parte fundamental de los retos esta secuencia didáctica, así como determinar el impacto del Taller de Lenguaje en los estudiantes de ingeniería de Petróleos.

Por otro lado, se hará mención de una de las notas del diario de campo en la cual, se debe admitir que: “la E012 a simple vista parece irresponsable y despreocupada, pero en el debate demostró dominio del pensamiento estratégico. Detectaba los puntos débiles en las opiniones de los demás”, rompiendo el estereotipo de cómo se ve un “buen estudiante”²³. El pensamiento crítico no siempre se manifiesta, requiere el estímulo correcto para desarrollarse. Y E012 mostró que con los estímulos cognitivos, pedagógicos y didácticos idóneos podía involucrarse y activar su pensamiento crítico y estratégico. Este pensamiento inconsciente de la investigadora, se

²³ Descripción de las convenciones: notas tomadas del diario de campo la investigadora. D1 (Diario1). E010 (número de estudiante).

asemeja a las ideologías implícitas en cada ser humano, que limitan otros puntos de vista e impiden ver de forma holística una situación o persona.

Esta situación emergente permitió consolidar y eliminar sesgos por parte de la investigadora durante la continuidad de los talleres y consolidar un aprendizaje significativo en situaciones posteriores. Por lo ende, parte del propósito de la actividad consistió en dar sentido a los procesos de aprendizaje no solo de los estudiantes y hacer hincapié que también se aprende de los estudiantes de forma tácita. El ser humano está en constante evolución, sí permite que sus conocimientos sean extrapolados a otros contextos.

La pregunta 6 de la checklist ahonda en aspectos pedagógicos, como los estilos de aprendizaje con el propósito de captar la atención de los estudiantes y hacer de la actividad una experiencia significativa. ¿Las estrategias implementadas en la sesión respetan su estilo de aprendizaje? “Mi estilo de aprendizaje o de estudio es tomar apuntes y pues en la sesión pasada fue más que todo hablado” (T1CHP6E01)²⁴. Explican el tema y luego realizamos una actividad donde ponemos en práctica lo visto. “Considero mi estilo de aprendizaje más privado, me refiero a una iniciativa individual y poco colectiva, pero respeto las actividades que se hacen con la mejor intención y que fue diseñada con la intención de la interacción como medio de aprendizaje las que incluso son muy necesarias en casos” (T1CHP6E05). “No hubo en ningún momento algún tipo de adoctrinamiento sobre las ideas que generaba leer el texto y era permito sacar las conclusiones que se tuvieran en mente” (T1CHP6E015).

Finalmente, la pregunta 7: ¿Considera que es capaz de identificar y caracterizar la información abstracta del contenido de un texto? “Por mejorar. puede que si logre identificar uno que otro pero aun me falta mejorar” (T1CHP7E011)²⁵. “Claro son cosas nuevas que nos ayudan a

²⁴ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). CH (Checklist). P6(número de pregunta). E01 (número de estudiante).

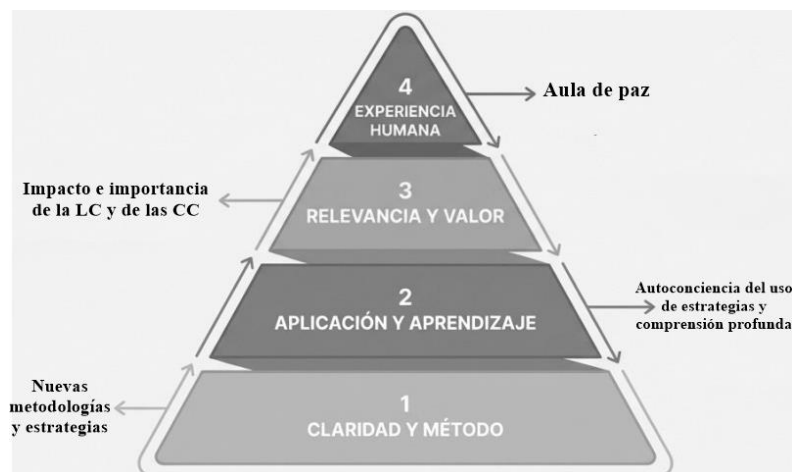
²⁵ Descripción de las convenciones: T1 (Taller 1). CH (Checklist). P7(número de pregunta). E011 (número de estudiante).

tomar distintas posiciones en diferentes entornos” (T1CHP7E020). Por mejorar. Considero que voy en buen camino para desarrollar esta habilidad pero no completamente en este momento” (T1CHP7E017).

A continuación, se muestra la pirámide que resume los resultados categóricos obtenidos del proceso de análisis de la checklist en cada una de las categorías inmersas en las preguntas.

Figura 35

Pirámide categorial de alcances del taller de sensibilización



La pirámide categorial de la checklist condensa los alcances obtenidos en términos globales de la primera sesión de sensibilización. En dicha imagen, se resaltan los aspectos relevantes producto de las percepciones, experiencia, pensamientos y sentimientos de los estudiantes, en los cuales el éxito de la sesión se cimentó en la estructuración de la clase como estrategia innovadora para los participantes, en la cual pudieron explorar metodologías innovadoras, exponer sus puntos de vista de forma abierta y segura en un clima académico de respeto y sana convivencia. Además, la ampliación del constructo académico en términos de estrategias que les facilitaran y orientaron sus procesos metacognitivos, fue crucial para determinar la forma de acceder a la lectura crítica.

Otro de los aspectos importantes, fue la relación teórico-práctica que permitió que los estudiantes pudieran identificar la importancia y el impacto de lectura crítica y de las competencias ciudadanas en sus procesos de aprendizajes para la vida, que llevaron a hallar sentido al Taller de Lenguaje. Por último, resaltaron la necesidad de un ambiente de respeto, confianza y diálogo como aspecto enriquecedor del aprendizaje y la participación. Las estrategias y metodologías fusionadas, emergen la motivación extrínseca de los estudiantes indispensable para “querer aprender”.

La construcción de la evaluación para el aprendizaje, surge en los talleres didácticos como producto de los debates y la rúbrica de coevaluación sintética socioformativa.

Con relación a los debates y su correspondiente heteroevaluación por parte de la investigadora. Durante lo sucedido en la sesión se pudo flexibilizar los intereses de la secuencia didáctica con los interés particulares y emergentes de los estudiantes, como fue la solicitud del debate no estructurado. Es importante en el proceso formativo tener en cuenta las opiniones o necesidades de los estudiantes, debido a que fue fructífero habilitar la propuesta.

Esta acción propositiva y colectiva de los estudiantes, dio muestra del interés y la motivación intrínseca por dar a conocer con mayor amplitud sus argumentos. Esta metodología fuera del formato permitió que los estudiantes se apropiaran de sus argumentos con el propósito de contraargumentar a sus compañeros. La estrategia, incentivó la contraargumentación y la apropiación técnica que emerge del conocimiento del conocimiento teórico.

Las prácticas letradas han despertado en los estudiantes conexión con su carrera profesional y el interés por los conocimientos técnicos de su comunidad científica. Este hallazgo permite validar la relación con el Proyecto Institucional que busca propiciar espacios de investigación. El Taller de Lenguaje se configura como mediación pedagógica que favorece la

activación de procesos cognitivos iniciales y la incorporación progresiva al discurso académico de la ingeniería de petróleos.

A continuación, se muestra evidencias empíricas extraídas de la rúbrica socioafectiva.

Tabla 64

Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar	Alcances
Autoevaluación	Nuestro grupo estaba confiado en los argumentos que dimos para debatir en contra del fracking, estábamos conscientes de los impactos negativos que tiene el fracking y como estar a favor genera preocupaciones en nuestro país.	
Coevaluación	Este grupo estaba preparado y tenía muy buenos argumentos ,fueron transparentes al presentar su postura en contra del fracking ,plantearon las desventajas e impactos en lo social, económico, ambiental y político por otra parte pueden mejorar en la investigación de datos para poder debatir con el equipo opuesto.	

Nota. Elaboración propia.

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-G4

Tabla 65

Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar	Alcances
Autoevaluación	creemos que nos faltó un poco de fluidez a la hora de argumentar.	
Coevaluación	El grupo 2, es individual a la hora de contrarrestar argumentos, teniendo la participación de un solo integrante, se le recomienda que mantengan más activa la calidad para apoyar a sus compañeros y así tener mejores fundamentos y un debate más sólido.	

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-G3

Tabla 66*Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa*

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar	Alcances
Autoevaluación	Identificar más los argumentos. Y mejora del habla en equipo	—
Coevaluación	Mejorar organización y respeto a la palabra	—

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-G1

Tabla 67*Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa*

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar
Autoevaluación	Personalicé el tema y elaboré el tablero más llamativo de la mesa.
Coevaluación	Todo salió bien del tema, este se llevó a profundización de más.

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-E022 .

Tabla 68*Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa*

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar
Autoevaluación	Identificar más los argumentos. Y mejora del habla en equipo.
Coevaluación	Mejorar organización y respeto a la palabra

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-G2

Tabla 69*Evidencia empírica de la rúbrica sintética socioformativa*

Tipo de evaluación	Aspectos por mejorar
Autoevaluación	El grupo logró una buena comunicación y se destacó por su trabajo en equipo.
Coevaluación	Mejorar en la gestión del tiempo al exponer y reforzar la claridad de las ideas principales.

Nota: actividad de proceso autoevaluación y coevaluación. Rúbrica socioformativa-G5

Las autoevaluaciones muestran que los estudiantes centran inicialmente su reflexión en el contenido temático y la preparación conceptual del debate. Expresiones como “preparar más el tema”(E022), “tener más dominio”(E022), “identificar más argumentos” (G1), evidencian una conciencia incipiente sobre la necesidad de fundamentar la postura, variable que indica el paso desde la opinión espontánea hacia la argumentación sustentada. También, se puede analizar que progresivamente la reflexión se desplaza hacia aspectos discursivos más complejos: fluidez argumentativa, síntesis de ideas, claridad en la exposición y organización del discurso. Esto sugiere la activación de procesos metacognitivos, debido a que los estudiantes empiezan a evaluar no solo contenidos o conocimientos, sino cómo lo comunica y justifica, es decir la competencia comunicativa.

Asimismo, la autoevaluación de uno de los grupos enfatiza en la toma de conciencia de que el debate no es un desempeño individual sino una construcción colaborativa. En consecuencia, los estudiantes comienzan a reconocerse como miembros de una comunidad discursiva, rasgo propio del tránsito hacia la literacidad académica.

Por otro lado, la coevaluación presenta un mayor grado de objetivación del desempeño. Los pares académicos identifican dificultades específicas: falta de participación activa, individualización de la argumentación, escaso apoyo al compañero, respeto por el turno de palabra, lo que muestra la apropiación de criterios de interacción deliberativa. La coevaluación, en este contexto, introduce una dimensión normativa del discurso, en el momento en que los estudiantes evalúa la calidad argumentativa con base en las reglas dialogicas socialmente establecidas.

Analogamente, la coevaluación incorpora la exigencia de evidencia: mayor investigación, uso de fuentes confiables, mejores fundamentos. Esto indica que los estudiantes comienzan a reconocer que la validez de una intervención depende de su respaldo argumentativo y no únicamente de la convicción personal. De este modo, el grupo actúa como regulador cognitivo colectivo, generando conflicto sociocognitivo que impulsa la mejora argumentativa.

Con relación al análisis de la rúbrica socioformativa en aspectos puntuales, se evidencia un proceso gradual de construcción del pensamiento crítico deliberativo mediado por el debate de morales. Inicialmente, la mayoría de los grupos colaborativos se sitúan en un nivel resolutivo caracterizado por una comprensión fragmentada del dilema moral. Reconocen algunos agentes y conflictos, pero sin lograr identificar plenamente los intereses morales presentes. Esta etapa corresponde a una lectura ética intuitiva sustentada en percepciones personales más que en análisis estructurado, factor que revela una empatía incipiente y una perspectiva social aún en formación.

Posteriormente, en menor cantidad, se observa un tránsito hacia el nivel autónomo, donde los participantes comienzan a integrar aspectos contextuales, legales, sociales y económicos con el fin de sustentar la toma de decisiones. Sin embargo, la selección de información todavía

presenta omisiones relevantes, aspecto que indica un proceso de intertextualidad en desarrollo. Falta profundizar el dominio de fuentes confiables con propósitos argumentativos o contraargumentativos. En este nivel los grupos abandonan la opinión espontánea y empiezan a construir una postura crítica, aunque todavía dependiente de la situación inmediata del dilema propuesto.

El avance más significativo se evidencia en la dimensión argumentativa. Los estudiantes logran estructurar premisas relativamente coherentes y reducir contradicciones, aspecto que marca el paso de la opinión a la argumentación. No obstante, la relación conceptual entre premisas y conclusiones aún presenta debilidades, variable que indica que la competencia crítica se encuentra en consolidación más que en dominio pleno, en otras palabras, la criticidad se encuentra en proceso de construcción. El debate, por tanto, funciona como mediador que permite justificar, clarificar y reorganizar el pensamiento.

En la dimensión valorativa, el juicio moral progresa desde apreciaciones intuitivas hacia ejercicios de ponderación ética. Aunque los estudiantes reconocen principios morales relevantes, inicialmente no logran vincularlos sólidamente con el dilema moral. La deliberación colectiva favorece gradualmente esta articulación, al evidenciar la transición de una moralidad reactiva a una valoración argumentada.

En conjunto, este análisis muestra la progresión coherente con el desarrollo del pensamiento crítico en el andamiaje cognitivo y socioafectivo que surge desde la identificación, el análisis, la argumentación a la deliberación ética. El debate deliberativo transforma la participación del estudiante de opinativa a argumentativa, y de interpretativa a valorativa, consolidando competencias cognitivas, discursivas y ciudadanas.

