

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA

Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes del grado 10-04 del Inem Custodio García

Rovira mediante la pedagogía dialogante

Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana.

Directora

Jessica Ivón Renata González Rallón

Doctora en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas.

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Tabla de contenido

1. Problematicación	1
1.1 Contexto del problema	1
1.2. Pregunta de investigación	5
1.3. Justificación	7
1.4. Objetivos:	10
1.4.1. Objetivo general	10
1.4.2. Objetivos específicos	10
2. Marco teórico	11
2.1. Antecedentes:	11
2.1.1 Internacionales	11
2.1.2. Nacionales	13
2.1.3. Regionales	17
2.2. Bases teóricas:	19
2.2.1. Lectura	19
2.2.2. Pensamiento crítico	21
2.2.3. Pedagogía dialogante	24
2.2.4. Didáctica	28
2.2.5. Metodologías activas	32
2.2.6. Aprendizaje cooperativo (AC)	35
2.2.7. Aprendizaje significativo (AS)	38
2.3. Referente legal	41
2.3.1. Constitución Política de Colombia (1991, Artículo 67)	41
2.3.2. Ley General de Educación 115 de 1994	42
2.3.3. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998)	42
2.3.4. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006)	43
2.3.5. Ley 2383 de 2024 que establece medidas para promover la educación socioemocional en las aulas:	44

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA

3. Diseño Metodológico	45
3.1. Hipótesis	46
3.2. Categorías de análisis:	47
3.2.1. Argumentación	47
3.2.2. Toma de decisiones fundamentadas	48
3.2.3. Niveles de lectura	48
3.2.3.1. Literal	48
3.2.3.2. Inferencial	49
3.2.3.3. Crítico	49
3.2.4. Niveles de escritura	50
3.3. Población y muestreo	51
3.4. Instrumentos de recolección de datos	52
3.4.1. Fases de observación:	53
3.4.2. Fase de diagnóstico	54
3.4.2.1. Pruebas diagnósticas	54
3.4.2.2. Entrevistas semiestructuradas	57
3.4.2.3. Grupos focales	60
3.4.2.3.1. Grupo focal No 1: Percepciones del proceso pedagógico pre-conversatorio	60
3.4.2.3.2. Grupo focal No 2: Post-conversatorio	62
3.4.3. Fase de planificación	65
3.4.4. Fase de implementación	67
3.4.4.1. Bitácora de aprendizaje	69
3.4.4.2. Conversatorio	73
3.4.5. Fase de evaluación 3.4.5.1 Videobitácora	75
3.4.5.2. Conversatorio con otros grados	77
3.4. Actividades y cronograma	80
4. Análisis de resultados:	94
4.1. Objetivo específico 1. Principales factores que limitan el desarrollo del pensamiento crítico	95
4.2. Objetivo específico 2. Estrategias pedagógicas basadas en el modelo de Paul y Elder	98

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA

4.3. Objetivo específico 3. Autonomía y la autorregulación del aprendizaje	100
4.4. Objetivo específico 4. Impacto de las estrategias	102
5. Conclusiones	104
Referencias Bibliográficas	109
Apéndices	118

Lista de tablas

Tabla 1 Autores y aportes del concepto de "Lectura"	19
Tabla 2 Autores y aportes del concepto de "Pensamiento crítico"	21
Tabla 3 Autores y aportes del concepto de "Pedagogía dialogante"	24
Tabla 4 Autores y aportes del concepto de "Didáctica"	28
Tabla 5 Autores y aportes del concepto de "Metodología activas"	32
Tabla 6 Autores y aportes del concepto de "Aprendizaje cooperativo"	35
Tabla 7 Autores y aportes del concepto de "Aprendizaje significativo"	38
Tabla 8 Ejemplo estructura de la bitácora de aprendizaje.	71
Tabla 9 Actividades y cronograma en el aula 2025-2	80
Tabla 10 Fase de implementación.	89
Tabla 11 Identificación de factores que dificultan el pensamiento crítico.	97
Tabla 12 Logros de la intervención pedagógica en relación con el desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendizaje	101
Tabla 13 Impacto de las estrategias analizadas por categorías	103

Lista de figuras

Figura 1 Evidencia de trabajo realizado con bitácoras escritas	72
Figura 2 Evidencias del trabajo realizado en relación con el conversatorio	74
Figura 3 Evidencias del trabajo realizado en relación con el stand	77

Lista de apéndices

Apéndice 1 Autoevaluación	118
Apéndice 2 Diario de campo semestre 2025-1	118
Apéndice 3 Diario de campo semestre 2025-2	118
Apéndice 4 Diario de campo semestre 2026- 1	118
Apéndice 5 Entrevista grupo focal No. 1	118
Apéndice 6 Entrevista grupo focal No. 2	118
Apéndice 7 Entrevista realizada a la docente titular 10°	118
Apéndice 8 Entrevista realizada a la docente titular 11°	118
Apéndice 9 Formato bitácora	119
Apéndice 10 Pruebas diagnósticas No. 1	119
Apéndice 11 Pruebas diagnósticas No. 2	119
Apéndice 12 Prueba diagnóstica No. 3	119
Apéndice 13 Rúbrica conversatorio	119
Apéndice 14 Rúbrica conversatorio grupo 1	119
Apéndice 15 Rúbrica conversatorio grupo 2	119
Apéndice 16 Rúbrica conversatorio grupo 3	120
Apéndice 17 Rúbrica conversatorio grupo 4	120
Apéndice 18 Rúbrica conversatorio grupo 5	120
Apéndice 19 Rúbrica conversatorio grupo 6	120
Apéndice 20 Rúbrica videobitácora	120
Apéndice 21 Stand bitácoras	120
Apéndice 22 Secuencia didáctica 2025-2	120

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA

Apéndice 23 Secuencia didáctica 2026-1	120
Apéndice 24 Transcripción entrevista 10°	121
Apéndice 25 Transcripción entrevista 11°	121
Apéndice 26 Transcripción grupo focal No.1	121
Apéndice 27 Transcripción grupo focal No. 2	121

Resumen

Título: Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes del grado 10-04 del Inem Custodio García Rovira mediante la pedagogía dialogante.*

Autores: Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García**

Palabras claves: Pensamiento crítico, pedagogía dialogante, trabajo cooperativo, argumentación.

Descripción:

Este trabajo de investigación tiene como propósito fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación media en la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira en Bucaramanga, mediante estrategias pedagógicas basadas en la pedagogía dialogante y el modelo de Paul y Elder. Esta investigación surge luego de identificar dificultades en la argumentación, lectura crítica y toma de decisiones fundamentadas, las cuales afectan el desempeño académico y la participación estudiantil.

Metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo de investigación-acción educativa colaborativa que permitió analizar el contexto del aula e intervenir mediante secuencias didácticas enfocadas a la implementación de algunos productos como la bitácora de aprendizaje, la videobitácora y el conversatorio. En adición, se aplicaron metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y significativo, los cuales funcionaron como medios para articular la pedagogía dialogante con el pensamiento crítico al promover la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Los resultados evidencian avances en argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y los niveles de lectura y escritura del grupo de educación media. En adición, se redujeron las prácticas dependientes relacionadas a la inteligencia artificial y dispositivos móviles. No obstante, aún existen dificultades en algunos estudiantes para alcanzar el nivel crítico de lectura de manera constante, así como limitaciones derivadas de interrupciones académicas por actividades extracurriculares.

En conclusión, el estudio demuestra que el pensamiento crítico puede fortalecerse mediante estrategias contextualizadas que integren la pedagogía dialogante (diálogo y reflexión), aunque su desarrollo es gradual y requiere continuidad pedagógica y compromiso tanto del docente como de los estudiantes.

*Trabajo de Grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director Jessica Ivón Renata González

Abstract

Title: Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes del grado 10-04 del Inem Custodio García Rovira mediante la pedagogía dialogante.*

Authors: Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García**

Key Words: Critical thinking, Dialogic pedagogy, Cooperative learning, Argumentation.

Abstract

This study examines how critical thinking can be strengthened among upper secondary students at a public school in Bucaramanga, Colombia, through the implementation of dialogic teaching practices and the critical thinking framework developed by Paul and Elder. The research was motivated by observed difficulties in students' ability to construct arguments, engage in critical reading, and make informed decisions, which limited both their academic performance and classroom participation.

A qualitative collaborative action research design was employed to explore and transform classroom practices. The intervention involved the use of structured instructional sequences leading to the development of learning journals, video-based presentations, and classroom discussions. In addition, active learning approaches, including cooperative and meaningful learning, were integrated to promote student engagement, dialogue, and shared knowledge construction.

Findings indicate noticeable improvement in students' argumentative skills, reading comprehension, and written expression. Students also demonstrated increased autonomy and reduced reliance on external aids such as mobile devices and AI-generated content. However, some challenges remain, particularly in achieving consistent critical reading performance across all students. Institutional constraints, including interruptions due to extracurricular activities, also affected the continuity of the intervention.

Overall, the study suggests that critical thinking can be effectively fostered through context-sensitive, dialogic instructional practices. Nevertheless, its development is gradual and requires sustained pedagogical effort, as well as active commitment from both teachers and students.

*Bachelor Thesis

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director Jessica Ivón Renata González

1. Problematicación

1.1 Contexto del problema

La Institución Educativa INEM Custodio García Rovira se encuentra en Bucaramanga, Santander, y desde su fundación se ha consolidado como un referente de educación diversificada en la región. Su origen se remonta al Decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969, que estableció la enseñanza media diversificada en Colombia, con el propósito de formar estudiantes con preparación integral, capaces de continuar estudios universitarios o de desempeñarse en su comunidad. En 1970, el Gobierno Nacional autorizó la creación de los primeros diez Institutos de Enseñanza Media Diversificada, entre los cuales se incluyó el INEM de Bucaramanga.

El nombre de la institución rinde homenaje al general Custodio García Rovira, prócer santandereano de la independencia, filósofo, abogado, militar y presidente de la naciente República en 1814, quien murió como mártir de la patria en 1816 (PEI, p.10). Este referente histórico refuerza el compromiso del colegio con la formación de ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la sociedad. En adición, la historia de la Institución está estrechamente vinculada a los cambios educativos y sociales del país, pues su creación en 1969 respondió a una política nacional orientada a diversificar la enseñanza media y a preparar a los jóvenes para enfrentar los retos de una sociedad en transformación (PEI, p.11). Desde entonces, el colegio se ha adaptado a las reformas educativas y a las dinámicas sociopolíticas que han marcado a Colombia.

Actualmente, el INEM Custodio García Rovira funciona como institución oficial de carácter diversificado. Ofrece todos los niveles de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica, media técnica y modelos educativos flexibles como los Ciclos

Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Además, cuenta con ocho sedes distribuidas en diferentes barrios de Bucaramanga, lo que amplía su cobertura y fortalece su impacto comunitario. Esta estructura permite abarcar a una población escolar amplia y diversa, con un total aproximado de 5321 estudiantes y cerca de 197 docentes (PEI, pp 9,29), entre los que se encuentran profesionales con estudios de posgrado, lo cual indica un alto nivel de formación académica.

En términos de horizonte institucional, la misión del INEM se centra en ofrecer un servicio educativo inclusivo y de calidad, con procesos pedagógicos innovadores y humanistas. La visión proyectada hasta el año 2025 establece que la institución pretende ser reconocida en la región por su liderazgo en educación diversificada, su capacidad investigativa y su articulación con el mundo laboral y tecnológico. Estos lineamientos se acompañan de una política de calidad orientada al mejoramiento continuo, al cumplimiento de la normatividad educativa y a la satisfacción de las necesidades formativas de los estudiantes.

De este modo, el INEM asume la educación como herramienta fundamental de inclusión y desarrollo social. Sus principios institucionales se sustentan en la diversidad, la pertinencia, la flexibilidad y la participación, con el fin de responder a las necesidades de una población estudiantil heterogénea. Asimismo, reconoce el valor de formar jóvenes con conciencia ética, capacidad de convivencia y sentido de responsabilidad frente al entorno que los rodea. (PEI, p.16).

A su vez, la institución posee un modelo pedagógico basado en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional en el enfoque de derechos donde se establece que se debe acoger los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia, así como otros aspectos que engloban la integralidad de la educación colombiana (gratuidad, alimentación, inclusión, etc.). El modelo en esta institución es de tipo “Constructivista experiencial”, el cual:

Reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción de su conocimiento, mediante la interacción con su entorno, la reflexión sobre sus vivencias y la aplicación significativa de los saberes (Kolb, 1984; Piaget, 1970). Así, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico que se estructura a partir de la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Kolb, 1984), lo cual permite contextualizar el conocimiento escolar en situaciones auténticas y culturalmente relevantes (Dewey, 1938). (PEI, pp.35-36).

En adición a lo anteriormente mencionado, este modelo reúne características de diferentes modelos pedagógicos con bases teóricas profundas como lo son el modelo constructivista, cognitivo, conductista y el inductivo. De cada uno de ellos, toma diversos detalles fundamentales como lo son, por mencionar algunos, el rol activo del estudiante y la construcción del conocimiento a partir de presaberes(constructivismo), la formación del pensamiento mediante la acción(cognitivo), la adquisición de códigos y conocimientos bajo la forma de conductas observables(conductismo), y el rol activo del docente para guiar, procesar la información y enseñar mediante ejemplos de alta calidad y relevancia(inductivo).

La comunidad educativa del INEM Custodio García Rovira es amplia y heterogénea. Los estudiantes provienen en su mayoría de sectores urbanos de Bucaramanga, muchos de ellos con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, incidencia de pandillas juveniles en algunos barrios, el uso problemático de tecnologías, y la influencia de modelos de vida asociados a la inmediatez y al consumo. Además, hay un número significativo de familias que enfrentan situaciones de desintegración familiar, desempleo, bajos niveles educativos de los padres y, en algunos casos, problemáticas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, violencia

intrafamiliar o desplazamiento (PEI, pp 26-27), lo cual impacta de manera directa la motivación y el desempeño escolar de los estudiantes.

Otro aspecto relevante es la presencia de población migrante, especialmente proveniente de Venezuela, que enfrenta dificultades económicas y sociales. La institución ha recibido a estos estudiantes con el propósito de garantizar su derecho a la educación, aunque este proceso supone retos en términos de inclusión, nivelación académica y convivencia intercultural (PEI, p.27).

A pesar de estas dificultades, la población estudiantil del INEM se caracteriza por su dinamismo, creatividad, capacidad de resiliencia, espíritu de solidaridad, el sentido comunitario y la disposición de las familias para que sus hijos accedan a una educación que represente una oportunidad real de movilidad social. Incluso, muchos estudiantes participan activamente en actividades culturales, artísticas, deportivas y científicas, lo que contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia y a proyectarlos como agentes de cambio en su entorno.

Los beneficiarios directos de este trabajo de grado son los estudiantes regulares educación media (décimo y undécimo grado). Desde lo observado en la primera práctica docente en la primera mitad del año 2025, esta población tiene características diversas en cuanto a intereses, habilidades y contextos familiares. Sin embargo, los une la necesidad de contar con una formación integral que les permita construir un proyecto de vida. En general, los estudiantes de este nivel académico en el INEM encuentran en la institución un espacio de aprendizaje, de socialización y de protección frente a las adversidades que pueden encontrar en sus entornos inmediatos. El colegio, en este sentido, se convierte en un refugio y en un lugar de oportunidades para fortalecer sus trayectorias personales y educativas.

En conclusión, en un contexto sociopolítico marcado por tensiones y transformaciones, el INEM se proyecta como una institución clave para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Así pues, la caracterización presentada no solo permite entender la realidad de la institución y sus estudiantes, sino que también ofrece una base sólida para proponer estrategias de intervención que aporten al mejoramiento de la calidad educativa y a la construcción de un proyecto de vida digno para los jóvenes de Bucaramanga.

1.2. Pregunta de investigación

De manera concreta, el problema identificado en este proyecto es el siguiente: los estudiantes de un grupo de educación media de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, cuya caracterización se realizó desde el primer semestre de 2025 mientras cursaban 10° y que actualmente se encuentran en 11°, presentan dificultades para pensar críticamente, lo que se refleja en sus procesos de lectura, escritura y oralidad.

En el curso se identificó una dificultad persistente en el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento crítico, especialmente en la comprensión e interpretación de textos, en la argumentación escrita y en la expresión oral. Esta situación se evidenció a partir de tres pruebas diagnósticas, acompañadas por procesos sistemáticos de retroalimentación, ejercicios en el aula (tales como talleres de comprensión y argumentación, lectura en voz alta con discusión posterior, personificación oral de personajes literarios), espacios de diálogo y observaciones permanentes (tres por semana) realizadas durante el año 2025 y del primer semestre de 2026. El análisis de estos instrumentos permitió determinar que la mayoría de los estudiantes, de manera sistemática,

presenta limitaciones al momento de interpretar, analizar y evaluar situaciones académicas tanto en la producción oral como escrita.

Uno de los indicadores más reveladores fue el bajo desempeño en actividades con preguntas tipo ICFES, especialmente aquellas que apelaban al nivel crítico de lectura. Los resultados demostraron que los estudiantes, en su mayoría, tienen dificultades para justificar sus respuestas y sustentar argumentos, lo que evidencia una carencia en la capacidad de relacionar la información, tomar decisiones fundamentadas y construir discursos propios. Durante los espacios de retroalimentación se confirmó esta hipótesis: los estudiantes no lograban explicar con claridad el razonamiento detrás de sus elecciones.

Este déficit se relacionó con otras problemáticas recurrentes observadas en el grupo, tales como la escasa autonomía en el proceso de aprendizaje y un limitado desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas. Estas dos variables se comprenden como efectos derivados de la ausencia de pensamiento crítico como eje transversal de la formación. Un estudiante que no desarrolla competencias críticas tiende a mostrar desinterés por su formación, a no proyectarse a futuro, y a utilizar el lenguaje de forma superficial y desarticulada.

Entre las causas estructurales identificadas se encuentran la necesidad de fortalecimiento docente en cuanto a estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico, así como el diseño y aplicación de prácticas pedagógicas más reflexivas. En el plano actitudinal, destacó el uso excesivo del celular durante la jornada escolar, la carencia de hábitos lectores y la débil disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y consciente. Estas condiciones, combinadas con un entorno escolar poco propicio para la concentración y la reflexión, configuran un panorama complejo que limita la formación crítica del sujeto.

Las consecuencias de esta problemática se evidenciaron en el rendimiento académico y en la formación ciudadana de los estudiantes. La imposibilidad de argumentar, interpretar o analizar textos de manera profunda repercute en el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. Asimismo, esta deficiencia afecta los procesos pedagógicos del docente, quien debe enfrentar mayores dificultades para alcanzar los objetivos curriculares. Finalmente, se trata de una situación que impacta también a las familias, que perciben desmotivación e inestabilidad en los procesos escolares, y que, a largo plazo, puede traducirse en menores oportunidades educativas y sociales para los estudiantes.

En vista de lo anterior, se busca implementar una posible solución en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que integren la enseñanza reflexiva mediante la pedagogía dialogante, el trabajo colaborativo, la lectura crítica de textos de diferentes temas, y el uso de recursos didácticos que estimulen la argumentación, el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas. Así pues, el presente trabajo se dispone a resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera puede fortalecerse el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, de modo que se potencien sus habilidades de argumentación, diálogo y toma de decisiones fundamentadas?

1.3. Justificación

El desarrollo de las habilidades argumentativas inherentes al pensamiento crítico en el ser humano se forja a lo largo de su aprendizaje. En este sentido, el PEI del INEM (2018) orienta su labor hacia la formación integral, la inclusión y la construcción de ciudadanos críticos y responsables (p. 20). Para ello, adopta un enfoque diversificado que integra estrategias de corte

conductista, constructivista, cognitivista e inductivo, con el fin de brindar a los estudiantes una educación integral que forme en ellos una identidad sólida que los prepare para afrontar los retos de la educación superior y/o del mundo laboral en la sociedad contemporánea.

En este marco, el proyecto tiene como propósito fortalecer el pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de educación media en la institución con el fin de responder a una necesidad pedagógica y social. Su pertinencia se sustenta en que la sociedad contemporánea exige ciudadanos capaces de analizar, interpretar y cuestionar de manera crítica la información y los discursos que circulan en diversos contextos. De ahí que la educación debe centrarse en experiencias orientadas a la autonomía, el trabajo en equipo y el compromiso social, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, el cual plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual promueve la alfabetización crítica y la ciudadanía activa (Agenda 2030 LAC, s. f.).

De manera complementaria, la UNESCO (2023) subraya que el pensamiento crítico, junto con la creatividad y la resolución de problemas, constituye una de las habilidades cognitivas superiores indispensables para afrontar desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad social y la proliferación de la desinformación. Así, la práctica social se articula con los llamados de la comunidad internacional, y al mismo tiempo, se alinea con la misión institucional del INEM de formar estudiantes capaces de desenvolverse en escenarios diversos y cambiantes, bajo enfoques inclusivos “accesibles y asequibles a todos” (p. 42).

Desde el plano teórico, esta propuesta se apoya en la pedagogía dialogante, vista como una apuesta por el aprendizaje a través de la interacción y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Retoma el modelo de pensamiento crítico propuesto por Paul y Elder (2003), que orienta a

razonar de manera clara, lógica y coherente, aprendizajes significativos. Este enfoque se articula con el PEI al integrar diversas corrientes pedagógicas para configurar un modelo inclusivo, humanista y pragmático. Dicho modelo busca formar estudiantes críticos, conscientes de su proceso de aprendizaje y respetuosos de la diversidad, en sintonía con los valores institucionales que exaltan la juventud, la libertad de pensamiento y la construcción de ciudadanía responsable.

