



**PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE  
LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) Y EL  
MODELO DE INCUBACIÓN DE TORRANCE, PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LIZ KATHERINE CORREA BAUTISTA**

**MARÍA CONSTANZA JIMÉNEZ JÁCOME**

Trabajo de grado para optar el título de

**Magíster en Educación**

**Directora**

**Lina María Osorio Valdés**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**COLOMBIA, BUCARAMANGA**

**DICIEMBRE DE 2020**

## Contenido

Introducción .....	1
Capítulo 1 .....	3
1. Planteamiento del problema .....	3
1.1 Descripción del problema .....	3
1.2 Objetivos .....	9
1.2.1 Objetivo general.....	9
1.2.2 Objetivos específicos .....	9
1.3 Supuestos cualitativos .....	10
1.4 Justificación .....	10
Capítulo 2 .....	15
2.1 Antecedentes.....	15
2.2.1 Principales concepciones de pedagogía y didáctica .....	27
2.2.1.1 Pedagogía y didáctica en el ejercicio docente.....	28
2.2.1.2 Transformación de las tendencias didácticas: roles del docente y el estudiante .....	31
2.2.2 Aprendizaje significativo desde la concepción Ausbeliana .....	34
2.2.3 Competencias para el pensamiento crítico: .....	36
2.2.4 Competencias Comunicativas: una mirada desde varios autores .....	40

2.2.5 Creatividad aplicada en la vida cotidiana y en el aula .....	42
2.2.6 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	47
2.2.7 Diseño de batería de actividades: una construcción integral.....	50
Capítulo 3 .....	54
3. Metodología .....	54
3.1 Método de investigación .....	54
3.2 Categorías de estudio.....	61
3.2.1 Categoría 1: Percepción de los estudiantes .....	62
3.2.2 Categoría 2: Diseño de actividades .....	63
3.2.3 Categoría 3: Características del modelo ABP .....	64
3.3 Población y muestra .....	65
3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	66
3.4.1 Validación de los instrumentos.....	71
3.5 Aspectos éticos .....	72
Capítulo 4 .....	74
4.1 Análisis y resultados.....	74
4.1.1 Análisis .....	75
4.1.2 Resultados.....	109
4.3 Confiabilidad de los resultados .....	114

5.1 Conclusiones.....	131
5.2 Limitaciones.....	134
5.3 Recomendaciones.....	135
Referencias.....	136
Lista de apéndices.....	144

## Lista de tablas

Tabla 1: Elementos del diseño Didáctico y A-didáctico en la construcción de una batería de actividades .....	58
Tabla 2: Categoría de análisis.....	68
Tabla 3: Relación de los instrumentos con las categorías de investigación establecidas.....	71
Tabla 4: Formato de síntesis de observación simple.....	105
Tabla 5: Comparativo resultados de lectura. ....	112
Tabla 6: comparativo de resultados de la prueba de comunicación escrita .....	113
Tabla 7: síntesis formato de observación simple: creatividad.....	115
Tabla 8: triangulación de la información .....	122

## Lista de figuras

Figura 1: Resultados prueba diagnóstica CLP .....	13
Figura 2: Resultados prueba diagnóstica de escritura.....	15
Figura 3: Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de competencias comunicativas. Fuente propia.....	84
Figura 4: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia de la asignatura Competencias Comunicativas en el pénsum académico. Fuente propia. ....	88
Figura 5: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia de las competencias comunicativas en su ámbito personal. Fuente propia. ....	89
Figura 6: Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de pensamiento crítico a partir de sus presaberes. Fuente propia. ....	90
Figura 7: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia del pensamiento crítico. Fuente propia. ....	92
Figura 8: Percepciones de los estudiantes sobre cómo las competencias comunicativas fortalecen el pensamiento crítico. Fuente propia. ....	94
Figura 9: Fases del ABP articuladas con el modelo TIM. ....	125
Figura 10: Habilidades creativas del modelo TIM.....	126

## Lista de apéndices

<b>Apéndice 1:</b> Entrevista a profesional experto en pedagogía. ....	151
<b>Apéndice 2:</b> Entrevista a profesional experto en neurociencia. ....	152
<b>Apéndice 3:</b> Entrevista estructurada escrita a estudiantes de Competencias Comunicativas.....	153
<b>Apéndice 4:</b> Observación simple.....	154
<b>Apéndice 5:</b> Batería de actividades (Documentos) .....	155
<b>Apéndice 6:</b> Consentimiento informado a estudiantes .....	190
<b>Apéndice 7:</b> Consentimiento informado a expertos en educación .....	192
<b>Apéndice 8:</b> Carta de permiso otorgada por la Universidad de Bucaramanga .....	194
<b>Apéndice 9:</b> Diario de Campo .....	195
<b>Apéndice 10:</b> Muestra de algunos formatos de observación simple diligenciados. ....	207
<b>Apéndice 11:</b> Muestra de algunas retroalimentaciones de las actividades por parte de los estudiantes.....	217

## Introducción

El proceso de enseñanza dentro y fuera de las aulas se ha transformado. Investigaciones, estudios y análisis, concuerdan en que los cambios son necesarios y deben dar respuesta a las exigencias de las nuevas generaciones. No es posible ver el campo de la educación desde la perspectiva de hace 50, 20 e incluso 10 años; es fundamental una mirada realista que se ajuste al contexto. Es por esto que Delgadillo (s.f.) afirma que: “La nueva modalidad de transmisión de conocimientos demanda un cambio de actitud ante las ideas preconcebidas” (p.1). Ese llamado “cambio de actitud” tiene que ver con la capacidad tanto del docente como del estudiante de desaprender, para aprender y aprehender significativamente.

Lo anterior implica dejar a un lado la idea de que el estudiante es un ente pasivo o receptivo de información que necesita ser inducido a unos fines específicos como pasar las materias, graduarse y/o retener todo de memoria; para empezar a pensar en un individuo con sentido crítico, participativo y protagonista que tiene una visión profunda de la sociedad y que es capaz de sintetizar sus conocimientos previos con los actuales, pero que, sobre todo, puede desarrollar habilidades inter e intra personales dentro y fuera del aula. Por su parte, la labor del docente, en esta nueva línea, corresponde ya no a dirigir, sino a orientar a sus estudiantes, actuando como guías o facilitadores que estimulen el aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos de formación (Gil, 2018).

Es así como en esta investigación se diseñó e implementó un modelo de intervención académica que le permitió a los estudiantes que cursaron la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga durante el primer semestre del 2020, cuestionarse constantemente frente a los problemas de la vida real en los que convergen diferentes áreas del conocimiento y en los que se busca el trabajo colaborativo. Por eso se centró en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo de Incubación de Paul Torrance, en la cual el estudiante es el protagonista y requiere, no solo de conocimientos y destrezas, sino también, de un sentido de responsabilidad y disciplina, que favorezca su proceso formativo (Olmedo et al., 2016).

La estructuración de este modelo tuvo como base una profundización teórica, así como entrevistas a expertos en el tema, que ampliaron el espectro que se tenía de la educación y permitieron conocer las necesidades de los estudiantes y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior fue el punto de partida para la creación de una batería de actividades con la que se fortaleció su pensamiento crítico y creativo.



Es así como en el capítulo 1 se plantearon los objetivos específicos que dieron cumplimiento al objetivo general y a la pregunta de investigación, aspectos que se definieron luego de un análisis y descripción de la situación problema. También se incluyeron los supuestos cualitativos basados en la experiencia de las investigadoras, los cuales en su mayoría resultaron afirmativos y dieron cuenta de la importancia de lo propuesto en esta tesis.

Por su parte, en el capítulo 2 se abordó la revisión documental que contuvo los antecedentes del tema, el marco teórico y el conceptual que dieron sustento a lo planteado a partir de autores como David Ausubel, Paul Torrance, Sergio Tobón, Frida Díaz, Gerardo Hernández, Karina Trejo, entre otros, quienes han abordado temáticas relacionadas directamente con la investigación en educación y creatividad y por consiguiente dieron el soporte argumentativo a este estudio.

Seguidamente, en el capítulo 3 se definió la metodología, seleccionando la población participante, así como los instrumentos de recolección de datos, categorías de análisis y las técnicas de validación de los mismos. Posteriormente en el capítulo 4, se analizaron los datos recopilados a través de los instrumentos de recolección, los cuales fueron clave para la identificación de los resultados más significativos. Lo anterior permitió realizar la triangulación que dio cuenta de la cohesión existente entre los objetivos, los supuestos cualitativos, las categorías, las subcategorías, los instrumentos y el marco referencial.

Finalmente, en el capítulo 5, se plasmaron las conclusiones y las recomendaciones, las cuales surgieron de una reflexión profunda producto del análisis de los resultados obtenidos en la investigación y con las que se pudo responder a la pregunta problema, dando cumplimiento a los objetivos planteados. Es así como estos aspectos se consolidan como contenido de valor para investigaciones futuras al también tenerse en cuenta limitaciones que se puedan presentar en dichos estudios.

## **Capítulo 1**

En el presente capítulo se plantea de manera precisa el problema y la pregunta de la investigación, describiendo los hechos que validan el desarrollo de esta propuesta. Así mismo, se evidencian los objetivos definidos como ruta de trabajo hacia el diseño e implementación del modelo de orientación académica, a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y del modelo TIM, dirigido a los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga. Teniendo como base dichos objetivos se presentan algunos supuestos que buscan ser verificados en el transcurso de este proceso y de los cuales se desprenden elementos argumentativos que exponen, de forma clara, la importancia de la propuesta, la población seleccionada y cómo esta se beneficia a partir del desarrollo del modelo mencionado anteriormente.

### **1. Planteamiento del problema**

#### **1.1 Descripción del problema**

El objeto de estudio está ubicado en una Universidad de Bucaramanga, del sector privado, que cuenta con más de 30 años de existencia en el ámbito educativo. Actualmente agrupa alrededor de 10.000 estudiantes en pregrado, quienes en su mayoría se ubican en los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4. Esta población recibe de manera continua un acompañamiento integral gracias a un programa institucional que tiene como objetivo evitar la deserción por factores académicos, financieros, institucionales y biopsicosociales.