El proceso de análisis de las rúbricas de heteroevaluación evidencia una fuerte convergencia entre las respuestas de los estudiantes, lo que sugiere suficiente evidencia empírica a favor en varias dimensiones pedagógicas. Desde la codificación abierta, las expresiones recurrentes, muestran sus representaciones principalmente “sí”, “perfecto”, “todo fue perfecto”, al ser preguntas cerradas no aportan contenido proposicional amplio, sin embargo, sí funcionan como indicadores de percepción positiva global frente a la experiencia. Estas respuestas, aunque breves, al agruparse sistemáticamente permitieron construir categorías teóricas sólidas en la codificación axial.

En la categoría mediación pedagógica y subcategoría de evaluación con sentido pedagógico, la totalidad de los estudiantes reconoce claridad explicativa docente. Este código agrupado se ubica en la subcategoría de intervenciones docentes orientadas a la lectura crítica. La totalidad de los estudiantes E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021, E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028 coinciden en que la explicación permitió comprender los contenidos. Aunque la textualidad es mínima, el código abierto “explicación clara y pertinente en pro de la enseñanza de la lectura crítica”, emerge por reiteración semántica.

En codificación axial, esto se articula con el código agrupado de Pertinencia y claridad en la explicación docente como un código agrupado, factor que evidencia que la percepción del aprendizaje no depende de la elaboración discursiva del estudiante sino de la valoración global del proceso didáctico.

Este factor es un indicador de la presencia de andamiaje cognitivo y didáctico interdisciplinar. Los estudiantes perciben orientación explícita para aprender a interpretar, argumentar y posicionarse críticamente. La reiteración de la aceptación indica que la enseñanza

no se centró únicamente en la conceptualización sino en modelamiento de procesos de pensamiento. Resulta interesante resaltar que los estudiantes vinculan lectura crítica con competencias ciudadanas y pensamiento crítico. Esto revela un desplazamiento desde la lectura literal hacia la lectura funcional y social, es decir, la comprensión del texto como práctica discursiva situada.

En relación con la claridad explicativa de la docente, la totalidad de los estudiantes coinciden en que la explicación permitió comprender los contenidos. Aunque la textualidad es mínima, el código abierto “explicación clara y pertinente en pro de la enseñanza de la lectura crítica”, emerge por reiteración semántica. En codificación axial, esto se articula con la subcategoría de intervenciones docentes orientadas a la lectura crítica como un código agrupado, factor que evidencia que la percepción del aprendizaje se enfoca en la valoración global del proceso didáctico.

En la subcategoría de planificación pedagógica y didáctica, aparecen tres códigos agrupados que enfatizan en: secuenciación lógica, estructuración de talleres y dinamización metodológica. El alto índice de respuestas aceptadas, indica que los estudiantes perciben coherencia estructural del proceso. La secuencia no solo organizó actividades, sino que sostuvo la atención y facilitó progresión cognitiva y los participantes desde su metacognición percibieron las transiciones desde la comprensión, la toma de una postura crítica hasta lograr finalmente, la aproximación a la argumentación.

Finalmente, los códigos agrupados correspondientes a la heteroevaluación de los participantes hacen referencia a: Percepciones de los estudiantes respecto al debate, percepciones de los beneficios del debate, valoración de actividades, atención a la diversidad, recursos didácticos, valoración de las estrategias didácticas, valoración del aprendizaje multidimensional

e interdisciplinar (propuesta de mejora educativa, aprendizaje significativo, pertinencia y proyección pedagógica y didáctica de la investigación, clima socioafectivo del aula, metacognición, resultado del aprendizaje, progresión en lectura crítica, participación y compromiso académico, identificación de estructura del texto argumentativo, argumentación y observaciones y sugerencias.

En aprendizaje significativo, se enmarcó en la mayoría de los estudiantes al afirma poder aplicar lo aprendido a otras situaciones. Esto es resulta importante para logara el proceso de transferencia o extrapolación de aprendizajes en el contexto real. La lectura crítica comienza a operar como herramienta interpretativa del mundo social, no solo como actividad escolar, esto constituye uno de los alcances esperados en la aplicabilidad de la secuencia didáctica.

Por otro lado, el código agrupado de metacognición muestra dos hallazgos importantes: comprenden los criterios de lectura crítica y reconocen que deben mejorar para lograrla plenamente. Este doble reconocimiento implica un nivel metacognitivo inicial en el cual los estudiantes identifican el objetivo y también la complejidad, por ende, necesidad de profundizar lo aprendido.

El código agrupado del clima socioafectivo del aula aparece homogéneamente positivo. Este factor es relevante porque la argumentación y el debate requieren regulación emocional, sin ella, no emergen posturas ni contraargumentos. Además, garantizan los aspectos motivacionales extrínsecos y fortalece los intrínsecos proporcionando significado y sentido a la experiencia de aprendizaje. Asimismo, fortalece las competencias socioemocionales. Por último, se evidencia disposición a mejorar. No se trata solo de satisfacción sino de apropiación del proceso formativo. Los estudiantes lograron una visión semántica y semiótica del proceso de aprendizaje de la

lectura crítica y las competencias ciudadanas, se apropiaron de las estrategias de lectura crítica como una herramienta para leer el mundo.

Otra de las subcategorías de medición docente como andamiaje crítico, corresponde a las estrategias pedagógicas y didácticas, estas se configuran en los siguientes códigos agrupados: mapa de ideas, metodologías activas, técnica de modelado y guías de aprendizaje.

En la categoría de evaluación para el aprendizaje, se configura por las subcategorías de autorregulación metacognitiva y socioemocional (autoevaluación) y la regulación metacognitiva y socioemocional (coevaluación). Ambas, integran la perspectiva de la evaluación por parte de los estudiantes.

En dichas categorías de autoevaluación y coevaluación se muestra un desplazamiento progresivo desde una valoración intuitiva del desempeño hacia una valoración de proximidad argumentativa del aprendizaje. En las intervenciones del grupo se observa que, inicialmente, los estudiantes tienden a emitir juicios globales “lo hicimos bien” sustentados más en percepciones personales que en criterios explícitos. Esta primera forma de evaluación corresponde a una conciencia incipiente del proceso, donde el estudiante reconoce resultados, pero no identifica con precisión los procedimientos cognitivos que los generaron.

A medida que avanzan las actividades de lectura crítica y debate, la autoevaluación comienza a incorporar elementos de control metacognitivo. Los estudiantes empiezan a señalar acciones concretas: diferenciar entre leer y argumentar, reconocer cuando resumieron en lugar de interpretar, detectar ausencia de evidencia o debilidad en la contraargumentación, e identificar problemas de coherencia entre tesis y argumentos. Aquí la evaluación deja de ser descriptiva del desempeño para volverse analítica del proceso; el estudiante no solo dice qué ocurrió, sino por

qué ocurrió y cómo lo hizo. Esto evidencia regulación cognitiva y metacognitiva, ya que el sujeto compara su actuación con criterios de calidad discursiva.

En la coevaluación ocurre un fenómeno complementario. El grupo pasa de la corrección superficial entre pares, centrada en errores visible a una valoración del razonamiento. Los estudiantes cuestionan generalizaciones, piden justificación, señalan contradicciones internas y diferencian opinión o de argumento. La evaluación entre compañeros se convierte así en mediación intelectual que no busca sancionar sino mejorar la validez de la postura. Esta interacción fortalece la dimensión dialógica del pensamiento crítico porque obliga a explicitar premisas y a sostenerlas públicamente antes sus pares académicos. Los estudiantes ven el proceso de coevaluación como una oportunidad de perfeccionar su aprendizaje y madurez intelectual.

Con respecto a las dificultades del proceso evaluativo, en varios momentos los juicios aparecen correctos, pero incompletos. No identifican el problema argumentativo, no proponen cómo mejorarlo; o bien formulan recomendaciones genéricas sin vincularlas con criterios conceptuales abordados.

En síntesis, la autoevaluación evidencia el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la coevaluación funciona como dispositivo social de construcción del criterio crítico. Ambas configuran un avance desde una evaluación para el aprendizaje con base en impresiones hacia una evaluación fundamentada en los criterios evaluativos: coherencia, evidencia y solidez argumentativa.

Finalmente, entre las observaciones de los estudiantes se enfatiza en la necesidad de solicitud del tiempo para desarrollar las actividades y poder profundizar un poco más y la satisfacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes

Figura 36

Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

LAS CLASES HAN SIDO INTERESANTES, TANTO LA FORMA EN QUE SE EXPLICA, COMO LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE SE IMPLEMENTAN A LA HORA DEL DESARROLLO, SIENTO QUE POR MEDIO DE LOS DEBATES SE REFUERZA LA CONFIANZA PARA EXPONER, LO QUE EN CLASES SE HA EXPUESTO, LAS OCASIONES EN LAS QUE HEMOS REALIZADO PRESENTACIONES, A MEDIDA QUE AVANZAMOS, PODEMOS MEJORAR NUESTRAS HABILIDADES, EXCELENTE DOCENTE, EXCELENTE AMBIENTE DE CLASE, ME GUSTARIA SEGUIR PARTICIPANDO DE MAS DEBATES

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E025).

Figura 37

Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

_solo el tiempo del inicio por lo demás me parece que la actividad logra el objetivo_____

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E016).

Figura 38

Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Dar un poco más de tiempo en las actividades realizadas en clase, y quizás fomentar un poco más en la buena organización en las estructuras de los equipos para las actividades.

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E014)

Figura 39

Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes

OBSERVACIONES Y Sugerencias.

Seguir con su metodología en la cual maneja muy bien la didáctica.

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E08).

Figura 40*Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes*

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS: Algunos trabajos estaban muy sobre la hora, y tenemos pocos días de preparación para realizar el trabajo, las actividades eran muy buenas pero el tiempo para realizarlas era muy corto.

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E028)

Figura 41*Evidencia de observaciones y sugerencias de los estudiantes***OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:**

_____ el aprendizaje de las sesiones ayudan a lograr más confianza en uno mismo y un trabajo en equipo más efectivo

Nota: actividad de heteroevaluación . Rúbrica de evaluación -(E023).

Para concluir, la intervención didáctica no solo mejoró la comprensión, sino que instauró un cambio de rol del estudiante, pasó de cumplir un rol como receptor a un rol pasivo a establecer un rol activo como participante discursivo. La lectura dejó de ser decodificación y un medio para adquirir información para convertirse la lectura del mundo y una expresión contundente en la toma de postura, aunque todavía guiada.

En términos formativos, el hallazgo principal no es el dominio pleno de la lectura crítica, sino la conciencia crítica. Los estudiantes ya saben qué significa leer críticamente, intentan hacerlo y reconocen que aún deben perfeccionarlo, se apropiaron de la lectura crítica como herramienta para el aprendizaje y abordaje de la lectura del mundo. Ansían seguir aprendiendo para extrapolar sus conocimientos a otros contextos. En resumen, hubo un progreso entre aprendizaje guiado y autonomía intelectual.

Para cerrar la muestra de recolección de evidencias empíricas, se recalcó la importancia de la lectura crítica para el bienestar individual y colectivo en cada taller didáctico, situación de aprendizaje que proporcionó herramientas y potenció habilidades cognitivas y metacognitivas

que permiten al individuo desenvolverse mejor en todos los aspectos de su vida. Hacer hincapié en la promoción de la lectura crítica, ampliando los ámbitos de ejecución como la vida social, familiar y afectiva hicieron de esta experiencia de aprendizaje un proceso regulado y transformador.

A partir de las interacciones colectivas en clase, los estudiantes, transformaron sus esquemas de pensamiento al mostrar que la lectura crítica desarrolla pensamiento crítico en las áreas transversales del ser humano y no es exclusiva del ámbito académico y científico. Esta comprensión crítica del aprendizaje evidenció la construcción de significado y sentido de la relevancia lectura crítica y las competencias ciudadanas en los estudiantes. Lo anterior, configura los propósitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos planteados en esta intervención didáctica.

En términos de resultados globales a través del análisis de evidencias empíricas analizado en este aparatado se sintetiza los resultados comparativos a partir de la prueba de entrada (prueba diagnóstica) y de la prueba de salida (prueba de escritura - comentario crítico). Los resultados finales sugieren que la mayoría de los estudiantes evidencian cambios significativos en el nivel de lectura, estructuración del pensamiento crítico, calidad de los argumentos y dominio pragmático de las competencias ciudadanas.

A continuación, se muestra la figura que compara los resultados iniciales y finales

Tabla 70

Matriz de comparación de pruebas: entrada y salida

Categoría teórica/subcategoría	Resultados diagnósticos	Resultados finales
Niveles de lectura literal	E02, E05, E03, E01 y E018.	E03 (5-1) redujo
Nivel de lectura inferencial	E09, E04, E07, E08, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E019, E020, E022,	E04, E015, E01, E018, E020, E022, E024, E026 y E028. (19-9)

	E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	redujo 50%
Nivel crítico intertextual	E021, E017, E013, E06	E019, E02, E09, E06, E013, E07, E05, E017, E08, E010, E011, E012, E014, E016, E021, E023, E025 y E027 (4-19) aument+o
Pensamiento crítico		
Estructura del pensamiento crítico		E01, E02, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028. (27)
Las interpretaciones		
Postura crítica del lector argumentada.	E021, E017, E013, E06	E01, E02, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E013, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.
Competencias ciudadanas		
Competencias ciudadanas	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.	E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E010, E011, E012, E014, E015, E016, E017, E018, E019, E020, E021. E022, E023, E024, E025, E026, E027 y E028.

Con relación a los niveles de lectura el nivel literal redujo quedando solo un estudiante, de la misma manera, el nivel inferencia se redujo de 19 estudiantes a 9 en tránsito al nivel de lectura crítico intertextual que aumentó de 4 estudiantes a 19. No obstante, se hace la salvedad que esta transición no implica un nivel de lectura crítico intertextual a profundidad, debido a que se hace necesario la continuidad del proceso, la mediación pedagógica y dominio autónomo de estrategias de lectura crítica. Aun así, es un cambio notable.