Finalmente, la propuesta articula la teoría universitaria con la práctica pedagógica en un contexto real, en aras de fortalecer la formación integral de los estudiantes de educación media en el instituto. En este sentido, su justificación trasciende la necesidad social de la institución, pues responde también al compromiso profesional de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Según el perfil de formación de la Universidad Industrial de Santander (Manual de Trabajo de Grado, 2018, pp. 2-3), este trabajo representa la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos para diagnosticar problemáticas y plantear soluciones a necesidades de la región. De este modo, la práctica reafirma el deber ser del licenciado: formar personas íntegras que, mediante el aprecio por la literatura y la valoración crítica de la lengua, promuevan el respeto, la diversidad cultural y la construcción de una paz duradera.

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general:

Fortalecer en los estudiantes de un grupo de educación media de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira las competencias de lectura, escritura y oralidad crítica, mediante estrategias pedagógicas basadas en el modelo de pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder, que promuevan la formulación de preguntas, la elaboración de inferencias y la argumentación reflexiva.

1.4.2 Objetivos específicos:

1. Identificar los principales factores que limitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de un grupo de educación media, mediante la aplicación de instrumentos mixtos de recolección de datos (encuestas, entrevistas y grupo focales) que permitan identificar categorías específicas.
2. Diseñar estrategias pedagógicas basadas en el modelo de Paul y Elder para fortalecer la lectura crítica y la argumentación tanto oral como escrita, orientadas hacia la socialización de las bitácoras y desarrollo de conversatorios.
3. Fomentar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de un grupo de educación media, mediante la construcción de una bitácora individual, el desarrollo de conversatorios y trabajo colaborativo, de manera que se articule el pensamiento crítico y la pedagogía dialogante.

4. Evaluar el impacto de las estrategias implementadas en un grupo de Educación Media para proponer mejoras y orientar futuras intervenciones pedagógicas que favorezcan la práctica pedagógica.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes:

Al realizar una revisión acerca de los estudios precedentes a esta investigación, con el fin de comprender de mejor manera lo que se ha venido implementando, se evidencia una gran preocupación por mejorar el desarrollo de competencias lectoras que impacten en el rendimiento académico de los estudiantes y que a su vez favorezcan una comprensión significativa y contextualizada en su proceso de aprendizaje.

Entre los antecedentes consultados se encuentran trabajos a partir de los abordajes del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades que proponen Paul y Elder (2003), líneas de pensamiento afines y contextos similares, entre los cuales se pueden destacar los siguientes:

2.1.1 Internacionales

Tumbalobos (2024) en su tesis de Doctorado desarrolló una propuesta de investigación llevada a cabo en la I. E. Mariscal Cáceres de Ayacucho, Perú, en donde tomó como base el modelo de Paul y Elder para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Los resultados arrojaron avances importantes en la capacidad de

interpretar y analizar textos, mostrando que este enfoque ofrece herramientas efectivas para superar prácticas centradas en la memorización.

En contraste, el presente trabajo, comparte la intención de fomentar el pensamiento crítico, pero lo hace integrando la pedagogía dialogante y el trabajo colaborativo. Mientras en Perú la propuesta se centró en la comprensión lectora como eje principal, aquí se amplía hacia la lectura, la escritura y la oralidad que trasciende lo textual, en busca de un desarrollo integral y contextualizado.

Por su parte, Daniel (2017) investigó el desarrollo de la *pensée critique dialogique* en contextos educativos francófonos, tomando como base la propuesta de Filosofía para Niños. En su estudio, demostró que, incluso sin una formación explícita, los estudiantes logran poner en práctica actitudes críticas como cuestionar supuestos, justificar sus ideas y sostener un diálogo respetuoso con sus pares. La autora resalta que la pedagogía dialogante no solo promueve habilidades de pensamiento crítico, sino que también favorece la construcción colectiva de sentido y el fortalecimiento de valores como la dignidad y el respeto mutuo. Estos hallazgos son relevantes para el presente trabajo de grado, ya que muestran cómo el diálogo estructurado puede convertirse en una estrategia eficaz para potenciar la argumentación, la reflexión y la autonomía intelectual en el aula, objetivos que se abordan a partir del modelo de Paul y Elder.

En ese mismo sentido, Daniel (2011) modelaron el proceso de desarrollo del pensamiento crítico dialogante en 17 grupos de alumnos (4–12 años) que practicaban *Philosophy for Children*. A partir de un análisis cualitativo de transcripciones de interacciones entre los estudiantes, los autores identificaron cuatro modos de pensamiento —lógico, creativo, responsable y metacognitivo— y distintas perspectivas epistemológicas que describen una progresión desde

posturas egocéntricas hacia formas intersubjetivas de argumentación, es decir, partir del pensamiento sesgado por lo particular (yo opino, en mi caso, etc.) y transformarlo en uno que busque la construcción del conocimiento en conjunto enfocado a un bien común (en la sociedad, la institución necesita, etc.).

El estudio muestra que el pensamiento crítico se despliega en la interacción colectiva, mediante procesos de andamiaje o *scaffolding*, apropiación y transformación de las ideas, y que la práctica dialogante en el aula facilita la justificación, la evaluación de argumentos y la reflexión metacognitiva. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de diseñar experiencias pedagógicas basadas en el diálogo y la indagación para fortalecer la lectura crítica y la argumentación en estudiantes de secundaria, y aportan un marco analítico útil para codificar y evaluar las intervenciones propuestas en este proyecto.

2.1.2. Nacionales

En su tesis de maestría en Educación, Girón (2022) propuso fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado undécimo de la I. E. Técnica de Occidente, en Tuluá, Valle, mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A partir de una prueba diagnóstica y del análisis del contexto, la autora identificó que debido a la falta de oportunidades existe una correlación entre la motivación y su nivel de pensamiento crítico, generando una desidia y desánimo en las clases. Esta situación se reflejó en bajos niveles de pensamiento crítico y en un desinterés hacia la lectura. No obstante, con la aplicación progresiva de estrategias didácticas diversas, se observó un aumento en la motivación y en la participación de los estudiantes.

Al comparar este estudio con la presente investigación, se observa que ambos buscan el desarrollo integral del ser humano, acercar a los estudiantes a su contexto social y favorecer un aprendizaje significativo en medio de las dificultades propias de las instituciones públicas. Mientras Girón trabajó desde un enfoque constructivista en Ciencias Sociales, apoyado en Vigotsky y Dewey, el presente proyecto se desarrolla en Lengua Castellana con base en el trabajo colaborativo y la pedagogía dialogante. Ambos coinciden en el uso de recursos como el diario de campo y actividades grupales, lo cual confirma la relevancia de diseñar estrategias didácticas flexibles que logren despertar el interés de los estudiantes y fomentar el desarrollo progresivo del pensamiento crítico en sus diferentes matices.

En relación con el trabajo anterior, Betancur, Valderrama y Marín (2022) también implementaron el ABP para fortalecer el pensamiento crítico. En este trabajo se evidenció que los estudiantes trabajan de manera más organizada, logran dar soluciones a situaciones complejas y mejoran su capacidad de análisis al enfrentarse a problemas reales que les conciernen, pues la motivación se convierte en un factor muy determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados a la problemática de la comunidad educativa. Este antecedente resulta importante para este proyecto porque amplía el horizonte de posibilidades con el pensamiento crítico al enlazarlo con el aprendizaje basado en problemas, lo cual brinda herramientas para complementar la metodología.

En ambas investigaciones se trabaja de la mano con el APB y llegan a la misma conclusión en cuanto a la importancia de la motivación en los estudiantes. De esta forma, a pesar de manejar un enfoque pedagógico distinto al de este trabajo de grado, los dos trabajos demuestran que los aprendices deben tener motivos para realizar las actividades y sentirse involucrados con la

asignatura. Así pues, la motivación se entiende como un factor fundamental e independiente al modelo pedagógico o enfoque de aprendizaje que se esté implementando en el aula. Por esta razón, ambas investigaciones resultan pertinentes para este trabajo de grado, pues aportan significativamente a la práctica social que se está llevando a cabo y están relacionadas con la misma visión de pensamiento crítico.

A su vez, en la investigación de tesis de maestría, Figueroa (2023), implementada con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Patio Bonito Norte en Córdoba, se identificó que “la mayoría de los estudiantes se sitúan en niveles bajos de pensamiento, especialmente en el nivel automático, que se caracteriza por la capacidad de reconocer y comprender información” (p. 88). Este hallazgo evidencia que el pensamiento crítico en la mayoría de las aulas en Colombia permanece, en gran medida, en un nivel de comprensión superficial, situación que guarda similitud con las dificultades observadas en los estudiantes del grado 10-04 del INEM Custodio García Rovira.

A diferencia de dicho estudio, el presente trabajo se propone trascender el nivel de reconocimiento hacia la construcción de inferencias y el fortalecimiento de la argumentación reflexiva, tomando como fundamento el modelo de Paul & Elder y la pedagogía dialogante. Cabe señalar que en ambas investigaciones la prueba diagnóstica constituye un insumo inicial: en el caso de Figueroa, aplicada en el área de Ciencias Sociales, y en el proyecto actual, utilizada para orientar la fase de caracterización y análisis pedagógico. Reforzando la idea de que el pensamiento crítico debe abordarse como un eje transversal que trascienda una asignatura particular, con el fin de incidir de manera integral en las competencias de lectura, escritura y oralidad crítica contextualizada y significativa.

Por otro lado, la investigación de Rodríguez y Jiménez (2023) sobre el uso de evidencias en el razonamiento argumentativo de estudiantes colombianos arroja resultados muy interesantes que se convierten en herramientas para tener en cuenta al momento de llevar la argumentación al aula, lo cual se realiza al trabajar el pensamiento crítico, pues están fuertemente enlazados. En este trabajo, se encontró que el mayor problema que tienen los jóvenes al momento de sostener una postura crítica es la falta de herramientas argumentativas y un bajo nivel de lectura comprensiva, situación que también se asemeja con la situación que presentan los estudiantes de 10-4 de la institución INEM de este proyecto de grado.

En adición, y en relación con la investigación anterior, se suma el trabajo de maestría de Castillo (2023) de la Universidad Externado de Colombia quién abordó la implementación de estrategias de comprensión lectora y lectura crítica en estudiantes de secundaria. Los resultados de este trabajo sugieren que la implementación de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica, promueven el desarrollo del pensamiento crítico puesto que los estudiantes de esta investigación mostraron mejoras notables en la identificación de ideas principales, cuestionamiento de fuentes de información, procesos de intertextualidad y otros aspectos que dan cuenta del pensamiento crítico.

Recientemente, Galeano, (2025) en su tesis doctoral llevada a cabo con estudiantes de 10° de la Institución Educativa Técnica Musical Amina Melendro de Pulecio, en Ibagué, trabajó desde la pedagogía dialogante como un camino para impulsar la alfabetización mediática crítica. A través de actividades que incluían la creación de podcasts y narrativas digitales, los estudiantes fueron llevados a reflexionar sobre el modo en que consumen y producen mensajes en un entorno atravesado por la tecnología.

Este antecedente guarda relación directa con la presente investigación, pues ambas coinciden en la necesidad de orientar a los estudiantes en el uso responsable de los medios y de las herramientas digitales. Mientras en Ibagué se buscó fomentar una lectura crítica de lo mediático, en el grado 10-04 del INEM Custodio García Rovira se pretende articular esa alfabetización digital con los procesos de lectura y escritura en Lengua Castellana, de modo que los jóvenes pasen de un uso mecánico del celular o la inteligencia artificial a un aprovechamiento consciente que fortalezca su pensamiento crítico.

2.1.3. Regionales

En adición a las investigaciones anteriores, cabe resaltar que dentro de la Universidad Industrial de Santander (UIS) se han realizado diversos proyectos de grado relacionados al trabajo del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de diferentes Instituciones Educativas, los cuales resultan relevantes para esta investigación-acción educativa. De los cuales se pueden destacar los siguientes:

En primer lugar, la investigación de trabajo de grado de Sánchez (2022), realizada con estudiantes de grado undécimo en Lebrija, la cual recurrió a conversatorios, debates, plataformas tecnológicas y diarios de campo como medios para trabajar la argumentación. Lo interesante de este estudio es que no se limita a lo formal de la escritura, sino que reconoce en los espacios de diálogo una vía para activar el pensamiento crítico.

Esa apuesta dialoga directamente con el presente trabajo, donde también se recurre a dinámicas colaborativas y al debate como ejes de formación crítica. La diferencia radica en que,

mientras Sánchez enfatiza en la tecnología como mediadora, aquí se busca priorizar la reflexión y el diálogo como estrategias centrales para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

En segundo lugar, Noriega (2022), en su investigación, diseñó una secuencia didáctica para que estudiantes de noveno grado identificaran noticias falsas científicas utilizando herramientas como *Hypothesis*. Desde una perspectiva de competencia mediática, integró el análisis crítico de fuentes digitales y el uso de etiquetas en línea como práctica reflexiva. Este trabajo es pertinente al anteproyecto porque evidencia que el pensamiento crítico puede fortalecerse a través de actividades que vinculan lectura digital, verificación de información y uso de plataformas colaborativas.

En tercer lugar, Molina (2022) propuso una estrategia para fortalecer habilidades de pensamiento (dinámico, causal y operacional) en estudiantes de séptimo grado mediante el uso de TIC y modelado de sistemas. A través de una experiencia de investigación-acción, se promovieron procesos de reflexión profunda, simulación y comprensión crítica de fenómenos del entorno. Este estudio aporta al anteproyecto al demostrar que metodologías activas mediadas por tecnología pueden favorecer el análisis argumentado y la toma de postura en contextos reales.

Finalmente, Sarabia y Reyes (2021) implementaron el juego filosófico como herramienta para fomentar el pensamiento crítico y las prácticas democráticas en estudiantes rurales de Bolívar. Basadas en la comunidad de indagación de Matthew Lipman, articularon diálogo, lúdica y reflexión en escenarios escolares atravesados por el conflicto social. Este antecedente es relevante porque evidencia que el pensamiento crítico también se cultiva desde otras áreas como la filosofía práctica y el trabajo colectivo, favoreciendo la participación y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. En síntesis, los antecedentes revisados muestran que el pensamiento crítico ha

sido el eje que orienta distintas propuestas educativas. Al mismo tiempo, evidencian la necesidad de abordarlo desde una mirada interdisciplinar, en la que se articulen la pedagogía, la filosofía, la lengua y las ciencias sociales, para fortalecer una formación más consciente y comprometida con la realidad del estudiante.

2.2. Bases teóricas

Comprender el tema central de esta investigación requiere revisar algunos conceptos que sirven como base para su desarrollo. A lo largo de este apartado, se abordan distintas miradas teóricas que ayudan a explicar por qué el pensamiento crítico ocupa un lugar tan importante en el contexto escolar actual y cómo se puede trabajar desde el aula sin perder de vista las realidades específicas del grupo.

2.2.1 Lectura:

Tabla 1 Autores y aportes del concepto de "Lectura"

Autor	Aporte
Freire (1989)	La lectura del mundo precede a la de la palabra y a la escritura y reescritura del mismo. (p. 94)
Vygotsky (1995)	Leer implica integrarse a una comunidad de sentido donde las palabras adquieren valor en el intercambio con otros. Concibe la lectura como un proceso cultural y psicológico mediado por el lenguaje, donde el pensamiento se forma en la interacción social. Para el autor, el desarrollo cognitivo se construye a través de signos y símbolos compartidos,

	lo que convierte la lectura en un espacio de mediación entre el individuo y la cultura.
Ramírez (2007)	La lectura es un esfuerzo de entendimiento de lo que nos rodea; leer es interpretar, descubrir intenciones, ideologías y creencias. Permite comprender la cultura, el sentido y la ideología presentes en los discursos. Entiéndase la lectura como un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. “No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos y a nosotros mismos” (p. 15).
Zuleta (2005)	La concibe como un proceso social e ideológico de construcción de significados, que implica comprender, cuestionar y transformar la realidad. “Leer es trabajar” o, lo que es lo mismo, la lectura es el campo de combate en el que un lector pone todo lo que es para descifrar un código en una determinada escritura o texto.

A fin de construir una definición acerca de la lectura, es necesario detenerse en diferentes perspectivas que dialogan entre sí. Freire (1989) invita a comprender que leer no es un acto mecánico de decodificar letras, sino una forma de interpretar el mundo. Cuando afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquél” (p. 94), resalta que toda comprensión nace del vínculo entre lenguaje y realidad. En esa misma línea, Vigotsky (1995) entiende que el pensamiento no se desarrolla en aislamiento, sino en la interacción con los otros, desde un proceso mediado; el lenguaje, entonces, se convierte en el puente que une la experiencia individual con la cultura compartida. En este orden de ideas, leer implica integrarse a una comunidad de sentido donde las palabras adquieren valor en el intercambio con otros. Ambos autores coinciden en que leer es un acto de conciencia: una manera de entenderse a sí mismo mientras se interpreta el entorno.

Desde otra perspectiva, Zuleta (2005) profundiza en el carácter problematizador de la lectura. Para él, leer no es repetir lo dicho, sino pensar lo leído. Por eso sostiene que “una lectura auténtica es la que se realiza desde un problema” (p. 23), porque solo quien se pregunta realmente comprende. En sintonía, Ramírez (2007) define la lectura como un esfuerzo por entender aquello que nos rodea y nos afecta: las personas, la cultura y los acontecimientos. De esta manera, reconocen que leer exige involucrarse.

Por lo cual, la lectura se concibe como un proceso vivo de interpretación y diálogo entre pensamiento, lenguaje y realidad. Leer no se limita a reconocer palabras o extraer información, implica asumir una postura frente al texto y al mundo, al relacionar la experiencia individual con la realidad que rodea al sujeto. Se vuelve, así, un espacio de reflexión, de diálogo interno y de confrontación de ideas, en la cual conciencia crítica se despierta y el lector construye significado. Es un acto que exige participación, curiosidad y disposición para problematizar aquello que se lee, entendiendo que comprender un texto es también comprenderse a sí mismo y a los contextos sociales, culturales e históricos que lo atraviesan.

2.2.2 Pensamiento crítico

Tabla 2 Autores y aportes del concepto de "Pensamiento crítico"

Autor	Aporte
John Dewey (1933)	Define el pensamiento reflexivo como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”.
Paul & Elder (2005)	Pensar con criterio supone tener la capacidad de hacer preguntas relevantes, examinar la información que se tiene a mano, establecer relaciones lógicas entre ideas y sostener una postura con argumentos bien

	construidos.
Harris (2021)	“Hábito de evaluación cautelosa, una mentalidad analítica destinada a descubrir las partes componentes de las ideas y filosofías, ansiosa por sopesar los méritos de los argumentos y las razones para convertirse en un buen juez de ellos”.
	Abierto a argumentos e ideas opuestas.
	Aprender de los demás.

Antes de abordar el concepto de pensamiento crítico, conviene retomar su antecedente directo: el pensamiento reflexivo formulado por Dewey (1933). Este autor lo define como “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 19). A diferencia del pensamiento rutinario, el reflexivo maneja dos fases: la primera corresponde a un estado de duda o perplejidad, momento en el que el individuo se enfrenta a una situación que no comprende del todo; la segunda, es un acto de búsqueda o investigación, mediante el cual intenta resolver esa incertidumbre. Lo que implica claramente un ejercicio racional orientado a comprender y transformar la realidad.

Siguiendo con las bases del pensamiento reflexivo, el modelo anglosajón de Paul y Elder (2005) plantea que mejorar este pensamiento requiere analizarlo y evaluarlo de manera consciente y sistemática. Los autores lo definen de la siguiente manera:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales

universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p. 9).

De igual manera, Harris (2021) enfoca la concepción del pensamiento crítico para no limitarlo al ámbito analítico individual, sino que, lo amplía hacia una actitud ética y social frente al conocimiento. Para este autor “el pensador crítico, siempre puede aprender algo de los demás, e incluso podría estar equivocado en una posición actual”. Pensar críticamente, entonces, implica una consideración deliberada, abierta al diálogo, teniendo en cuenta la autocrítica y el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Desde esta perspectiva, un juicio crítico se construye al fortalecerse en interacciones con perspectivas ajenas. Lo cual exige una: “Evaluación cautelosa, circunspección, cuidado en la generalización y juicio independiente” su propuesta se consolida al pensar, articular y crear argumentos considerando la experiencia social del diálogo.

En síntesis, el pensamiento crítico surge como desarrollo del pensamiento reflexivo propuesto por Dewey, agregando a la duda inicial y la investigación, un proceso consciente de análisis y evaluación del propio pensamiento. Siguiendo lo planteado hasta ahora por Paul y Elder (2005), pensar críticamente implica conocer las estructuras y los estándares del pensamiento, los cuales son criterios orientativos para evaluar la calidad del pensamiento y guiar su mejora. Cabe resaltar que, no funcionan como reglas rígidas, sino como referencias que ayudan a que el razonamiento sea claro, preciso, profundo, justo y consistente. Al implementarlos, cada persona puede revisar su manera de pensar y la de otros, asegurando que sus juicios y decisiones sean más reflexivos, fundamentados y útiles. Por ello, este es un proceso autodirigido, autodisciplinado y autorregulado.