Para el caso del factor académico, existe un área de apoyo conformada por profesionales que trabajan en el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y expresión oral de los alumnos a través de tutorías, talleres grupales y de la asignatura de Competencias Comunicativas. Esta última es cursada por estudiantes, en su mayoría, de primer ingreso y tiene como objetivo que ellos no solo fortalezcan las competencias mencionadas, sino también, el pensamiento crítico que les permita ser un agente activo en su contexto académico y personal.

Sin embargo, se ha evidenciado que la meta de esta asignatura se ha desvirtuado por diferentes factores. El primero de ellos tiene que ver con que las docentes a cargo, pese

a que son profesionales en comunicación social con experticia en este campo, no cuentan con formación en pedagogía y/o áreas afines, lo que repercute en que -en la mayoría de los casos- no exista una articulación entre los ejes conceptuales y la didáctica, centrándose en la enseñanza de la técnica y su posterior aplicación en un ejercicio del que se desprende una valoración numérica (calificaciones). Bajo esta dinámica centrada en sesiones magistrales y mecánicas, se reducen los espacios de participación en los que los estudiantes puedan reflejar su postura frente a los temas que hacen parte de sus contextos.

Así mismo, hasta el semestre 2019-A se desconocía el marco conceptual sobre el cual se estructuró la asignatura, razón por la cual los docentes no tenían claridad del propósito de cada una de las temáticas a desarrollar y, en ocasiones, esto lo percibían los estudiantes. Adicionalmente, debido a las múltiples funciones que deben cumplir las profesionales de la unidad de Éxito Estudiantil (atención individual, atención grupal y funciones administrativas) no se genera un acompañamiento complementario a esta población que posibilite el seguimiento y la retroalimentación de sus procesos en torno a estas competencias.

Sumado a ello, se identificó, a través de los diagnósticos de ingreso de lectura y de escritura aplicados en la primera sesión de la asignatura, que los estudiantes comienzan su etapa universitaria con niveles muy bajos en estas competencias, lo que permite reconocer la necesidad de fortalecerlos por medio de distintas estrategias. Un ejemplo de lo anterior se refleja en los resultados registrados en la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), validada para la población hispanohablante en las formas 8A y 8B; y en la de escritura, basada en los mismos parámetros de evaluación que tuvo Saber Pro hasta el 2015.

Antes de mencionar dichos resultados, se hace necesario explicar que la prueba CLP, correspondiente al nivel ocho, es un instrumento estandarizado de los autores Chilenos Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Su finalidad es arrojar un diagnóstico y orientar el proceso de enseñanza de la lectura (Neira y Castro, 2013, p.239). En cuanto a su estructura, consta de seis subtest, tres de ellos miden la comprensión de la reseña histórica “Las variadas pinturas de los mexicanos” y los otros tres, la del texto pedagógico “El hombre y el cielo” (Neira y Castro, 2013, p.244).

Alliende, Condemarín y Milicic en 2004 (como se citó en Castro, 2013) plantean que la comprensión lectora puede ser enseñada y medida; adicionalmente aclaran que esta implica tres aspectos: sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Los primeros se refieren al léxico y las estructuras morfosintácticas; los segundos, a los contenidos del texto, en particular, a las relaciones entre las informaciones incluidas en el texto que lo proveen de cohesión y coherencia; y los terceros, a los conocimientos de mundo que posee el lector (Castro, 2013, p. 240).

Es así como cada uno de los subtest que contiene la prueba, plantea preguntas que permiten dar cuenta de lo anterior. En el primero, por ejemplo, se evalúa el vocabulario del alumno en relación al texto (emparejamiento con sinónimos) lo que permite conocer su comprensión textual, nivel proposicional y comprensión de palabras poco frecuentes. El segundo se centra en la comprensión de oraciones, es decir, el concepto implícito en el predicado de las mismas. Por su parte el tercero, incluye elementos de los dos primeros subtest y adiciona la comprensión crítica (Castro, 2013, p. 244).

Los siguientes subtest, corresponden a la segunda lectura; el cuarto mide la comprensión textual y de vocabulario a partir del contexto. El quinto también busca lo anterior, pero a partir de oraciones. Finalmente, el sexto, a través de preguntas de selección múltiple, evalúa la comprensión textual a nivel microestructural y macroestructural, lo que permite derivar el significado global del texto (Castro, 2013, p. 246).

Es importante destacar que esta prueba consta de 41 preguntas que evalúan lo descrito anteriormente, y que permiten ubicar al estudiante en un nivel alto, medio o bajo. Con base en esta clasificación se registran los resultados obtenidos en la prueba CLP, por los estudiantes que han cursado la asignatura en los dos últimos años.

En la siguiente gráfica se apreciará el número de estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas que han presentado la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) en los últimos cuatro semestres académicos. Como se observa, la mayoría de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel bajo o medio, siendo estos los resultados predominantes en los periodos mencionados. Al ser reiterativa esta situación, se reconoce la necesidad de fortalecer la competencia lectora, la cual es clave para alcanzar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

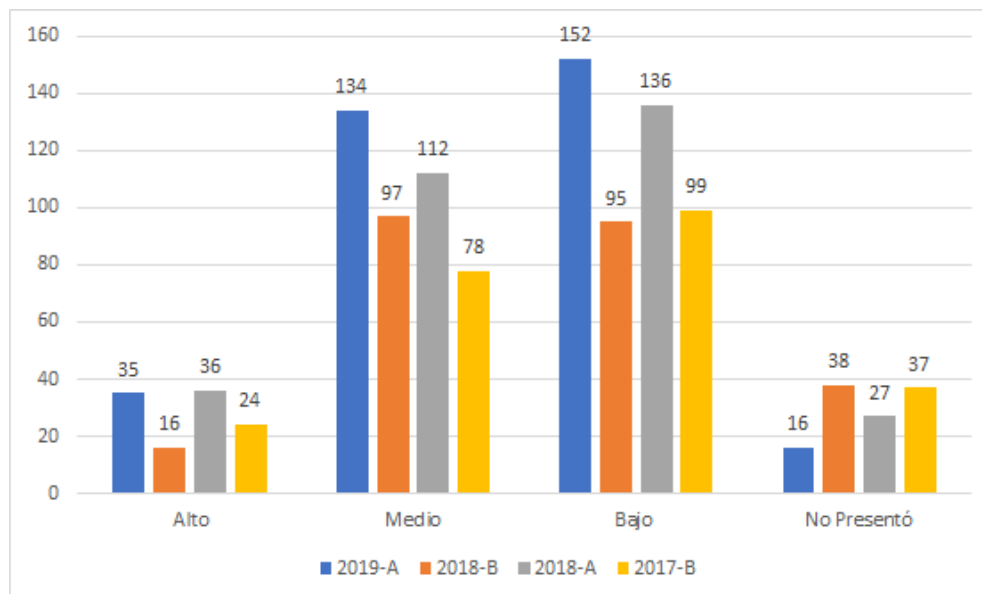


Figura 1: Resultados prueba diagnóstica CLP

En esta figura se evidencia los resultados de la prueba diagnóstica de lectura (CLP), obtenidos por los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas. Fuente propia.

Por su parte, la prueba de escritura (como se señaló anteriormente) se califica con base en los lineamientos que el Ministerio de Educación de Colombia estableció hasta el 2015, para los Exámenes de Calidad de Educación Superior. En ella se le solicita al estudiante escribir un texto argumentativo, a partir de una pregunta abierta, relacionada con temas actuales y de dominio público (medio ambiente, salud, redes sociales, adopción igualitaria, aborto, eutanasia, asbesto, entre otros), a través del cual pueda reflejar su postura, pensamientos y tesis frente a esos planteamientos. De esta forma deja entrever su dominio conceptual, capacidad de persuasión, despliegue de un núcleo temático y, en especial, su visión crítica del panorama en el que está inmerso. Estos y otros aspectos definen el nivel en el que se ubica el texto que el alumno redacta, siendo el 1° el más bajo y el 8°, el ideal.

- **Nivel 1:** el texto responde a la pregunta, pero la información es corta, hay serios errores de sintaxis, no se refleja una postura o tesis y la redacción es ambigua.

- **Nivel 2:** el texto presenta ideas, pero están desligadas de la tesis; la información es larga y repetitiva; es decir, no hubo desarrollo organizado del tema.

- **Nivel 3:** pese a que se encuentran errores en el manejo del lenguaje, esto no impide la comprensión de la idea planteada, ni oculta la intención comunicativa que el escritor tiene con el texto. Sin embargo, hace falta mayor cohesión con la tesis y la postura central.

- **Nivel 4:** el texto presenta una estructura básica clara: título, introducción y conclusión; a su vez, deja apreciar la postura crítica clara del autor. No obstante, se aprecia que hay errores en la progresión temática, esto es que el texto no incluye toda la información necesaria; le hace falta mayor organización en las ideas, para que el lector encuentre la fuerza en sus argumentos.

- **Nivel 5:** el texto es coherente y cohesionado. Sus ideas se relacionan entre sí, reflejando una progresión temática continua. De este modo, el texto alcanza una unidad argumentativa sólida; se evidencia la postura y el pensamiento crítico del autor frente al tema. Sin embargo, presenta algunos errores en el uso de conectores, en la ortografía y en la puntuación.

- **Nivel 6:** se encuentra fácilmente la postura y tesis del autor. Su lenguaje es adecuado y fluido. Se evidencia la creatividad para incluir argumentos claros y contundentes que permitan persuadir al lector, con su postura. Hay una unidad temática clara. No obstante, presenta pocos errores ortográficos y de puntuación.

- **Nivel 7:** se evidencia que el texto tuvo una previa planeación que le permitiera al autor pensar en cómo expresar efectiva y creativamente sus ideas, aplicando diferentes recursos textuales y de argumentos; así como adecuar su discurso para un público determinado (el que lo leerá).