El pensamiento crítico o por su parte, se evidenció un poco más estructurado, paso de no tener estructura a adquirir ciertos aspectos estructurales mediados por estrategias de escritura (esquema de pensamiento crítico) que, a su vez, pasó de ser una postura opinativa a argumentos

iniciales. Por lo anterior, se favoreció la argumentación mediante una postura crítica más informada y estructurada.

Finalmente, en el tópico de competencias ciudadanas el estado inicial fue homogéneo y mejor de lo esperado. Los estudiantes del grupo PB6 llegaron a la universidad con dominio de competencias ciudadanas incipientes, pero evidentes situaciones que facilitó la consolidación de la formación ciudadana, la empatía, avances en la resolución de problemas evidenciadas en la competencia comunicativa (oral y escrita), conciencia ambiental, ética profesional y respeto a las diferencias en las posturas críticas de sus compañeros. Un número significativo aumentó su capacidad de análisis al detectar incoherencias lingüísticas y semánticas en la producción de textos (orales y escritos)

Discusión teórica. Los registros y las valoraciones estudiantiles muestran una reconfiguración paulatina del rol del estudiante, que pasa de una posición pasiva a una participación más activa en la construcción colectiva de conocimiento, la evaluación de argumentos y la formulación de posturas frente a problemáticas socioambientales. Esta transformación se corresponde con el modelo Pedagógico Institucional (2018) y con los principios de la pedagogía crítica (1990), que conciben al aula como espacio de diálogo, problematización y acción situada, más que como escenario de transmisión unidireccional de contenidos.

Por otro lado, Morales (2018), menciona que, el pensamiento crítico lleva al hombre a explorarse mediante el diálogo discursivo que deriva de la resolución de contradicciones y permite potenciar modos de pensamiento y acción que permitan desempeñar un rol protagónico en la sociedad. Estos modos de pensamiento y acción están alineados con Brookfield (1987). Además, a través de le pensamiento crítico el sujeto permite elaborar construcciones teóricas a partir de la

evaluación y el análisis de ideas, buscar relaciones causales y problematizar las situaciones cotidianas, disciplinares, sociales y emergentes de un contexto determinado.

Al mismo tiempo, las evidencias de coevaluación, autoevaluación y uso de rúbricas socioformativas sugieren un desplazamiento hacia formas de evaluación formativa coherentes con enfoques por competencias, que promueven la reflexión metacognitiva y la corresponsabilidad en el aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de esta categoría no solo documentan cambios en los estudiantes, sino también indicios de transformación de la práctica docente hacia un ecosistema de aprendizaje que articula ABP, lectura crítica y ciudadanía, en consonancia con el marco teórico y las políticas nacionales e institucionales revisadas.

Se continua con el abordaje conceptual del pensamiento crítico, desde los referentes pedagógicos como Paulo Freire, uno de los autores canónicos para esta investigación. Morales (2018), menciona que, el pensamiento crítico lleva al hombre a explorarse mediante el diálogo discursivo que deriva de la resolución de contradicciones y permite potenciar modos de pensamiento y acción que permitan desempeñar un rol protagónico en la sociedad. Además, a través de le pensamiento crítico el sujeto puede elaborar construcciones teóricas a partir de la evaluación y el análisis de ideas, buscar relaciones causales y problematizar las situaciones cotidianas, disciplinares y emergentes de su contexto y sociedad.

Esta categoría se inscribe en el contexto paradigmático que, desde la pedagogía crítica y los enfoques constructivistas, es concebido el aprendizaje como proceso dialógico, situado y reflexivo. En este marco, transformar la práctica no equivale a introducir metodologías “innovadoras” de manera superficial y aleatoria, sino a reconfigurar las relaciones de poder, los modos de producción de sentido y el rol activo del estudiante. La práctica docente deja de concebirse como un conjunto de estrategias neutras y pasa a entenderse como una praxis

intencional, estratégica y autocrítica, orientada a la construcción conjunta del conocimiento, a la problematización de la realidad y a potenciar las competencias críticas y ciudadanas.

En coherencia con lo anterior, el rol del estudiante se desplaza de receptor pasivo de contenidos a sujeto epistémico, social y político que analiza, interpreta, cuestiona y reconstruye los discursos que circulan en el espacio académico. Esta transformación implica reconocer al estudiante como agente capaz de autorregular su aprendizaje, de evaluar y productos, y de incidir en las decisiones que configuran la vida académica. La lectura crítica, la argumentación y la evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) se convierten, así, en herramientas fundamentales para materializar el cambio; al exigir que el estudiante se posicione, justifique y confronte ideas.

De la misma manera, requiere asumir responsabilidades cognitivas y éticas que apunten al análisis, la interpretación objetiva de la realidad y la emisión de juicios valorativos, sin sesgos que permeen los resultados del proceso evaluativo. La metacognición, los conocimientos, la autocrítica, la objetividad, el respeto, el contraste y la comparación de resultados, configuran elementos éticos y epistemológicos necesarios en la regulación del proceso de análisis evaluativo.

Por otro lado, evaluación surge objetivo “promover a los alumnos proceso de aprendizaje autorregulado, al tiempo que constituyen elementos imprescindibles para la regulación y el ajuste de la enseñanza que llevan a cabo los profesores” (Solé, 2024, p. 7). Dicho lo anterior, la autorregulación y el aprendizaje autónomo, constituyen los resultados intangibles del proceso evaluativo, pero esenciales en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje autónomo, en el marco de esta investigación, corresponde al concepto abordado desde la teoría kantiana y es equivalente a “la autonomía intelectual”.

En congruencia con los tópicos investigativos, la evaluación está diseñada de manera que “los procesos de comprensión y de composición de textos, conciba la perspectiva constructivista, sin perder de vista las peculiaridades de cada uno, subraya el paralelismo entre ambos, entendidos como procesos de construcción de significados (Solé, 2024). Estos procesos de comprensión y producción de textos convergen en aspectos fundamentales que permiten sincronizar la evaluación para el aprendizaje. Requieren del lector poseer conocimientos previos a integrar con el texto, ya sea leído o producido, incrementa conocimientos de diversas índoles, desarrolla el pensamiento estratégico y la autonomía en la orientación de actividades (Solé, 2024).

Esta visión de la evaluación desde los procesos lectores y escritores, se encuentra alineada con los propósitos pedagógicos, didácticos y epistémicos de este estudio. En consonancia, se hace hincapié en la modalidad de evaluación formativa, la cual fue tomada en cuenta en el diseño de la secuencia didáctica.

La evaluación formativa en el contexto de la educación superior, se configura como un proceso continuo del aprendizaje permite planificar, estructurar y orientar sesiones de clase para evaluar el proceso de aprendizaje de cada estudiante (Huaman Vargas et al., 2022). El propósito fundamental es diseñar, validar o modificar estrategias pedagógicas que se adapten a los estudiantes, y a su vez, permitan la obtención de resultados de aprendizaje efectivos.

Ahora bien, se analizarán los conceptos que hacen referencia a la evaluación formativa dentro de esta investigación, cómo se ejecutó y los resultados obtenidos de la fase de aplicabilidad de la secuencia didáctica. Dentro de la evaluación se encuentra la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que constituyen los mecanismos concretos en la consolidación de resultados. La autoevaluación, es entendida como “un procedimiento para analizar, examinar,

observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla” (Basurto-Mendoza et al., 2021, p. 834).

La coevaluación, por su parte, “se realiza por los integrantes de un mismo grupo o equipo de trabajo. Este proceso suele valorar los logros, las acciones y el nivel de responsabilidad de las y los alumnos” (Mercado-López & Escudero - Nahón, 2025, p. 5). Por último, la heteroevaluación, es entendida como proceso dinamizador de evaluación entre maestro-estudiante o estudiante-maestro. La retroalimentación constituye la base formativa de aprendizaje constructivista.

Producto del análisis de las percepciones, experiencias, interacciones, sentimientos y pensamientos de los estudiantes durante la aplicabilidad de la secuencia didáctica, se da paso a profundizar los conceptos teóricos asociados a los hallazgos e íntimamente ligados al código agrupado de percepciones de los estudiantes. Inicialmente se tomarán como punto de partida las impresiones emocionales que apuntan al impacto directo de la importancia de la lectura crítica y el clima dialógico y socioafectivo del aula, en la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes.

Las investigaciones de Vizcaíno Lucero et al. (2024) muestran que existe una correlación positiva y significativa entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Dicha motivación abarca tres dimensiones: intrínseca, extrínseca y de logro, por ende, impactan directamente en el aprendizaje.

“La motivación extrínseca se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico de los estudiantes, pero en menor medida que la motivación intrínseca” (coronel, 2022, como se cita en Vizcaíno Lucero et al., 2024). Lo anterior, manifiesta que la motivación no solo es tarea o rol del educador, sino que se centra en aspectos individuales y contextuales. Sin embargo, el

rol del maestro debe incentivar la motivación extrínseca que disminuya las posibilidades de apatía al aprendizaje. En el caso específico de las evidencias empíricas producto del análisis de la checklist, es indispensable resaltar los aspectos externos que impactaron a los estudiantes y que fueron valorados por ellos, como: las estrategias de lectura crítica que facilitaron la comprensión y metodologías activas que incitaron la participación y sana convivencia.

De la misma manera que la motivación extrínseca es un factor determinante en el aprendizaje, la motivación intrínseca interfiere positiva o negativamente en el sujeto. La situación emocional de los estudiantes corresponde a los factores personales y es de vital importancia en el momento de interactuar con el texto o la situación de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional (2008) afirma:

“La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto. Un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes, asociaciones e interpretaciones disímiles, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores al interactuar con el texto; una mujer en embarazo podrá comprender un texto sobre la gestación y el embarazo en forma diferente a un hombre que al azar se encuentra con el mismo texto y lo lee” (p.49).

Lo anterior enfatiza en la importancia de los factores individuales entre los cuales se encuentra placer de leer y de aprender. “El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto” (Ricoeur, como se cita en Jurado Valencia, 2008, p. 338). Por lo tanto, se quiere que el educando desee aprender para poder sucumbir en los placeres del texto. De lo contrario, sin importar la calidad de la preparación de la clase, el estudiante no aprenderá sí

se rehúsa a hacerlo. De ahí, la importancia de los factores socioemocionales en los estudiantes con el fin de regular los procesos de autoconocimiento.

Por otro lado, resulta pertinente destacar un aspecto crucial en los procesos de planificación pedagógica: la consideración de los estilos de aprendizaje como variable mediadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la mayoría de los estudiantes manifestaron sentirse identificados con los estilos de aprendizaje integrados en las actividades propuestas, lo cual favoreció su participación activa y el compromiso con las experiencias formativas.

No obstante, se identificó un caso particular en el que una de las estudiantes no logró acoplarse plenamente a las estrategias implementadas, debido a que estas no se correspondían con su estilo de aprendizaje predominante “tomar apuntes” (T1CHP6E01). Esta aseveración evidencia que los estudiantes en sus estructuras formativas están acostumbrados al modelo tradicional de enseñanza y, a algunos, les cuesta un poco adaptarse a las nuevas metodologías y estilos de aprendizaje.

Asimismo, otro participante evidenció confusiones conceptuales al definir su estilo de aprendizaje como individual, situación que manifestó la necesidad de profundizar en la clarificación conceptual de dichos constructos. Estas imprecisiones fueron abordadas, grosso modo, en la sesión posterior por la maestra investigadora, contribuyendo a una comprensión más rigurosa y diferenciada de los estilos de aprendizaje y de las modalidades de trabajo académico.

Con relación a los estilos de aprendizaje, la literatura hace hincapié en la relevancia que tiene en el proceso de planificación curricular. En el entorno de la educación superior constituye un eje fundamental para la toma de decisiones didácticas orientadas a la formación integral. En este sentido, reconocer la diversidad de formas en que los estudiantes perciben, procesan,

interpretan y construyen el conocimiento permite diseñar experiencias de aprendizaje más estructuradas, inclusivas, flexibles y significativas, que favorezcan la participación activa, la autonomía intelectual y el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas.

De la misma forma, contribuye a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, fortalece la mediación pedagógica al articular estrategias didácticas estratégicas, situadas y coherentes con los propósitos formativos, los contextos socioculturales y las demandas académicas propias de la educación superior.

Estos estilos de aprendizaje son definidos en un concepto global “como operaciones cognitivas básicas, que se integran a patrones de personalidad y que permiten la interacción del sujeto con el entorno, es una forma de interacción sociocognitivos” (Adan, 2004 (como se citó en Isaza Valencia, 2014, p.27). Estos estilos articulan aspectos sociocognitivos, afectivos y preferencias personales que se hacen notorias en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, es importante recordar la existencia de los modelos de estilos de aprendizaje. El primero, corresponde al modelo de Vark que es tenido en cuenta principalmente en las instituciones de básica primaria y secundaria. No obstante, se recomienda tenerlo en cuenta en la planificación didáctica en la educación superior. El modelo resalta los estilos de aprendizaje: visual, auditivo, lectura/escritura y kinestésico. Como fue manifestado en “tomar apuntes”, expresión en la cual se evidencia que el estilo escritura/lectura, enfocado en la toma de apuntes hace parte de un requerimiento para una de las participantes.

El segundo modelo, notorio en el ámbito de la educación superior, corresponde a Honey y Mumford, los autores exponen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El estilo activo, orienta actividades innovadoras y divergentes. El estilo reflexivo, busca analizar con detenimiento la información y promueve la evaluación y la toma de

decisiones. Estilo teórico, pretende abarcar gran cantidad de contenido denso, destacando la racionalidad y la objetividad. Por último, el estilo de aprendizaje pragmático, busca hallar la aplicabilidad práctica instantánea de lo aprendido (Isaza Valencia, 2014).