Así, el pensamiento crítico no es un objetivo abstracto, sino una práctica que capacita a los estudiantes para interpretar la realidad, actuar con juicio y construir conocimiento de manera autónoma y consciente. Sin embargo, esta perspectiva individual, requiere de algo más, tal cual como lo propone Harris (2021) al brindar un componente social, para crear sujetos capaces de emitir juicios propios y, al mismo tiempo, interactuar con diversas miradas y perspectivas, a fin de contrastar, complementar y reformular sus propias ideas.

2.2.3 Pedagogía dialogante

Tabla 3 Autores y aportes del concepto de "Pedagogía dialogante"

Autor	Aporte
Not (1992)	Propone una formación en segunda persona: “ se caracteriza por un aprendizaje constituyente, es decir, que estructura el saber, y por una enseñanza dialogante” (p.23). El que aprende debe tener iniciativas en el descubrimiento y apropiarse de su saber. “El yo, el tú, el nosotros” (p.29) fusión parcial - compromiso recíproco.
Zubiría (2018)	La pedagogía dialogante tiene el desafío permanente de resolver a la novedad, a un pensamiento amplio que articula varios modelos pedagógicos o didácticas. “Es un modelo pedagógico orientado a desarrollar en los estudiantes el pensamiento, la comunicación y la convivencia” (p.3). Desarrollo de competencias transversales: pensamiento, comunicativas, socioafectivas.

Ramírez (2023)

El individuo “construye su discurso con la apropiación de voces de los otros, del otro y de sí mismo para articular su propia voz” (p. 11).

Realiza una crítica a la pedagogía actual, donde la gran mayoría de maestros se enfocan en transmitir datos para que los estudiantes aprendan, pero dejan de lado la parte crítica, a la transformación y la creación del conocimiento.

El estudiante como actor de su propio conocimiento. Exige que el profesor tenga la capacidad de estar a la par de los estudiantes con el objetivo de crear condiciones para que puedan dialogar “reconociéndose como diferentes y reconociendo las diferencias con el otro”. (p.116)

Los maestros y estudiantes deben estar siempre dudando, cuestionando, buscando respuestas a los problemas ya que, no hay verdades definitivas.

A fin de comprender los fundamentos de la pedagogía dialogante, Not (1992) distingue tres tipos de enseñanza en el ámbito educativo. Para comenzar, introduce la enseñanza en primera persona, centrada en el docente como transmisor del saber, la cual se caracteriza por una relación pedagógica vertical en la que el estudiante asume un rol pasivo en su proceso de aprendizaje. En contraste, la enseñanza en tercera persona se sustenta en un enfoque tecnicista que prioriza las competencias rígidas y los resultados medibles, distanciándose de la dimensión ética y social del acto educativo.

De esta manera, el autor propone la enseñanza en segunda persona, fundamentada en la sociopedagogía y orientada a la reciprocidad y el reconocimiento mutuo entre el maestro y

estudiante. En este modelo, el aprendizaje se construye de manera conjunta a través del diálogo como eje articulador del proceso educativo: “La enseñanza dialogante no se priva de la transmisión, pero son informaciones lo que transmite” (p. 196). De esta forma, la pedagogía dialogante permite que cada sujeto asuma un papel activo en la construcción del conocimiento, al cuestionar, interpretar y dar sentido a partir de su experiencia. Como resultado de lo anterior, plantea un proceso interestructurante basado en la comprensión, el intercambio de ideas, cooperación y reflexión, de manera conjunta, que permita al estudiante comprender el por qué, para qué y el nexos con las actividades propuestas. En este marco, la reciprocidad, y la reflexión conjunta orientan el proceso hacia una meta en común.

Por su parte, Ramírez (2023) reflexiona sobre la dimensión pedagógica del diálogo orientada a la formación de la enseñanza del lenguaje y la literatura en las aulas, que debe concebirse como medio de encuentro, interpretación y transformación. El autor, plantea una alternativa para los maestros, en la que se reconozca al otro (los estudiantes) como interlocutores válidos y la necesidad de comprender la lectura desde una experiencia subjetiva y compartida. De esta manera, propone que “los textos de literatura no son contenidos para enseñar, sino saberes para interpretar y dialogar con ellos” (p. 115), idea que convierte la literatura en una práctica discursiva creativa que combina lo objetivo y lo subjetivo, el conocimiento y la vivencia.

Desde esta perspectiva, se trae a colación la pedagogía dialogante, la cual implica que el maestro y estudiantes sean pares, a fin de que este último sea capaz de reconocer, respetar y argumentar: “El diálogo pedagógico significa agenciamiento del propio sujeto en la formación integral. El profesor crea condiciones para que los estudiantes puedan dialogar reconociéndose como diferentes y reconociendo las diferencias con el otro” (p. 116). De este modo, la enseñanza

se transforma en un ejercicio continuo de comprensión, interpretación y crítica, donde maestro y estudiantes intercambian saberes, se cuestionan mutuamente y reconocen que no existen verdades definitivas, sino procesos permanentes de construcción de sentido a través del lenguaje.

En consonancia con lo planteado por Not (1992) y Ramírez (2018), quienes recalcan la necesidad y el valor del diálogo, la reciprocidad en la construcción del conocimiento en la práctica educativa. Zubiría (2006), sistematiza esta visión en un modelo pedagógico integral en el que predomina la pedagogía dialogante. Este enfoque orientado al desarrollo simultáneo del pensamiento, la comunicación y la convivencia, ha sido implementado desde 1988 en el Instituto Alberto Merani de Bogotá. A partir de ello, busca que el estudiante se reconozca como un sujeto activo, situado en su contexto social, cultural e histórico, y plantea que la educación debe centrarse en el desarrollo de competencias integrales, más que en la simple transmisión de contenidos (Instituto Alberto Merani, s.f.).

Los principios fundamentales que sustentan este modelo se dividen en tres dimensiones: filosófica, psicológica y pedagógica. El principio filosófico privilegia el desarrollo del estudiante, diferenciando claramente entre aprendizaje y desarrollo, y busca promover su crecimiento integral en todas las dimensiones. El principio psicológico resalta la integralidad, entendiendo que las competencias abarcan aspectos cognitivos, valorativos y prácticos, permitiendo que el estudiante aprenda a pensar, valorar y actuar en la realidad. Finalmente, el principio pedagógico se centra en la generalización, la contextualización y la flexibilidad, asegurando que los aprendizajes sean transferibles a distintos contextos, significativos y adaptables a entornos cambiantes.

Dentro de este marco, el docente se concibe como mediador que guía, organiza y acompaña el proceso de aprendizaje, creando espacios de diálogo y reflexión. Aunque no se limita a impartir

información, su objetivo es facilitar que el estudiante construya su propio conocimiento, desarrollando habilidades para leer críticamente, argumentar y tomar decisiones de manera autónoma.

En el contexto del presente trabajo de grado, la pedagogía dialogante permite analizar el valor de los aportes la lectura, la argumentación y la reflexión crítica los cuales son aspectos claves para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. Este enfoque posibilita diseñar estrategias pedagógicas ajustadas a los intereses del grupo, favoreciendo aprendizajes significativos y promoviendo un desarrollo integral. Al mismo tiempo, contribuye a transformar el aula, con la mediación del docente quien crea espacios más dinámicos e innovadores orientados a formar estudiantes más autónomos, reflexivos y capaces de aplicar su pensamiento crítico de manera consciente en distintos contextos.

2.2.4 Didáctica

Tabla 4 Autores y aportes del concepto de "Didáctica"

Autor	Aporte
Tomachewsky(1966)	“La didáctica es la teoría general de la enseñanza. Como disciplina particular de la pedagogía, investiga las leyes del proceso unitario de educación e instrucción. Su contenido comprende: los fines y objetivos de la enseñanza; el proceso de la enseñanza en la clase; los principios y las reglas, el contenido, la forma organizativa y los métodos y medios de la enseñanza de una materia dada” (p.26)
Medina y Salvador(2009)	“La definición literal de Didáctica en su doble raíz

docere: enseñar y discere: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que las realizan.”(p.6)

“La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (p.7)

“La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.7)

“La Didáctica es una disciplina con gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza” (p.7)

disciplina que, a partir de la reflexión e investigación sobre la enseñanza, aborda el proceso didáctico y las condiciones que éste requiere para conseguir aprendizaje” (p.20)

“Su finalidad es que el alumnado alcance una educación integral, es decir, una formación intelectual, un equilibrio afectivo y social y autonomía, adquiriendo conocimientos, destrezas y formación en valores” (p.20)

La Didáctica es un concepto fundamental al realizar estudios donde se encuentre el componente pedagógico, como es el caso de este proyecto. En este sentido, es pertinente definirla para mantener una línea coherente en la investigación. Para esto se consultaron 3 obras fundamentales que se encargan de ampliar la definición, la función y los límites de este concepto.

Desde la escuela alemana, Tomachewsky (1966) la define como la teoría general de la enseñanza, la cual “investiga las leyes del proceso unitario de educación e instrucción” (p. 7) y se encarga de estudiar los objetivos, fines, medios, métodos, entre otros factores, que intervienen en la práctica educativa. Es interesante analizar esta perspectiva puesto que se presenta a la Didáctica como una disciplina pedagógica enlazada solamente al componente de enseñanza sin realizar una mención directa al aprendizaje como se verá a continuación con los demás autores. En esta perspectiva se destaca que enseñar no es un acto improvisado, sino que requiere de investigación y perfección mediante la formulación de leyes y fundamentos científicos.

Por otro lado, hacia una comprensión de la Didáctica más humana, comunicativa y reflexiva, Medina y Salvador (2009) mencionan que etimológicamente(docere-discere) esta disciplina está relacionada al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que los dos agentes,

docente y discente, están siempre interactuando entre sí por lo que no es posible limitarse a la dimensión del profesor. A su vez, estos autores mencionan que la didáctica debe entenderse como una disciplina de naturaleza práctica y pedagógica que está relacionada fuertemente con la dimensión humana, pues busca que los seres humanos mejoren “mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7) con lo cual se establece que la Didáctica comprende la comunicación en sociedad y la adaptación a los contextos específicos de cada aula de clase en la que interactúan los maestros y estudiantes. Así pues, es posible relacionar este concepto con dos enfoques de aprendizaje clásicos: cooperativo y significativo, los cuales se pretenden ampliar en los siguientes apartados.

Por último, desde una mirada más actual, Gómez y García (2014) presentan a la Didáctica como una disciplina que a partir de la continua mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apunta a una educación integral donde se reconoce que el proceso educativo involucra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, y que la acción educativa debe propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de aprender en comunidad. Todo esto, como se mencionó anteriormente, conlleva a vincular la Didáctica con la dimensión humanista e integral que tiene la institución educativa INEM planteada en su PEI.

Desde este trabajo de grado, se entiende a la Didáctica como el eje articulador entre el pensamiento crítico y la pedagogía dialogante, pues por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la práctica pedagógica y las continuas reflexiones sobre el proceso educativo es posible configurar el aula de clase como un espacio de interacción, diálogo, evaluación y construcción colectiva del conocimiento.

2.2.5 Metodologías activas

Tabla 5 Autores y aportes del concepto de "Metodología activas"

Autor	Aporte
Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991)	“Given these characteristics and in the context of the college classroom, active learning be defined as anything that "involves students in doing things and thinking about the things they are doing." (p.19) Dadas las características y el contexto del colegio, el aprendizaje activo puede ser definido como cualquier cosa que “involucre a los estudiantes en hacer cosas y pensar sobre las cosas que están haciendo”
Fernández, March. A (2006)	Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (p.42)
Piquer y Andrés (2008)	“Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven el aprendizaje.” (p.6)
Universidad Alberto Hurtado (2024)	“Son metodologías de enseñanza y aprendizaje

fundadas en el socio constructivismo, pues están centradas en el estudiantado y sus procesos de conocimiento, fomentando el desarrollo de competencias propias del saber de una o más disciplinas.” (p.8)

“Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, en donde la relación que se da en el aula es de docente-estudiante, entre pares, o bien de la o el estudiante con el material o recurso didáctico.” (p. 8)

Con el fin de introducir las metodologías activas utilizadas en la intervención pedagógica, resulta muy pertinente introducir este concepto para tener claridad sobre el manejo de este durante las fases en la metodología.

Para comenzar, es necesario definir el término Aprendizaje Activo ya que esta es la base para denominar las metodologías activas que emergieron posteriormente. De acuerdo con Bonwell, y Eison (1991), el aprendizaje activo es cualquier estrategia que “involves students in doing things and thinking about the things they are doing”(p.19). Desde esta definición, se destaca la importancia de la acción y la reflexión en la construcción del conocimiento por lo cual estos autores plasman el pilar de las metodologías activas donde prima el rol activo del estudiante.

En esta misma línea, Fernández (2006) afirma que los métodos que involucran al estudiante como agente responsable de su propio aprendizaje (actividad, implicación y compromiso), resultan ser más formativos puesto que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos, con lo cual es más fácil transferir el conocimiento a diferentes contextos donde el estudiante ponga

en práctica lo aprendido (p.42). En este sentido, a pesar de no mencionar abiertamente el término, la autora resalta la importancia del rol activo del estudiante y su autonomía en el proceso de aprendizaje por lo que estas características son fundamentales para desarrollar una definición clara del término.

Piquer y Andrés (2008) ya utilizan el término Metodologías activas y las definen como “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven el aprendizaje.” (p.6) con lo cual se encuentran en la misma línea que los dos autores anteriores donde el estudiante es un agente activo. Además, esta definición resulta más relevante para la práctica docente puesto que menciona acciones concretas dentro del aula y la tarea del docente en este proceso.

Por último, desde una mirada muy cercana a la actualidad, La universidad Alberto Hurtado (2024) enlaza el concepto Metodologías activas con el enfoque socioconstructivista donde el estudiante es puesto como centro del proceso educativo y se concibe el aprendizaje como un proceso más constructivo que receptivo al realizarse por medio de la interacción docente-estudiante, entre pares estudiantiles o con el material didáctico (p.8). Este enfoque aporta una base teórica sólida puesto que se vincula las metodologías activas con una corriente pedagógica contemporánea y se destaca la importancia de la interacción, la colaboración y el desarrollo de competencias de aprendizaje.

2.2.6 Aprendizaje cooperativo (AC)

Tabla 6 Autores y aportes del concepto de "Aprendizaje cooperativo"

Autor	Aporte
W. Jhonson, T.Jhonson y J.Holubec(1999)	“es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.14) Los autores proponen 3 tipos de grupo en el AC. El formal, el cual comprende un tiempo de una hora o varias semanas de clase y busca fomentar el trabajo en equipo constante. El informal que solo se emplea para algunos minutos o una hora de clase, de manera ocasional. Por último, el grupo de base que funciona a largo plazo(1 año) y se mantiene permanente en las actividades escolares con el fin de que el apoyo entre estudiantes sea constante, a su vez se espera que las relaciones interpersonales mejoren a través del trabajo continuo en las destrezas sociales, lo cual contribuye con la pedagogía dialogante y la resolución de problemas. (pp. 14-15).
Arias, et al. (2003)	“[un ambiente de aprendizaje cooperativo] se define como aquél en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta, asegurando que todos lleguen a dominar el material asignado. En este ambiente los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable, sí y sólo sí, los otros estudiantes de su grupo la alcanzan”. (pp.9-10)

	El aprendizaje cooperativo tiene 5 componentes: interdependencia positiva (beneficio mutuo), interacción promotora cara a cara (intercambio verbal y vínculos fuertes), responsabilidad individual (autonomía), destrezas de cooperación (habilidades sociales) y procesamiento de grupo (coevaluación). (pp. 17-21)
Pujolàs Maset (2008)	“El aprendizaje cooperativo no es solo un método o recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.” (p.137) “No se trata de que los alumnos de una clase hagan de vez en cuando un «trabajo en equipo», sino de que estén organizados de forma más permanente y estable en «equipos de trabajo», fundamentalmente, para aprender juntos y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos.” (p.137)
Celestin Freinet	“Trabajar en equipo o en cooperativa no significa necesariamente que cada miembro deba hacer el mismo trabajo. Al contrario, el individuo debe conservar hasta el máximo su personalidad, pero al servicio de una comunidad” citado en Pujolàs (p.140)

El aprendizaje cooperativo, según Johnson, Johnson y Holubec (1999), “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Esta concepción parte de la idea de que aprender no es un acto individualista, sino un proceso que se fortalece en la interacción con otros, mediante la

interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y la construcción conjunta del conocimiento. A su vez, los autores reconocen 3 tipos de grupos en el aprendizaje cooperativo (formales, informales y de base) los cuáles amplían este concepto y aportan a la práctica docente. En este trabajo de investigación, se utilizan los grupos formales cooperativos puesto que, como se verá en la metodología, se establecen 7 grupos permanentes de 5-6 estudiantes para realizar las actividades que comprenden el tercer período académico de la institución.

Para ampliar este concepto, Arias, et al. (2003) señalan que un ambiente de AC es aquel en que los estudiantes trabajan de manera conjunta para que todos logren los objetivos de aprendizaje de cada secuencia didáctica con lo cual se entiende a la cooperación no solo como una estrategia metodológica sino como un principio ético que permite reconocer al otro como mediador del aprendizaje.

En adición, estos autores plantean que el AC se sustenta en los siguientes 5 componentes esenciales: interdependencia positiva (beneficio mutuo), interacción promotora cara a cara (intercambio verbal y vínculos fuertes), responsabilidad individual (autonomía), destrezas de cooperación (habilidades sociales) y procesamiento de grupo (coevaluación) (pp. 17-21). El trabajo de estos elementos, en conjunto, asegura que cada estudiante dentro del grupo de trabajo participe activamente en la construcción del conocimiento, asuma un compromiso personal y desarrolle destrezas sociales que faciliten el trabajo en cooperación. En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo implica tanto un proceso cognitivo como socioafectivo que se ajusta a la dimensión humanista del INEM.

En la misma línea, Pujolàs afirma que el AC debe entenderse también como un contenido curricular en sí mismo que ha de ser comprendido tanto por el docente como el estudiante, cada

uno desde su nivel funcional por lo cual es recomendable dedicar una sesión para establecer acuerdos que faciliten la aplicación del mismo. Por consiguiente, desde este enfoque de aprendizaje, el estudiante no solo aprende cooperando, sino que aprende también a cooperar. En coherencia con esta visión, Freinet (citado en Pujolàs, 2008) resalta que trabajar en cooperación no se reduce a un trabajo grupal en el que simplemente se realiza una tarea sino a uno donde cada individuo aporta desde su singularidad al equipo. De esta manera, se reafirma que el AC respeta la autonomía del sujeto al tiempo que potencia el sentido de comunidad en el aula.

En el marco de este trabajo de grado, la incorporación de estas perspectivas resulta fundamental porque el desarrollo del pensamiento crítico, inspirado en el modelo de Paul y Elder, no se limita a un ejercicio individual, sino que requiere espacios de diálogo, contraste de ideas y construcción colectiva de sentido. Al incorporar dinámicas cooperativas en el aula, los estudiantes no solo fortalecen su capacidad argumentativa y reflexiva, sino que también adquieren habilidades sociales que contribuyen a un aprendizaje más integral y significativo.

2.2.7 Aprendizaje significativo (AS)

Tabla 7 Autores y aportes del concepto de "Aprendizaje significativo"

Autor	Aporte
Ausubel (1976)	“Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (p. 37)

Díaz-Barriga y Hernández (2002)	“Es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”(p.39) “Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (p.41)
Quesada(2004)	“Se argumenta que el aprendizaje para que sea verdadero siempre debe ser significativo, a diferencia del que estamos acostumbrados a alcanzar cuando en innumerables ocasiones podemos repetirlo, y hasta usarlo como base para obtener buenas calificaciones en los exámenes”(p.7) Para aprender de forma significativa hay que aplicar estrategias que enlacen el nuevo conocimiento con los ya afianzados. La idea es que sea posible personalizar este conocimiento al entorno del estudiante con el fin de que este último logre comprenderlo como algo práctico y pertinente. “El aprendizaje es individual, único y, por lo tanto, diferente en cada uno, aunque se realice en grupo” (p.8)

El concepto de aprendizaje significativo surge de la teoría cognitiva del psicólogo Ausubel y resulta clave para comprender cómo los estudiantes integran nuevos conocimientos a partir de

lo que ya saben. En palabras del autor, “...hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (1976, p. 37). En este sentido, el verdadero aprendizaje no se reduce a la simple memorización, sino que implica establecer conexiones entre los nuevos contenidos y los saberes previos, lo cual conlleva a la comprensión y reorganización del conocimiento.

Con base en los postulados de Ausubel, Díaz-Barriga y Hernández (2002), desde una perspectiva constructivista, amplían el concepto al afirmar que el AS no solo se reduce a la dimensión cognitiva, sino que también se ve afectado por factores como la motivación, la interacción social y la pertinencia del currículo en los contextos reales de cada estudiante. Así pues, aprender significativamente es un proceso complejo en el que los estudiantes elaboran sus propios significados, reflexionan sobre lo aprendido y lo transfieren a su entorno. Desde esta perspectiva, el docente tiene un rol de facilitador de experiencias de aprendizaje auténticas que promuevan la participación activa del estudiante con lo cual el papel del estudiante también resulta fundamental para lograrlo.