- **Nivel 8:** el texto refleja una complejidad en sus argumentos, evidenciando una postura crítica y clara de la realidad. La información emplea recursos lingüísticos que enriquecen la redacción. Incluye el problema planteado con una conexión entre ideas y posiciones que van más allá de lo textual y trascienden a lo inferencial. El texto de este nivel provoca un alto interés de lectura por parte de su público objetivo.

Lo mencionado se evidencia en la siguiente gráfica, la cual registra el nivel obtenido, en la prueba diagnóstica de escritura, por los estudiantes que cursaron la asignatura en los últimos cuatro semestres académicos. En esta se puede apreciar cómo están ubicados por los niveles de desempeño que califican este ejercicio, siendo 1 el más bajo y 8, el más alto.

Tal y como se evidencia, la mayoría, está emplazada en los tres (3) primeros niveles, mientras que en los últimos tres el resultado es nulo; lo que deja entrever las dificultades en la articulación de ideas, en el despliegue argumentativo y, principalmente, en el desarrollo del pensamiento crítico que trascienda de una idea al papel.

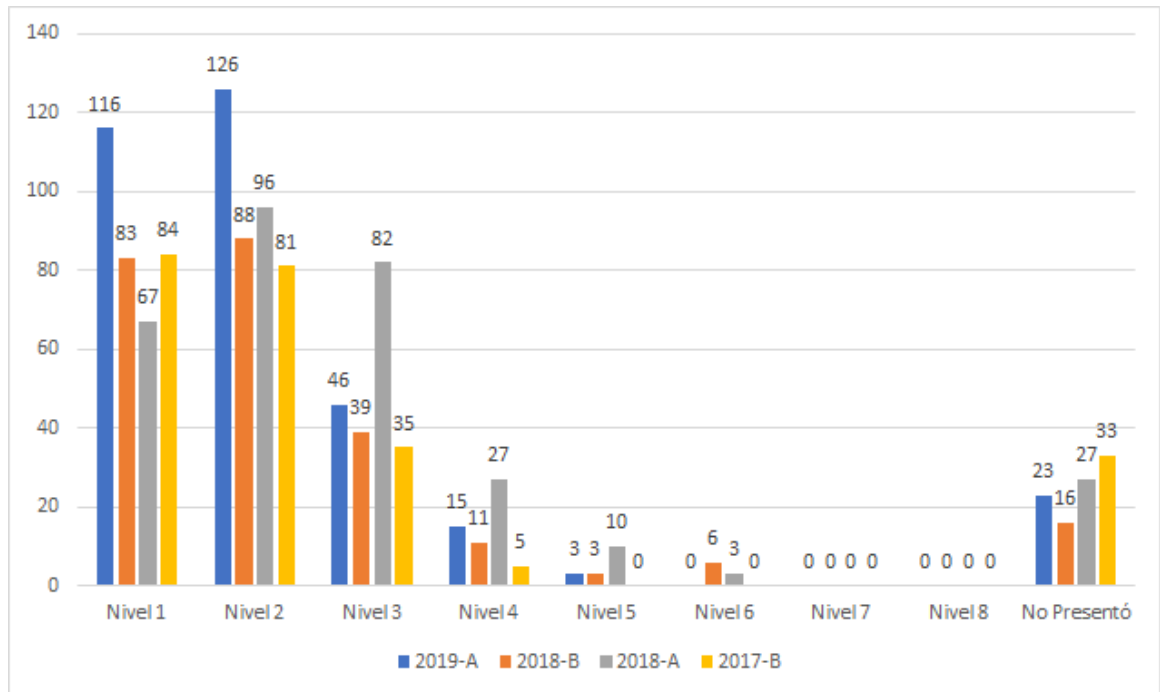


Figura 2: Resultados prueba diagnóstica de escritura

En esta figura se evidencia los resultados de la prueba diagnóstica de escritura, obtenidos por los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas.

Fuente propia.

Lo anterior se desprende, principalmente, de la predisposición y desánimo que evidencian algunos estudiantes al iniciar la asignatura, pues manifiestan que desconocen los contenidos y la importancia de la misma; razón por la cual, la perciben como una materia de "relleno", a la que "tienen" que asistir para dar cumplimiento al plan de estudios, mas no porque sientan que es efectiva en su formación. Bajo esta realidad, se identificó la necesidad de incluir estrategias que permitan conocer las percepciones y los intereses de los estudiantes, así como integrar coherentemente las temáticas de clase con su contexto para que dicho aprendizaje no se quede en el aula, sino que trascienda a otros ámbitos y les permita a los individuos ser más reflexivos y críticos en su pensar y actuar.

Por ende, aunque existen diversas metodologías que se enfocan en el aprendizaje desde lo teórico y lo experiencial, se encontró que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) además de lo mencionado, permite que el estudiante desarrolle alternativas de solución desde su rol e involucre en ellas la creatividad, el trabajo en equipo y su competencia argumentativa. Lo expuesto se afianza dado que durante todas las sesiones se implementa esta metodología con problemáticas distintas que implican una adaptación constante, pero crítica, de acuerdo a cada situación; esto representa un elemento diferenciador frente a otras estrategias didácticas.

No obstante, aunque el ABP tiene un objetivo claro enfocado en el trabajo grupal y en la reflexión como eje fundamental para el aprendizaje, dado el contexto de la población intervenida y de las situaciones problema identificadas en ella, se hace necesario que el estudiante disfrute del proceso, esté motivado y, en especial, flexibilice su pensamiento para que el aprendizaje trascienda de las aulas a la práctica.

A partir de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

**¿De qué manera el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo de Incubación de Paul Torrance (TIM), fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga?**

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y del Modelo de Incubación de Paul Torrance (TIM), para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar, a través de entrevistas estructuradas, la percepción que tienen los estudiantes de una Universidad de Bucaramanga sobre el concepto de competencias comunicativas, pensamiento crítico y en particular, sobre la asignatura de Competencias Comunicativas, cursada durante el ciclo básico.



- Identificar, a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a un experto en pedagogía y a un especialista en neurociencia, las estrategias que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios.

- Diseñar una batería de actividades bajo la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el modelo TIM, que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas.

### **1.3 Supuestos cualitativos**

A continuación, se presentan los supuestos cualitativos que se confirmarán después del análisis de la información encontrada por las autoras de la investigación:

- Los estudiantes de la Universidad en la cual se desarrolla la investigación, no conocen el concepto de competencias comunicativas ni de pensamiento crítico; tampoco reconocen la funcionalidad ni el aporte que le brinda la asignatura (la cual se denomina con este mismo nombre) a su formación profesional.

- Los expertos en educación y pedagogía consideran que el concepto de novedad es un factor clave para despertar el interés del alumno en las temáticas propuestas, las cuales deben estar relacionadas con situaciones de su contexto.

- A partir de un modelo de intervención en la asignatura de Competencias Comunicativas en la cual el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, se fortalecerá el pensamiento crítico en el aula.

### **1.4 Justificación**

El proceso de enseñanza-aprendizaje necesita de ciertos elementos para que realmente sea efectivo. No basta contar con un docente altamente calificado o con un estudiante aplicado; este requiere ir más allá de la transmisión de conocimientos y de sistemas de evaluación que verifiquen la apropiación de los conceptos. Por esto, se hace necesario implementar un modelo de intervención académica que involucre estrategias, que desde la perspectiva del docente y del estudiante, sean aplicables no solo a los contextos académicos sino a su cotidianidad. Por esto, a partir de este enfoque, se plantea una propuesta enmarcada en la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la

cual se caracteriza por promover espacios de participación activa en los que el estudiante es el protagonista y, a través de diferentes técnicas, fortalece sus competencias y su pensamiento crítico.

Además de esto, se identifica la oportunidad de nutrir el ABP con otras estrategias que enriquezcan en conjunto el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este caso y dadas las características de la población participante, el Modelo de Incubación de Paul Torrance complementa significativamente la intervención académica diseñada, ya que orienta la estructura de las sesiones a partir de sus tres etapas de desarrollo (anticipación, profundización del aprendizaje y extensión del aprendizaje) con las cuales se fortalecen habilidades que permiten vislumbrar el futuro, tolerar la ambigüedad, generar curiosidad, entre otras, las cuales a su vez aportan al desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Por otra parte, los docentes cumplen un rol de orientador fundamental en la formación de los estudiantes, por eso “necesitan concentrarse en el ajuste de la ayuda a suministrar. Las estrategias de enseñanza deben conectar, movilizar y activar los esquemas de conocimiento previo de los alumnos forzando adecuadamente su reestructuración” (Rodríguez y Vásquez, 2012, p.5). Aunque pareciera que la responsabilidad recae únicamente en el profesor, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una participación activa tanto de él como del estudiante. No es suficiente contar con un profesional calificado en su área de experticia y en didáctica; también se requiere de un estudiante dispuesto a identificar, desarrollar y aplicar las estrategias que más se ajusten a su proceso; es decir, un individuo que realmente desee aprender.

Jiménez (s.f.) refiere que la autonomía del alumno es fundamental para facilitar el éxito en el aprendizaje de lo nuevo o de lo que se quiere reforzar. Para esto es necesario ser responsable y comprometido con sus objetivos, siendo activo en la búsqueda constante de nuevos métodos, que a su vez le permitan autoevaluarse e identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora en este proceso. Este tipo de estrategias son necesarias no solamente en la educación escolar, sino también en la superior, debido a que, en cada etapa, el proceso de aprendizaje cambia de acuerdo a las temáticas y a la complejidad de las asignaturas, lo que implica que el estudiante sea cada vez más analítico frente a lo que le aporta a su formación.