A manera de conclusión, el estudio de Isaza Valencia (2014) muestra que:

“Los estilos de aprendizaje no se presentan de manera pura, son tendencias presentes en cada estudiante, que permiten que unos estilos tomen más fuerzas que otros. Por esto, los docentes en sus acciones deben impulsar y estimular los cuatro estilos de aprendizaje, y favorecer en los estudiantes aquellos que no están presentes y que el medio universitario demanda”. (p.31)

Según, Isaza Valencia (2014), la conclusión del estudio indica que, la educación superior impulsa los modelos de enseñanza activos y participativos centrados en la diversidad. Esta conclusión, está alineada con la presente investigación y con el modelo pedagógico de la UIS centrado en el estudiante, en el modelo participativo y deliberativo que forman parte fundamental de los requerimientos institucionales.

Con base en los planteamientos anteriores, se establece la relación de los estilos de aprendizaje y cómo fueron implementados en esta secuencia didáctica. En la cual, se tuvo en cuenta el modelo de Vark en el momento de la planificación, integrándolos en el diseño de las estrategias y las actividades. En el estilo visual se tuvo presentaron: diagramas, imágenes, videos y diapositivas. En el estilo auditivo: la estimulación sensorial se manifestó en los audios, videos, debates y las clases. En el estilo de lectura/escritura: plataforma Teams y las guías de aprendizaje. En el estilo de aprendizaje kinestésico: el análisis de artículos académicos y la grabación del video de contraargumentación.

Finalmente, el modelo de Honey y Munford fue articulado en las metodologías activas que prueban el estilo de aprendizaje activo y reflexivo (análisis y discusión de artículos académicos y de dilemas), los cuales, según Isaza Valencia (2014) son los que debe promover la educación superior. Del mismo modo, se promueve el estilo teórico en el momento de la conceptualización y el estilo pragmático en el análisis de artículos académicos, planificación del discurso oral y debate de dilemas morales. La anterior articulación denota que la secuencia didáctica tuvo en cuenta en su proceso de planificación estos elementos, aunque no hayan sido explícitos en marco conceptual. Hubo conciencia pedagógica y didáctica.

El siguiente aspecto está enfocado en el rol del estudiante como un agente activo del proceso de aprendizaje al involucrarse conscientemente se su autorregulación producto del desarrollo de su autonomía intelectual. Esto se evidencia en que “la actividad mental constructiva implica la interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones, para obtener objetivos propios de índole muy variada (apara aprender, para encontrar información precisa, para acceder a redes telemáticas, para comunicar, para disfrutar, para profundizar en determinadas nociones...)” (Solé, 2001, p. 7).

El rol del maestro desde la perspectiva Freire es aquel “sobre el cual recae el compromiso de guiar al ciudadano hacia nuevas formas de vida, construidas como resultado del operar crítico y reflexivo sobre su propia realidad” (Morales, 2018, p. 177). Esta perspectiva está alineada con las perspectivas constructivas que rigen el marco conceptual de esta investigación. Asimismo, desde la enseñanza la lengua se busca el desarrollo de la autonomía intelectual aplicada a situaciones diversas, por ende, “las interacciones profesor/alumno alrededor de los contenidos-o interacciones que constituyen el núcleo básico de la enseñanza-, persiguen en esta perspectiva la

actualización autónoma e inteligente del discente en el proceso de aprendizaje” (Solé, 2001, p. 7).

Las evidencias empíricas procedentes de diarios de campo y rúbricas permiten afirmar que la secuencia didáctica no solo reconfigura la práctica evaluativa, sino que transforma progresivamente el rol del estudiante desde un receptor pasivo hacia rol activo. Configura un sujeto epistémico y ciudadano que argumenta, se autorregula y participa en la regulación colectiva del aprendizaje.

7. Conclusiones

El presente estudio sugiere que una secuencia didáctica interdisciplinar, diseñada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los dilemas morales, constituye un ecosistema de aprendizaje eficaz para potenciar de manera simultánea la lectura crítica y las competencias ciudadanas en estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Petróleos del Taller de Lenguaje. Los hallazgos sugieren que hubo transformaciones incipientes en los procesos de comprensión crítica de textos científicos, en la estructuración de la argumentación (premisa-desarrollo-conclusión) y en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Las categorías de análisis muestran que los estudiantes avanzan desde una relación pasiva con el texto hacia una posición de lectores-sujetos capaces de construir significados, cuestionar discursos hegemónicos y producir argumentos propios en ejes disciplinares y ciudadanos.

En relación con el objetivo general, los hallazgos sugieren que la secuencia didáctica potenció significativamente la interpretación, la comprensión crítica y la argumentación vinculadas a la competencia de lectura crítica y ciudadanas. Hubo un avance fundamental desde de un escenario inicial enmarcado por la literalidad, la opinión no fundamentada y la fragmentación conceptual a uno caracterizado por el análisis, la problematización y la toma de

postura informada. La lectura crítica se posiciona como una herramienta de interpretación del mundo mediada por intervención ética. Estos avances son evidenciados y analizados en la categoría de lectura crítica como producto cognitivo y sociocultural.

En relación con la arquitectura argumentativa, los hallazgos permiten concluir que la propuesta didáctica generó mejoras significativas en la organización y argumentación de las ideas de los estudiantes. Se observa una transición desde textos centrados en opiniones poco fundamentadas hacia escritos que incorporan, con creciente claridad, identificación y construcción de tesis explícitas, argumentos y conclusiones integradoras, situación que se ajusta a los modelos de argumentación académica manifiestos en el marco teórico.

Asimismo, la persistencia de dificultades para jerarquizar información, evitar la repetición y establecer contraargumentos indica que la construcción de una arquitectura argumentativa sólida es un proceso gradual que requiere acompañamiento sostenido. No obstante, la implementación de las estrategias de contraste conceptual entre fuentes, el uso de evidencias textuales y la elaboración de comentarios críticos y estructura del debate permiten afirmar que la secuencia contribuyó a transitar de un pensamiento descriptivo hacia un pensamiento crítico-argumentativo, en línea con las propuestas de investigación y los constructos teóricos que la sustentan.

En el tópico de competencias ciudadanas, la secuencia contribuye a una ciudadanía ejercida en la práctica discursiva cotidiana del salón de clases. El avance más evidente se mostró en el tópico discursivo e interactivo (debate y toma de perspectiva). La participación en discusiones y debates sobre macroprocesos de la industria petrolera y sus consecuencias socioambientales promovió el reconocimiento del otro, la empatía, la regulación emocional y la construcción de argumentos sin trasgredir las conductas prosociales. Estos elementos fueron coherentes con los

lineamientos de competencias ciudadanas y el Proyecto Institucional. La ciudadanía se articula así con la lectura crítica, en tanto ambas requieren analizar discursos, evaluar evidencias y asumir posturas éticas frente a problemáticas sociales. Estos avances se observan en la categoría del debate como mediador del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas.

Los cambios detectados evidencian una transformación cognitiva van desde la interpretación y la comprensión crítica hacia la argumentación en escenarios deliberativos. La secuencia actúa como andamiaje pedagógico y didáctico que orienta procesos, concientiza acerca de las dificultades y crea condiciones para el aprendizaje autónomo y el rol activo del estudiante.

Un aporte relevante de la investigación radica en la reconfiguración del rol del docente y del estudiante. La práctica educativa se transforma cuando la maestra adopta una mediación explícita, dialogante y crítica, en la medida que hace visibles los criterios de evaluación, problematiza los textos, habilita la discrepancia razonada y convierte el salón de clases en un espacio de deliberación guiada. Análogamente, el estudiante deja de ocupar el lugar de receptor de información para asumirse como agente epistémico y político: evalúa, argumenta, interroga, construye significado y sentido del texto que lee y se responsabiliza de su propio aprendizaje, logra así, la búsqueda de la autonomía intelectual.

Respecto al diseño e implementación de la secuencia didáctica, los resultados evidencian que la integración efectiva de las prácticas letradas, los debates de dilemas morales, el trabajo cooperativo, los procesos de evaluación formativa en sus tres modalidades coevaluación y la metacognición generó un ecosistema de aprendizaje que favorece la progresión cognitiva. La combinación de ABP y debate deliberativo enfrentó a los estudiantes con situaciones problema complejas y situadas que demandaron no solo comprensión textual, sino evaluación de consecuencias, intereses y toma de decisiones con criterios éticos y ciudadanos.

Desde una perspectiva epistemológica y metodológica, la investigación confirma la viabilidad y pertinencia de la investigación-acción como ruta para transformar la práctica docente en educación superior. La articulación entre diseño, implementación, observación sistemática y devolución de hallazgos, permitió ajustar la intervención en función de las necesidades reales del grupo, garantizando la coherencia entre el modelo por competencias, el enfoque sociocultural de la lectura y el horizonte ético-político de las competencias ciudadanas.

En términos de impacto académico e institucional, la secuencia didáctica se consolida como un referente para el diseño de microcurrículos interdisciplinarios que integra la lectura crítica y las competencias ciudadanas en programas de ingeniería. La experiencia muestra que es posible y necesario vincular la lectura crítica en otras disciplinas y llevarla a las prácticas letradas disciplinares, alineada con las políticas públicas, los intereses institucionales y la formación en ciudadanía.

Concerniente a las limitaciones presentadas en el estudio, se tiene principalmente, el abordaje de dos tópicos investigativos complejos que requieren mayor cantidad de tiempo en todos los ciclos de la investigación acción. Para el desarrollo pleno de la investigación se estima mayor cantidad de tiempo. Por consiguiente, es importante que el investigador disponga de tiempo adicional. Solucionar la brecha del tiempo de implementación y evaluación de la secuencia didáctica, elevaría exponencialmente los resultados académicos e investigativos.

En resumen, la investigación deja abierta una línea de trabajo futuro relacionada con estudios interdisciplinarios que permitan transformar las prácticas de enseñanza de la lengua materna articuladas con las prácticas letradas. También se hace necesario explorar: en contextos semejantes, algunas variaciones didácticas, en los contenidos disciplinares, otros géneros discursivos o en los perfiles de los estudiantes pueden incidir en la forma en que la lectura crítica

y las competencias ciudadanas se articulan y se consolidan. En síntesis, el estudio aporta evidencias sólidas que una secuencia didáctica estratégicamente diseñada y situada puede contribuir de manera significativa a la formación de lectores críticos y ciudadanos deliberativos en la educación superior colombiana.

8. Recomendaciones

Este capítulo presenta las recomendaciones que se sugieren tener en cuenta en el momento de transferir esta propuesta investigativa. Dichas recomendaciones, se derivan del análisis de los resultados de la fase de aplicabilidad. Con el propósito de subsanar las brechas aún presentes en la aplicabilidad de esta secuencia didáctica, se proponen las siguientes contingencias y ajustes curriculares para futuros ciclos:

Inicialmente, es importante recordar que la intervención se desarrolló en 9 sesiones dentro de un semestre de 16 semanas aproximadamente. Por tanto, los hallazgos deben interpretarse como indicios de transformación en los procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas más que como cambios permanentes plenamente consolidados. Por consiguiente, se reconoce como una limitación temporal del estudio. Con el fin de mejorar la obtención de hallazgos se recomienda estimar 24 sesiones para la fase de aplicabilidad y seguimiento.

Los trabajos sobre secuencias didácticas en lectura crítica y competencias transversales destacan la necesidad de continuidad temporal y recurrencia de prácticas para consolidar cambios en profundidad.

Una de las recomendaciones específicas consiste en establecer tiempos de retroalimentación individual, que permitan mejorar la metacognición de los estudiantes, la concientización de su propio aprendizaje y aumenten de forma considerable la autonomía intelectual. Así como, estimar tiempos para la verificación de la reescritura de productos escritos

de los estudiantes (comentario crítico) como parte del proceso escritor. Cabe resaltar, que en esta investigación no formaba parte de los alcances principales. No obstante, puede hacerse el ajuste con el fin de obtener una mejora en los procesos escritores.

Otra de las recomendaciones está enfocada en el uso consciente y consciente de las estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en el diseño de la secuencia didáctica que son viables y sostenibles en el tiempo. Dichas estrategias funcionan como andamiaje cognitivo y desarrolla la autonomía intelectual. No obstante, se pueden incluir nuevas estrategias que funcionen de forma complementaria y potencializada, de acuerdo a las características del nuevo grupo de participantes. Algunas de ellas, según el criterio docente, se pueden disminuir o ajustar paulatinamente de acuerdo a los avances que presenten los estudiantes.

Con relación a los procesos lectores, podría incluirse en la guía de aprendizaje una orientación de la lectura que favorezca y concretice los procesos de comprensión y que dé lugar a la búsqueda de fuentes confiables, la inferenciación y la intertextualidad.

Por otro lado, aunque hubo un avance significativo en la lectura y en la argumentación, se hace conveniente incluir en las opiniones razonadas mínimo una evidencia (cita o referencia) que, consoliden la argumentación y, de esta forma, los estudiantes tengan presente no solo en el componente conceptual sino la concreción de la diferenciación entre “opinión” y “argumento”.

En consonancia con los fines argumentativos, se propone el contraste de fuentes con base en otras tipologías textuales. Asimismo, estructurar la contraargumentación por medio de esquemas, que permitan visualizar qué evidencia la sostiene.

Por último, en la búsqueda de la metacognición, sería conveniente incluir en los diarios de aprendizaje una estructura dedicada a analizar el debate, en el cual el estudiante detecte qué evidencias cambiaron de su postura, con qué argumentos se modificaron sus estructuras

mentales, qué fallas detectó en su razonamiento y qué puede mejorar según su criterio de análisis. Asimismo, se puede incluir en la autoevaluación del diario de aprendizaje, el análisis de las operaciones cognitivas que alcanzan o que necesitan fortalecer. En suma, dar relevancia al proceso de análisis metacognitivo registrado en el diario de aprendizaje.