Por esta razón, se articula esta visión con la de Quesada (2004) quien señala que “el aprendizaje para que sea verdadero siempre debe ser significativo, a diferencia del que estamos acostumbrados a alcanzar cuando en innumerables ocasiones podemos repetirlo” y propone una guía para que los estudiantes desarrollen aprendizaje significativo mediante diferentes estrategias que preparen al estudiante para las sesiones donde se interviene con este tipo de enfoque, lo cual se articula con el AC trabajado anteriormente en el sentido de que es pertinente involucrar a los

estudiantes en la teoría de estos aprendizajes con el fin de garantizar una participación activa de los mismos.

En el marco de este trabajo de grado, el AS es pertinente, pues el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica en los estudiantes del curso 10-04 requiere precisamente activar sus estructuras cognitivas, de modo que puedan relacionar la información textual con su entorno para cuestionarla, discutir con argumentos válidos y darle sentido dentro de su propia experiencia. Finalmente, el aprendizaje significativo no se concibe sólo como una estrategia metodológica sino como una estrategia orientadora que sustenta la intencionalidad pedagógica de este trabajo: fortalecer el pensamiento crítico mediante la lectura, la escritura y la argumentación.

2.3. Referente legal

A continuación, se abordarán los documentos oficiales que promueven las competencias y habilidades argumentativas en los estudiantes de media vocacional:

2.3.1 Constitución Política de Colombia (1991, Artículo 67):

La educación es un derecho fundamental de todas las personas y a su vez, un servicio público con función social. Busca el desarrollo integral de los estudiantes, el acceso al conocimiento, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Busca formar ciudadanos críticos, que respeten los derechos humanos, aboguen por la libertad y que puedan participar de manera activa en la vida social, política y cultural del país; con miras a garantizar la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de la calidad de vida.

Este principio constitucional se encuentra en consonancia con el propósito del presente proyecto, puesto que se busca promover una formación que fomente el pensamiento crítico, la argumentación y el diálogo, dentro de la práctica del aula. De este modo, se tiene como fin formar ciudadanos con un amplio sentido de reflexión y conscientes de lo que sucede a su alrededor.

2.3.2 Ley General de Educación 115 de 1994:

Es el marco educativo que regula la educación en Colombia y lo reconoce como un derecho fundamental, además de promover la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Define la estructura del sistema educativo, sus niveles y fines, creando alternativas flexibles curriculares, en aras de responder a las necesidades sociales y culturales de cada contexto. Tiene como principal propósito el garantizar por parte del Estado, una educación de calidad en todos los niveles, prestando un servicio educativo que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes; en aras de formar ciudadanos autónomos, críticos, con sentido ético y comprometidos con la transformación de su entorno, respetando su clase social, étnica así como su diversidad cultural y lingüística.

Así, esta ley dialoga con el proyecto al reconocer la importancia de la diversidad de saberes y metodologías flexibles, como la pedagogía dialogante, que sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y al docente como mediador para construir el conocimiento.

2.3.3 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998):

Proponen una enseñanza de carácter teórico y pedagógico de la lengua que incluye la gramática, la literatura y las producciones discursivas. Señalan que los ejercicios de memorización

y almacenamiento de datos, carentes de sentido para los estudiantes, generan desinterés y limitan el desarrollo de procesos de lectura significativa y crítica. Por ello, enfatizan que “la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos” (MEN, 1998, p. 8).

A partir de esa premisa, se explicita el porqué de la enseñanza de la lengua: porque es a través de ella que los sujetos logran interactuar, comprender y producir discursos que les permiten desenvolverse en la vida cotidiana, académica y social. Del mismo modo, se define el para qué: formar ciudadanos críticos, autónomos y participativos, capaces de reconocer y transformar su realidad desde el ejercicio consciente de la comunicación. En ese mismo orden de ideas, este proyecto va en coherencia con el cumplimiento de este propósito, pues busca generar espacios de lectura, diálogo y reflexión donde los estudiantes construyan sentido a partir de los textos, y desarrollen la capacidad de expresar sus ideas con argumentos propios y un amplio sentido crítico.

En este marco, el docente debe asumir un rol activo como mediador que apropia, adapta y debate las teorías lingüísticas y literarias a partir de situaciones reales que fortalezcan el desarrollo integral del estudiante, según su contexto. Desde esta perspectiva, la enseñanza se orienta hacia un enfoque de análisis textual en el que la lectura otorga sentido a las producciones orales y escritas, al tiempo que promueve el reconocimiento de los diversos sistemas de comunicación.

2.3.4 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006)

En continuidad con el MEN, estos estándares orientan el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, y resultan fundamentales para este proyecto de investigación, desde lo pragmático. En particular, los estándares relacionados con la comprensión e interpretación

textual promueven la capacidad de cuestionar críticamente la información, elaborar inferencias y establecer relaciones entre textos y contextos, aspectos directamente asociados al fortalecimiento del pensamiento crítico.

De igual modo, los estándares de producción textual enfatizan la importancia de construir discursos coherentes y argumentados, lo que se vincula con la meta de potenciar la lectura crítica y la argumentación en los estudiantes del curso 10-04. Finalmente, los apartados sobre medios de comunicación y ética de la comunicación aportan al desarrollo de una actitud crítica frente a los mensajes que circulan en la sociedad y fomentan el diálogo como vía para la resolución pacífica de conflictos, en coherencia con la pedagogía dialogante que sustenta este trabajo.

2.3.5 Ley 2383 de 2024 que establece medidas para promover la educación socioemocional en las aulas:

Esta ley define inicialmente el concepto de educación socioemocional como la capacidad de los estudiantes para reconocer y manejar sus emociones, relacionarse de manera positiva con otros, tomar decisiones responsables y enfrentar retos de forma consciente. Esta política pública busca promover la educación emocional en las aulas de instituciones educativas públicas y privadas de manera transversal, dentro de un marco de desarrollo integral. Así mismo orienta a los docentes a implementar diferentes estrategias que articule los conocimientos académicos con las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En el marco de este proyecto, la ley respalda la implementación de propuestas didácticas que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que un adecuado manejo

socioemocional les permite participar de manera más activa, consciente, los invita a pensar con más autonomía y tomar decisiones fundamentadas.

A modo de conclusión, los referentes legales anteriormente expuestos, permiten enmarcar esta propuesta de manera coherente con las políticas nacionales, que buscan hacer de la educación un proceso integral orientado a formar ciudadanos críticos, participativos y responsables. En este sentido, el trabajo del aula debe concebirse más allá de evaluaciones y comprometerse con mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes, así como las habilidades argumentativas a través del diálogo y la reflexión.

3. Diseño Metodológico

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, orientado a comprender de manera profunda y contextualizada las dinámicas pedagógicas que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de educación media de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira.

Esta elección metodológica se fundamenta en la perspectiva de Piñero y Rivera (2013), quienes señalan a la investigación cualitativa como un proceso dinámico y flexible en el que el investigador se involucra en el “contexto social, a los fines de recrear, analizar y comprender las significaciones cotidianas del fenómeno en estudio por parte de los versionantes participantes”. (p.72). En coherencia con esta perspectiva, este proyecto implicó un acercamiento directo al objeto de estudio, con la finalidad de evaluar la manera en que los estudiantes participan y se relacionan con estrategias pedagógicas implementadas.

Así mismo, la modalidad de investigación trabajada fue la investigación-acción pedagógica, la cual es definida por Rodríguez (2005) como:

Un proceso reflexivo/activo que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre las prácticas educativas asociadas al currículo y la formación docente, y que requiere para su realización de la implicación colectiva de los actores educativos. (p. 37)

Ahora bien, esta investigación acción educativa tiene un enfoque participativo puesto que diferentes agentes están involucrados (estudiantes, docentes en formación y docente acompañante). Al respecto, la IAEP (Investigación acción educativa participativa) implica la participación directa del grupo de estudiantes, la colaboración en la toma de decisiones, la corresponsabilidad en la ejecución y la reflexión colectiva de resultados. De manera que los agentes dejan de ser “objetos de estudio” y pasan a ser actores que opinan, deciden y transforman junto al docente.

En este trabajo no solo se busca comprender una problemática identificada en el aula (la limitada presencia del pensamiento crítico), sino transformarla por medio de la reflexión, el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias pedagógicas contextualizadas. Así pues, la metodología permite la interacción constante entre el diagnóstico, la acción y la reflexión, articulando el saber pedagógico con las necesidades reales del grupo intervenido.

3.1 Hipótesis:

Se plantea la siguiente hipótesis de la investigación, formulada de acuerdo con la implementación de una secuencia pedagógica basada en principios de la pedagogía dialogante:

Es posible fortalecer el pensamiento crítico de estudiantes de educación media con el fin de mejorar la argumentación, el diálogo y la toma de decisiones fundamentadas a partir de estrategias didácticas propuestas desde la escuela del pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder.

3.2 Categorías de análisis:

A fin de organizar la observación y el análisis de datos, se establecieron categorías de análisis. Torres (1998) propone que, en investigaciones de corte cualitativo, “categorizar consiste en ponerle nombre, definir un término o expresión clara de contenido de cada unidad analítica” (p. 173). En esta línea, las categorías definidas posibilitan establecer la estructuración de los hallazgos y la atribución de sentido a estos, al mismo tiempo que muestran los elementos esenciales de la interacción en el aula y de la aplicación de estrategias basadas en el pensamiento crítico de Paul y Elder y en la pedagogía dialogante.

3.2.1 Argumentación:

Para Weston (2006) argumentar es “ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión” p. (11). Además de ser un medio para indagar, permite explicar una postura y defenderla mediante argumentos sustentados en pruebas para defender sus propias conclusiones.

A su vez, se puede usar para referirse “a la actividad total de plantear pretensiones, ponerlas en cuestión, respaldarlas produciendo razones, criticando esas razones, refutando esas críticas, etc.” (Toulmin, et al, 1984, p.14); en esta investigación, se entiende este concepto como el proceso

por medio del cual los estudiantes construyen, dialogan y defienden sus ideas con bases sólidas, críticas y fundamentadas.

3.2.2 Toma de decisiones fundamentadas:

Para construir la definición de esta categoría, primero se abordarán los aportes de dos autores sobre pensamiento crítico. Paul y Elder (2005) señalan que el pensamiento crítico debe conducir a decisiones y juicios bien razonados, que permitan a los estudiantes evaluar de manera consciente la evidencia, reconocer supuestos e inferir conclusiones con rigor. Este proceso requiere aplicar estándares intelectuales como la claridad, precisión, lógica y justicia.

Por su parte, Lipman (1998) propone de manera multidimensional que los estudiantes valoren críticamente lo que leen, escuchan y expresan, para cuestionar y evaluar conocimientos en situaciones reales y de manera colaborativa.

Así, la toma de decisiones fundamentadas se entiende como un proceso mediante el cual los estudiantes analizan información, reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y construyen argumentos sólidos integrando criterios éticos, creativos y justificados, para aplicar el pensamiento crítico en la práctica.

3.2.3 Niveles de lectura

3.2.3.1 Literal:

En el marco de la comprensión lectora, el nivel literal constituye el punto de partida en la construcción del sentido textual. Al respecto, Cassany (2006) lo define como la comprensión del

significado literal de las palabras, al centrar la atención en la información explícita de lo que se lee. Así mismo, Herazo (2015) señala que este proceso implica reconocer “la idea principal de un párrafo o del texto, identificación de secuencias de los hechos o acciones, e identificación de relaciones de causa o efecto” (p.9). Por lo tanto, para la presente investigación, el nivel literal se entenderá como la capacidad de los estudiantes para comprender de manera textual la información explícita de un texto, sin realizar procesos de inferencia o valoraciones críticas.

3.2.3.2 Inferencial:

Para dar continuidad con el proceso de comprensión textual, el nivel inferencial supone un mayor grado de elaboración de sentido, en el cual el lector debe reconocer aquello que no argumenta al autor, de manera directa en el texto. Al respecto, Cassany (2007) lo relaciona con el segundo plano de comprensión que se desarrolla “entre líneas”, la cual implica recuperar el sentido implícito mediante el análisis de las intencionalidades que están ocultas dentro del texto. Este proceso requiere más compromiso por parte del lector, debido a que debe interpretar la información textual y relacionarla con su contexto. Es por ello por lo que, Solé (1992) plantea que la comprensión lectora de este tipo supone una serie de predicciones que conducen a la construcción de interpretaciones a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector.

3.2.3.3 Crítico:

Para Cassany (2006) este nivel implica leer lo que hay detrás de líneas, como resultado de la suma del nivel literal e inferencial. De esta forma, se podrá comprender de mejor manera la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor. A su vez, Gordillo y Flórez (2009) lo consideran el nivel más complejo de alcanzar, en el cual el lector además de comprender

el texto emite juicios sobre lo leído, aceptándolo o rechazándolo con argumentos. En este sentido, el nivel crítico se entenderá, como el proceso mediante el cual los estudiantes analizan, interpretan y valoran la información de un texto e identifican su intencionalidad y asumen una postura fundamentada frente a su contenido.

3.2.4 Niveles de escritura

Para abrir este apartado, resulta pertinente partir de la tipología de escritores utilizada por Cassany (1988) quien afirma que el desarrollo de la escritura responde a los diferentes grados de desarrollo en las siguientes dimensiones: la adquisición del código escrito y el manejo de procesos de composición. A partir de esto, el autor identifica cuatro tipos de escritores: el escritor competente, quien posee tanto dominio del código como de las estrategias para componer un texto; el escritor no iniciado, quien no domina el código ni posee conocimiento sobre la composición del texto; el escritor bloqueado, quien ha adquirido el código, pero no domina las estrategias para componer textos congruentes, y el escritor sin código, quien logra organizar discursivamente sus ideas, pero no domina el código. Esta organización es relevante debido a que contempla la escritura como un proceso gradual y diverso donde los estudiantes de un aula pueden pertenecer a una categoría distinta según sus competencias en el lenguaje, lo cual resulta clave para organizar prácticas pedagógicas situadas en las necesidades globales del grupo.

Ahora, Cassany y Castellà (2010) proponen el término *literacidad* entendido como un conjunto de prácticas sociales vinculadas al uso de la lectura y la escritura, las cuales se manifiestan en contextos y están mediadas por textos. Así pues, la literacidad implica dominar el código alfabético con el fin de usarlo en la comprensión y producción de textos, y para reconocer

propósitos comunicativos, géneros discursivos y los roles que adoptan tanto el autor como el lector en diferentes espacios sociales. En el ámbito educativo, por ejemplo, situaciones como la elaboración de un examen no solo constituyen ejercicios de evaluación del conocimiento, sino prácticas de literacidad que responden a normas institucionales, dinámicas discursivas y concepciones particulares sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, la literacidad permite comprender la escritura como una práctica situada, compleja y socialmente construida. Desde esta perspectiva, los niveles de escritura no deben explicarse solo por el dominio del código o la corrección lingüística, sino también por la capacidad de los estudiantes para participar en prácticas discursivas, construir significado y posicionarse críticamente frente a los textos. De este modo, esta relación entre la literacidad y la tipología de escritores propuesta por el autor resulta fundamental para analizar los distintos niveles de desarrollo en la práctica escrita donde se encuentran los estudiantes de educación media en esta investigación.

3.3. Población y muestreo

La población de estudio está compuesta por 32 estudiantes de la jornada de la mañana, que actualmente cursan al grado 11-04. No obstante, el trabajo con este grupo inició desde el grado 10-04; por lo tanto, para garantizar una mayor precisión durante la investigación, se hará referencia a ellos como un grupo de educación media de la Institución Educativa INEM Custodio García Rovira, institución pública ubicada en la ciudad de Bucaramanga, Santander.

En cuanto a su caracterización sociodemográfica, el grupo muestra diversidad en elementos como edad, lugar de residencia y composición familiar. Las edades oscilan entre los 15 y 18 años.

La mayor parte de los estudiantes reside en barrios cercanos a la institución, tales como el Rocío, Punta Paraíso, Dangond, Toledo Plata, Luz de Salvación, Provenza y Fontana; no obstante, también hay estudiantes que vienen de otras zonas urbanas, así como de municipios aledaños como Floridablanca y Girón. En términos socioeconómicos, pertenecen a estratos que van del 1 al 4.

De igual manera, se identificaron distintas clases de configuración familiar, dado que algunos conviven con ambos progenitores, mientras que otros viven con uno de ellos o con otros parientes. Además, el grupo cuenta con tres estudiantes que se encuentran en procesos de inclusión, registrados en el SIMAT con diagnósticos de discapacidad psicosocial e intelectual; por lo cual se evidencia la diversidad presente en el grupo de estudio y la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas que respondan a estas particularidades y en el general a lo establecido en el PIAR.

Finalmente, en términos de muestreo, la presente investigación hizo uso de un muestreo intencional, dado que el grupo seleccionado coincide con el entorno en el cual se desarrollaron las prácticas pedagógicas, y del que surge el problema de investigación. A su vez, la elección de grado 11-04 se justifica por la disponibilidad de la docente titular a cargo del grupo, para garantizar de esta manera la continuidad del proceso formativo que se ha adelantado con ellos desde el año 2025.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Yuni y Urbano (2014) en las investigaciones de carácter cualitativo, los instrumentos de registro son “mecanismos o dispositivos que el investigador emplea para producir información” (p.31). En este contexto, el investigador debe realizar una labor rigurosa al seleccionar estos métodos de manera apropiada y reflexiva con el fin de asegurar que la información obtenida sea válida y confiable, además de cumplir con los propósitos de estudio.

Por tal razón, para continuar con la propuesta de Rodríguez (2005) el proceso de metodología para este proyecto se organizó de la siguiente manera:

3.4.1. Fases de observación:

Al respecto Yuni y Urbano (2014) definen la observación como un proceso de carácter holístico, en el que el investigador adquiere el compromiso de observar un fenómeno y dar sentido a lo que percibe. A su vez, la definen como una estrategia para captar la realidad de aquellos aspectos que resultan relevante para el estudio.

En este marco, plantean la **observación no participante** en la cual el investigador mantiene cierta distancia frente a los fenómenos observados, evitando involucrarse directamente en las situaciones, para asumir el rol de espectador que no interviene ni altera el desarrollo del contexto. En coherencia con lo anterior, la primera etapa de este trabajo se basó en este tipo de observación. Durante el semestre 2025-1 se asistió al aula tres veces por semana, con una intensidad de cuatro horas semanales, a fin de conocer las dinámicas del grupo, las situaciones que se presentaban en el aula, la manera en que los estudiantes aprendían y las metodologías que se implementaban, para identificar tanto fortalezas como aspectos por mejorar.

La información obtenida se registró en el **diario de campo**, que, de acuerdo con Porlán y Martín (2024) es una herramienta profesional que permite al docente describir, analizar e interpretar lo que ocurre en la práctica, con el fin de orientar la toma de decisiones de manera más fundamentada.

Como resultado de este ejercicio, se construyó la versión inicial del diario de campo, destinado a registrar de manera sistemática la dinámica del aula. En dicho instrumento se documentaron aspectos como el ambiente del aula, el contexto de cada sesión, las estrategias utilizadas por la docente, la actitud de los estudiantes, las competencias trabajadas, así como las hipótesis y preguntas que iban surgiendo durante el proceso.

Para dar continuidad a este proceso, durante el segundo semestre académico universitario del mismo año, la investigación transitó hacia la **observación participante**. Al respecto, Flick (2007) sostiene que el investigador se sumerge de plano en campo, desde una perspectiva de un miembro del grupo; una postura que reconoce que la presencia de investigador influye en los fenómenos observados al formar parte del escenario. Bajo el concepto de flexibilidad, el estudio permitió involucramiento directo y natural en el contexto analizado.

De esta manera, se desarrolló una observación de carácter sistemática con una frecuencia de tres veces por semana durante los periodos de 2025-2 y 2026-1. Para tal fin, se diseñó una segunda versión del diario de campo, ajustada a las nuevas exigencias de la intervención. En este instrumento, además de registrar las actividades de manera descriptiva y general, se creó un espacio para la interpretación y el análisis crítico de cada sesión de clase.

3.4.2. Fase de diagnóstico

3.4.2.1 Pruebas diagnósticas:

Con el propósito de establecer un diagnóstico integral del grupo durante las fases de observación e intervención, se crearon y aplicaron tres herramientas de evaluación inicial.

Siguiendo la perspectiva de Moncada (2016), estas pruebas se conciben como instrumentos para identificar las fortalezas y debilidades del estudiantado; este ejercicio además de orientar el diseño de la propuesta posibilitó un seguimiento sistemático de los avances alcanzados en el proceso educativo.

Durante la primera etapa del diagnóstico, el interés se enfocó en sondear las competencias de análisis, argumentación y comprensión lectora, además de la capacidad de producción escrita de los estudiantes que en ese momento se encontraban en el grado décimo. Para ello, se emplearon dos textos acompañados de preguntas de nivel inferencial, literal y crítico, sumados a ejercicios de argumentación que permitieron observar la capacidad de los jóvenes para distinguir entre información veraz y desinformación. Complementariamente, se incluyó un componente de análisis literario y una sección dedicada a explorar sus hábitos e intereses lectores, así como su ubicación dentro de las modalidades técnicas de la institución.

Los resultados de este primer análisis mostraron diferentes elementos, como la falta de interés hacia los textos de literatura y académicos y las notables dificultades en la estructuración de discursos argumentativos. En este mismo orden de ideas, se detectaron necesidades apremiantes en cuanto a la microestructura textual, específicamente en el uso de signos de puntuación, acentuación, concordancia temporal y cohesión entre párrafos. Finalmente, esta primera prueba reveló que era necesario fortalecer sus habilidades críticas y su proceso argumentativo, tanto en forma oral como escrita, para comenzar a tomar decisiones fundamentadas y construir discursos propios.