Adicionalmente, se identifica que en general, los estudiantes ingresan a la universidad con bajos niveles en sus competencias, para este caso, comunicativas. Así lo

refiere un estudio realizado por la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, liderado por la Universidad de la Sabana, el cual afirma que “en el bachillerato los alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que les permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española, razón por la cual se les dificulta enfrentarse a textos de mayor nivel académico, tanto para leerlos como para escribirlos” (Revista Semana, 2016). En consecuencia, el alumno ingresa a la universidad con serias falencias que repercuten en su proceso de formación. Rodríguez, y Aranda (2007) amplían la descripción de esta problemática, afirmando que:

Dentro del conjunto de problemas que afectan el logro de las competencias comunicativa y profesional, se encuentra el pobre desarrollo de habilidades en la construcción de textos orales y escritos, como uno de los componentes funcionales, pues existe poca conciencia por parte de las personas en general y de los estudiantes en particular, acerca de su importancia, no se alcanza la competencia comunicativa deseada. Nos comunicamos a través de textos. Es el momento oportuno para que la clase de construcción de textos escritos, cuya base es la expresión oral, ocupe el espacio que le corresponde en el empeño por lograr la competencia y la eficiencia (p.33).

Lo anterior coincide con la situación de un gran porcentaje de estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga, quienes, en la mayoría de los casos, manifiestan no reconocer la importancia y la trascendencia de la lectoescritura en su contexto académico y personal. Sumado a esto, aunque los docentes que imparten la asignatura están altamente calificados en su área de experticia (comunicación social), no cuentan con los conocimientos suficientes en pedagogía que les facilite desarrollar estrategias didácticas con las que el estudiante pueda generar un vínculo académico que no se resume solo a una calificación (valoración numérica), sino que se represente en un aprendizaje significativo y aplicable en su contexto.

Este panorama repercute en que el profesor no establezca una ruta de seguimiento que le brinde la posibilidad de identificar a profundidad las condiciones académicas de sus estudiantes, así como de desarrollar estrategias de mejoramiento y evaluar su progreso. Lo planteado coincide con lo expuesto en otras investigaciones, las cuales mencionan que “el establecimiento de las competencias profesionales de los docentes universitarios y en

particular de la competencia didáctica, es un paso importante para garantizar la calidad de la docencia universitaria” (Rodríguez y Miqueli, 2015, p.79).

Como resultado de esas situaciones se genera la desarticulación en la ejecución de las actividades, lo que desencadena, en gran parte, una ruptura en la continuidad de la intervención. Cabe resaltar que esto se conjuga con el poco interés de algunos estudiantes, quienes desconocen su rol y olvidan que, aunque cuentan con un docente tutor, es su responsabilidad persistir y asistir a todas las clases de la asignatura, participando activamente en estas y en sus respectivas retroalimentaciones (Pardo, Díaz y Mendoza, 2012). Lo anterior motivó al diseño de un modelo de intervención académica partiendo de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que no solo orienta el proceso de enseñanza de las docentes a partir de una batería de actividades diseñada bajo unos preceptos pedagógicos y didácticos, sino también que fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes desde las competencias comunicativas para contribuir a su aprendizaje significativo. Sumado a lo anterior, también es importante que el estudiante disfrute del proceso, sea flexible, genere discusiones y esté abierto al cambio, características que brinda el modelo TIM y por lo cual se incluyeron en el diseño de dicho modelo de intervención.

Los propósitos centrales de esta intervención tienen una estrecha relación con los Protocolos de Acompañamiento Pedagógico Estudiantil, implementados en colegios e instituciones de educación superior de Colombia y de otras partes del mundo, los cuales buscan promover la autonomía progresiva del docente y del alumno, así como el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante. Esta reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio-cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio. De esta manera, la intervención se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo (Ministerio de Educación Perú, 2014).

Es así como el aporte al campo disciplinar de la educación, desde las competencias comunicativas, se centra en que el estudiante identifique la funcionalidad y la aplicabilidad de lo aprendido tanto en su ámbito profesional como personal. De esta manera, a partir de su contexto, su realidad y sus experiencias, él puede construir un aprendizaje significativo y perdurable, el cual resulta muy importante en la formación de su pensamiento crítico. En palabras de Ausubel (s.f.): “Es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y

almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento” (p.1).

Este capítulo contiene elementos clave para la investigación, dado que integra la descripción de la problemática del objeto de estudio. Para su abordaje se plantea la necesidad de desarrollar un modelo de intervención académica en el que el pensamiento crítico del estudiante cobre protagonismo a partir de la orientación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, lo planteado en este apartado se consolida como la base que fundamenta y direcciona la ejecución de la propuesta.

## **Capítulo 2**

### **2. Marco Referencial**

En el presente capítulo se exponen conceptos y teorías relacionadas con la investigación, las cuales respaldan la propuesta de incluir un modelo de intervención académica en la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga, que fortalezca el pensamiento crítico de sus estudiantes. Es por esto que se abordan, desde la perspectiva de varios autores, concepciones relacionadas con la pedagogía, la didáctica, los roles del docente y del estudiante en escenarios educativos, el aprendizaje significativo, la creatividad, el pensamiento crítico, las competencias comunicativas, la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el diseño de una batería de actividades.

#### **2.1 Antecedentes**

A continuación, se presentan algunos antecedentes documentales y bibliográficos - centrados principalmente en tesis doctorales y de maestría- los cuales están organizados cronológicamente bajo las temáticas centradas principalmente en pedagogía crítica, creatividad, estrategias de aprendizaje y competencias argumentativas, las cuales aportaron información significativa a esta investigación:

##### **Pedagogía crítica**

Los autores Bustillo, León, Montoya y Piñeros (2009) basándose en el sentido de la pedagogía crítica, desarrollaron el proyecto titulado: “¡Lo lees, lo escribes, lo vives!”; una propuesta para la promoción de la lectura, la escritura y sus usos pedagógicos en el aula del Colegio Distrital OEA (Bogotá). En ese proceso encontraron que la falta de motivación propia y externa, eran el principal factor para que el estudiante fuera indiferente y, en muchas ocasiones, desconociera la importancia de estas dos competencias para la vida y para la construcción de un pensamiento crítico. A raíz de ello, establecieron ciertas variables para trabajar con su población y analizar los resultados de cambio. Estas fueron:

1) Democratización de los procesos lectores y escritores, con el fin de potenciar y ampliar los canales de acceso a la lectura y a la escritura. 2) Consolidación del carácter transversal de la lectura y la escritura, entendidas como la principal herramienta comunicativa en la pedagogía institucional. 3) Configuración del carácter interdisciplinar de

la lectura y la escritura, las cuales fortalecerán el aprendizaje en todas las disciplinas. 3) Posibilidad de fortalecer los procesos lectoescriturales en todos los ciclos de aprendizaje que se imparten en la institución. 4) Empleo de la lúdica como estrategia pedagógica de acercamiento al estudiante. 5) Uso de la pedagogía crítica como enfoque orientador que posibilite el aprendizaje lectoescritural consensuado entre docente y alumno. y 7) Uso de las nuevas tecnologías como recurso que complementen la labor de la lúdica.

Una vez realizada la intervención con los estudiantes, a partir de lo anterior, se encontraron con que la postura de ellos frente a la lectura y a la escritura, se había transformado, en tanto que la empezaron a considerar importante en su labor académica. Lo que permite evidenciar que es pertinente y necesario fomentar el gusto por la lectura y la escritura; para ello se deben implementar estrategias que incentiven a realizar estos ejercicios no solo como una necesidad en el estudio, sino como alternativa de uso del tiempo libre. Así mismo, ejecutar actividades que induzcan al alumno a asumir la escritura como un proceso importante y trascendental, produciendo textos coherentes, cohesionados y con un sentido crítico que, llegado el caso, puedan ser publicados en la institución. También, clasificar las estrategias de motivación y fomento de la lectura y la escritura por ciclos de aprendizaje, sin distinción alguna. Crear espacios que permitan el libre acceso a libros, revistas, documentos y textos, con el fin de generalizar y normalizar la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Lo anterior deja entrever que, para fortalecer las competencias comunicativas, el docente y la institución deben propender por pensar y diseñar estrategias enfocadas a la motivación y a su vez al pensamiento crítico, pues son elementos necesarios y funcionales para que el estudiante encuentre la correlación de lo aprendido en sus aulas con el entorno que lo rodea.

A su vez, Mendoza (2015) de la Universidad de Málaga, en su tesis doctoral “La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, se propuso como objetivo valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a partir de la implementación de la estrategia metodológica de desarrollo de competencias investigativas durante el estudio universitario. Fue así como esta investigación de tipo cuantitativa y de estudio exploratorio de carácter descriptivo, contó con la participación de 892 estudiantes, tanto de la Universidad Señor de Sipán como de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; esta población hacía parte de los ciclos iniciales, intermedios y finales de su carrera.

Para la recolección de la información se aplicó, principalmente, un cuestionario de Pensamiento Crítico el cual permitió reconocer que existe una relación entre la metodología de enseñanza-aprendizaje y los procesos investigativos, la cual favorece el pensamiento crítico de los alumnos. Dicha competencia se fortalece en la medida en que en las asignaturas se incluye este tipo de ejercicios investigativos, lo que se convierte también en un reto pedagógico para las instituciones.

El desarrollo y los resultados de esta tesis se relacionan con lo propuesto en este trabajo de grado, ya que desde la Metodología Basada en Problemas (ABP) se pretende potencializar estas competencias en estudiantes universitarios. Es claro que desde la investigación también se abordan situaciones problema que requieren de una capacidad argumentativa del alumno, la cual se forja desde los primeros semestres académicos a través de estrategias aplicables a las actividades propuestas dentro del aula.

### **Creatividad en el estudiante y en el docente**

Por su parte, Ortega (2014) de la Universidad Complutense de Madrid, en su tesis doctoral titulada “La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México”, buscó identificar cuáles son los conceptos de formación y de creatividad de los docentes de la institución mencionada y cómo estos condicionan su enseñanza creativa. Para esto, llevó a cabo una metodología mixta y tomó como muestra a 363 docentes de 35 licenciaturas de dicha Universidad. A través de distintas técnicas de recolección de datos como entrevistas, test y cuestionarios, observó que un porcentaje representativo de los participantes no tenían preparación en pedagogía a pesar de que contaban con estudios posgraduales (maestría y doctorado).