Por otro lado, sería conveniente explorar otros contextos disciplinares y habilidades de la lengua para transferir a la secuencia didáctica, ampliar la muestra de participantes y el tiempo de implementación. Esto fortalecerá el aporte del estudio al campo de la investigación educativa y la didáctica.

En conclusión, solucionar la limitación principal de esta investigación, que corresponde al tiempo que requieren la implementación interdisciplinar, amplificaría el impacto de los resultados obtenidos en la fase de aplicabilidad de la secuencia didáctica, dado que permitirá ahondar en los procesos lectores, escritores y argumentativos, según los objetivos de las futuras investigaciones. No obstante, los resultados obtenidos son satisfactorios a pesar de la limitación del tiempo y la complejidad de los tópicos investigativos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagógica.pdf>
- Asociación Médica Mundial (AMM). (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Adoptada en la 18.^a Asamblea Médica Mundial, Helsinki, Finlandia, junio de 1964, y enmendada en la 64.^a Asamblea General, Fortaleza, Brasil, octubre de 2013. Recuperado de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828–845.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica* (R. Rubio, Trad.). Fondo de Cultura Económica. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-nacional-andres-bello/pensamiento-critico/boisvert-jacques-la-formacion-del-pensamiento-critico-teoria-y-practica-ocr-por-ganz1912/50944135>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 32–45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374.

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Cassany, D., & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Unellez. (En proceso de publicación).

<https://es.scribd.com/doc/289156856/Leer-y-Escribir-en-La-Universidad>

Centro de Escritura LEO – Universidad de los Andes. (s. f.). *¿Cómo formular una tesis para un texto argumentativo?* Universidad de los Andes.

<https://leo.uniandes.edu.co/como-formular-tesis-texto-argumentativo/>

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. *Educación y Educadores*, 15(1), 45–61.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424040004>

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar...*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

(Consejería presidencial para la Juventud - Colombia Joven, 2018).

Cordellat, A. (2025, 10 de mayo). Jóvenes que saben leer, pero no logran entender los textos. *El País*.

<https://elpais.com/extra/formacion/2025-05-11/jovenes-que-saben-leer-pero-no-logran-entender-los-textos.html>

Cortés, J., & Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Revista Encuentros*, 15(2), 25–41.

<https://doi.org/10.15665/re.v15i2.1022>

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Comps.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes; Ediciones Uniandes.

De Zubiría Samper, J. (2023, 16 de mayo). ¿Estamos formando lectores críticos o criticones? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/estamos-formando-lectores-criticos-o-criticones/>

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica* [PDF]. IISUE-UNAM. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189–196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332407>

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2024, junio 18). Saber Pro y publicaciones: Resultados institucionales 2023 de cada una de las IES. *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. <https://www.universidad.edu.co/saber-pro-y-publicaciones-resultados-institucionales-2023-de-cada-una-de-las-ies/>

Estupiñán, M., Puentes, A., Mahecha, M., & Rey, C. (2013). *Investigación cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación*. UPTC. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/53/81/2940>

Esquivel Moreno, L. I., & Villalva Camacho, S. A. (2024). *Oralidad y géneros académicos*.
Comunicación Científica.

<https://doi.org/10.52501/cc.262.02>

<https://comunicacion-cientifica.com/doi/cc262/262-02.pdf>

Friedrich Nietzsche. (s. f.). *Los lectores rumiantes*. Fernando Vásquez Rodríguez.

<https://fernandovasquezrodriguez.com/wp-content/uploads/2014/02/los-lectores-rumiantes-de-nietzsche.pdf>

García Vergara, S. J., & Palacio García, L. A. (2023). *Fomentando la empatía y la conducta prosocial mediante debates de dilemas morales: Una propuesta de intervención educativa* [Proyecto de investigación]. Universidad Industrial de Santander.

González Fernández, A., & García Ruiz, R. (2023). *Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como estrategias para el aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45–62.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10221408>

Gómez Martínez, M. T., Barragán Santos, F. E., Arias Rey, A. D., & Rodríguez Suárez, R. I. (2019). *Selección de dilemas morales para debatir en el aula*. **Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación**, **19**, 37–60.

<https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/INDIVISA/article/view/94/123>

Gómez, S. (2014). *Seminario de competencias comunicativas: Textos para el trabajo en clase*. Bucaramanga.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.

https://www.academia.edu/20792455/Metodología_de_la_Investigación_5ta_edición_Roberto_Hernández_Sampieri

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Huaman Vargas, J., Solís Trujillo, B. P., Quispe Merma, F., & Silva Huaman, J. (2022). *Evaluación formativa en educación superior: Revisión sistemática*. Tecno Humanismo. *Revista Científica*, 2(4), 44–59.
- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). (2024, noviembre). *Módulo Lectura Crítica: Saber Pro 2023*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/24-Agosto_ND-Lectura-Critica-Saber-Pro-2023.pdf
- Isaza Valencia, L. (2014). *Estilos de aprendizaje: Una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior*. **Encuentros**, 12(2), 25–36.
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Jurado Valencia, F. (Coord.). (2003). *Evaluación: conceptualización, experiencias, proyecciones*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado Valencia, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta Poetica*, 29(2), 329–360. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v29n2/v29n2a17.pdf>
- Jurado Valencia, F. (2015). *Lectura crítica, comunicación y democracia*. Santillana.
<https://santillanaplus.com.co/pdf/lectura-critica-comunicacion-y-democracia.pdf>

- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* [PDF].
<https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/kant-que-es-la-ilustracion.pdf>
- Londoño Morales, Y., Díaz Mejía, G. S., & Cogollo Guevara, C. (s. f.). *Criterios para evaluar desde el enfoque por competencias*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Programa Todos a Aprender. <https://696dacbd03.cbawnd.com/b7c771a235a9012b51f5b28fb7baf351/200000069-bd968bd96b/Criterios%20de%20evaluaci%C3%B3n%20desde%20el%20enfoque%20por%20competencias.pdf?ph=696dacbd03>
- López, M. (2024, [30 de agosto]). *Competencias socioemocionales y clima de aula*. *El Frente*.
<https://elfrente.com.co/competencias-socioemocionales-y-clima-de-aula/>
- Medina-Hernández, E. J., Sierra-Ibáñez, L. F., & Domínguez-Monterrosa, A. R. (2021). Perspectiva multidimensional de la pobreza en los hogares colombianos. *Sociedad y Economía*, (44), e10310734. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i44.10734>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html
- Mercado-López, E., & Escudero-Nahón, A. (2025). Autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación como estrategias de evaluación del aprendizaje dentro del aula invertida. *Pensamiento Americano*, 18(36), e806. <https://doi.org/10.21803/penamer.18.36.806>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible!*
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). *Guía No. 21: Competencias laborales generales. Aportes para la construcción de currículos pertinentes*. Imprenta Nacional de Colombia. ISBN 958-691-262-0. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares para el área de lenguaje*. Recuperado de http://mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Boletín de Educación Superior: Competencias Genéricas en Educación Superior* (Boletín Informativo No. 13). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación y a la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Mota Pinto, S. (2020). Hume contra Aristóteles, Locke y Leibniz sobre la causalidad. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 59, 367–396.
- Motz, R., & Rodés, V. (2013). Pensando los ecosistemas de aprendizaje desde los entornos virtuales de aprendizaje. En *LACLO 2013: Octava Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías*

de Aprendizaje. <https://studylib.es/doc/5775402/pensando-los-ecosistemas-de-aprendizaje-desde-los-entornos>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
<https://sdgs.un.org/es/2030agenda>

Ordinola Sandoval, E. V., Tapia Flores, S., & Arrese Neyra, R. (2023). La comunicación oral en educación superior: una experiencia de evaluación estandarizada. *Educación*, 32(63), 121–138.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A006>
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v32n63/2304-4322-educ-32-63-121.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Estudios económicos de la OCDE: Colombia 2015. Visión general*. <https://www.oecd.org/economy/colombia-economic-survey-overview-2015.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *Estudios económicos de la OCDE: Colombia 2024*.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2024/09/oecd-economic-surveys-colombia-2024_7b382d76/e61e16ad-es.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico: Guía para educadores*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
<https://www.calameo.com/books/000170621565b51ef7b4>

Pérez Guarín, D., & Hospital Celis, J. D. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: Una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado*. **Entramados: Educación y Sociedad**, 1(1), 313–321.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251818>

Plantin, C. (2004). *Pensar el debate*. *Revista Signos*, 37(55), 121–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500010>

PDF disponible en: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Plantin-Christian-Pensar-el-debate.pdf>

Plantin, C. (2005). *La argumentación escrita* (M. Manzano, Trad.). Editorial Paidós. <https://books.google.com.py/books?id=qh1SzC8C5WeC&printsec=frontcover>

Racionalidad Ltda. (2019, 2 de noviembre). Caso 7. Mercados prohibidos [Entrada de blog]. <https://racionalidadltda.wordpress.com/2019/11/02/caso-7-dilema-moral/>

Roa, S., & Casallas, A. (s. f.). *Guía general de lectura de textos académicos*. LEO, Universidad de los Andes. <https://leo.uniandes.edu.co/guia-general-de-lectura-de-textos-academico/>

Romero Díaz, C., Villarreal Villa, S., Samper Ibáñez, J., & Ospino Rihaza, I. (2017). Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a partir de la lectura crítica en escenarios virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 216–232. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/853/1371>

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58–68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>

Solé, I. (2024). Evaluar lectura y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. Universidad de Barcelona, España.

Soler Castillo, S. (Comp.), Rodríguez Luna, M. E., Cárdenas Páez, A., Calderón, D. I., León, O. L., Plantin, C., Muñoz González, G., Quintero Mejía, M., & Vasco Montoya, E. (2012). *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital

Francisco José de Caldas. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Lenguaje-y-Educación-Perspectivas-metodológicas-y-teóricas-para-su-estudio.pdf>

Tobón, S., Pimienta, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* [PDF]. Pearson Educación. <https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICA S.%20tobon-f.pdf>

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación* (2.^a ed.; J. Cruz, Trad.). Ediciones Península.

Trujillo Amaya, J. F. (2002). Retórica, argumentación y comunicación. *El Hombre y la Máquina*, (19), 28–41. <https://red.uao.edu.co/server/api/core/bitstreams/69c7097d-1898-48ad-8aa4-f0fa98ee424a/content>

Unidad de Información y Análisis Estadístico (UIAE). (2023). *Resultados de la Prueba Saber Pro institucionales*. Universidad Industrial de Santander. <https://uis.edu.co/unidad-de-informacion-y-analisis-estadistico-uae/s/>

Universidad Industrial de Santander. (2018). *Acuerdo N.º 002224. Política de Equidad de Género*. <https://uis.edu.co/wp-content/uploads/2022/08/politicaEquidadGeneroUIS.pdf>

Universidad Industrial de Santander. (2019). *Acuerdo N.º 26. Proyecto Institucional*. <https://convocatorias.uis.edu.co/wp-content/uploads/2023/01/Proyecto-Institucional-UIS-1.pdf>

Universidad Industrial de Santander (UIS). (s. f.). *Servicios de Bienestar Estudiantil*. <https://estudiantes.uis.edu.co/servicios-bienestar-estudiantil/>

van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso (M. González de Ávila, Trad.). *Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 186, 23–36. <https://pdfs.semanticscholar.org/f8e1/1e8fe6e078174cbfe9b4f17965d08babf5bf.pdf>

- Van Dijk, T. A. 1996). *Opiniones e ideologías en la prensa*. Voces y Culturas, (10), 9–50.
<https://reflexionesdecoloniales.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/opiniones-e-ideologicc81as-en-la-prensa.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2005). *Ideología y análisis del discurso*. Universidad Nacional de La Plata.
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/linguisticafts/files/2023/08/VAN-DIJK-Ideolog%C3%ADa-y-an%C3%A1lisis-del-discurso.pdf>
- Vásquez Rodríguez, F. (2005). Los lectores rumiantes de Nietzsche. En *Oficio de maestro*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://fernandovasquezrodriguez.com/wp-content/uploads/2014/02/los-lectores-rumiantes-de-nietzsche.pdf>
- Vizcaíno Lucero, C. A., Celin Puetate, M. A., Imbacuan Pinchao, J. D., & Flores Dueñas, O. P. (2024). *La motivación y su impacto en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios: Revisión sistemática*. Revista Interdisciplinaria de Educación, Salud, Actividad Física y Deporte, 1(2), 38–52. Recuperado de <https://revistainterdisciplinaria.com/index.php/home/article/view/16/88>

Apéndices

Apéndice A Formato de observación y rúbrica de evaluación del instrumento

INTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA

Línea investigativa: Lectura crítica

Asignatura: Taller de Lenguaje

Grupo: _____

Disciplina: _____

Investigadora: Jennifer Carreño

Municipio: Bucaramanga **Departamento:** Santander **Fecha de observación:**

Objetivo del proyecto: Diseñar una secuencia didáctica para potencializar la lectura crítica a través de las competencias ciudadanas en el Taller de Lenguaje de la UIS.

1. **Objetivo específico del proyecto:** Identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de Taller de Lenguaje de la UIS mediante la aplicación de una prueba diagnóstica para la determinación de dificultades y necesidades específicas.

2. **Objetivo del instrumento de observación:** Identificar mediante el proceso de observación el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de Taller de Lenguaje de la UIS.

A continuación, se especificará la clasificación de las categorías seleccionadas para la observación de la lectura crítica en estudiantes de primer semestre de Taller de Lenguaje de la UIS, a partir de los elementos formales de la competencia: SABER-SABER HACER Y SABER SER con los cuales se diseñará la secuencia didáctica. Cada una de esta categoría se compone de ítems que hacen referencia a los elementos de competencia de la lectura crítica.

Se hace uso de la escala tipo Likert con el fin de determinar la competencia que los estudiantes tienen respecto a las categorías planteadas y, en general, en lectura crítica y su abordaje como sujetos científicos, académicos y cívicos.