En la segunda fase del diagnóstico, como etapa previa a la ejecución de la secuencia didáctica, se implementó un segundo instrumento evaluativo. En esta ocasión, se tomó como base

el cuento de *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, con el propósito de caracterizar los niveles de lectura inferencial y críticos de los estudiantes. El diseño de esta prueba se llevó a cabo para evaluar la capacidad de síntesis de ideas centrales, el análisis de la influencia del cronotopo en la configuración emocional de los personajes y el uso adecuado de conectores textuales; además, se incluyeron preguntas que incluían el componente reflexivo de la vulnerabilidad humana ante los eventos de la naturaleza.

A partir de los hallazgos, se pudo evidenciar un avance en las preguntas de selección múltiple; no obstante, en las secciones dedicadas a la argumentación crítica, una amplia población del grupo continuó manifestando dificultades que dieran cuenta un correcto análisis crítico y profundo del texto. Debido a lo anterior, surgió la necesidad de implementar una propuesta para fortalecer estas falencias en los estudiantes. En este sentido, se planteó la elaboración de una bitácora como herramienta de trabajo, a través de la cual se desarrollara la argumentación escrita a partir de diferentes temáticas con el propósito de generar una mayor conciencia frente al qué, por qué y para qué en la construcción de posturas más reflexivas y fundamentadas.

Finalmente, como apertura a la fase de intervención en el aula durante el primer periodo del 2026, se aplicó un tercer instrumento diagnóstico a fin de identificar avances, persistencias y aspectos a fortalecer. Para este propósito, se seleccionó el *Mito de Prometeo*, diseño en el cual se priorizó las preguntas abiertas, en las que se evaluó la precisión, la coherencia y la capacidad de los estudiantes para relacionar el contenido del texto con contextos de la contemporaneidad.

De manera complementaria, se incorporó un fragmento de *Tristán e Isolda*, a partir del cual se propuso identificar los valores presentes en el texto, proponer finales alternativos y se integró

un apartado de autorreflexión orientado a mejorar y realizar propuestas que les permitiera mejorar su proceso de lectura crítica y habilidades argumentativas.

En esta prueba, si bien un segmento de la muestra no alcanzó los resultados esperados, se evidenciaron desempeños destacados. Además, se obtuvieron insumos para orientar la última etapa de investigación, enfocadas en mejorar las competencias críticas y argumentativas mediante la pedagogía dialogante. De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta el proceso formativo que se venía trabajando el último periodo del año 2025, en la cual se buscó fortalecer la escritura de los estudiantes y su pensamiento crítico, se consideró necesario ahondar la parte oral. En esta medida, y con el fin responder a las necesidades del grupo y el trabajo colaborativo, se decidió llevar a cabo un conversatorio, a partir de las tres obras abordadas durante el primer periodo escolar de los estudiantes.

3.4.2.2. Entrevistas semiestructuradas

Como parte del proceso de indagación y a fin de ampliar la percepción y diagnóstico del grupo, se realizaron dos entrevistas a las docentes titulares. Antes de ello, es pertinente retomar la definición de entrevista propuesta por Piñera y Rivera (2013) quienes la conciben como:

Un espacio interactivo dialógico entre el investigador y un sujeto informante, en el que a través de una relación horizontal se logra la inmersión en los sentidos subjetivos que emergen del sujeto que habla desde un compromiso total sobre el tema. (p.106)

En este sentido, se realizó una entrevista semiestructurada a la docente titular del grupo cuando cursaban 10° (en adelante, P1). A pesar de que el diálogo abordó variedad de temas relacionados con este grupo en específico, para efectos de la presente investigación se seleccionan

aquellos aspectos que faciliten comprender las circunstancias que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en términos de argumentación oral y escrita, la expresión de ideas y la participación de los estudiantes, en coherencia con los principios de la pedagogía dialogante.

La información obtenida permitió identificar que los principales obstáculos tienen que ver con el uso del lenguaje como instrumento de pensamiento. De acuerdo con lo manifestado por P1, los alumnos poseen dificultades para organizar sus ideas, establecer vínculos con lo que leen, interpretan y expresan y, también, en defender su punto de vista con argumentos.

Asímismo la entrevista hizo posible identificar la realidad de las aulas en cuanto a los procesos pedagógicos. A pesar de que la docente se inclina por enfoques constructivistas, en el ejercicio práctico, indica que es necesario utilizar dinámicas más conductuales. En algunos casos, este escenario puede incidir de manera directa en la oportunidad de generar ámbitos para el diálogo, intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento.

Además, P1 señala que, cuando las propuestas llevadas al aula logran conectar con la realidad de los estudiantes, especialmente con aspectos sociales y cercanos a su entorno, se puede lograr una mayor disposición del grupo para participar, expresar sus ideas y cuestionar. Esta perspectiva resultó ser clave en la investigación en la medida en que orientó el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas a mejorar experiencias en sus aprendizajes y a crear contextos y escenarios que fortalezcan el desarrollo progresivo de habilidades de pensamiento crítico. Este espacio permitió delimitar las necesidades específicas del grupo y establecer un punto de partida para la intervención pedagógica.

En coherencia con los hallazgos del año anterior, se realizó una segunda entrevista, pero esta vez a la docente titular del grupo en el grado undécimo. Este espacio hizo posible profundizar en las dinámicas actuales del grupo y reconocer los avances en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, particularmente en torno a la argumentación, el uso del lenguaje y las formas de participación en el aula.

Desde la perspectiva de P2, el área de Lengua Castellana es un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida que el lenguaje puede considerarse un instrumento para comprender la realidad, manifestar la identidad personal y participar críticamente en la sociedad. En este sentido, se pueden fomentar prácticas en el aula donde el diálogo, la formulación de preguntas y la elaboración de argumentos ocupen un lugar central.

En relación con las características del grupo, la docente observa avances en la disposición para participar por parte de los estudiantes, particularmente cuando las propuestas tienen éxito en conectarse con sus intereses y circunstancias. No obstante, señala que la argumentación es un proceso que se desarrolla de manera continua y aún se pueden observar falencias en el grupo en cuanto a la organización de ideas, la claridad al hablar y la sustentación de posturas en el componente oral. Asimismo, observa factores relacionados con la comunicación no verbal que inciden en la forma en que los estudiantes construyen y defienden sus posturas e identifica elementos asociados a la seguridad y confianza al momento de comunicar ideas, al destacar cómo algunos estudiantes aún presentan temor a equivocarse o a ser juzgados.

En este contexto, P2 plantea la importancia de abordar de manera intencionada la argumentación en el aula, mediante estrategias como el debate, la formulación de preguntas que permitan justificar las ideas y actividades que fomenten la toma de postura. De esta manera, el

desarrollo del pensamiento crítico no es solamente un proceso individual sino también depende de las dinámicas que se generen en el aula y de las oportunidades que se brindan para participar, reflexionar y asumir una posición ante diversas situaciones.

Así pues, las entrevistas realizadas a P1 y P2 permiten observar un panorama del grupo a partir de dos momentos diferentes. En el primer caso, se reconocen las dificultades iniciales, mientras que, en la segunda, se observan algunos avances en la forma en que los estudiantes comienzan a estructurar y sustentar sus ideas. Aun así, persisten desafíos en la manera en que los alumnos organizan y defienden sus posturas, lo cual pone en evidencia la necesidad de un trabajo continuo en el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación dentro del aula.

3.4.2.3. Grupos focales:

3.4.2.3.1 Grupo focal No 1: Percepciones del proceso pedagógico pre-conversatorio

El grupo focal realizado previamente al conversatorio permitió recoger las percepciones de los estudiantes con relación a todo el proceso pedagógico desarrollado a lo largo de 3 momentos clave: la observación no participante (2025-1), la implementación de la bitácora y la videobitácora (2025-2), y la preparación del foro (2026-1). Al analizar la transcripción, se evidencia que los estudiantes reconocen una transformación progresiva dentro de su rol en el aula puesto que han pasado de una actitud pasiva con dificultades de lectura, participación y construcción del conocimiento a una mayor implicación con su propio proceso de aprendizaje. No obstante, también emergen algunas críticas por parte de los alumnos quienes señalan la necesidad de una mayor claridad en las orientaciones iniciales de cada evento evaluativo y una mejor estructuración de ciertas actividades. En adición, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, la primera

intervención fue percibida como un ejercicio de diagnóstico en el cual se identificaron dificultades relacionadas a la interpretación de textos y habilidades comunicativas.

Ahora, con la implementación de la bitácora y videobitácora, como productos de las secuencias didácticas, los estudiantes manifiestan una mayor apropiación de contenidos y una mejora en sus habilidades comunicativas. En sus discursos es posible inferir que estas herramientas favorecieron la reflexión sobre el aprendizaje propio, lo cual les permitió organizar ideas, fortalecer la argumentación y prepararse para situaciones comunicativas más complejas como, por ejemplo, la socialización de saberes a la que se enfrentaron con los stands de bitácoras. En la misma línea, hay una valoración positiva con las actividades dinámicas y participativas puesto que rompieron esquemas de enseñanza tradicional y favorecieron el aprendizaje significativo. Sin embargo, algunos estudiantes mencionan ciertos aspectos susceptibles a mejora como la gestión del tiempo en ciertas actividades, la necesidad de un acompañamiento más constante en ciertas partes del proceso y la dificultad para mantener una participación equitativa en los grupos de trabajo. Así pues, el proceso pedagógico logró una experiencia formativa donde los estudiantes tienen un rol activo.

En continuidad con lo anterior, las apreciaciones de los estudiantes permiten identificar un componente metacognitivo relevante dentro del proceso, en tanto evidencian una reflexión consciente sobre su propio aprendizaje. A través del grupo focal, los participantes no solo dan cuenta de los ejes temáticos, sino que también analizan la práctica pedagógica de los docentes puesto que reconocen las estrategias que les resultaron más efectivas, las dificultades que afrontaron y los aspectos que podrían mejorar para futuras intervenciones. Este ejercicio de autorreflexión implica un nivel de conciencia sobre cómo aprenden por lo que la implementación

de los productos como la videobitácora y la bitácora de aprendizaje promovieron la construcción de un aprendizaje más autónomo, crítico y significativo.

Por otra parte, en relación con la fase 2026-1, este instrumento de recolección de datos permite identificar expectativas sobre el conversatorio como producto final. Los estudiantes lo conciben como un espacio retador que exige mayor preparación, dominio temático y habilidades discursivas, lo cual refleja un gran avance en el compromiso de los estudiantes con sus responsabilidades académicas. De igual forma, se reconoce el progreso con las dinámicas grupales, donde la distribución de roles y la escucha activa ha logrado cambiar la perspectiva de algunos estudiantes frente al trabajo en equipo. Finalmente, la mediación docente a través de la implementación de estos espacios también es valorada como un elemento clave puesto que asegura la consolidación de un enfoque pedagógico de carácter dialogante.

3.4.2.3.2 Grupo focal No 2: Post-conversatorio

El segundo grupo focal realizado luego del conversatorio evidencia una transformación significativa en las percepciones y sensaciones de los estudiantes en comparación al primero. Si bien en la fase inicial había una inseguridad relacionada a la comprensión de los contenidos y la expresión oral, en este segundo momento los estudiantes manifiestan una mayor confianza en su capacidad para participar en escenarios académicos, lo cual para algunos era algo imposible de lograr. Las actividades como el stand y, especialmente, el conversatorio son valoradas como experiencias formativas que llevan a los alumnos a crecer académicamente, en la medida en que fortalecen la organización y expresión de ideas, la sustentación de opiniones con ejemplos o fuentes, a establecer relaciones entre la información y su contexto y una comprensión más

profunda en lo que leen. De esta forma, el conversatorio, a pesar de ser un evento evaluativo importante, fue percibido como una actividad más flexible y cercana a una conversación auténtica, contrastando así la percepción tradicional de la evaluación como un proceso rígido y centrado en la memorización de conceptos.

Ahora, concretamente, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y argumentativas, se observa un avance con respecto a los datos obtenidos en el grupo focal anterior el cual se evidencia en la voz y experiencia de los estudiantes. Por ejemplo, uno de ellos señala que “hemos aprendido a expresarnos mejor ante los demás [...] a saber lo que uno quiere decir de manera más sintetizada” lo que da cuenta de un progreso de organización y claridad de las ideas. Así mismo, otro estudiante indica que hubo una mejora al afirmar que “pasamos de expresarnos con cosas básicas a ya con cosas más elaboradas” lo cual evidencia un desarrollo en la elaboración de sus respuestas y complejidad de sus ideas. En relación con su proceso argumentativo, uno de los participantes mencionaba que antes respondían sin justificación, mientras que ahora “ya decimos no, pues porque tal persona dice o porque en este libro dice esto...poniendo, ejemplificando” lo cual permite notar un progreso en la forma que ahora respaldan lo que dicen.

A partir de lo anterior, los estudiantes reconocen que han mejorado su capacidad para expresarse, sintetizar ideas y fundamentar sus opiniones, sobre todo en la elaboración de respuestas más elaboradas y estructuradas a preguntas abiertas. De igual forma, destacan el impacto del stand de bitácoras y el conversatorio como unas metodologías que fortalecieron su pensamiento crítico mediante el trabajo cooperativo y el desarrollo de un aprendizaje autónomo. En adición, algunos estudiantes reconocen la importancia de “no comer entero”, es decir, cuestionar la información,

relacionar contenidos con la actualidad y construir una postura frente a cualquier tema que se aborde en su vida académica y cotidiana.

No obstante, este análisis también ha permitido identificar la persistencia de ciertos desafíos, lo cual aporta una visión más equilibrada y real del proceso pedagógico. Entre las principales dificultades mencionadas se encuentra la necesidad de profundizar en las fuentes bibliográficas, como lo expresa un estudiante al afirmar que “yo creo que buscar más en las fuentes bibliográficas, porque siento que hace falta un poquito eso en mi persona”. Del mismo modo, se reconoce la importancia de reforzar los hábitos lectores en la medida en que “leer un poco más... nos ayuda a tener un pensamiento crítico mejor”. En cuanto a la expresión oral, algunos de los estudiantes manifestaron dificultades al momento de hablar en público, señalando que “fue la presión de estar en frente de todos los compañeros...y no quedar en vergüenza”. Estas dificultades se reconocen ya no como una barrera inicial sino como aspectos de mejora dentro de un proceso del que los estudiantes han comenzado a tomar responsabilidad gracias a las intervenciones académicas realizadas. Además, hay estudiantes que reconocen la importancia de la investigación, la lectura y la argumentación como herramientas fundamentales tal cual lo expresa un de los participantes al señalar que “ahora siento que ya no...me creo lo primero que me dicen” lo cual da cuenta de una postura más crítica frente a su entorno.

En conclusión, con los dos grupos focales se pudo evidenciar avances en el plano cognitivo, comunicativo, reflexivo y autónomo del aprendizaje; en consecuencia, tanto la bitácora como el conversatorio han logrado consolidar estrategias coherentes con los principios de pedagogía dialogante direccionadas al fortalecimiento del pensamiento crítico.

3.4.3 Fase de planificación

Luego de las fases anteriores, fue necesario comenzar a planificar la intervención práctica con los estudiantes con el fin de mejorar el pensamiento crítico como se planteó al inicio de este trabajo de investigación. Por lo tanto, la estructuración de secuencias didácticas fue un momento crucial puesto que estas sesiones de clase se debían planear con un semestre de antelación con base en lo observado anteriormente, el plan de área que se debía seguir de acuerdo con los parámetros de la institución y la teoría estudiada en la práctica pedagógica. Así pues, resulta pertinente comenzar definiendo el concepto “secuencia didáctica” para que se comprenda el punto de partida en esta fase.

Para comenzar, hay que tener en cuenta que la organización del proceso enseñanza-aprendizaje es uno de los elementos más importantes e influyentes en la práctica pedagógica puesto que es en este proceso donde se estructura intencionalmente la manera en que las experiencias en el aula construyen el conocimiento. Así pues, la secuencia didáctica nace como una herramienta para orientar la intervención docente al articular coherentemente los objetivos educativos, los ejes temáticos del plan de área y las actividades que se llevan a cabo dentro de una sesión de clase.

Ahora bien, para conformar una secuencia didáctica también es necesario realizar una estructuración de contenidos. En este sentido, se toma en cuenta también el concepto de Secuencia de contenido, la cual es un “conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto.” (Zabala, 2000, p.80). De esta perspectiva, los saberes se deben organizar de tal manera que se construya el

conocimiento progresivamente. No obstante, también es importante tener en cuenta los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen conocimiento, es decir, no solo basta con hacer una lista de lo que se verá en el período académico sino también se deben organizar una serie de actividades que integren exitosamente estos contenidos en el aula.

Es aquí donde cobra relevancia la noción de secuencia didáctica, la cual trasciende la simple organización de conceptos para centrarse en la planificación de experiencias de aprendizaje. Con base en lo anterior, Díaz-Barriga establece que “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.” (2013, p.1) Así pues, no se trata de definir qué enseñar sino cómo enseñarlo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y el contexto de la institución educativa.

En coherencia con lo anterior Zabala (2000), afirma que el análisis de secuencias didácticas permite reflexionar sobre su potencial para favorecer el aprendizaje significativo y su capacidad para atender la diversidad en el aula puesto que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje. Estas dos características evidencian que la estructuración de secuencias didácticas no solo cumple una función organizativa, sino también una función pedagógica y formativa orientada a la construcción de aprendizajes contextualizados.

Luego de este recorrido teórico, en esta investigación se entiende a la secuencia didáctica como una estructura pedagógica que integra contenido, actividades y objetivos en un proceso planificado e intencionado, orientado a promover aprendizajes significativos y responder a la diversidad del aula.

Ahora bien, con el propósito de favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, en esta fase también se implementó una reorganización de puestos como estrategia disciplinaria que tuvo como objetivo disminuir los conflictos previstos en la fase de observación donde algunos estudiantes discutían entre ellos, se escondían para sacar el teléfono en clase, realizaban tareas de otras asignaturas, entre otras conductas fuera de la dinámica llevada por el docente. En este sentido, la reorganización del aula se planteó como un elemento clave para facilitar tanto la convivencia como el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se organizaron grupos de trabajo permanente como estrategia enmarcada en el aprendizaje cooperativo con el propósito de desarrollar las competencias de todos los estudiantes y favorecer la construcción colectiva del conocimiento. Para conformarlos, se tuvo en cuenta la interacción estable entre pares, la asignación de roles equitativos, la corresponsabilidad y el seguimiento continuo de los procesos grupales. Esta disposición permitió establecer grupos que funcionaran como espacios de diálogo, negociación y apoyo mutuo orientados a la creación de productos finales. De esta manera, el trabajo cooperativo se postuló como una estrategia que promoviese la participación activa de los estudiantes con objetivos comunes dentro del aula.

3.4.4 Fase de implementación

En esta fase, se implementaron las secuencias didácticas durante los semestres 2025-2 y 2026-1. Cada secuencia estuvo diseñada a partir de una matriz que contenía algunos de los siguientes ítems: objetivos de la sesión, actividad inicial-justificación teórica, actividad de desarrollo- justificación teórica y la actividad de cierre- justificación teórica. La idea de esta

estructura era que la clase tuviese un desarrollo intencionado y justificado puesto que la práctica pedagógica debe también mantenerse bajo rigor científico que permita al docente apropiarse de los conocimientos teóricos para aplicarlos en el contexto educativo correspondiente.

Ahora bien, a pesar de que se realizaron planeaciones para todas las semanas de los semestres mencionados anteriormente, la implementación de estas se vio considerablemente afectada en diversas ocasiones debido a actividades extracurriculares o institucionales que tomaban lugar en ciertos horarios donde estaba ubicada la clase de Lengua Castellana. A su vez, mientras el docente realizaba una sesión, hubo algunas interrupciones que afectaron el flujo pertinente de la clase con lo cual se tuvo que hacer un constante cambio entre el currículo formal y el oculto.

En este sentido, el currículo se constituye como un eje organizador fundamental dentro de la enseñanza, en tanto orienta la selección, secuenciación y progresión de los contenidos a lo largo de la escolaridad. Al respecto:

El currículum es un importante regulador para la enseñanza en su transcurrir, proporcionándole coherencia vertical en su desarrollo [...]El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. Al asociar contenidos, grados y edad de los estudiantes, el currículum es también un regulador de las personas.” (Sacristán, 2023, p.6)

Desde esta perspectiva, el currículum no solamente estructura los saberes a enseñarse sino la forma en que los sujetos transitan su proceso educativo. Es esa configuración del camino a seguir desde los múltiples factores que inciden en la práctica real (ritmo, expectativa y forma de aprendizaje). En relación con los casos donde las secuencias didácticas se veían afectadas por eventos extracurriculares, esta concepción del currículum contempla los ajustes constantes consecuentes a las dinámicas institucionales por lo que es fundamental que el docente tenga la capacidad para adaptar lo planeado (currículo formal) a las exigencias de la práctica real (currículo oculto).

Por otra parte, como productos de las secuencias didácticas implementadas tanto en el período 2025-2 y 2026-1, se encuentran la bitácora y el conversatorio. Cada uno diseñado para mejorar diferentes dificultades relacionadas al pensamiento crítico en los estudiantes. El primero, orientado a resolver los problemas asociados a la organización de ideas, la comprensión lectora, la capacidad de reflexión sobre los contenidos y la escasa autorregulación del aprendizaje. El segundo, diseñado para intervenir en dificultades vinculadas a la expresión oral, la argumentación, la participación en espacios de discusión y la capacidad de sostener ideas frente a otros. Así pues, es necesario desglosar ambos conceptos para presentarlos con mayor exactitud.