Sumado a lo anterior, algunos docentes reconocieron a la creatividad como una forma de enseñanza activa que permite al estudiante llegar más lejos en su formación, promoviendo en él comportamientos creativos. Cabe resaltar que, a pesar de validar este concepto dentro de su labor, se identificó que los profesionales objeto de estudio carecían de herramientas pedagógicas y didácticas al momento de impartir sus materias, programar actividades y evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Los hallazgos mencionados se relacionan con esta investigación, puesto que al igual que en el escenario en el cual se desarrolló la presente tesis, los docentes no cuentan, en su mayoría, con formación en pedagogía lo que limita el diseño y la ejecución de estrategias didácticas que involucren la creatividad para la resolución de conflictos a través del



pensamiento crítico. Por esto, se abordaron conceptos clave planteados por Paul Torrance quien desarrolló investigaciones sobre el pensamiento creativo.

También es importante destacar la tesis de maestría de Alcalde (2017) de la Universidad Nacional Mayor de San Carlos (Perú), quien realizó la investigación titulada: “Nivel de creatividad del estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2016 – 2”. El objetivo general que se planteó en este estudio fue “Establecer el nivel de creatividad de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2016 – II”, usando la investigación correlacional (mide el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto en particular) trabajada en una población muestra de 278 estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, correspondiente al semestre académico 2016.

La razón de ser de esta investigación, fue porque la autora consideró que la creatividad es una de las capacidades fundamentales del ser humano, pero quizá una de las menos valoradas y tenidas en cuenta. Esta habilidad funciona no solo como un estilo de vida, sino como un elemento primordial para innovar, resolver conflictos, estudiar, aprender y desenvolverse en la sociedad. A su vez, representa uno de los factores con los que la persona puede enfrentarse a las exigencias del mundo laboral. Por tanto, revela que es necesario que en las instituciones de educación superior formen profesionales capaces de responder a estos aspectos, sin verlo como un acto apoteósico o inalcanzable; el reto es grande, pero hay que empezar.

Por ello, esta investigación se centró en explorar tres dimensiones: la creatividad verbal, la creatividad visomotora y la creatividad aplicada, junto con los aspectos subyacentes como fluidez, originalidad y flexibilidad. Es así como una de sus prácticas para analizar qué tanta creatividad había en la población muestra, fue, además de hacer encuestas para diagnosticar la percepción de creatividad por parte de los estudiantes, plantearles en sus clases diversas situaciones y/o conflictos que los llevaran a resolverlos de manera creativa. Con esto, se pudo observar que el 80% de la muestra, respondió satisfactoriamente al reto; lo cual lleva a concluir que una persona creativa, resuelve con facilidad una situación de gran o menor dificultad.

También se evidenció que la población muestra trabajó de forma colaborativa, rompiendo así con el paradigma de la individualidad por encima de todo, y del pensamiento

lineal y tradicionalista en el que solo una persona es la que opina y la que tiene “todo el conocimiento posible”. Así mismo, se encontró que el nivel de creatividad de los estudiantes está ligado a las especialidades analizadas; es decir, algunos son más creativos en su expresión oral, otros en su expresión corporal, unos más en la creación de un producto tangible y unos tantos en la innovación; cada uno sin perder su esencia y sin sentirse menos que su otro compañero.

La anterior investigación resulta pertinente y funcional para la tesis actual, pues da cuenta de que la creatividad es una capacidad que todos, sin excepción, pueden desarrollar y aplicar dentro y fuera de las aulas. A su vez, representa un elemento fundamental en la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje, pues permite que factores como la imaginación, la flexibilidad, la innovación y la fluidez, jueguen un papel importante en la construcción y fortalecimiento del pensamiento crítico, escuchando la opinión del otro y aportando a la sociedad desde su rol.

Por su parte, en la tesis doctoral de Hernández (2017) desarrollada en el Centro de Educación Primaria Cervantes, de Caravaca de la Cruz, perteneciente a la Región de Murcia (España), y titulada: “Un recurso de innovación para docentes: programa Despierta Creatividad”, se planteó como objetivo: “Diseñar, desarrollar y ejecutar un programa formativo de creatividad para docentes de la etapa de Educación Primaria, a partir del cual y una vez ejecutado, se puedan medir si se producen mejoras en la creatividad de los alumnos”.

En esta investigación, Hernández (2017) principalmente se centró en hablar de creatividad y de cómo esta ha sido obviada por la sociedad y específicamente por los docentes desde un ámbito educativo. A su vez, evidenció cómo este aspecto repercute en la formación de los estudiantes específicamente de primaria, quienes, al pasar a grados posteriores, se les va acabando el sentido mismo de la creatividad. Es por esta razón, que plantea un programa dirigido especialmente a docentes, el cual se titula: “Despierta Creatividad” con el fin de promover la formación continua del profesorado en esta área y así fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, ya que encontró que generalmente se habla de fortalecer la creatividad en los estudiantes, pero no se da una mirada profunda hacia el orientador del curso quien es finalmente el que “guía” o “dirige” la formación.

En ese sentido propone un concepto dirigido al docente: “invertir en la educación”, en términos de tiempo, disponibilidad y disposición para repensar un tema de clase y apropiarse del aprendizaje. De esta forma se trata de que el docente tenga la libertad de programar y diseñar las actividades de su clase que permitan convertir sus sesiones en creativas e innovadoras, así como la libertad para impartir su docencia, contenidos de la asignatura, legislación, rigurosidad, respeto a la dignidad del estudiante y valores constitucionales. Así y solo así, se desmitificará la idea de que la creatividad corresponde únicamente a la asignatura de artística y se empezará a repensar la creatividad para la asignatura de matemáticas, sociales, ética y las demás. Adicional a la formación constante, la autora de la investigación propuso a los docentes evitar frases que puedan matar la creatividad, tales como: “No va a funcionar”, “No tenemos tiempo”, “Va a significar más trabajo”, “Sé que esto no resuelve el problema”, “Es muy tarde”, entre otras.

Posterior a ello, los docentes intervenidos en la formación de creatividad, impartieron sus nuevas sesiones a los estudiantes, comprobándose así, una mejora en la creatividad y participación de los alumnos respecto a los que cuyos docentes no recibieron este tipo de formación. Lo que indica con total seguridad que hacen falta espacios de formación continua para los orientadores también; pues son estos finalmente los que guían, motivan y dan ejemplo a su estudiantado.

Para el caso del trabajo de grado actual, la anterior experiencia resalta la importancia de la capacitación constante en el tema de creatividad, pues es la que permite desarrollar en el docente esta habilidad (en ocasiones) tan necesaria para resolver conflictos en clase, comportamiento de los alumnos, captación de atención, desarrollo del plan de trabajo y demás. Adicionalmente, funciona de manera integral, pues brinda herramientas para aquellos docentes que son muy expertos en su profesión, pero no tienen un soporte teórico en lo que tiene que ver con pedagogía y didáctica.

### **Metodologías de aprendizaje**

En cuanto a metodologías de aprendizaje, se identificó que en la investigación para maestría titulada “Influencia de la metodología ABP sobre la autoeficacia y el logro académico en estudiantes con diferentes estilos cognitivos”, su autora Rodríguez (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional, planteó como objetivo “describir la influencia de la metodología del aprendizaje basado en problemas sobre la autoeficacia académica de los

estudiantes de grado noveno del colegio Los Alpes I.E.D., en relación con el logro académico y el estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo”.

Esta tesis se enmarcó en la premisa de que en la actualidad los jóvenes muestran cada vez menos interés en sus actividades académicas, por lo que se hace necesario integrar estrategias de enseñanza que generen una participación activa de los estudiantes en su proceso de formación. La propuesta se desarrolló en la asignatura de Ciencias Sociales bajo un método cuasi experimental aplicado a 68 estudiantes de noveno grado, los cuales fueron divididos en dos grupos: control y experimental. Cabe resaltar que todos los participantes presentaron diagnósticos iniciales y finales, pero fue el segundo grupo quien llevó a cabo todas las etapas del proceso en las que también se tuvieron en cuenta conceptos como la motivación, la experiencia, la reflexión y la evaluación.

A partir de los resultados se analizó la autoeficacia académica antes, durante y después de la aplicación de la metodología. Fue así como se pudo evidenciar que los estudiantes intervenidos incrementaron su autoeficacia gracias a cada una de las etapas planteadas en las que se contó con una orientación y retroalimentación, y adicionalmente se tuvo en cuenta el estilo cognitivo de cada persona; lo anterior se definió como una ventaja sobre otras metodologías aplicadas en la Institución. Por otra parte, se validó la importancia de que el profesor involucre metodologías de aprendizaje que favorezcan el proceso educativo del estudiante de acuerdo a sus necesidades. Lo anterior se articula con lo planteado en esta investigación en la cual también se desarrolló, para este caso en estudiantes universitarios, un modelo de intervención basado en la metodología ABP.

En la tesis doctoral titulada “Aprendizaje basado en problemas en la formación de los estudiantes de postgrado de Obstetricia y Ginecología”, realizada por Sánchez (2017) de la Universidad Pedagógica Nacional, se planteó como objetivo general, “Evaluar el impacto de un módulo del manejo integral de la paciente en Climaterio y Menopausia y la Relación Médico-Paciente, construido a partir de la estrategia didáctica del ABP centrado en aspectos cognitivos, metacognitivos y comunicativos, frente a la educación tradicional en estudiantes de postgrados de la especialidad de Obstetricia y Ginecología”.

Esta investigación de carácter mixta usó en su diseño metodológico, una aproximación cuasi experimental, con una valoración tanto cualitativa como cuantitativa, que le permitió, a través de test, cuestionarios, encuestas, grupos focales y guiones de observación de clase, comparar el aprendizaje y la participación entre dos grupos: uno de

control (al que se le observó y evaluó con la estrategia didáctica tradicional) y otro experimental (al que se le observó y evaluó a partir de la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas). Lo anterior permitió concluir que los estudiantes intervenidos con la Metodología ABP, desarrollaron un carácter más crítico, reflexivo y valorativo en la realización de preguntas enfocadas en su área de aprendizaje. Así mismo, se encontró que reflejaron una marcada influencia en la interacción de un problema o motivo de consulta, diferente a la pasividad de los estudiantes intervenidos con la metodología tradicional. Dicho en otras palabras, aplicaron el principio básico de este método, el cual consiste en ser activo en su área de experticia y desarrollar aprendizajes significativos, teniendo como base principal, una problemática propia de su estudio.