La primera categoría pretende observar en el salón de clases cómo los estudiantes se desenvuelven en la identificación d ellos géneros discursivos y su aplicación en la lectura crítica con el fin de tener elementos conceptuales y pragmáticos para el diseño de instrumentos de aplicación y evaluación.

CATEGORÍA N°1					
GÉNEROS DISCURSIVOS Y APLICACIÓN EN LA LECTURA CRÍTICA					
Ítems	Descripción	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Reconocimiento de géneros discursivos	Identifican diferentes tipos de textos, como ensayos, artículos académicos, reportajes, etc.				
Comprensión de estructuras textuales	Entienden la organización y la estructura de diferentes géneros discursivos, incluyendo introducción, desarrollo, y conclusión.				

Análisis de propósitos comunicativos	Identifican el propósito principal de un texto, ya sea informar, persuadir, entretener, etc.
Identificación de audiencia y contexto	Reconocen a quién está dirigido un texto y el contexto en el que se produce, incluyendo el medio de publicación y el contexto sociocultural.
Evaluación de credibilidad y fiabilidad	Disciernen la validez y la confiabilidad de la información presentada en diferentes tipos de textos, considerando la autoridad del autor, la evidencia proporcionada, y la imparcialidad del contenido.
Aplicación de estrategias de lectura crítica	Aplican técnicas de análisis y evaluación para interpretar y cuestionar la información presentada en los textos, como la identificación de argumentos, la detección de sesgos, y la evaluación de la validez lógica.

La segunda categoría planteada, pretende focalizar los ítems o elementos conceptuales que permitan evidenciar y evaluar en los estudiantes el proceso de lectura y pensamiento crítico. A continuación, se observará la tabla que contiene y sintetiza los aspectos formales relevantes para la investigación.

CATEGORÍA N°2						
PROCESO DE LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO						
Ítems	Descripción	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones	
Comprensión de textos	Entienden el significado literal y el contexto de un texto, incluyendo la identificación de ideas principales y secundarias.					
Análisis de argumentos	Identifican las premisas, conclusiones y falacias en un argumento, así como evaluar su validez y coherencia.					

Evaluación de evidencia	de	Analizan la calidad y relevancia de la evidencia presentada en un texto, incluyendo su fuente, credibilidad y pertinencia para el tema tratado.
Identificación de sesgos y prejuicios	de	Reconocen sesgos cognitivos, culturales o de otro tipo presentes en un texto, así como prejuicios que puedan influir en la presentación de información.
Formación de opiniones fundamentadas	de	Desarrollan opiniones y argumentos propios basados en la información y el razonamiento crítico, respaldados por evidencia sólida y lógica.
Aplicación de estrategias de pensamiento crítico	de	Utilizan técnicas de análisis, síntesis y evaluación para abordar problemas complejos, tomar decisiones informadas y resolver dilemas éticos.

La tercera categoría propuesta, está enfocada en determinar en el proceso de observación, cómo un sujeto académico y científico se relaciona con las competencias ciudadanas y cuáles son las habilidades que evidencia.

CATEGORÍA N°3					
LECTURA CRÍTICA EN RELACIÓN CON COMPETENCIAS CIUDADANAS					
Ítems	Descripción	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Comprensión de textos académicos y científicos	Entienden y analizar textos complejos relacionados con diversas disciplinas académicas y científicas. Esto incluye la identificación de conceptos clave, la interpretación de datos y la comprensión de argumentos complejos.				
Evaluación de fuentes	Evalúan la credibilidad y la fiabilidad de las fuentes de información académica y científica, incluyendo la revisión por pares, el prestigio del autor y la relevancia de la publicación.				

Análisis de evidencia científica	Analizan críticamente la evidencia presentada en estudios científicos, incluyendo la metodología utilizada, la validez de los resultados y la interpretación de los hallazgos.
Identificación de sesgos y conflictos de interés	Reconocen sesgos potenciales en la investigación científica, así como identificar posibles conflictos de interés que puedan influir en los resultados o interpretaciones de un estudio.
Aplicación del pensamiento crítico en cuestiones científicas y académicas	Aplican el pensamiento crítico en la evaluación de controversias científicas y académicas, incluyendo la capacidad de cuestionar suposiciones, considerar diferentes perspectivas y tomar decisiones informadas.
Comunicación efectiva de hallazgos y conclusiones	Comunican de manera clara y efectiva los hallazgos y conclusiones derivados de la lectura crítica de textos académicos y científicos, tanto en forma oral como escrita.

Finalmente, se propone la cuarta categoría que tiene en cuenta los referentes conceptuales y estandarizados de las competencias ciudadanas en los universitarios colombianos.

CATEGORÍA N°4						
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA						
Ítems	Descripción	S	,	I	Observaciones	
		iempre	veces	unca		
Conocimiento de derechos y deberes	Comprenden los derechos y responsabilidades establecidos por la Constitución y las leyes colombianas, así como los deberes asociados a la convivencia ciudadana.					

Participación cívica y política	Se involucran en actividades y procesos de participación ciudadana, como votar en elecciones, involucrarse en organizaciones estudiantiles o comunitarias, y participar en debates sobre asuntos públicos.
Respeto a la diversidad	Tienen presente el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género y de opinión, así como el respeto a los derechos humanos y la no discriminación.
Solidaridad y responsabilidad social	Participan en actividades de voluntariado y servicio comunitario, así como el compromiso con el bienestar y el desarrollo de la sociedad colombiana.
Ética y honestidad	Actúan de manera ética y honesta en todas las áreas de la vida, incluyendo el ámbito académico, profesional y personal, respetando los principios de integridad y transparencia.
Resolución pacífica de conflictos	Resuelven diferencias y conflictos de manera pacífica y constructiva, buscando el diálogo y el entendimiento mutuo.

Compromiso con el medio ambiente	Evidencian conciencia y acción en favor de la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible, promoviendo prácticas responsables y sostenibles en la vida cotidiana y en la comunidad.
Firma docente a cargo:	
<hr/> Paola Andrea López Rincón	

Apéndice B Rúbrica de evaluación del instrumento para la observación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA

VALIDACIÓN

Asignatura: Taller de Lenguaje

Grupo: _____

Disciplina:

Docente investigadora: Jennifer Carreño

Docente evaluador: David Lodoño

Municipio: Bucaramanga **Departamento:** Santander **Fecha de observación:**

Objetivo del proyecto: Diseñar una secuencia didáctica para potencializar la lectura crítica a través de las competencias ciudadanas en el Taller de Lenguaje de la UIS.

1. Objetivo específico a punta a: Identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de Taller de Lenguaje de la UIS mediante la aplicación de una prueba diagnóstica para la determinación de dificultades y necesidades específicas.
2. Objetivo del instrumento de observación: Identificar mediante el proceso de observación, el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de Taller de Lenguaje de la UIS.

Teniendo en cuenta el objetivo propuesto, se compila en esta rúbrica las valoraciones cuantitativas de cada uno de los expertos con el propósito de determinar el valor cuantitativo de validación del instrumento de observación.

Escala de valoración: completamente (2), mediamente (1) y no apunta (0).

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DOCENTES EVALUADORES				CALIFICACIÓN
Ítems	Profesora Paola	Profesor Manuel	Profesor Londoño	David	

	López	Medardo Montero		
GÉNEROS DISCURSIVOS Y APLICACIÓN EN LA LECTURA CRÍTICA				
Reconocimiento de géneros discursivos			PUNTUACIÓN	TOTAL
	2	2	2	2
Comprensión de estructuras textuales	2	2	2	2
Análisis de propósitos comunicativos	2	2	2	2
Identificación de audiencia y contexto	2	2	2	2
Evaluación de credibilidad y fiabilidad	2	2	2	2
Aplicación de estrategias de lectura crítica	2	2	2	2
PROCESO DE LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO				
Comprensión de textos			PUNTUACIÓN	TOTAL
	2	2	2	2
Análisis de argumentos	2	2	2	2
Evaluación de evidencia	2	2	2	2
Identificación de sesgos y prejuicios	2	2	2	2
Formación de opiniones fundamentadas	2	2	2	2
Aplicación de estrategias de pensamiento crítico	2	2	2	2
LECTURA CRÍTICA EN RELACIÓN CON COMPETENCIAS CIUDADANAS				
Comprensión de textos académicos y científicos			PUNTUACIÓN	TOTAL
	2	2	2	2
Evaluación de fuentes	2	2	2	2
Análisis de evidencia científica	2	2	2	2
Identificación de sesgos y conflictos de interés	2	2	2	2
Aplicación del pensamiento crítico en cuestiones científicas y académicas	2	2	2	2
Comunicación efectiva de hallazgos y conclusiones	2	2	2	2
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA				
Conocimiento de derechos y deberes			PUNTUACIÓN	TOTAL
	2	2	2	2
Participación cívica y política	2	1	2	1
Respeto a la diversidad	2	1	2	1
Solidaridad y responsabilidad social	2	1	2	1
Ética y honestidad	2	2	2	2
Resolución pacífica de conflictos	2	1	2	1
Compromiso con el medio ambiente	2	1	2	1
Resultados:	Porcentaje:	90 %	Total, puntos:	45
Validado por:				
David Alberto Londoño Vásquez				

Apéndice C. Prueba diagnóstica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
TALLER DE LENGUA I



PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA CRÍTICA

Investigadora: Jennifer Carreño.

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Objetivo: Identificar el nivel de competencia en lectura crítica y desempeño argumentativo en los estudiantes de Taller de Lenguaje UIS mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.

Categorías de análisis para la lectura crítica:

Categoría N°1: Nivel de lectura literal

Categoría N°2: Nivel de lectura inferencial

Categoría N°3: Nivel de lectura crítico intertextual

Lee con atención el siguiente texto.

***EL FRENTE**, 30 agosto de 2024 – 6:16 pm*



Competencias socioemocionales y clima de aula

.....
Por: Miguel López
.....

Las competencias socioemocionales, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, son habilidades esenciales que permiten a los estudiantes manejar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar desafíos de manera constructiva. Estas competencias son vitales tanto para el bienestar personal como para el de la comunidad, ya que facilitan la construcción de entornos más empáticos y colaborativos.

La importancia de estas competencias trasciende fronteras. La OCDE subraya que el desarrollo socioemocional es clave para formar ciudadanos responsables y activos en una sociedad globalizada, dado que estas habilidades potencian el éxito académico y la integración social. Además, son fundamentales para enfrentar los desafíos actuales, como la adaptación al cambio y la resolución pacífica de conflictos.

En América Latina, la UNESCO ha enfatizado que la educación debe ir más allá de lo cognitivo, integrando el desarrollo socioemocional como un componente crucial para promover la equidad y la cohesión social. Este enfoque es especialmente relevante en contextos donde la desigualdad y la diversidad cultural requieren de herramientas que faciliten la convivencia y la inclusión.

El desarrollo de competencias socioemocionales es también fundamental para la salud mental. La OMS define la salud mental como "un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a su comunidad". Por tanto, la educación debe enfocarse en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo su salud emocional, para que puedan enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y éxito.

Un factor crucial para el desarrollo de estas competencias es el "clima de aula", el ambiente social y emocional dentro del salón de clases. Este clima afecta directamente el comportamiento, las actitudes y el rendimiento académico de los estudiantes. Para evaluar si un aula está fomentando un ambiente socioemocionalmente saludable, propongo una lista de verificación que los padres y educadores pueden utilizar:

¿Hay respeto mutuo entre los estudiantes y el profesor? ¿Se observan interacciones positivas y apoyo entre los estudiantes? ¿El profesor fomenta la colaboración y el trabajo en equipo? ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en la creación de las normas del aula?

¿Las normas se aplican de manera justa y consistente? ¿Los estudiantes se sienten seguros y valorados en el aula? ¿El profesor muestra empatía y comprensión hacia los estudiantes? ¿Se fomenta un ambiente donde los estudiantes pueden expresar libremente sus emociones y preocupaciones? ¿Los estudiantes muestran interés y entusiasmo por aprender?

¿El profesor utiliza estrategias para mantener a los estudiantes motivados? ¿El aula promueve la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales, étnicas y de género? ¿Los estudiantes se sienten cómodos compartiendo sus ideas y opiniones? ¿Se fomenta la participación de los estudiantes en el aprendizaje?

Incorporar competencias socioemocionales en el currículo escolar es crucial. Estas habilidades no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los estudiantes para la vida real, previenen problemas de salud mental y reducen conductas de riesgo. No desarrollarlas es privar a los estudiantes de herramientas esenciales para su éxito personal, profesional y para su contribución a la sociedad.

E-mail: fundparticipar@yahoo.es

Tomada de: <https://elfrente.com.co/competencias-socioemocionales-y-clima-de-aula/>

Responde las siguientes preguntas a partir de la lectura del texto anterior.

¿Quién es el autor del texto?

- Gonzalo Ordóñez Gómez.
- Fundación Participar
- Miguel López
- Lina Díaz

El texto fue tomado de: 3

- Vanguardia Liberal
- Periódico El Frente
- Blog académico
- Columna de opinión

Identifique el género discursivo del texto anterior.

- Crónica periodística
- Noticia periodística
- Artículo académico
- Columna de opinión

4) ¿Cómo está estructurado el texto?

- Introducción, argumento de hecho y cierre.