3.4.4.1 Bitácora de aprendizaje

Primero, la bitácora, desde un contexto educativo, se presenta como una herramienta de reflexión, análisis y construcción de conocimiento. Al respecto, algunos autores han tratado de definirla e implementarla en las aulas de clase. Vera (s.f) la define como un recurso pedagógico

que guía a los estudiantes a desarrollar competencias integrales, un aprendizaje autónomo y un trabajo colaborativo con el fin de comunicarse con los demás y generar un impacto social. En complemento, Palomero (2005) afirma que, al implementar esta herramienta en el aula, tanto el docente como el estudiante se ven beneficiados, puesto que en el proceso de aprendizaje aprenden de manera conjunta.

En síntesis, la bitácora es una herramienta de carácter reflexivo y dialógico que promueve una educación integral al abarcar diferentes dimensiones del aprendizaje (saber, hacer y ser). Busca ir más allá de un registro común de actividades para convertirse en un espacio donde se construye sentido al conocimiento a partir de la autorreflexión constante y la interacción entre el estudiante, sus pares y el docente. Ahora, la bitácora de aprendizaje surgió como el eje articulador de las secuencias didácticas puesto que fue esta herramienta la que funcionó como medio para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje y llevarlo a participar, con mayor conciencia pedagógica, en ejercicios con mayor exigencia académica.

Al aplicar esta herramienta, se buscó que el estudiante llevara registro de sus emociones, experiencias y saberes relacionados al aprendizaje. Si bien, es importante proporcionar una serie de preguntas rectoras para facilitar el contacto entre el instrumento y el estudiante, es esencial que este último desarrolle la capacidad de reflexionar autónomamente, es decir, que se autorreconozca como un sujeto activo y autónomo de su propio aprendizaje, que vaya más allá de resolver una estructura pregunta-respuesta y potencie sus habilidades comunicativas mediante la producción escrita de un texto congruente. De esta forma, la bitácora de aprendizaje deja de ser un simple registro de lo visto en clase y pasa a convertirse en un dispositivo práctico que desarrolla el

pensamiento crítico, evidencia la apropiación del conocimiento y forja estudiantes comprometidos ética y socialmente con su aprendizaje.

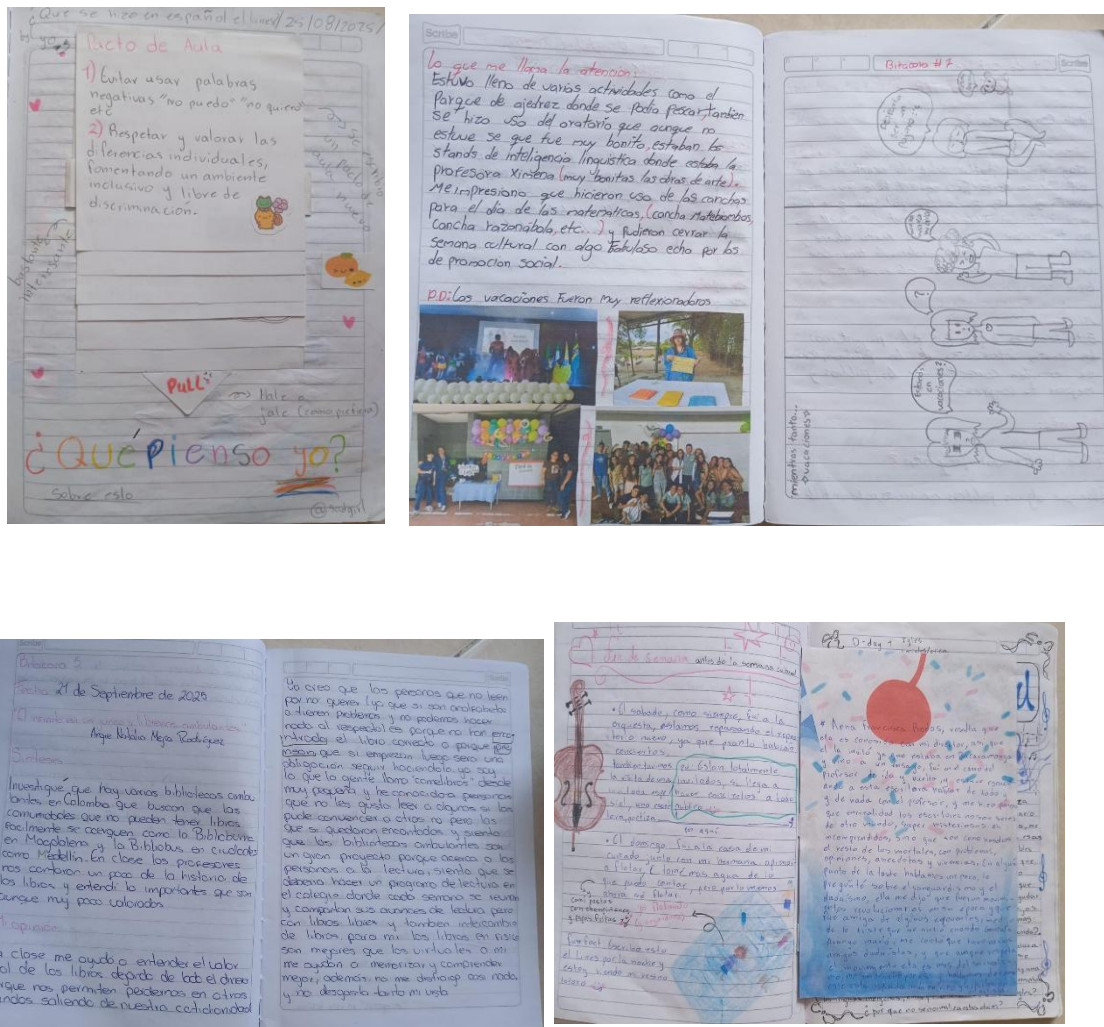
En concordancia con lo anterior, para aplicar este instrumento se propuso seguir la siguiente guía para introducir la bitácora a los estudiantes. Cada estudiante debía tener un cuaderno destinado a la escritura de esta, además del de la asignatura de Lengua Castellana. Además, el docente tuvo que dejar en claro la importancia de realizar ese proceso de manera auténtica por lo que también fue importante que los estudiantes comprendiesen el sentido de la práctica que iban a realizar durante el período académico, pues solo así podían involucrarse realmente en su propio proceso de aprendizaje y las ventajas de esta herramienta se verían potenciadas.

Tabla 8 Ejemplo estructura de la bitácora de aprendizaje.

Componente	Descripción	Ejemplo
Fecha	Día/mes/año	18 de septiembre de 2025
Título	Tópico de la bitácora según la clase	La importancia del libro físico
Actividad o tema trabajado en clase	¿Qué se realizó en clase?	Literatura contemporánea
Síntesis del texto o la actividad	Resumen de lo trabajado en la sesión o de la actividad propuesta por el docente.	En esta clase pude ver cómo los libros y la literatura han aportado al desarrollo como sociedad.
Preguntas rectoras	El docente introduce preguntas rectoras para estimular al estudiante: ¿Qué escribirías si fueras una persona de hace mil quinientos años para ser recordado?	Carpe diem. Aprovechen el día, vivan como quieran todos sus días, no permitan que nadie viva su vida por ustedes.

Comentario personal o reflexión- contextualización	Intervención del estudiante, apropiación del conocimiento. No se trata solamente de pregunta y respuesta.	Me llamó mucho la atención el cómo la humanidad desde sus inicios siempre ha buscado dejar una parte de sí mismos plasmado en algo para trascender en el tiempo.
--	---	--

Figura 1 Evidencia de trabajo realizado con bitácoras escritas



3.4.4.2 Conversatorio

En segundo lugar, el **conversatorio** debe entenderse como una actividad comunicativa y pedagógica. La primera evidenciada al fortalecer las habilidades discursivas, el uso del lenguaje y la participación activa dentro del aula. La otra manifestada al facilitar aprendizajes significativos y atender la diversidad de los estudiantes al trabajar sus dificultades. De acuerdo con Obando (2000) citado en Santamaría (2022) el conversatorio está configurado como un espacio intencionado en el que unos sujetos dialogan en torno a un tema con fines específicos de aprendizaje. En este sentido, el conversatorio no se queda solo en el intercambio de ideas, sino que busca la construcción de conocimientos y el desarrollo del pensamiento mediante el diálogo entre pares. A su vez, es una herramienta que promueve la interacción docente-estudiante al hacer posibles procesos de argumentación, reflexión y negociación de significados.

En esta fase también se hizo uso de diversas actividades y recursos didácticos para complementar las secuencias didácticas y sus productos. Así pues, se incluyeron talleres y guías didácticas que dinamizaron los ejes temáticos trabajados en el aula. De igual manera, se acudió al libro didáctico para trabajar la comprensión lectora y la producción escrita desde los textos literarios y no literarios que este recurso contenía. De igual manera, se integraron algunas herramientas TIC tales como presentaciones en diapositivas, juegos interactivos, videos educativos y canciones, con el objetivo de presentar la literatura desde diferentes formatos más acordes al entorno del estudiantado. Todos estos elementos en conjunto contribuyeron a la formación de un entorno pedagógico, dinámico y activo orientado hacia la construcción significativa del aprendizaje.

Por último, en coherencia con la pedagogía dialogante planteada en esta investigación, todos los elementos presentados anteriormente se articularon en función de promover la participación activa y la construcción conjunta del conocimiento. Las secuencias didácticas permitieron estructurar y direccionar intencionalmente el proceso formativo por medio de los diversos recursos didácticos que buscaban dinamizar el aprendizaje. En segundo lugar, la bitácora se consolidó como un instrumento de reflexión que favoreció la apropiación de los contenidos y el seguimiento de los procesos individuales de los alumnos. Por su parte, el conversatorio favoreció la interacción entre el estudiante con sus pares y el docente, y fortaleció habilidades comunicativas.

Figura 2 Evidencias del trabajo realizado en relación con el conversatorio



3.4.5 Fase de evaluación

3.4.5.1 Videobitácora

En el marco de la fase de evaluación, la videobitácora se configuró como el producto final de la secuencia didáctica 2025-2 trabajado a través de las bitácoras de aprendizaje en cada sesión. Esta estrategia consistió en la socialización de los contenidos abordados durante el período académico donde se mostró el ejercicio de síntesis y reflexión registrada en el cuaderno bitácora. En este sentido, la videobitácora permitió evidenciar la apropiación de los saberes en cada estudiante mediante la construcción de un discurso que englobara sus propias reflexiones e ideas clave sobre cada temática vista en clase.

Asimismo, este ejercicio implicó un componente socioemocional significativo puesto que los estudiantes tuvieron que enfrentar el reto de exponerse ante otros, gestionar emociones y fortalecer su confianza al comunicar ideas. Igualmente, el trabajo en grupo promovió habilidades como la empatía, la cooperación y el respeto por las ideas de los demás, lo cual favoreció un ambiente comunicativo más participativo y seguro. De este modo, la videobitácora desarrolló competencias socioemocionales fundamentales para el proceso formativo.

Para realizarlo, los estudiantes se organizaron en seis grupos de trabajo, cada uno encargado de diseñar un stand temático donde, haciendo uso de carteleras, pósteres y otros recursos visuales, presentaron los contenidos asignados por el maestro. Entre los temas expuestos se encontraban las vanguardias literarias, la acentuación, la literatura española, entre otros. Con lo cual se mezclaron contenidos literarios y sintácticos. De igual manera, como parte del producto evaluativo, cada grupo elaboró un video de 1-2 minutos y lo publicaron en Tik Tok. Estos videos funcionaban como resumen de los temas vistos en clase, lo cual fue crucial para que estudiantes

de educación básica secundaria, a quienes se les expuso estos stands, comprendiesen de una forma general lo que los estudiantes de educación media querían compartir. Estos videos se pueden encontrar en el apartado de anexos junto con el material relacionado con todos los productos.

En resumen, la videobitácora no solo integró elementos de reflexión, organización y exposición del conocimiento, sino que también incorporó el uso de herramientas digitales con lo cual se evaluaron tanto las habilidades comunicativas y creativas de cada estudiante como la comprensión conceptual de cada tópico visto en clase. En cuanto al proceso de evaluación de la videobitácora, se hizo uso de una rúbrica de evaluación que permitió evaluar de manera objetiva y detallada el desempeño de los estudiantes durante la socialización del producto final, en coherencia con la evaluación formativa. En este sentido, la rúbrica no se limitó a la asignación de un nivel de desempeño, sino que se constituyó como una herramienta orientadora del aprendizaje ya que los criterios evaluativos fueron socializados previamente con los estudiantes, lo cual hizo posible que reconocieran las metas esperadas y ajustaran su proceso de preparación.

Los criterios evaluativos fueron los siguientes: dominio conceptual, la comprensión y apropiación de los temas trabajados, habilidades comunicativas, explicación del tema, y la creatividad para recrear los materiales educativos. Cada uno de los criterios fue evaluado en 4 niveles de desempeño (alto, medio, básico y bajo), lo cual facilitó identificar distintos grados de logro en relación con las metas establecidas. Así pues, este instrumento, además de posibilitar una valoración integral del producto final, permitió reconocer aspectos cognitivos, comunicativos y expresivos del proceso formativo. En este sentido, se realizó una evaluación coherente con las actividades desarrolladas y la propuesta pedagógica implementada.

Rúbrica de stand de bitácoras:

https://docs.google.com/document/d/11EaZr7PYNgA9vJBKUxqN-SHe6sI3k6d4Jj_-pa4TyTI/edit?usp=sharing

Figura 3 Evidencias del trabajo realizado en relación con el stand



3.4.5.2 Conversatorio con otros grados

En el marco de la fase de evaluación, el conversatorio se presentó como un espacio de socialización y análisis crítico de las obras literarias trabajadas a través de hipertextos, videos educativos y actividades interactivas durante el período académico 2026-1. Las obras seleccionadas fueron Antígona, Los Cuentos de Canterbury y Lazarillo de Tormes, cada una

representativa de un período literario (Clásico, Medieval y Renacentista), los cuales también fueron estudiados y analizados en el aula. Para su desarrollo, los estudiantes se organizaron en 6 grupos de trabajo y se compartieron obras entre 2 grupos distintos de manera que el conversatorio tuviese una alta variedad de perspectivas sobre la obra correspondiente. En adición, la actividad fue presentada ante estudiantes de otro grado de educación media, lo cual permitió situar la actividad en un contexto comunicativo auténtico donde los participantes del conversatorio expusieron sus conocimientos e interactuaron frente a un público real.

En cuanto a la dinámica interna de los grupos, se asignaron roles específicos para cada integrante con el fin de organizar las intervenciones y profundizar en el análisis de las obras. Así pues, se designaron los siguientes roles: contextualizador histórico, encargado de ubicar a la obra en su contexto sociocultural; analista literario, responsable de examinar los elementos estructurales y temáticos, e intérprete crítico, orientado a la reflexión y valoración de la obra desde una perspectiva contemporánea. Esta distribución buscó lograr una participación equitativa y estructurada que favoreciese la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de las habilidades comunicativas y argumentativas en un entorno dialógico, lo cual se enlaza con el modelo pedagógico propuesto por la institución que es el constructivismo experiencial.

Por otra parte, para evaluar la actividad integralmente, se implementó una rúbrica analítica, la cual contempló los siguientes criterios: dominio conceptual, comprensión literaria, habilidades comunicativas, la capacidad argumentativa, trabajo en grupo y manejo del espacio. Cada uno de estos aspectos fue evaluado por medio de 4 indicadores de desempeño (alto, medio, básico y bajo) con su respectiva descripción en tabla, lo que permitió diferentes grados de apropiación del contenido y de participación en el ejercicio. De esta manera, la rúbrica funcionó como una

herramienta de evaluación coherente con la naturaleza del conversatorio (argumentación y construcción colectiva del conocimiento)

Rúbrica de conversatorio:

https://docs.google.com/document/d/1dl3psrcl7pJChtBwGYZ-7p8hh_DQyPwRzVqurPWyRNA/edit?usp=sharing

3.4.5.3 Autoevaluación

Así mismo, como fase de evaluación, se incluyó un ejercicio de autoevaluación con el objetivo de fomentar en los estudiantes una reflexión consciente acerca de su propio proceso de aprendizaje. Para este propósito, se creó y utilizó una rúbrica que los alumnos diligenciaron de manera individual.

No obstante, los ítems incluidos en la rúbrica no se limitaron a abarcar dimensiones académicas; también incorporaron elementos a partir del pacto de aula, tales como el sentido de la responsabilidad, el respeto por la palabra del otro, el cumplimiento de acuerdos y respeto dentro y fuera del salón de clases. Además, se tomó en cuenta elementos relacionados con el trabajo en equipo, el cumplimiento de los roles asignados y la participación de manera activa durante en escenarios como el conversatorio.

Esta dinámica, posibilitó a los estudiantes evidenciar el avance y compromiso en lo que respecta al fortalecimiento crítico desde diferentes ámbitos. En esta línea, se incluyeron criterios relacionados con la habilidad para exponer ideas de manera clara, sustentarla mediante argumentos, establecer conexiones entre la información y el contexto y adoptar una postura ante

diferentes circunstancias. Por lo cual, la autoevaluación se presenta como un instrumento que no se limita a evaluar los resultados sino se enfoca en entender el proceso.

3.4 Actividades y cronograma

En este apartado se incluye todo lo establecido en la metodología que se llevó a cabo en la planeación del 2025-2 y 2026-1. En las siguientes tablas se puede observar la puesta en práctica del trabajo realizado tanto en la intervención pedagógica como en lo relacionado al Trabajo de Grado. Se espera que la organización escogida dé cuenta de todo el proceso llevado a cabo en la institución educativa.

Tabla 9 Actividades y cronograma en el aula 2025-2

Actividad	Descripción	Tiempo	Responsables
Reestructuración del aula, plan de aula, bitácora, prueba diagnóstica y retroalimentación, y continuación del eje temático (literatura española) con la generación del 27	Los practicantes comienzan a relacionarse con los estudiantes y se introduce la metodología que se llevará a cabo en el período académico junto con las normas y acuerdos en el aula. En adición, se parte desde el punto donde quedó la docente titular.	Semana 1(25-29 agosto)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Bitácora sobre los acuerdos realizados en clase y la nueva metodología(tarea)			
Vanguardismo y taller 3 <i>Lucas de</i>	Se desarrolla el eje temático con el futurismo,	Semana 2-3(1- 12 septiembre)	

bohemia del libro textualmente “J”	surrealismo y dadaísmo en 2 sesiones donde los estudiantes logran	clases del 5,6,8 y 11 perdidas	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Bitácora vanguardismo (tarea)	comprender las características claves de cada movimiento por medio		
Contextualización	de un taller de lectura,		
1.1 Caracterización de la población o comunidad	apoyo visual(diapositivas y línea del tiempo) actividades rompe-hielos lúdicas y el		
1.2 Justificación o motivación de la práctica social, argumentación sobre la pertinencia teórica, social y profesional de la práctica educativa.	registro semanal de bitácora estudiantil. A su vez, se trabaja el taller 3 del libro didáctico de la institución con el fin de trabajar la lectura crítica en consonancia con el pensamiento crítico.		
	A su vez, en el marco de trabajo de grado, se comenzó a trabajar en la contextualización. En este apartado, se realizaron estudios sobre la institución por medio del PEI.		
Literatura contemporánea española y libro didáctico taller 4	Se trabaja el taller 4 del libro didáctico con el fin de continuar el trabajo de las habilidades de lectura. En	Semana 4 (15-19 septiembre)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Cuánto vale la creatividad	adición, se introduce a la literatura contemporánea por medio de una actividad		

Bitácora sobre clase de literatura contemporánea	rompe-hielo relacionada a la lectura que se hará en clase, apoyo visual		
Objetivos de la práctica	teórico(infografía), presentación de autores(Rosa Montero E Irene Vallejo)lectura grupal sobre un cuento contemporáneo de Montero y acercamiento a la obra “El Infinito en un Junco” de Vallejo por medio de una reflexión grupal sobre el futuro del libro. Por último, el registro de bitácoras continúa bajo la revisión sistemática de los practicantes y algunas preguntas rectoras. En adición, desde el trabajo de grado se establecieron los objetivos (general y específicos) que direccionarían la investigación.		
Analogías, desarrollo del taller 5 Nada , y maratón de lectura	Se trabajan los diferentes tipos de analogía por medio de apoyo visual(diapositivas y shorts de youtube), una actividad lúdica que permite el aprendizaje significativo	Semana 5-6 (22-26 septiembre y 16 octubre)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Bitácoras sobre analogías, semana		25 de sept no clase	

cultural y semana de receso(tarea)	y un taller de práctica donde se trata de aplicar la teoría para dominarla. En adición, en esta semana se trabaja la maratón de lectura que es una actividad institucional del área de lenguaje donde los estudiantes realizan un taller de lectura crítica. A su vez, por medio del libro didáctico se continúa trabajando la lectura crítica y la producción escrita mediada por el docente.	29 sept. a 10 octubre no clase por semana cultural y de receso
Marco teórico y antecedentes	Además, en esta semana se comienza la revisión de la literatura sobre el tema de investigación (pensamiento crítico en instituciones educativas públicas de educación media) y se establecen los conceptos que conforman el marco teórico con el debido rigor científico.	17 oct. sin clase
Argumentación, toma de apuntes, acentuación y nuevo formato bitácora.	Los docentes brindan herramientas a los estudiantes para mejorar sus procesos de escritura por medio de la toma de apuntes y la acentuación, pues por	Semana 7 (20-24 octubre) 20 de octubre sin clase (entrega de informes)
Libro textualmente		Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez

taller 6 A la basura y pruebas saber 3	medio de la observación sistemática se ha logrado identificar que los discentes	23 de octubre sin clase(Pre-icfes)
Bitácora sobre argumentación (toma de apuntes y acentuación)	presentan dificultades en estos dos apartados específicamente. Por otro lado, en esta semana se busca introducir el concepto de argumentación con el fin de que el estudiante realice procesos de pensamiento crítico por medio de la producción escrita y el análisis de enunciados. Por último, los docentes dan instrucciones para cambiar la dinámica de la bitácora de aprendizaje, pues ahora se hará una “videobitácora” que permita estimular la creatividad y la sustentación oral. A su vez, se busca comenzar los preparativos relacionados a la evaluación acumulativa (stand de bitácoras).	
Bases teóricas y referentes legales	A su vez, se continúa trabajando en las bases teóricas, las cuales son fundamentales para la investigación, y se amplía la perspectiva al incluir	

	referentes legales pertinentes para las estrategias pedagógicas que se van a implementar.		
Introducción a la reseña (opinar vs argumentar) y Falacias	Como la semana pasada, los talleres del libro comienzan a dejarse como trabajo en casa debido a la ausencia de clases presente en la institución causada por los simulacros de Pre-icfes.	Semana 8 (27-31 octubre) 30 octubre sin clase	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Taller 1 <i>El camino</i> y Taller 2 <i>Isla Gorgona</i> (Tarea)	Esta semana se desarrolla el tema “Argumentación” por medio de la clasificación de falacias y la reseña como texto que permite realizar procesos de síntesis y opinión. La idea de estas sesiones es que el estudiante comprenda la diferencia entre opinar y argumentar, además de las estrategias para analizar la validez de un juicio de afirmación.		
Diseño metodológico Tipo de investigación, recursos educativos e instrumentos de recolección de datos	En adición, los docentes brindarán instrucciones para que los estudiantes puedan planificar el trabajo de la siguiente semana con respecto al stand de bitácoras.		