Son precisamente estos hallazgos, los que tienen relación con la presente tesis de investigación, en tanto que comprueban (a pesar de no haber sido aplicada al mismo grupo de referencia) que la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, sí logra una transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo en el ámbito estudiantil, sino también en el social y profesional, generando un pensamiento más crítico, reflexivo y participativo por parte de los estudiantes y de los docentes.

Adicionalmente, Rodríguez (2017) en su tesis para maestría, titulada “Estrategia didáctica basada en la solución de problemas contextualizados para fortalecer el aprendizaje significativo de la química en un programa de tecnología ambiental” de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el objetivo general de su investigación, propuso “Diseñar una estrategia didáctica para lograr el aprendizaje significativo y contextualizado de la química en los estudiantes de cuarto semestre de tecnología ambiental”.

Su enfoque metodológico fue de carácter cualitativo, influenciado por el modelo constructivista, el cual implicó analizar la realidad, a partir de las vivencias y la cotidianidad (en este caso) del estudiante, para que, de esta manera, la investigación le apuntara a la interpretación de ese contexto y, a su vez, al mejoramiento de las problemáticas encontradas. La población intervenida se centró en 30 estudiantes de las Unidades Tecnológicas de Santander- primer semestre- pertenecientes a la carrera de Tecnología Ambiental. La investigación se realizó también, en función de crear una propuesta didáctica basada en la estrategia ABP con miras hacia el aprendizaje significativo de una materia relacionada con su carrera.

Con la implementación de la estrategia didáctica, se buscó que los estudiantes fueran “procesadores activos de la información” en los que su proceso de enseñanza-aprendizaje no se ligara solo a la memorización, sino al desarrollo de habilidades sociales y personales que le apuntaran al pensamiento crítico y reflexivo. Sin embargo, el hallazgo encontrado en esta investigación fue que, pese a que los expertos catalogaron el uso del ABP como un eje fundamental en el aprendizaje significativo, los estudiantes no pudieron desarrollarlo, debido a la enseñanza tradicionalista por parte de sus docentes, de modo que si desde ellos que son los que orientan y guían no hay cambios significativos en la forma de enseñar, tampoco lo habrá en los alumnos en el ejercicio del aprender.

Lo anterior deja entrever el impacto de este antecedente en la investigación del presente trabajo de grado, ya que demuestra que es fundamental y necesario un cambio no solo en el “querer hacer” sino en el “hacer mismo”. Es decir, es ineludible una transformación en el pensamiento de quien enseña, con el fin de que tanto sus unidades temáticas, como su discurso y su comportamiento, refleje un lenguaje creativo, participativo y renovador y este se extienda a sus estudiantes.

Por su parte, en los últimos años, según la revisión bibliográfica, se ha encontrado que una parte importante de las instituciones educativas, están empezando a pensar en la “transformación de la educación” a través de distintos modelos que permitan asumir retos desde los diferentes roles: docente, estudiante, directivo e institucionalidad. Estos procesos de cambio han sido documentados en variadas investigaciones como es el caso de la realizada por Martínez y Parra (2017).

La exploración que llevó por nombre: “Transformar para educar 3: Aprendizaje Basado en Equipos”, se realizó con el objetivo básico de “Caracterizar y describir las interacciones que se desarrollan entre los estudiantes que participan en actividades colaborativas desarrolladas bajo la metodología de aprendizaje basado en equipos (ABE)”. Su metodología fue de carácter mixta ya que, con la observación no participante como técnica de recolección de datos y el análisis de contenido de información recopilada, se integró el enfoque cualitativo; mientras que, con los análisis de respuestas múltiples utilizados para identificar la frecuencia de las categorías, se incluyó el cuantitativo. Su alcance fue exploratorio y se desarrolló bajo los lineamientos del diseño mixto de investigación.

En lo que tiene que ver con la población muestra, este estudio tuvo en cuenta la información de 15 equipos correspondientes a siete asignaturas que implementaron la metodología de Aprendizaje Basado en Equipos (ABE) bajo los lineamientos de “la convocatoria de Transformación de Curso 2014” en un componente de su asignatura. Los equipos fueron elegidos aleatoriamente.

La intención de hacer este análisis fue debido a que la metodología ABE, que está directamente relacionada con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se enfoca en buscar que el estudiante use los contenidos de la asignatura para resolver problemas aplicados. De esta manera él cumple con una secuencia que inicia con una actividad individual; luego con un trabajo grupal y posteriormente la resolución de un caso en el que se vea incluido el conocimiento adquirido dentro del curso. Por último, se realiza el proceso de retroalimentación por parte del docente quien cumple su papel de guía, orientador y mediador.

En ese sentido, la investigación se realizó bajo tres categorías relacionadas con las metas del equipo, las percepciones en cuanto a la calificación y la socialización del proceso. La primera de ellas, enfocada en la meta del equipo, se compuso de los aportes o ideas que los estudiantes descubrieron, analizaron e integraron, con el propósito de alcanzar el objetivo de su grupo. Por su parte, la segunda, anexó las percepciones, comentarios e interacciones de los estudiantes en cuanto a las notas valorativas de la sesión; y, por último, la categoría de socialización, reunió las intervenciones interrumpidas, los comentarios sobre las experiencias con la metodología ABE, las instrucciones técnicas sobre la actividad, las intervenciones sin pertinencia y las reacciones emocionales frente a la prueba.

El resultado final y principal de este experimento arrojó que pese a que en los estudiantes debería primar el trabajo colaborativo para lograr la meta en equipo (descrita en la primera categoría), fueron más relevantes otros aspectos, como la calificación y la socialización; lo que significa que la transformación en la educación debe estar direccionada con mayor prioridad no solo a los docentes sino también a los estudiantes, pues muchos de ellos centraron su mirada hacia lo cuantitativo del curso, mas no en el aprendizaje significativo ni en las habilidades que pudieron adquirir y hacer uso dentro y fuera del aula.

Lo anterior refleja la importancia de que el modelo de intervención que se diseñe y se implemente con los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas, tenga las suficientes herramientas creativas, dirigidas a los estudiantes, para que, durante el

desarrollo de las mismas, no prime solo la evaluación sino el conocimiento adquirido y su forma de aplicación en los contextos y entornos cotidianos. Esto es que realice las actividades desde un enfoque crítico y propositivo en miras a solucionar una situación problema que le concierna, y que esa experiencia, trascienda en los escenarios de su vida y no muera cuando se entrega el trabajo, la tarea o el ejercicio en clase; o peor aún, cuando reciba una nota valorativa.

Por su parte, Anglas (2018) de la Universidad César Vallejo, planteó determinar la relación que existe entre el acompañamiento pedagógico continuo y la práctica docente en su tesis de maestría titulada "Acompañamiento Pedagógico Continuo y Práctica Docente de la Institución Educativa 2037 Ciro Alegría Carabayllo, 2018". Bajo una investigación no experimental, de diseño correlacional y de corte transversal, tuvo como población objeto a 174 docentes a los cuales aplicó cuestionarios, como principal técnica de recolección de datos a partir de las dos variables mencionadas en el título; estas se articularon con indicadores como tutoría, interacción, confrontación, orientación, planificación, organización, evaluación, efectividad de tiempo, rutas de aprendizaje y uso de recursos.

Sus resultados se centraron, principalmente, en la correlación existente entre el acompañamiento pedagógico y la práctica docente de las cuales, según su autor basado en otras teorías, se desprende un aprendizaje significativo en los estudiantes. Lo anterior se definió teniendo como base lo manifestado por los participantes, quienes expresaron no recibir orientación frente a pedagogía por parte de la Institución lo que, según ellos, repercute directamente en su labor docente. Dichos resultados se articulan de manera directa con la investigación, ya que a través del modelo planteado se busca fortalecer la práctica docente resaltando la importancia de contar con actividades y secuencias didácticas que realmente sean planificadas y que contribuyan de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Competencias Argumentativas**

En cuanto a otro tema clave dentro de la investigación, Torres (2017), de la Universidad de Granada, en su tesis doctoral titulada "Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito" buscó, precisamente, realizar este análisis a través de la identificación del nivel de competencias argumentativas que posiblemente estuvieran ligadas a variables sociodemográficas y curriculares. Para



esto, desarrolló un tipo de estudio mixto de carácter exploratorio secuencial, derivativo, no experiencial y transeccional.

Adicionalmente, seleccionó, por medio de una muestra no probabilística aleatoria por conglomerados, a 654 estudiantes de la Universidad Internacional SEK y UCE de Quito, inscritos en 12 facultades. Dentro de su metodología para la recolección de información incluyó, principalmente, técnicas como la entrevista semiestructurada y los cuestionarios. Es importante señalar que en este estudio también se tuvo en cuenta la perspectiva de algunos docentes, lo que permitió un análisis desde los modelos educativos de las instituciones.

Con respecto a los resultados de este estudio, se identificó que los estudiantes participantes, independientemente de la universidad a la que pertenecen, presentaron un nivel básico en su competencia argumentativa, hallazgos que coinciden, según el autor, con otras investigaciones relacionadas con este objeto de estudio. Además, se percibió que, aunque desarrollan textos, los plantean sin articularlos con los objetivos de evaluación y se evidencia poca planeación, errores lingüísticos y poca argumentación.

Sin duda, estos resultados se relacionan de manera directa con esta investigación, ya que dentro de la problemática identificada se resaltan las falencias mencionadas anteriormente, las cuales son comunes dentro la población objeto de estudio. De ahí la necesidad de desarrollar estrategias que fortalezcan la capacidad argumentativa de los estudiantes, la cual se puede evidenciar a través de textos que se desarrollen desde el escenario académico.