- b.** Definición, explicación y conclusión.
 - c.** Introducción, desarrollo de la argumentación y cierre.
 - d.** Definición, introducción, desarrollo de la argumentación y cierre.
 - 5) ¿Qué propone el autor?
 - a.** Fomentar la enseñanza de las competencias socioemocionales en el currículo escolar.
 - b.** Desarrollar competencias socioemocionales en la sociedad globalizada.
 - c.** Verificar si los profesores fermentan las competencias socioemocionales en el aula de clase.
 - d.** Evaluar el fomento de las competencias socioemocionales en el aula de clase.
 - 7) ¿Qué espera el autor del lector?
 - a.** Qué de relevancia a los procesos de enseñanza y evaluación de las competencias socioemocionales.
 - b.** Que aprenda a definir las competencias socioemocionales.
 - c.** Qué determine cómo se pueden evaluar las competencias socioemocionales en el aula.
 - d.** Qué incluya en su vida cotidiana las competencias socioemocionales.
 - 8) ¿Cuál es la intención del discurso?
 - a.** Comunicar a los lectores la importancia de las competencias socioemocionales en los procesos educativos.
 - b.** Persuadir a los lectores sobre la importancia y los beneficios de incluir en el currículo educativo las competencias socioemocionales y la forma de evaluarlas en el aula de clase.
 - c.** Informar sobre la importancia que tiene a nivel global incluir las competencias socioemocionales en la educación y la forma de evaluarlas en el aula de clase.
 - d.** Manipular estadísticas con el fin de dar importancia a enseñanza de las competencias socioemocionales.
 - 9) ¿Cuál es su postura respecto al texto?
 - a.** Está de acuerdo con los planteamientos del autor.
 - b.** No está de acuerdo con los planteamientos del autor.
 - 10) ¿Cuál es su postura crítica respecto al texto?
-
-

Apéndice D. Rúbrica de evaluación diagnóstica de niveles de lectura

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA			
<p>Nivel: Educación Superior Institución Educativa: Universidad Industrial de Santander Escuela: Ingeniería de Petróleos Curso: Taller de Lenguaje Grupo PB6</p>			
<p>Problema de contexto: ¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinaria con base en metodología ABP y dilemas morales mejora la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y la ciudadanía en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?</p>			
<p>Competencia de la prueba Categorías de análisis de comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel de lectura literal: ○ Nivel de lectura inferencial: ○ Nivel de lectura crítico-intertextual 		<p>Niveles de desempeños para evaluar la lectura crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel 1 ○ Nivel 2 ○ Nivel 3 	
Nivel de dominio:	Descripción	Escala de valoración	
		Calificación	Puntuación
Nivel 1 Lectura literal	Construir el significado del texto y evidencia el primer acercamiento a la comprensión a partir de la transcripción y la paráfrasis.	No apunta	0
Nivel 2 Lectura inferencial	Establece relaciones y asociaciones entre conocimientos previos y diversas dinámicas del pensamiento: implicación, acusación, temporización, inclusión, exclusión, agrupación, llenar los intersticios; en la identificación de semejanzas, contigüidad o causalidad que conducen a deducciones y presuposiciones.	Medianamente	1
Nivel 3 Lectura crítica intertextual	Alcanza la comprensión crítica con base en los niveles anteriores a partir de la intertextualidad y los elementos constitutivos: la macroestructura, superestructura y la relación existente entre cada elemento lingüístico y semiótico. Y, activa sus saberes para conjeturar, indagar y evaluar críticamente el texto (contrasta la información, detecta vacíos o inconsistencias, identifica intenciones ideológicas y controla las interpretaciones diversas y posibles). Además, es capaz de evaluar la validez de las ideas, toma de postura informada y crítica y uso argumentativo de evidencias en la construcción de argumentos y contraargumentos.	Completamente	2
<p>Nivel de dominio logrado: Nivel de lectura literal</p>			
<p>Principios de la evaluación: Confiabilidad, transparencia, criticidad, reciprocidad y responsabilidad.</p>			
Tipo de evaluación	Alcances	Aspectos por mejorar	
Heteroevaluación			
Autoevaluación			
Coevaluación			

Apéndice E. Matriz de evaluación de textos argumentativos

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	Alto 5.0 - 4.5	Intermedio alto 4.5 - 3.5	Intermedio 3.5 - 3.0	Intermedio bajo 3.0 - 2.0	Bajo 2.0 - 1.0
A r g u m e n t a c i ó n	<i>Escribir un texto argumentativo implica demostrar, comprobar o convencer al lector de una afirmación por medio del uso de razones o ejemplos expuestos de forma lógica y coherente, expresando ideas ordenadas, precisas y claras.</i>	Plantea una tesis y selecciona los argumentos que la sustentan. Pone en evidencia la relación que hay entre los argumentos y la tesis. El texto es el resultado de una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto incluye un párrafo introductorio, párrafos en los que desarrolla cada argumento y un párrafo de cierre.	Plantea una tesis y selecciona los argumentos que la sustentan. Sugiere la relación que hay entre los argumentos y la tesis. El texto muestra que el estudiante pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión o cierre y la mayoría de los párrafos cumplen con la función de presentar una sola idea.	Plantea una tesis y selecciona algunos argumentos que la sustentan. Propone una relación que no es lógica entre los argumentos y la tesis. El texto muestra que el estudiante expone argumentos propios y ajenos. El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión o cierre, pero algunos párrafos no cumplen con la función de presentar una sola idea.	No presenta una tesis pero presenta algunos argumentos de los textos asignados. El estudiante no pone en diálogo argumentos propios y ajenos. La estructura no corresponde a la de un texto argumentativo. Pocos párrafos cumplen con la función de desarrollar una sola idea.	No plantea una tesis ni selecciona los argumentos que la sustentan. El texto no demuestra una conversación académica que pone en diálogo argumentos propios y ajenos. El texto carece de estructura.

Tomada de: <https://leo.uniandes.edu.co/09-matriz-de-evaluacion-de-un-texto-argumentativo-prueba-diagnostica-de-espanol/>

Apéndice F. Resultados prueba diagnóstica de Lectura crítica y argumentación

Nivel de lectura literal	
Pregunta	Respuestas
¿Quién es el autor del texto?	E01: "Miguel López"
	E02: "Miguel López"
	E03: "Miguel López"
	E04: "Miguel López"
	E05: "Miguel López"
	E06: "Miguel López"
	E07: "Miguel López"
	E08: "Miguel López"
	E09: "Miguel López"
	E10: "Miguel López"
	E11: "Miguel López"
	E12: "Miguel López"
	E13: "Miguel López"
	E14: "Miguel López"
	E15: "Miguel López"
	E16: "Miguel López"
	E17: "Miguel López"
	E18: "Miguel López"
	E19: "Miguel López"
	E20: "Miguel López"
	E21: "Miguel López"
	E22: "Miguel López"
	E23: "Miguel López"
	E24: "Miguel López"
	E25: "Miguel López"
	E26: "Miguel López"
	E27: "Miguel López"
	E28: "Miguel López"
	E01: "Periódico El Frente"
	E02: "Periódico El Frente"
	E03: "Periódico El Frente"
	E03: "Periódico El Frente"

El texto fue tomado de:	E04: "Periódico El Frente" E05: "Periódico El Frente" E06: Periódico El Frente E07: "Periódico El Frente" E08: "Periódico El Frente" E09: "Periódico El Frente" E010: "Periódico El Frente" E011: "Periódico El Frente" E012: "Periódico El Frente" E013: "Periódico El Frente" E014: "Periódico El Frente" E015: "Periódico El Frente" E016: "Periódico El Frente" E017: "Periódico El Frente" E018: "Periódico El Frente" E019: "Periódico El Frente" E020: "Periódico El Frente" E021: "Periódico El Frente" E022: "Periódico El Frente" E023: "Periódico El Frente" E024: "Periódico El Frente" E025: "Periódico El Frente" E026: "Periódico El Frente" E027: "Periódico El Frente" E028: "Periódico El Frente"
-------------------------	---

Apéndice G. Rúbrica descriptiva de seguimiento

Problema de contexto: ¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinaria con base en metodología ABP y dilemas morales mejora la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y la ciudadanía en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?			
Constructo teórico	Definición	Indicadores observables	Instrumentos/ítems
Lectura crítica de textos de artículos académicos	Comprensión crítica de textos académicos en contextos situados que permita analizar, cuestionar y evaluar críticamente un texto y tomar una postura crítica sustentada.	-Identifica ideas principales y secundarias. - Comprende el sentido global del texto. - Realiza inferencias. - Diferencia hechos de opiniones. - Analiza el mundo del autor y diversas fuentes. -Interroga al texto. -Reconoce sesgos. -cuestiona el texto. -Contrasta fuentes. -Construye argumentos y contraargumentos. -Evalúa la validez de las ideas. -Toma postura crítica sustentada respecto al texto. -Toma de decisiones informadas.	Prueba diagnóstica de lectura (preguntas de inferencias y comprensión crítica - rúbrica de evaluación- ver apéndice D). Rúbrica de seguimiento.

<p>Argumentación oral y escrita</p>	<p>Defensa de ideas, argumentos, u opiniones de forma escrita u oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Expresa en diversos formatos argumentos y contrargumentos. - Expresa con claridad su postura(tesis) y la sustenta con argumentos válidos (datos, ejemplos, hechos o citas). - Escucha y comprende las posturas críticas de sus compañeros. - Debate acerca de una postura crítica la contrargumenta o la defiende. -Usa lenguaje académico apropiado. -Muestra seguridad, orden y respeto por la palabra al momento de realizar sus intervenciones. -Evidencia dominio de la estructura de argumentos. 	<p>Rúbrica de debate académico.</p> <p>Rúbrica de evaluación de textos argumentativos (Universidad de los Andes).</p> <p>Debates orales grabados (metodología ABP).</p>
<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>Saber convivir en comunidad en busca de la participación, inclusión y sana convivencia en el contexto académico de la clase (micro sociedad).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Respetar puntos de vista o argumentos divergentes de sus compañeros. -Demuestra empatía. -Toma de diferentes perspectivas. -Trabaja de forma colaborativa aportando al grupo significativamente. -Maneja los conflictos o desacuerdos de forma dialogada. -Evidencia sentido ético en sus argumentos. -Rechaza actitudes discriminatorias y excluyentes. 	<p>Rúbrica de dilemas morales.</p> <p>Rúbrica de trabajo colaborativo.</p> <p>Rúbrica de autoevaluación.</p>

Apéndice H. Dilemas morales: juego 1: mercados prohibidos

El flagelo del narcotráfico y la amenaza de la drogadicción en niños y adolescentes han dado lugar a que algunos sectores políticos promuevan la represión y la prohibición como la única solución a este problema, a pesar de que la evidencia demuestra que existen enfoques más efectivos para abordar este fenómeno. Siguiendo esa narrativa, uno de los primeros actos de gobierno del presidente Iván Duque (2018-2022) fue la emisión del decreto que prohibía el porte de la dosis mínima. Sin embargo, la Corte Constitucional lo dejó sin piso y el tema quedó en un

limbo legal. En este sentido, la regulación de sustancias ilícitas tiene poco respaldo popular, en gran parte debido a que la prohibición como régimen estricto ha sido eficaz en difundir falsedades y mitos sobre las drogas.

Con relación a este debate, se aprobó en el Senado la iniciativa de Rodrigo Lara que prohíbe el consumo de drogas y bebidas alcohólicas en parques, instituciones educativas y espacios de recreación y deporte. Según ha explicado el congresista, esta medida busca que los lugares frecuentados por niños y adolescentes se conviertan en áreas libres de drogas, sin desconocer lo que ha afirmado la Corte. Esta ley pretende transformar por completo la política de drogas en el país, pasando de la prohibición vigente a un enfoque centrado en la salud pública, el desarrollo y los derechos humanos. Esto es sorprendente, ya que hay pocos temas que generen más hostilidad en la opinión pública colombiana que el de las drogas ilícitas, con el costo electoral que esto puede representar para los congresistas al defender lo que para muchos es indefendible o percibido como una apología del delito.

Propósito del juego: el problema que se aborda en este juego es el porte y consumo de drogas. Dado que es una realidad que afecta a todas las universidades, es necesario considerar su regulación. Una política de prohibición lleva a que los consumidores tengan que ocultar sus acciones, a pesar de que en muchas ocasiones son personas que llevan vidas perfectamente normales, que encuentran en el consumo un nivel de concentración e introspección más elevado y que no le hacen ningún daño a la sociedad. Sin embargo, la prohibición del consumo de sustancias psicoactivas de cualquier tipo (tanto ilegales como legales) se justifica por el derecho que todos tenemos a disfrutar del espacio público y a gozar de un ambiente sano.

Tema: por medio del debate se busca dilucidar la posibilidad de regular el porte y consumo de drogas más allá de una política de prohibición estricta. Es importante destacar que

este debate se enmarca en la Ley 2.000 del 14 de noviembre de 2019, mediante la cual se modifican el Código Nacional de Policía y el Código de Infancia y Adolescencia en lo que respecta al consumo, porte y distribución de sustancias psicoactivas en lugares donde haya presencia de menores de edad. Esta iniciativa otorga a los alcaldes la facultad de establecer restricciones en zonas que sean “proporcionales” y “razonables”, como podría ser el campus universitario. No obstante, es fundamental tener en cuenta que cualquier decisión tomada debe respetar la garantía constitucional de la autonomía universitaria y el derecho al libre desarrollo de la personalidad, lo cual incluye la protección del porte y consumo de la dosis personal.

Meta de formación ciudadana: Promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.

Vamos a contar historias: tenemos tres historias interrelacionadas, cada una con un personaje que se enfrenta a una situación difícil y debe tomar una decisión. En primer lugar, conocerás a estos personajes a través de sus individualidades y contextos. Luego, te sumergirás en una descripción detallada del dilema moral. Además, podrás acceder a sus análisis y reflexiones. Para el debate en clase, dispondrás de argumentos a favor y en contra que te proporcionarán diferentes perspectivas. Finalmente, el juego culmina con la toma de decisiones, las cuales conducen a un posible cierre de la historia.

Personaje 1:

Nombre: Juan.

Edad: 18 años.

Rol social: Estudiante de Medicina (1er semestre).

Nivel socioeconómico: Bajo. No le falta nada gracias a los esfuerzos de sus padres.

Fundamentos morales: Derecha. Pureza y Autoridad.

Personaje 2:

Nombre: Camila.

Edad: 21 años

Rol social: Estudiante de Ingeniería mecánica (4to semestre).