Asimismo, se comienza el diseño de la metodología que se utilizará en la investigación con el fin de delimitar las estrategias pedagógicas a implementar. En esta semana, se trabaja en la definición de la investigación acción educativa, los instrumentos de recolección de datos y los recursos disponibles en la práctica educativa.

Preparación de stand bitácoras (apoyo visual, video tik tok e infografía) y simulacro	Esta semana, los estudiantes deben preparar los entregables que presentarán en el stand de bitácoras. De esta manera, los grupos de trabajo recopilan información y profundizan según el tema visto en clase que les corresponde. Además, deben diseñar pósters que puedan presentar como apoyo visual en su stand que a su vez cumplen una función estética. Por último, uno de ellos debe realizar un video tik tok a modo de bitácora	Semana 9 (3-7 noviembre) 3 es festivo, no clase	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
Resultados esperados y entrega del proyecto a la directora de Trabajo de Grado (para revisión y corrección de la versión inicial del proyecto)			

sobre el tema en relación a lo consultado y lo visto en clase. Todos estos productos deben ser aprobados por los docentes antes del día de la presentación para que los estudiantes puedan presentarse y aprobar la evaluación acumulativa.

Por último, los estudiantes realizan un simulacro de la presentación donde los docentes pasarán puesto por puesto para verificar que todo está en orden y cada grupo logra realizar su intervención manteniendo la calidad del discurso.

También en esta semana, desde el Trabajo de Grado I, se redactaron los resultados esperados para el 2026-1 de acuerdo con los hallazgos encontrados en la primera fase de la investigación. En adición, se realizó el envío a la directora de Trabajo de Grado para su respectiva revisión y aprobación.

Correcciones y entrega del proyecto al Comité de Trabajos de Grado de la Escuela de Idiomas con el aval de la directora	Este día se culmina el proceso llevado a cabo en el tercer período académico. Los docentes guían a los estudiantes hacia el aula donde se realizará la presentación. Allí se dispondrá de 2 horas para realizar la actividad junto a los estudiantes de sexto y octavo quienes harán el rol de público espectador con el fin de que los estudiantes de décimo tengan la experiencia de enfrentarse a la exposición oral. Una vez finalizada la actividad, los docentes darán una retroalimentación grupal, agradecerán a todos por esforzarse y darán cierre a las actividades curriculares del año.	Semana 10 (10 noviembre)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Ximena Martínez
	Para culminar, se realizaron las respectivas correcciones al documento de acuerdo a las recomendaciones de la directora de Trabajo de Grado y se envió al Comité de la Escuela de Idiomas para su respectiva revisión y aprobación. De esta forma,		

finaliza el cronograma de prácticas y trabajo de grado 2025-2, lo cual cierra la primera fase de la investigación.

Tabla 10 Fase de implementación.

Cronograma trabajo de grado II

Actividad	Descripción	Tiempo	Responsables
Acuerdo del pacto de aula, introducción y explicación del proyecto del periodo e implementación de prueba diagnóstica.	Se realizan acuerdos de aula con los estudiantes, presentación y explicación del proyecto acumulativo del periodo, en el cual prevalece el trabajo en grupo y las destrezas argumentativas. Adicional a ello, se aplica la prueba diagnóstica para evaluar el estado del grupo. En paralelo, en el trabajo de grado se acuerdan fechas de entregas para el transcurso del semestre.	Semana 1 (16.19 de febrero 2026)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
Retroalimentación pruebas diagnósticas y diseño de estrategias en los avances para el trabajo de grado.	Se socializan y analizan los resultados de la prueba diagnóstica con los estudiantes y se implementa una guía para medir presaberes en Literatura Clásica, medieval y renacentista.	Semana 1	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.

	En el trabajo de grado se realiza una presentación a manera de resumen de los avances realizados durante el trabajo de grado I.		
Talleres libro: Expedición lectores y maratón de lectura mes de Febrero.	Se continúa con el proceso del libro para fortalecer hábitos lectores y de comprensión textual y se realiza la guía de maratón de lectura como parte del proyecto transversal institucional.	Semana 2 (23–26 febrero)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
	De manera paralela, se comienza a trabajar la parte del diseño metodológico y se articulan objetivos con categorías de análisis en coherencia con el documento.		
Introducción tema impresionismo y su relación práctica entre el arte y la literatura.	Se promueve la interpretación y articulación del arte en la literatura mediante un taller práctico de elaboración de una pintura impresionista y su respectiva socialización.	Semana 2	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
	En el trabajo de grado, se revisa la coherencia entre la teoría e implementación.		
Asignación de grupos para el conversatorio, trabajo del libro e introducción y análisis de “El Lazarillo de Tormes”	Se organizan los equipos del trabajo del periodo y se explican las características principales de la obra junto con su contexto histórico y análisis literario y crítico.	Semana 3 (2–5 marzo)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.

	Para el trabajo de grado, se asignan actividades y lecturas para llevar a cabo el apartado de diseño metodológico e instrumentos.		
Trabajo del libro en diferentes temas (Cultura, mestizaje). Además, se continúa con el análisis de la obra de “El Lazarillo de Tormes”	Se desarrollan actividades de análisis e interpretación textual mediante talleres del libro y para continuar con el reconocimiento y análisis de las obras para el conversatorio, se implementa el hipertexto de la historieta para que los estudiantes trabajen en grupo y realicen análisis de los diferentes personajes.	Semana 4 (16–19 marzo)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
	En el trabajo de grado, se afinan instrumentos de recolección de datos.		
Análisis literario (Tema del libro y profundización de los kafkiano y obras del autor)	Se hace uso de diferentes medios tecnológicos para introducir al autor Franz Kafka las principales características de sus obras y se profundiza en el taller del libro sobre esta misma temática.	Semana 5	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
	En cuanto a la investigación se inicia la recolección de datos en el aula.		
Actividades interdisciplinarios y fortalecimiento del vocabulario.	Se lleva a cabo la guía del maratón de lectura y se desarrolla estrategias como el banco de palabras como proyecto transversal de la institución, a fin de evaluar la aplicación de normas ortográficas en los estudiantes y la	Semana 5 (25–26 marzo)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.

	relación entre el vocabulario y comprensión del contenido.		
	En el trabajo de grado, se comienza la organización de la información recolectada.		
Grupo focal 1 (fase diagnóstica)	Se lleva a cabo el primer grupo focal con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes antes del conversatorio frente a sus procesos de argumentación y pensamiento crítico. Estos insumos permiten orientar los ajustes finales de la intervención.	Semana 6 (9 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
Preparación del foro académico y entrevista a docente (P2)	Se realizan los preparativos para que los estudiantes investiguen en grupo y estructuren argumentos para el conversatorio. Para ello, se les proporciona la rúbrica de evaluación y un acompañamiento frente a sus procesos de investigación autónoma. Paralelamente, se realiza la entrevista a la docente titular (13 de abril) como instrumento para profundizar en el análisis del grupo.	Semana 6 (13 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
Desarrollo del conversatorio	Se lleva a cabo el conversatorio (16 de abril) como estrategia evaluativa y espacio de aplicación de habilidades argumentativas, comunicativas y de pensamiento crítico.	Semana 6 (16 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.

Grupo focal 2 (fase de cierre)	Se realiza el segundo grupo focal con el fin de hacer una comparación entre las percepciones iniciales y finales de los estudiantes frente a la intervención pedagógica en su totalidad, desde 2025-2 hasta la actualidad. A su vez, se realiza la transcripción para dar paso al análisis de resultados.	Semana 7 (20 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
Sistematización y análisis de resultados	Se analizan los resultados obtenidos relacionando los instrumentos de recolección de datos con las categorías de análisis planteadas en la metodología y los objetivos específicos de la investigación. De esta manera, se consolida el apartado “análisis de resultados”.	Semana 7–8 (22– 26 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.
Redacción final del informe	Se elaboran las conclusiones y recomendaciones de la investigación a partir de todos los hallazgos encontrados. Se realiza un balance entre lo positivo y las limitaciones en el proceso. A su vez, se revisan todos los apartados del documento de investigación y se realizan los ajustes necesarios para su entrega primeramente a la directora del Trabajo de Grado y posteriormente, con su aprobación, al Comité de Trabajos de Grado de la Escuela de Idiomas para recibir su valoración.	Semana 8 (28-30 abril)	Nelson Felipe Jaimes Contreras y Laura Ximena Martínez García.

4. Análisis de resultados:

Antes de presentar los resultados, es importante señalar que varios de los aspectos descritos en el diseño metodológico constituyen insumos fundamentales para el presente análisis. Debido a la naturaleza de la investigación – acción educativa colaborativa, las fases de observación, diagnóstico, implementación y evaluación permitieron recopilar información relevante sobre las dinámicas del grupo y el desarrollo de la intervención pedagógica. En este sentido, las descripciones consignadas en la metodología no se entienden como interpretaciones concluyentes, sino como antecedentes necesarios para comprender los hallazgos que se examinan a continuación. Por ello, el análisis retoma la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recolección de datos con el propósito de identificar relaciones, contrastes y tendencias que permitan comprender el alcance de la propuesta desarrollada.

En este sentido, este apartado tiene como propósito analizar los resultados obtenidos a lo largo de la intervención pedagógica. Para hacerlo se busca articular los hallazgos encontrados en función de los objetivos planteados y las categorías de análisis definidas para la investigación. Por lo cual, el análisis se estructurará de la siguiente manera: relación entre instrumentos de recolección de datos (entrevistas semiestructuradas, grupos focales y pruebas diagnósticas, los productos finales (bitácora de aprendizaje, videobitácora y conversatorio) y las categorías establecidas (argumentación, toma de decisiones fundamentadas niveles de lectura y niveles de escritura). De esta manera, se pretende no solo describir los resultados sino interpretarlos desde una perspectiva cualitativa que dé cuenta de los procesos de transformación evidenciados durante la práctica pedagógica.

A partir de este enfoque, el análisis de resultados busca demostrar las transformaciones en las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes, con el fin de representar el desarrollo en su pensamiento crítico. En particular, se examinan los cambios en su forma de argumentar, interpretar textos, tomar decisiones fundamentadas y producir discursos, lo cual permite comprender el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas. Así pues, el análisis de resultados se orienta a dar cuenta del cumplimiento del objetivo general de la investigación, el cual está relacionado con el fortalecimiento con las competencias de lectura, escritura y oralidad crítica de los estudiantes.

4.1 Objetivo específico 1. Principales factores que limitan el desarrollo del pensamiento crítico

En el marco de este objetivo se implementaron instrumentos de recolección de datos como las diferentes pruebas diagnósticas realizadas a los estudiantes, las entrevistas semiestructuradas a las docentes titulares del grupo y el diario de campo correspondiente a la fase de observación no participante (2025-1). En primer lugar, la prueba diagnóstica permitió evaluar de manera directa las competencias de lectura, escritura y argumentación de los estudiantes, lo cual posibilitó la identificación de sus niveles de desempeño inicial. Además, cada prueba permitió evidenciar las dificultades más importantes de los estudiantes y diseñar una estrategia pedagógica que permitiese desarrollarla.

En este sentido, la primera prueba diagnóstica fue realizada para conocer las dificultades en los niveles de lectura(literal, inferencial y crítico) de los estudiantes y el hábito lector que poseían los mismos; la segunda prueba diagnóstica permitió evidenciar dificultades en los procesos

de autorreflexión y autonomía del aprendizaje; a partir de estos resultados se diseñó la bitácora de aprendizaje como medio para trabajarla y la videobitácora como producto que permitiese socializar los avances logrados con el grupo a la comunidad educativa, lo cual a su vez constituyó el primer paso para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes desde la oralidad. Ahora, la tercera prueba continuó arrojando dificultades en las habilidades comunicativas y la apropiación de los contenidos en clase, sobre todo en los ejes temáticos literarios. En consecuencia, se optó por implementar el conversatorio para estimular desde ambas problemáticas a los estudiantes.

Por otro lado, las entrevistas con las docentes aportaron una perspectiva pedagógica que permitió comprender las dinámicas del aula y los factores que afectan el desarrollo del pensamiento crítico desde la experiencia docente. A su vez, con el diario de campo se registraron las principales dificultades para desarrollar el pensamiento crítico tales como la falta de trabajo colaborativo, falta de hábitos de lectura y escritura, uso inadecuado de la tecnología y de la inteligencia artificial, falta de motivación con la asignatura y sus procesos metacognitivos.

De manera complementaria, las evidencias consignadas en los anexos permiten respaldar los resultados expuestos en este objetivo específico puesto que reúnen fragmentos de entrevistas, registros de observación, respuestas de las pruebas diagnósticas y producciones desarrolladas por los estudiantes durante las actividades iniciales de la intervención, lo cual evidencia cómo las problemáticas anteriormente mencionadas se manifestaban en el contexto real del aula.

A partir de esta triangulación, se organizaron los principales hallazgos encontrados por cada instrumento de recolección de datos en relación con las categorías de análisis definidas:

Tabla 11 Identificación de factores que dificultan el pensamiento crítico.

Categoría	Instrumento	Hallazgos
Argumentación	Prueba diagnóstica	Dificultades en la construcción de argumentos y particularmente en la sustentación de razones que sustentaran las ideas.
	Entrevista	Limitaciones en la organización de ideas y expresión oral
	Diario de campo	Los estudiantes confunden argumentación con opinión, no hay sustento ni justificación para expresar ideas.
Toma de decisiones fundamentadas	Prueba diagnóstica	Tendencia a asumir la información de manera literal.
	Diario de campo	Ausencia de una noción clara sobre la importancia de analizar la información. Dependencia recurrente a herramientas como la inteligencia artificial para resolver tareas
	Entrevista	Dificultades para establecer relaciones entre lo que leen, interpretan y expresan.
Niveles de lectura	Prueba diagnóstica	Predominio del nivel literal de lectura. Dificultades para realizar inferencia y construir interpretaciones más profundas.
	Diario de campo	Falta de hábitos de lectura.
	Prueba diagnóstica	Dificultades en la organización de ideas, coherencia textual y uso del código escrito.
Niveles de escritura	Diario de campo	Falta de hábito de escritura. Uso inadecuado del teléfono móvil. Baja disposición para el trabajo colaborativo.
		Predominio del escritor bloqueado. Algunos casos de escritor competente.

A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que se dio cumplimiento al primer objetivo específico en tanto se logró identificar las principales dificultades del grupo en relación con cada categoría de análisis por medio de instrumentos de recolección de datos pertinentes. Este reconocimiento permitió contar con una base clara sobre las condiciones iniciales de los estudiantes, lo cual orientó el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas planteadas en los siguientes momentos de la investigación.

4.2 Objetivo específico 2. Estrategias pedagógicas basadas en el modelo de Paul y Elder

En función de este objetivo, se diseñaron e implementaron secuencias didácticas fundamentadas en el modelo de pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder y orientadas al fortalecimiento de la lectura crítica y la argumentación tanto oral como escrita. Estas secuencias tuvieron como fin la creación de dos productos finales, la videobitácora y el conversatorio, e integraron estrategias como el uso de la bitácora de aprendizaje y el trabajo cooperativo. Todo con el propósito de generar espacios de autorreflexión con mayor relación al aprendizaje significativo.

Desde el diseño pedagógico, las actividades propuestas respondieron a los componentes de Paul y Elder. En primer lugar, los elementos del pensamiento, al promover en los estudiantes la formulación de preguntas, la elaboración de inferencias, la organización de información y la construcción de conclusiones. En segundo lugar, los estándares intelectuales como criterios implícitos en las actividades al incentivar la claridad, la coherencia y la relevancia de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

Por su parte, el diario de campo se constituyó como un instrumento clave para el seguimiento sistemático de cada sesión, lo que permitió registrar tanto los logros como las dificultades presentadas durante el desarrollo de las secuencias didácticas. A partir de estos registros, fue posible realizar ajustes continuos en la planificación, especialmente en aspectos relacionados con la claridad de las instrucciones, la organización del trabajo cooperativo y la pertinencia de las actividades propuestas. En este orden de ideas, el diario de campo evidenció la puesta en práctica de cada sesión desde una perspectiva real, lo cual garantizó que las estrategias diseñadas respondieran a las necesidades del grupo y favorecieran progresivamente el desarrollo de habilidades como la argumentación, la reflexión y la participación.

En relación con las categorías de análisis, se evidenció un fortalecimiento en los niveles de lectura por medio del trabajo con el libro didáctico y la lectura de textos literarios y no literarios que se adjuntaron en las secuencias didácticas, donde los estudiantes lograron avanzar de un nivel literal a uno inferencial y, en algunos casos, crítico al interpretar intenciones del texto y establecer relaciones con otros contextos. Igualmente, en la categoría argumentación, se observaron mejoras en la capacidad de justificar ideas, utilizar ejemplos y sostener posturas en espacios como el conversatorio.

Por su parte, los niveles de escritura mostraron avances en la organización de ideas y en la coherencia textual, especialmente en la elaboración de las bitácoras y la preparación de la videobitácora, donde los estudiantes tuvieron que sintetizar la información y construir discursos más estructurados. Asimismo, en la toma de decisiones fundamentadas, se observó una mayor capacidad para analizar la información, reflexionar sobre contenidos y asumir posturas críticas no solo desde el apartado académico en las actividades realizadas en clase, sino también en la

autonomía del estudiante para prestar atención a clase, participar más seguido y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, los resultados permiten afirmar que el diseño e implementación de estrategias pedagógicas, fundamentadas en el modelo de pensamiento crítico, contribuyeron significativamente al fortalecimiento de la lectura crítica y la argumentación de los estudiantes, lo cual evidencia la pertinencia de este enfoque para el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento crítico en el contexto educativo.

4.3 Objetivo específico 3. Autonomía y la autorregulación del aprendizaje

Para dar cumplimiento a este objetivo, se implementaron secuencias didácticas ligadas a la construcción de una bitácora de aprendizaje, el desarrollo de conversatorios y el trabajo cooperativo como ejes de la dinámica de aula. Estas estrategias se utilizaron desde un enfoque de pedagogía dialogante donde el conocimiento se construye a partir de la interacción, la reflexión y el intercambio de ideas, es decir, colectivamente. Así pues, la bitácora funcionó como un instrumento de registro y análisis del aprendizaje empleado durante el semestre 2025-2, el cual tenía como objetivo que el estudiante hiciera un proceso de 'síntesis sobre el tópico visto en clase y la relevancia de este en el entorno del estudiante, mientras que el conversatorio con el trabajo cooperativo posibilitó un escenario de participación y negociación de significados.

Ahora bien, para evidenciar los resultados de este apartado. Se propone la siguiente tabla:

Tabla 12 Logros de la intervención pedagógica en relación con el desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendizaje

Categoría	Logro
Argumentación	Avance progresivo en la construcción de ideas de ideas justificadas, evidenciado en una mayor capacidad para sustentar opiniones y responder a posturas contrarias o complementarias en espacios de diálogo como el conversatorio.
Toma de decisiones fundamentadas	Desarrollo de procesos reflexivos que permiten a los estudiantes analizar su propio aprendizaje y emitir juicios más conscientes frente a los contenidos trabajados.
Niveles de lectura	Transición del nivel literal hacia niveles inferenciales, con mayor capacidad para interpretar información implícita y establecer relaciones con el contexto.
Niveles de escritura	Mejora en la organización de ideas y coherencia textual, evidenciada en producciones más reflexivas y estructuradas, evidenciado en la bitácora de aprendizaje.