## **2.2 Marco teórico y conceptual**

Es importante resaltar que en este capítulo se concatena lo conceptual y lo teórico, a fin de darle un despliegue descriptivo y argumentativo a los términos más importantes de los que se desprende la investigación.

### **2.2.1 Principales concepciones de pedagogía y didáctica**

Diversos autores han definido estos conceptos a lo largo de los años. Lucio (1989) se centra en la pedagogía como un elemento que se desprende del proceso educativo, el cual puede desarrollarse de manera artesanal, casi que intuitiva y en el que se reconoce un saber implícito y no tematizado al que denomina 'saber educar'. Cuando este concepto logra tematizarse y hacerse explícito, aparece la pedagogía. Se resalta, entonces, que hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el 'saber educar' implícito se convierte en un 'saber sobre la educación' (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde). Es así como Lucio (1989) afirma que "el desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia, o mejor como saber científico, significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica" (p.36).

Lucio (1989) valida lo anterior respaldándose en Ávila (como se citó en Lucio, 1989) quien plantea cuatro tesis fundamentales:

- La educación ha sido una acción continua, la pedagogía ha sido intermitente.
- La educación puede ser consciente o inconsciente; la pedagogía es siempre un producto de la conciencia reflexiva.
- La educación es a la pedagogía como la práctica a la teoría.
- La pedagogía es una teoría práctica y su función es orientar las prácticas educativas. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas.

En cuanto a la didáctica también se identifican varios conceptos; Lucio (1989), por ejemplo, señala que "la didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa" (p.38). Por esto, tiende a especializarse fundamentalmente en un área del conocimiento que, aunque pueda manejarse de manera autónoma y con objetivos y metodologías propias, siempre debe estar guiada por la pedagogía. Es así como bajo estas premisas el autor concluye que la didáctica es a la enseñanza lo que la pedagogía es a la educación.

Lo anterior se complementa con lo propuesto por Zuluaga (como se citó en Cano, 2005) quien llama didáctica a la "serie de procedimientos para enseñar, fundamentados en teorías pedagógicas o educativas según la concepción del sujeto de enseñanza, de los fines de la educación, de la concepción del conocimiento o del aprendizaje" (p.188). Es así

como esta debe atender a la buena enseñanza y al efectivo aprendizaje. Ante esto Cano (2005) complementa señalando que las ayudas didácticas deben entenderse como facilitadoras del proceso de aprendizaje, pero no deben asumirse como fines.

Otros autores también plantean concepciones interesantes sobre la didáctica. Este es el caso de Vasco (como se citó en González y Malagón, 2015) quien la define como el campo del conocimiento donde se precisan, estudian y analizan los métodos y las técnicas que favorecen los procesos de enseñanza; es la parte de la pedagogía donde se reflexiona y se recrean caminos o situaciones para que los estudiantes alcancen una comprensión sobre una temática en particular, así la didáctica de un área o de una asignatura escolar como disciplina académica centrada en la enseñanza de saberes específicos sería parte de la pedagogía y no podría oponerse a esta. A partir de lo anterior, González y Malagón (2015) relacionan estos dos conceptos, concluyendo que los conocimientos pedagógicos y didácticos deben estar relacionados de forma directa con la labor de los profesores universitarios; esto no es un asunto exclusivo de la etapa escolar.

Sin duda estos dos conceptos son clave en esta investigación, ya que se presentan como elementos que se complementan entre sí para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, se hace necesario integrarlos desde el ejercicio docente y más aún cuando se pretende desarrollar un modelo de intervención que favorezca la formación de los estudiantes universitarios.

### ***2.2.1.1 Pedagogía y didáctica en el ejercicio docente***

Vásquez (2007) señala algunos retos para la pedagogía universitaria y se centra, principalmente, en la necesidad de conocer y aprender didáctica. Desde su perspectiva el ejercicio de la docencia, en muchas ocasiones, se ha aprendido a partir de la experiencia de otros y muestra de ello es que gran parte de los profesores no cuentan con una formación específica en educación. Se evidencia así una baja cantidad de categorías, métodos y estrategias que permitan evaluar la labor formativa. De igual manera se resta importancia a la didáctica pues se considera como una disciplina propia de grados inferiores; se cree que para enseñar solo basta con saber sobre determinada materia.

Dentro de lo que más resalta este autor es que “la profesión de ser maestro cuenta con sus propias lógicas, destrezas y herramientas” (Vásquez, 2007, p.23); los conocimientos y la vocación no son suficientes. De ahí la necesidad de poner en práctica nociones como la trasposición didáctica que permite convertir el conocimiento erudito en

conocimiento enseñable, o el desarrollo de estrategias metacognitivas que favorecen el aprendizaje autorregulado del estudiante.

Lo planteado por Imbernón (2011) se articula con lo mencionado anteriormente, ya que este autor afirma que: "Lógicamente el profesorado universitario se forma en contenido científico de la materia que enseña e investiga, pero quizás es muy escasa, o nula, la actitud del profesorado respecto a la formación en cómo se ha de transmitir y compartir ese conocimiento con su alumnado" (p.388). Para argumentar esto, Imbernón (2011) manifiesta que, si bien es importante esta preparación, no debe ser impuesta; es decir, se requiere que el docente sea consciente de la necesidad de la didáctica para la mejora de la relación y la transmisión de la disciplina consigo mismo y con sus estudiantes.

Por esto, la formación en docencia universitaria debería partir de que muchos de los elementos pedagógicos que intervienen, más que enseñarse, deberían aprenderse en la reflexión de la práctica docente. De ahí la importancia de generar espacios de reflexión y participación para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante este panorama Imbernón (2011) presenta una propuesta centrada en que todo docente universitario antes de acceder a esta profesión cuente con una preparación sobre este campo que le permita socializar su perfil en un contexto específico y le de las bases para reflexionar sobre la enseñanza. Se trata, entonces, de que logre combinar su formación científica con los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, González y Malagón (2015) señalan que la pedagogía y la didáctica son fundamentales en los procesos de formación de los profesores universitarios, ya que proveen elementos para una adecuada construcción de conocimiento junto con los estudiantes. Además, esta formación es fundamental para la calidad de la enseñanza de los profesionales y la cualificación del aporte del recurso humano en sociedad. Aunque estos ejes son considerados clave en la educación, se evidencia que en la actualidad se ha privilegiado más el conocimiento sobre alguna disciplina que en preparación pedagógica y su aplicación en el proceso de enseñanza.

Para lograr este escenario es vital que el profesor universitario asuma la docencia como una profesión educativa y no solo como espacio en donde un científico enseña. Se requiere que conozca cuáles son las tareas pedagógicas necesarias para llevarla a cabo, así como los aprendizajes relevantes, los medios didácticos de que dispone y las

estrategias que facilitan al alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión más que la de repetición.

Es por esto que el docente universitario, tal y como lo afirma Hernández (2009) debe tomarse en serio la tarea de orientar la formación profesional de los estudiantes; esto implica que constantemente amplíe el conocimiento de nuevos enfoques de enseñanza, teniendo como referente que esta y la investigación son inherentes a la labor académica y que contribuyen al saber y al hacer. Adicionalmente, señala que la formación de profesionales exige que las instituciones y docentes reflexionen y se cuestionen sobre la pertinencia de los procesos educativos, los perfiles de los roles que intervienen y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El planteamiento de una formación permanente en la docencia también es señalado por Camargo *et al.* (s.f.) quien junto con otros investigadores resalta que dicha capacitación debe: “Entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (p.81). Esta formación se articula de manera directa con el ejercicio mismo de la práctica pedagógica y convierte al docente en un profesional capacitado para reconstruir el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente. Por esto, establece que en la formación docente confluyen varios aspectos:

- Las disciplinas cuyos contenidos deben transmitir y recrear. El docente puede formular necesidades de formación relacionadas con el saber científico.
- El saber pedagógico como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla. Se basa en el dominio de reglas, operaciones, modelos y estrategias que orientan la toma de decisiones profesionales. Las necesidades que plantea el docente están relacionadas con enfoques y modelos pedagógicos y curriculares, didáctica y componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, clima, recursos, evaluación, materiales e interacciones).
- La práctica pedagógica requiere ser comprendida como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, que requiere estar siempre en investigación.

Lo descrito anteriormente sustenta parte de la problemática expuesta en la investigación, ya que describe de manera acertada la necesidad de que un docente no solo sea experto en su disciplina, sino también, en pedagogía y didáctica pues estos dos

elementos son clave para garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Este escenario, como bien se mencionó, no es exclusivo de la etapa escolar; también cobra gran importancia en la formación universitaria, población que se aborda en esta investigación.

### ***2.2.1.2 Transformación de las tendencias didácticas: roles del docente y el estudiante***

Trejo (2012) en su libro “Metodología del proceso enseñanza – aprendizaje” presenta un recorrido a lo largo de los últimos siglos sobre la didáctica y los roles que desempeñan el docente y el estudiante en el escenario educativo. Inicia desde de la didáctica tradicional del siglo XVII la cual se configura como una tendencia centrada en la acción del maestro y en un aprendizaje orientado en la regulación de la inteligencia, la disciplina, la memoria y la repetición. En este modelo el alumno cumple un rol secundario pues es visto como un sujeto que solo recibe información y acata instrucciones del docente. Lo anterior es validado por autores que han servido para su consulta con los que se vale para señalar que esta didáctica es autoritaria, ausente de diálogo, incapaz de formar un sentido crítico en el alumno y con sistemas de evaluación subjetivos.

Por su parte la didáctica nueva, concebida a finales del siglo XIX, se plantea, en palabras de Trejo (2012), como una tendencia pedagógica que respeta las necesidades e intereses de los estudiantes, quienes son conducidos a través de una metodología que favorece su espíritu crítico y de cooperación. Esta didáctica representa la perspectiva de médicos y psicólogos quienes buscaron incluir el humanismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, promoviendo la educación en libertad para la libertad.