Nivel socioeconómico: Bajo. La situación actual la tiene al borde de la desesperación.

Fundamentos morales: Izquierda. Libertad y Equidad.

PERSONAJE 3:

Nombre: Víctor.

Edad: 27 años.

Rol social: Comerciante.

Nivel socioeconómico: Precario cuando joven. Actualmente está bien.

Fundamentos morales: Centro. Lealtad y Cuidado.

Juan el primíparo:

Juan es un joven de 18 años que está comenzando su carrera en medicina. A pesar de tener condiciones económicas precarias, nunca le ha faltado nada gracias a los esfuerzos de sus padres. A lo largo de su vida, le han demostrado que están dispuestos a hacer grandes sacrificios para brindarle una educación de calidad. Esta realidad ha forjado en él un sentido profundo de individualidad, ya que siente que tiene una responsabilidad tanto hacia sí mismo como hacia su familia, quienes son los únicos que lo han acompañado en la búsqueda de sus sueños. Su madre siempre le ha inculcado la importancia de enfocarse en adquirir conocimiento al ir a la universidad, con el objetivo de asegurar un futuro mejor en términos económicos y sociales. La verdad es que, a lo largo de su vida, Juan ha sido el mejor de su clase, y comprende que no debe distraerse porque le preocupa mucho mantener un promedio de calificaciones excelente.

Camila: la activista

Camila es una joven que no le importa ausentarse de clase y pasar toda la tarde en el bosque o en el burladero. No se pierde las sesiones de cuenteros o de teatro, además ha decidido participar y ser activista en el frente amplio por la educación. Sin embargo, la situación económica en su casa la tiene desesperada. Siente mucha angustia al ver que su padre se quedó

sin empleo. Como si fuera poco, su mamá, que siempre ha estado al frente del hogar, desde hace unos años tiene todo descuidado debido a la depresión que le causó la muerte de su hijo mayor. Todo este ambiente ha llevado a que en casa se pasen discutiendo por cualquier cosa, por lo que no sabe qué puede hacer para salir de este martirio.

Víctor: el jibaro

Víctor vivió con su madre, tres hermanos y su padrastro en condiciones muy precarias. El olor nauseabundo del vertedero de basura era una constante en su barrio, al igual que el hecho de merodear entre chatarra y lodo. Estos son, sin duda, los recuerdos de su niñez que nunca se borrarán. Creció ayudando a su madre en la plaza de mercado, donde ocurría de todo, incluyendo actividades ilícitas, por supuesto. A los 14 años ya había estado consumiendo y vendiendo drogas en medio de la multitud. Fue allí donde comenzó a analizar cada movimiento, como si fuera en cámara lenta, mientras escuchaba el sonido de las monedas y el roce de los billetes mal adquiridos. Le gustaba esa sensación. La primera vez que robó tenía sólo diez años. Vio pagando unas monedas en una tienda y las tomó para guardárselas en el bolsillo. “La oportunidad hace al ladrón”, dice sin remordimientos.

Dilema de Camila: La universidad está complicando aún más mi situación actual. Al iniciar el cuarto semestre, me he enfrentado a las asignaturas más complejas de la carrera, lo que hace muy difícil encontrar un equilibrio entre seguir participando en las actividades que me encantan y realmente me motivan, al mismo tiempo que debo estudiar para evitar quedar PFU. Hace poco, mi mejor amiga me presentó a Víctor, quien me ofreció la oportunidad de unirme a una banda de microtráfico. En este grupo, sólo se espera que me encargue de transportar sustancias psicoactivas, siguiendo al pie de la letra las instrucciones que reciba. Parece sencillo. La tarea consiste en llevar la droga desde una casa en el centro hasta el distribuidor en la

universidad, entregarla y listo, 25 mil pesos en la mano. Algunos días puedo hacer hasta 4 viajes, que en moto pueden demorar un máximo de 30 minutos.

Camila: análisis del dilema

Desde mi perspectiva, el dilema es complejo y me genera mucha preocupación. Por un lado, tengo el deber de ayudar a mi familia en su difícil situación económica, y el trabajo de trasladar sustancias psicoactivas podría proporcionar ingresos que aliviarían sus necesidades financieras. Además, esta tarea es relativamente sencilla y no afectaría mis actividades académicas y sociales. Sin embargo, como activista social, tengo una responsabilidad moral de mantener la coherencia de mis acciones con mis valores y principios. Aceptar este trabajo iría en contra de todo lo que defiendo y podría poner en peligro mi reputación y compromiso con la sociedad. Además, el hecho de que se trate de un trabajo relacionado con el microtráfico me hace cuestionar si estuviese contribuyendo a una actividad ilegal que daña a la comunidad. Tengo que tomar una decisión que tenga en cuenta no solo mis necesidades y las de mi familia, sino también los efectos que tendría en la universidad y la sociedad en general.

A favor: cuidado

Víctor recomienda que Camila acepte el trabajo, pues debe pensar en la difícil situación económica que están pasando, con el desempleo de su padre y la enfermedad psicológica de su madre. En este sentido, tener unos ingresos que le permitan hacerse cargo de los gastos del hogar garantiza un alivio inmediato. Adicionalmente, el empleo que le ofrecen permite cumplir con sus funciones y, simultáneamente, dedicar tiempo al estudio y a sus actividades sociales, dado que la tarea es sencilla y muy bien remunerada. Por lo tanto, aceptar el trabajo de trasladar las sustancias psicoactivas es una solución a los problemas económicos que enfrenta su familia. Incluso le permite darse algunos lujos que, hasta el momento, no han estado a su alcance.

En contra: pureza

Juan recomienda no aceptar el trabajo, porque, al hacerlo, Camila estaría contradiciendo sus ideales y las causas que defiende. Por su liderazgo, tiene que ser coherente, trabajar por el bien común, en beneficio de la juventud. Traficar sustancias ilícitas sería caer muy bajo, tocar fondo. Además, el dinero sólo soluciona el problema inmediato, la necesidad urgente, pero no ayuda a construir y consolidar su agenda de activismo social y político. Sin duda, pertenecer a una banda de microtráfico le puede traer problemas serios dentro de la universidad, comprometiendo su identidad al participar en actividades que la deslegitiman.

Tomado: racionalidad ltda. (2019, 2 noviembre). *caso 7. mercados prohibidos* [artículo de blog]. recuperado de <https://racionalidadltda.wordpress.com/2019/11/02/caso-7-dilema-moral/>

Apéndice I. Rúbrica sintética socioformativa

Nivel: Educación Superior Institución Educativa: Universidad Industrial de Santander Escuela: Idiomas Curso: Taller de Lenguaje		
Meta de desempeño: integrar diferentes didácticas, pedagógicas, metacognitivas y de evaluación por competencias a través de procesos de lectura crítica y competencias ciudadanas.		
Problema de contexto: ¿De qué manera una propuesta didáctica interdisciplinar con base en metodología ABP y dilemas morales mejora la comprensión, interpretación y argumentación de la competencia de lectura crítica y la ciudadanía en los estudiantes del Grupo PB6 de Taller de Lenguaje en el semestre 2024-2?		
Criterio de desempeño: Aplica estrategias pedagógicas, cognitivas, didácticas y metacognitivas en la resolución de conflictos con base en las competencias ciudadanas.		
Evidencia: Debate con sus compañeros acerca de problemáticas sociales relacionadas con su contexto a partir de sus prácticas letradas.		
Nivel de dominio:		
Criterio 1 Agentes morales e intereses en conflicto	Descripción	Ponderación
Preformal	El estudiante identifica algunos de los agentes morales.	1.0
Receptivo	El estudiante no identifica a ninguno de los agentes involucrados en el caso. Tampoco describe los intereses morales que están presentes en el dilema moral.	2.0
Resolutivo	El estudiante identifica parcialmente a los agentes involucrados en el caso. Describe e identifica parcialmente los intereses morales presentes en el dilema moral.	3.0
El estudiante identifica a todos los agentes involucrados en el caso.		

Autónomo	Describe los intereses en conflicto, pero no lo hace suficientemente para lograr su completa identificación.	4.0
Estratégico	El estudiante identifica todos los agentes morales y sus intereses. Describe los intereses en conflicto que están presentes en el dilema moral.	5.0
Nivel de dominio: Criterio 2 Circunstancias, hechos y fuentes (análisis del caso)	Descripción	Ponderación
Preformal	El estudiante identifica algunos de los hechos, circunstancias y fuentes sin ahondar en sus causas.	1.0
Receptivo	El estudiante no logra una identificación de las circunstancias y hechos relevantes relacionados con el caso. No se usan fuentes para sustentar la argumentación relacionada con el caso. En el análisis del caso se omiten aspectos fácticos, legales, sociales o económicos que son relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	2.0
Resolutivo	El estudiante identifica unas pocas circunstancias y hechos relacionados con el caso, pero se omiten otras circunstancias que son muy relevantes para el desarrollo del problema. En el análisis del caso se usan pocas fuentes confiables y se tienen en cuenta solo la mitad de los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	3.0
Autónomo	El estudiante identifica algunas circunstancias y hechos que pueden ser relevantes para el análisis del caso, pero se omiten otras circunstancias que son importantes. En el análisis del caso se tienen en cuenta la mayoría de los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos que pueden ser relevantes para defender una posible alternativa de decisión	4.0
Estratégico	El estudiante identifica las circunstancias y hechos más importantes para el análisis del caso. Hace un uso apropiado de la identificación de las circunstancias y los hechos a partir de fuentes confiables que enriquecen sus argumentos ante el problema moral formulado. En el análisis del caso tiene en cuenta los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	5.0
Nivel de dominio: Criterio 3 Argumentación: tesis, premisas y conceptos	Descripción	Ponderación
Preformal	El estudiante identifica algunos reconoce algunas estrategias de argumentación sin evidenciar consistencia.	1.0
Receptivo	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso no es consistente porque comete evidentes o reiterados errores a nivel de sus premisas, conceptos o cae en contradicciones.	2.0
	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso en general no logra la consistencia, porque presenta errores a nivel de sus premisas,	

Resolutivo	conceptual o comete alguna contradicción.	3.0
Autónomo	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso puede considerarse en general como consistente, pero pudo ser mejor en la relación entre las premisas o a nivel conceptual. La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso puede considerarse en general como consistente, pero pudo ser mejor en la relación entre las premisas o a nivel conceptual	4.0
Estratégico	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso es consistente a nivel de sus premisas y conceptos sin cometer contradicciones.	5.0
Nivel de dominio: Criterio 4 Análisis de principios morales	Descripción	Ponderación
Preformal	El estudiante no realiza un examen concienzudo acerca de los principios morales que subyacen a el dilema moral planteado.	1.0
Receptivo	El estudiante no realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso. No desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifique los puntos de vista relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	2.0
Resolutivo	El estudiante realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso; pero la relación que establece entre los principios y el dilema es confusa o errónea. Desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifica algunos puntos de vista (omitiendo lo más importantes) relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	3.0
Autónomo	El estudiante realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso; pero la relación que establece entre los principios y el dilema no está lo suficientemente argumentada. Desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifica algunos puntos relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	4.0
Estratégico	El estudiante realiza un detallado examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso. Desarrolla un riguroso ejercicio de ponderación donde identifica los diferentes puntos relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	5.0
Competencias de Lectura Crítica: -Identificar y entender los contenidos locales que confrontan un texto. -Comprender cómo se articulan las partes de un texto para un	Categorías de análisis de comprensión lectora Nivel de lectura literal Nivel de lectura inferencial: Nivel de lectura crítico-intertextual	Niveles de desempeños para evaluar la lectura crítica Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3

sentido global. - Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.		
Nivel de dominio logrado:		
Principios de la evaluación: Confiabilidad, transparencia, multiplicidad, reciprocidad, crítica (dilemas morales) y responsabilidad.		
Tipo de evaluación	Alcances	Aspectos por mejorar
Autoevaluación		
Coevaluación		
Heteroevaluación		

Nota: adaptada de Valbuena-Espinosa, J. C. (2016). Criterios para el análisis y evaluación de casos en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 685–694. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16203> y Hernández- Mosqueda, José Silvano; Tobón S; Guerrero-Rosas, Guillermo. Hacia una evaluación integral del desempeño: Las rúbricas socioformativas. Universidad Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>

Apéndice J. Rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
TALLER DE LENGUAJE I
RÚBRICA DE EVALUACIÓN**



Apreciados estudiantes: Como estudiante de último semestre de la Maestría en Didáctica de la Lengua, adscrita en la Industrial de Santander. Agradezco la colaboración y participación en cada uno de los talleres abordados con el propósito de buscar mejorar los aspectos de la investigación estaré atenta a sus recomendaciones. Por favor, atienda a las siguientes instrucciones:

1. Lea atentamente las preguntas formuladas para evaluar cada aspecto solicitado teniendo en cuenta los el trabajo realizado en los talleres investigativos.

Criterios de evaluación	Si	NO	Por mejorar
La forma de explicar de la maestra es clara y permite la comprensión de los contenidos a aprender.			
Promueve el aprendizaje de habilidades de lectura crítica, competencias ciudadanas y estrategias de pensamiento crítico.			
La organización de las estrategias propuestas permitió que el desarrollo de los talleres fuera significativo para los estudiantes.			
Busca diferentes recursos para captar la atención de los participantes.			
Consideran que aprendieron conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real.			
Las estrategias muestran una secuencia lógica de acciones, lo cual mantuvo interesados a los estudiantes durante todo el proceso.			
Las actividades realizadas en las clases fueron novedosas y permitieron aprender cosas nuevas.			
Las estrategias respetan su estilo de aprendizaje.			
Quedaron claros los criterios para logra la lectura crítica de un artículo de artículo científico.			
Cuál de las estrategias o actividades le gusto más y por qué.			
Que otra estrategia sugieres para mejorar la dinámica de las clases.	Sugerencia:		