Los resultados sintetizados en la tabla permiten observar avances no solo en cada categoría de manera aislada, sino también una relación progresiva entre ellas en tanto el fortalecimiento de la lectura y escritura incidió directamente en la mejora de la argumentación y en la capacidad de tomar decisiones fundamentadas. Esta relación sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes no ocurre de manera fragmentada, sino como un proceso de aprendizaje articulado que se va consolidando a partir de prácticas pedagógicas que integran distintas competencias del lenguaje.

En este sentido, este proceso puede comprenderse desde la perspectiva de la literacidad, entendida como el conjunto de prácticas sociales mediadas por el lenguaje, en las que los estudiantes no solo leen y escriben, sino que interpretan, construyen significado y participan activamente en contextos discursivos específicos. De esta forma, la progresión da cuenta de un tránsito hacia formas más complejas del uso del lenguaje, donde la lectura, escritura y oralidad se configuran como herramientas para pensar, argumentar y posicionarse críticamente frente al conocimiento y las fuentes de información.

4.4 Objetivo específico 4. Impacto de las estrategias

En función de este objetivo, se analizaron los resultados obtenidos a partir de instrumentos de recolección de datos centrados en la valoración del proceso por parte de los estudiantes, específicamente la autoevaluación, los diarios de campo 2025-2 y 2026-1 y los grupos focales. Estos instrumentos permitieron acceder tanto a la percepción individual como colectiva sobre las estrategias pedagógicas implementadas, lo cual brindó una comprensión global del impacto de dichas estrategias en el fortalecimiento del pensamiento crítico como se lo propuso esta investigación.

Los resultados de la autoevaluación evidencian que los estudiantes reconocen avances en su proceso de aprendizaje, particularmente en la capacidad para organizar ideas, expresarse con mayor claridad y participar activamente en las dinámicas de clase. Asimismo, se observa una mayor conciencia sobre sus propias fortalezas y dificultades, lo conecta con el objetivo 3 al dar cuenta del desarrollo de procesos metacognitivos asociados a la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, la autoevaluación funcionó como un instrumento de valoración y espacio de reflexión que permitió a los estudiantes asumir una postura más activa frente a su formación.

Los diarios de campo fueron una forma de identificar las transformaciones progresivas en las dinámicas de aula y en la participación de los estudiantes a lo largo del proceso. Los registros evidencian una transición desde prácticas iniciales marcadas por pasividad y la dependencia hacia escenarios más participativos donde los estudiantes han logrado asumir un rol más activo en la construcción de su aprendizaje. En adición, observaron mejoras en la disposición frente a las actividades, la apropiación de contenidos y la interacción de espacios de diálogo como el conversatorio. De este modo, este instrumento aportó una visión situada y continua del impacto de las estrategias implementadas, lo cual complementa con la información de los demás instrumentos de recolección de datos aplicados.

Por su parte, los grupos focales dieron cuenta de las percepciones de los estudiantes respecto al impacto de las estrategias implementadas. En estos espacios, se evidenció una valoración positiva hacia actividades como la bitácora, la videobitácora y el conversatorio, las cuales fueron percibidas como dinámicas, participativas y significativas para el aprendizaje. Los estudiantes expresaron que estas estrategias les permitieron comprender mejor los contenidos, expresarse con mayor seguridad y trabajar de manera cooperativa. Sin embargo, hubo también algunos aspectos por mejorar tales como la gestión del tiempo, la necesidad de un acompañamiento más constante y las dificultades para garantizar una participación equitativa en los grupos de trabajo.

Tabla 13 Impacto de las estrategias analizadas por categorías

Categoría	Impacto evidenciado	Aspectos por mejorar
Argumentación	Mayor capacidad para sustentar ideas y participar en espacios de	Persisten dificultades en la profundidad de los argumentos,

	diálogo con mayor claridad y coherencia.	la seguridad al expresarse y las estrategias para filtrar fuentes de información.
Toma de decisiones fundamentadas	Desarrollo de procesos reflexivos que permiten analizar información y asumir posturas más conscientes.	Limitaciones en la autonomía para evaluar información de manera crítica sin acompañamiento docente.
Niveles de escritura	Avances hacia niveles inferenciales, con mayor capacidad de interpretación y relación con el contexto.	Dificultades para alcanzar un nivel crítico de lectura constante
Niveles de lectura	Producciones más organizadas y coherentes, con mayor claridad en la expresión de ideas.	Necesidad de fortalecer hábitos de escritura y profundizar en la argumentación escrita.

En este sentido, la evaluación no solo permitió reconocer los logros alcanzados, sino también identificar elementos clave para la mejora de futuras intervenciones pedagógicas. Entre estos, se destaca la importancia de fortalecer el acompañamiento docente en momentos específicos, ajustar la planificación de las actividades, entre otros. Así, este objetivo no solo cierra el ciclo de la investigación, también proyecta nuevas posibilidades para la práctica pedagógica, en coherencia con las necesidades y características de cada contexto educativo.

5. Conclusiones:

En relación con la pregunta de investigación planteada, los resultados arrojados por esta investigación sugieren que es posible fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través de la implementación de estrategias pedagógicas intencionadas, centradas en la participación, la reflexión y el diálogo. Así pues, se da cumplimiento al objetivo general de la investigación, en tanto se evidenció un fortalecimiento de las competencias de lectura, escritura y

oralidad crítico de los estudiantes. No obstante, es importante precisar que este proceso no implica la consolidación total de un pensamiento crítico a un nivel superior, no es sino un avance progresivo que se da desde un punto de partida, lo cual resulta coherente por la naturaleza gradual y compleja del pensamiento crítico en el contexto educativo.

En cuanto a los hallazgos más relevantes se evidenció una mejora significativa en la argumentación, la toma de decisiones fundamentadas y los niveles de lectura y escritura. Los estudiantes lograron superar la simple reproducción de conceptos y llegaron a formas de participación autorreflexiva en las cuales se observa una mayor capacidad para organizar ideas, sustentar posturas y establecer relaciones entre el contenido y su entorno. Además, se identificaron cambios en las dinámicas de aula como la disminución de prácticas de dependencia tales como el uso de notas extensas o dispositivos móviles durante actividades ligadas a la oralidad, y un aumento en la apropiación de los contenidos, lo cual da cuenta de un aprendizaje más consciente y significativo.

Estos resultados hallados en cada categoría pueden articularse con el modelo de pensamiento crítico Richard Paul y Linda Elder, desde sus planteamientos sobre los elementos del pensamiento y el desarrollo progresivo del pensador crítico. Teniendo esto en cuenta, en la práctica se evidenció que los estudiantes comenzaron a avanzar desde formas de pensamiento más intuitivas o no examinadas hacia niveles más conscientes donde se encuentran los procesos metacognitivos. Este proceso implica una aproximación al análisis del para qué y por qué del conocimiento, no como categorías aisladas, sino como parte de una estructura de pensamiento que exige mayor profundidad, claridad y lógica.

A su vez, estos avances se ven fortalecidos en relación con la pedagogía dialogante puesto que se contempla el aula como un espacio de interacción en el que el pensamiento se construye y se transforma a través del dialogo con otros. En este sentido, la relación entre ambos enfoques puede verse desde la siguiente manera: mientras que el modelo de pensamiento crítico de Paul y Elder proporciona herramientas para estructurar y evaluar el pensamiento, la pedagogía dialogante posibilita el escenario en el que dicho pensamiento se pone en juego, se confronta y se resignifica colectivamente. De esta forma, el pensamiento crítico no debe limitarse a la interacción individual, sino que debe potenciarse en la interacción con otros con el fin de que los estudiantes argumenten, cuestionen y construyan su conocimiento colectivamente.

Como aportes a la educación, la investigación destaca la importancia del trabajo cooperativa como estrategia para la construcción colectiva del conocimiento, así como la importancia de implementar productos pedagógicos dinámicos como la bitácora, la videobitácora y el conversatorio. En adición se resalta la pertinencia de los instrumentos de recolección de datos utilizados (grupos focales, entrevistas, prueba diagnóstica, diario de campo), los cuales permitieron examinar, desde múltiples perspectivas, el proceso en los diferentes momentos de la investigación. De igual forma, el uso de un libro didáctico que integraba textos literarios y no literarios de diversas áreas del aprendizaje permitió concientizar a los estudiantes que el pensamiento crítico no es exclusivo del área de Lengua Castellana, sino una competencia transversal que debe desarrollarse en todos los ámbitos educativos.

Ahora bien, la investigación también presentó algunas limitaciones que condicionaron su desarrollo. Un ejemplo de ello, se pueden encontrar en las interrupciones del proceso formativo debido a actividades extracurriculares que afectaron la continuidad de las secuencias didácticas. A

su vez, si bien la bitácora de aprendizaje fue una estrategia valiosa, no todos los estudiantes lograron habituarse completamente a su uso. En esta misma línea, se evidenciaron casos de dependencia a herramientas de inteligencia artificial en algunas actividades, lo que requirió llamados de atención y ajustes en la evaluación formativa. Finalmente, los estudiantes manifestaron la necesidad de brindar mayor claridad en las instrucciones de los productos finales, con el fin de garantizar una comprensión más homogénea en el grupo.

A partir de lo anterior, se plantean algunas proyecciones para futuras intervenciones pedagógicas. En primer lugar, es importante reconocer al pensamiento crítico como un proceso gradual que debería iniciarse desde los niveles básicos de la educación, de modo que los estudiantes lleguen a la educación media con bases más sólidas que faciliten el trabajo docente. Así mismo, se sugiere que los docentes continúen promoviendo enfoques centrados en la práctica social del lenguaje y el trabajo cooperativo, solo así se podrá superar realmente la influencia de los modelos tradicionales basados en la memorización de contenidos. Así pues, la presente investigación señala que no existe una única forma de enseñar; existen diversas estrategias pedagógicas que pueden ser implementadas siempre que estas respondan al contexto de los estudiantes y favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico junto con las habilidades comunicativas.

Para concluir, el fortalecimiento crítico es una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Por un lado, el docente debe asumir un rol de guía que diseñe y propicie escenarios de aprendizajes significativos. Por otra parte, el estudiante debe adquirir un rol más activo en el aula de clase con el fin de que participe directamente en su proceso formativo. A partir de esta relación dialógica, se puede construir un ambiente de aula en el que el conocimiento no solo se

transmite, sino que se cuestione, se transforma y se resignifica. De esta manera, el docente puede acercarse a un ideal educativo centrado en la formación de sujetos críticos, autónomos y socialmente conscientes.

Referencias Bibliográficas

- Agenda 2030 LAC. (s. f.). ODS 4: Educación de calidad. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- Arias, J., Cárdenas C., & Estupiñán F. (2003). *Aprendizaje Cooperativo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Bonwell, C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Castillo, M. (2023). *Resultados de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado de una institución educativa de Fe y Alegría en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11373>
- Cassany, D. (1998) Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula: de innovación educativa*, 162, 18-22.
- Cassany, D., & Castellà J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente.

Congreso de la República de Colombia. (2024, 19 de julio). Ley 2383 de 2024: por medio del cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>

Daniel, M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418–428. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061>

Daniel, M. (2017). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3 (3).

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. de M. Blanco). Paidós.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Rowman & Littlefield.

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. Recuperado a partir de

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Figueroa, E. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Patio Bonito Norte del municipio de San Andrés de Sotavento, Córdoba [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/72b40a56-8f22-4aaa-a0f8-6788932831a0>

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. 2da Edic. (Reimp.) Madrid, Editorial Morata.

Freire, P. (1989). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, B. (2025). Diálogo de saberes y cocreación en el desarrollo de una estrategia de alfabetización mediática en educación media: el caso de la Institución Educativa Técnica Musical Amina Melendro de Pulecio, de Ibagué (Colombia).

Girón, M. (2022). *Fomento del pensamiento crítico sobre la realidad social colombiana, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas con estudiantes de grado once de la Institución Educativa Técnica de Occidente de Tuluá, Valle del Cauca*. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Maestría en Educación]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/18463>

- Gómez, I., & García, F. (2014). *Manual de Didáctica*. Pirámide.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Harris, R. (2021) Introduction to Critical Thinking. <https://www.virtualsalt.com/introduction-to-critical-thinking/> Recuperado el 15/10/2025.
- Herazo, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal de las Palabras*, 1, 9-13.
- Institución Educativa INEM Custodio García Rovira. (2026). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bucaramanga, Santander.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 82). Buenos Aires: Paidós.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (V. Ferrer Cerveró, Trad.; 2.^a ed.) [PDF]. Ediciones de la Torre.
- <https://ia903101.us.archive.org/35/items/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2^a ed.). Pearson Educación, S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas.

Molina, C. (2022). *Propuesta para fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de grado séptimo desde un enfoque dinámico sistémico mediado por TICC* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander].

Moncada, A. (2016). La evaluación diagnóstica y su incidencia en el desarrollo de las destrezas de las niñas y niños de tres años... <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/1554>

Noriega, L. (2022). *Competencia mediática para la identificación de noticias falsas de temas científicos de la web y redes sociales a través del uso de recursos de identificación de contenido, en una institución pública del municipio de Rionegro-Santander* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander].

NOT, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona* /. Herder.

Palomero J. y Fernández D., M^a Rosario (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES.. REIFOP, 8 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en fecha (08-08-2025)

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Piñera, M. & Rivera M. (2013). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Fundación Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.

Piquer, M., Andrés, M. , & De Investigación En Metodologías Activas, G. (2008). *Metodologías activas*.

Porlán, R., y Martín, J. (2024). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Ediciones Morat.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. GRAÓ.

Quesada, R. (2004). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Guías del estudiante*. Limusa, S.A.

Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ramírez R (2011). Pedagogía crítica, agresividad y psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 32, 1-26.

Ramírez Peña, A. (2023). El lenguaje de la pedagogía. Otro acercamiento a la literatura. *Enunciación*, 28, 109–120. <https://doi.org/10.14483/22486798.20502>

Rodríguez, J (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* DOXA.

- Sacristán, J. (2023). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 27 de abril de 2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, J. (2022). *Propuesta educativa en el contexto de las TIC para el desarrollo de habilidades argumentativas, en estudiantes de undécimo de una institución educativa del municipio de Lebrija, Santander* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander].
- Santamaría, D. (2022). El conversatorio: una práctica que se construye desde la interacción. *Letras*, 62(100), 137-172.
- Sarabia, Y., & Reyes, Y. (2021). *El juego filosófico en la comunidad de indagación como herramienta generadora de prácticas democráticas: Una aproximación práctica al proyecto pedagógico de Matthew Lipman, en la institución educativa Micoahumado del Sur de Bolívar* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Industrial de Santander].
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ.
- Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica general* (A. Suárez Mondragon, Trad.). Grijalbo.
- Torres, A. (1998) *Estrategias y técnicas de la investigación cualitativa*. Bogotá: Afán gráfico.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Macmillan.

- Tumbalobos, H. (2024). Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020.
- UNESCO. (2023). Cultura y educación. <https://www.unesco.org/es/node/180080>
- Universidad Alberto Hurtado. (2024) Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje (Manual). Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria.
- Vera, L. (s.f) La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Crítica.
- Weston, A. (2006) Las claves de la argumentación. (Malem, J., Trad.; 11ª ed.) Ariel.
https://www.bfa.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/doc_num.php?explnum_id=2314
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.
- Zubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Bogotá: Magisterio.
- Zubiría, J. (2018). *Brochure de la Obra completa de Julián de Zubiría* [Folleto digital]. Recuperado de <https://fliphtml5.com/mfevr/kpuk/basic>

Zubiría Samper, J. (s. f.). *Pedagogía dialogante*. Instituto Alberto Merani. Recuperado el 28 de mayo de 2025, de <https://pedagogiadialogante.edu.co/>

Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Hombre Nuevo Editores.

Apéndices

Apéndice 1 Autoevaluación

<https://drive.google.com/file/d/11-FtWQDM1djRf1IA-Pp6fwhFdy56sz6T/view?usp=sharing>

Apéndice 2 Diario de campo semestre 2025-1

<https://docs.google.com/document/d/1-3HyOWwapmu1f77psPnZ58kkKugRFWbZ/edit>

Apéndice 3 Diario de campo semestre 2025-2

<https://docs.google.com/document/d/1rsqm6ASn0bIWV5ksJLYNDfmB4g0Eto4J/edit?usp=sharing&ouid=112012708989317396199&rtpof=true&sd=true>

Apéndice 4 Diario de campo semestre 2026- 1

<https://docs.google.com/document/d/1c6NXi6JGE89uP9qIr0LmPIBuXSMtbkfMT8jC1S50k8Y/edit?tab=t.0>

Apéndice 5 Entrevista grupo focal No. 1

https://drive.google.com/file/d/10Ni-bU27lR7C5H7deicYSdXgu_l3jVih/view?usp=sharing

Apéndice 6 Entrevista grupo focal No. 2

<https://drive.google.com/file/d/1wWb7cfHPV7fuubOsaOpwydDiD5wTMdQ6/view?usp=drivesdk>

Apéndice 7 Entrevista realizada a la docente titular 10°

<https://drive.google.com/file/d/11-jwpBhluJPEa9arajcfPP-ofEcBjawn/view?usp=sharing>

Apéndice 8 Entrevista realizada a la docente titular 11°

<https://drive.google.com/file/d/1CEY91rwOMMZ1n7s3K0ZxsTqWYlIMY9os/view?usp=sharing>

Apéndice 9 Formato bitácora

https://docs.google.com/document/d/1e11A_xi4tvIjIolCclZZG5MzeGy9YbgFjXnue82eitE/edit?usp=sharing

Apéndice 10 Pruebas diagnósticas No. 1

<https://drive.google.com/drive/folders/1nDSWdUJjyywka88NV4QiOtPdm7J0-nt9?usp=sharing>

Apéndice 11 Pruebas diagnósticas No. 2

https://drive.google.com/file/d/1CYSKsdHgWh_TNi3ClGsyexbleOqrliFP/view?usp=sharing

Apéndice 12 Prueba diagnóstica No. 3

https://drive.google.com/drive/folders/13BPmlEtelU_NQibJEtpmgExlSafsoP3X?usp=sharing

Apéndice 13 Rúbrica conversatorio

https://docs.google.com/document/d/1dl3psrc17pJChTBwGYZ-7p8hh_DQyPwRzVqurPWYRNA/edit?usp=sharing

Apéndice 14 Rúbrica conversatorio grupo 1

<https://docs.google.com/document/d/1vYlvFI-sFhWUfj2c77CDnzGXvahhGZEKTrMb-XkXqOs/edit?tab=t.0>

Apéndice 15 Rúbrica conversatorio grupo 2

https://docs.google.com/document/d/1cnAAFSc_TU6lE_qQ_jNEu-O3q4MC9RF5R-CPyYXYWcs/edit?usp=sharing

Apéndice 16 Rúbrica conversatorio grupo 3

<https://docs.google.com/document/d/1UOZbODQFHsQDekMaB9hBf-GClBsFwK3v1-3MOebCfqA/edit?tab=t.0>

Apéndice 17 Rúbrica conversatorio grupo 4

https://docs.google.com/document/d/1GUlgKEfnLUMM_EJV_imfp-QbAVWurJW7pocSeRJtNfk/edit?usp=sharing

Apéndice 18 Rúbrica conversatorio grupo 5

https://docs.google.com/document/d/1fwUrFHH9pGpuvGr0XaWUm1xH--lZBuWsA_CUx--E65M/edit?usp=sharing

Apéndice 19 Rúbrica conversatorio grupo 6

https://docs.google.com/document/d/1boo23pAMR6a9r9kz2dqIOP_3cCTSo5JJhVMeyFx5ko4/edit?usp=sharing

Apéndice 20 Rúbrica videobitácora

https://docs.google.com/document/d/11EaZr7PYNqA9vJBKUxqN-SHe6sI3k6d4Jj_-pa4TyTI/edit?usp=sharing

Apéndice 21 Stand bitácoras

<https://drive.google.com/drive/folders/1ChiQiwAP03kwJ1Q23ybiEg6PfL3yIDXF?usp=sharing>

Apéndice 22 Secuencia didáctica 2025-2

<https://docs.google.com/document/d/1lizqgXsrS14KaiyK-MeoSsHWMftXB8f7/edit?usp=sharing&ouid=112012708989317396199&rtpof=true&sd=true>

Apéndice 23 Secuencia didáctica 2026-1

https://drive.google.com/drive/folders/1whAS7AC2scUgwUL1cq_3p4rjobaWemcP?usp=sharing

Apéndice 24 Transcripción entrevista 10°

https://docs.google.com/document/d/1F5HvcLuI9IGg-l98B_fbYHRDD5kMluZL/edit

Apéndice 25 Transcripción entrevista 11°

https://docs.google.com/document/d/1c8Oh9wQBmgZk4VgqgQ9FXIbXVfQHrEq_/edit?usp=sharing&ouid=112012708989317396199&rtpof=true&sd=true

Apéndice 26 Transcripción grupo focal No.1

<https://docs.google.com/document/d/1dk8QdFR8wYUPABBLidhFqwW-7l66oC6LnXSD64PJJaQU/edit?usp=sharing>

Apéndice 27 Transcripción grupo focal No. 2

https://docs.google.com/document/d/1_cOUNwDZrNE9zCs8ps00RHyp6UfSwhqqPqWRrFnxQzc/edit?usp=sharing