Dentro de las principales características de la didáctica nueva, sobresale que su contenido está determinado en función del desarrollo cognoscitivo del alumno, orientado por medio de la lógica de apropiación. Esto a su vez permite que el estudiante se interese realmente por lo que está aprendiendo, poniéndolo en práctica en su vida diaria, aportando nuevos descubrimientos y generando soluciones a los problemas. Otro de los atributos de esta tendencia es que el rol del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje es activo, mientras que el maestro cumple una función de instructor y facilitador que estimula y guía la formación de su estudiante y sus hábitos de estudio, aclara sus dudas, lo motiva al análisis y a la crítica, lo ayuda en sus dificultades y forja su carácter y su personalidad (Trejo, 2012).

Lo anterior se complementa con características dadas por Witker (como se citó en Trejo, 2012), quien resalta que la didáctica nueva permite la flexibilidad de los contenidos, no requiere de memorización mecánica, estimula la actitud crítica del estudiante, favorece el proceso formativo del propio docente y genera una relación más interpersonal entre estos dos actores.

Para cumplir con las características de la didáctica nueva, según lo expuesto por Trejo (2012), se hace necesario que se generen espacios en donde el alumno pueda expresar, proponer, experimentar, crear, reflexionar; por esto, el ambiente es vital, así como la actitud del estudiante quien debe estar dispuesto al aprendizaje, y el docente quien debe promover el desarrollo de las aptitudes de sus alumnos. Es así como se da paso a un trabajo colaborativo entre este y el maestro en el cual lo más importante es el aprendizaje, la inclusión de sentimientos, pensamientos, valores y acciones, que aporten al proceso y favorezcan a cada persona.

Adicionalmente, esta tendencia considera que el aprendizaje es valioso cuando es significativo, es decir, aquel que hace una diferencia positiva entre las personas en su modo de percibir y de actuar, por lo cual no es algo netamente intelectual, sino, que involucra pensamientos, emociones y experiencias; de ahí que la práctica desempeñe un papel importante en esta tendencia. A su vez cree en la potencialidad de cada ser humano, por lo que no existe la desconfianza, en consecuencia, cada uno es el encargado de evaluar la significatividad de su aprendizaje (Trejo, 2012).

Por otra parte, y con la llegada de la modernización, aparece la didáctica tecnológica cuya premisa es que la tecnología facilita la vida de las personas y potencializa sus capacidades. Uno de los principales propósitos de la didáctica de la tecnología educativa es planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una forma sistematizada a partir de objetivos propuestos. Por esto, en esta tendencia el docente sí manipula la conducta del alumno por medio de actividades secuenciales para dar cumplimiento a las metas establecidas. Esta didáctica no incluye el aprendizaje social y no tiene en cuenta el entorno con el cual interactúa el estudiante (Trejo, 2012).

Como respuesta a las didácticas mencionadas anteriormente, surge la didáctica crítica, tal y como lo señala Trejo (2012), cuya característica principal es la reflexión colectiva entre maestros y estudiantes frente a los problemas que se deben enfrentar. Se consolida, entonces, como una tendencia contestataria, concientizadora y estimuladora del

espíritu crítico y creador. Esta didáctica centra su filosofía en la idea de que los seres humanos no son necesariamente libres y se ven inmersos en un mundo lleno de contradicciones y desigualdades, hechos que no son ajenos a su realidad. Por esto, las escuelas son vistas desde este enfoque como escenarios democráticos en donde los estudiantes deben potencializar sus conocimientos y habilidades ya que allí convergen diversas fuerzas sociales. Es así como este enfoque, de tendencia sociológica, se centra en el desarrollo de una actitud crítica.

Bajo estas ideas, la didáctica crítica logra caracterizarse porque en ella existe una plena igualdad entre el maestro y el estudiante lo que favorece su relación interpersonal. Además, se generan espacios de discusión sobre las problemáticas que los rodea, fomentando la capacidad crítica y propositiva de los participantes, lo que contribuye a forjar en ellos una solidaridad social frente a su entorno. De igual forma, se resalta el compromiso del docente quien debe tener una postura frente a sus funciones sociales y personales, relacionándolas con la educación y reconociendo oportunidades de mejora. Por lo anterior, su función va más allá de la transmisión técnica y de la aplicación de conceptos; por esto se hace necesario que se preocupe por su preparación constante, por el desarrollo de su creatividad, por la renovación de sus instrumentos y por involucrar dentro de su ejercicio actividades de investigación que requieran de su espíritu crítico y autocrítico (Trejo, 2012).

A partir de esta didáctica del docente, el estudiante debe buscar la comprensión de los conocimientos que adquiere, con el fin de que sean aplicables a posibles problemáticas y le permitan fomentar su capacidad reflexiva frente a las realidades. Bajo esta última concepción se plantea entonces que el docente cumpla un rol de facilitador, ya que debe ayudar y motivar al estudiante a construir su propio conocimiento por medio del desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva, en donde el diálogo es valioso para estimular la actitud activa del alumno y contribuir en su proceso de aprendizaje. Para esto, se hace necesario incluir diversos recursos metodológicos y propiciar el trabajo en equipo para enriquecer el aprendizaje y construir conocimiento en conjunto (Trejo, 2012).

En cuanto al rol del estudiante, según lo expuesto por Trejo (2012), se busca que este sea vital dentro del proceso y se convierta en el protagonista de su aprendizaje, dejando a un lado una actitud pasiva y contemplativa, para convertirse en su ser activo y colaborativo con su docente, dispuesto a desarrollar e implementar las metodologías que le permitan construir sus conocimientos. Por esto, se plantea la necesidad de incluir nuevas técnicas de enseñanza encaminadas al aprendizaje y al desarrollo del juicio crítico de los



estudiantes. Así mismo, se pretende que este aprenda a resolver sus problemas, lo cual se consigue si se integran adecuadamente la teoría con la práctica. De ahí la importancia de la correcta utilización de los medios y la concordancia con los contenidos ya que genera un mayor interés en los estudiantes, aumenta su participación y los motiva a un aprendizaje significativo.

Por su parte, Cano (2005) señala que el rol actual del maestro debe estar centrado en la creación de ambientes de aprendizaje en los cuales exista comunicación constante a través de distintas formas de expresión. Dichos ambientes deben ser dinámicos para que el estudiante perciba que allí puede aprender por medio de diferentes estrategias y una participación activa que fortalezca su pensamiento crítico y propositivo. Es así como se identifica que la didáctica crítica puede incluirse dentro de la investigación, pues permite que el docente y el estudiante tenga un rol activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, esta perspectiva fortalece el pensamiento crítico del estudiante, gracias a la inclusión de estrategias orientadas a partir de la resolución de problemas basados en los contextos del aprendiz.

Todo este recorrido por las tendencias pedagógicas y didácticas soporta la investigación, ya que teniendo como base la concepción actual se diseña y desarrolla el modelo de intervención académica en el cual el estudiante cumple un rol protagónico que es orientado por su docente bajo unos objetivos de aprendizaje que buscan alcanzarse al final de este proceso.

### **2.2.2 Aprendizaje significativo desde la concepción Ausbeliana**

Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) ha realizado algunas postulaciones sobre el aprendizaje y lo que implica. Inicialmente expresa que para que este se dé, se hace necesario que aquel que desee lograrlo, reestructure sus percepciones, ideas, conceptos y esquemas. Es así como desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje se convierte en un proceso en el cual el sujeto interactúa con la información recibida y la transforma a partir de elementos clave relacionados con sus presaberes y características.

A su vez este autor plantea dos dimensiones de aprendizaje; una centrada en la forma como se adquiere el conocimiento y otra en la manera como se incorpora este en la parte cognitiva del estudiante. Cada una de estas dimensiones está compuesta por dos

tipos de aprendizaje: recepción y por descubrimiento para la primera, y por repetición y significativo para la segunda. Las características básicas de los tipos de aprendizaje para la primera dimensión son:

- Recepción: el contenido se presenta en su forma final, no se requiere de memorización y se estudia la información por medio de guías, libros y herramientas similares.

- Descubrimiento: el contenido principal debe ser descubierto por el alumno, se centra en la formación de conceptos y la solución de problemas que pueden generar un aprendizaje significativo o repetitivo.

Para el caso de la segunda dimensión, las principales características de sus tipos de aprendizaje son:

- Significativo: la información nueva se relaciona con la existente y los presaberes, el alumno debe tener una actitud positiva frente a la extracción de significados y se utilizan distintas herramientas o técnicas para el aprendizaje.

- Repetitivo: se basa en asociaciones arbitrarias, se centra en la memorización y el alumno no cuenta con los presaberes necesarios para facilitar el aprendizaje.

Ante este panorama, Díaz y Hernández (2010) concuerdan en afirmar que el aprendizaje significativo es el más deseable, ya que está enfocado en la adquisición de conocimientos con sentido y relación. Cabe resaltar que, para lograrlo, estos autores validan lo expuesto por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010), quien también menciona que es vital que el docente reconozca los presaberes, las experiencias, el vocabulario y el marco de referencia de sus estudiantes, pues es a partir de estos elementos que puede diseñar sus estrategias de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior y lo propuesto por Ausubel, se puede sintetizar que el aprendizaje significativo se crea a partir de esquemas de conocimiento los cuales se relacionan con los presaberes y la nueva información adquirida. Para lograrlo se requiere de unas condiciones que favorezcan la actitud y la disposición de los estudiantes; esto se alcanza en la medida en que el proceso de enseñanza no sea arbitrario y se incluyan elementos didácticos que faciliten el proceso (analogías, organizadores gráficos, entre otros). Es importante señalar que ese tipo de aprendizaje fomenta la motivación, la participación activa, la comprensión y el aprender a aprender.

Dentro de esta teoría ausubeliana también se incluyen unos principios educativos que facilitan el aprendizaje significativo, tales como:

- Organización y secuencia lógica de los contenidos.
- Delimitación de las intencionalidades y los contenidos del aprendizaje.
- Presentación de contenidos de manera articulada.
- Activación de conocimientos y experiencias previas.
- Establecimiento de puentes cognitivos que le permitan al estudiante orientarse frente a las ideas fundamentales y su posterior organización.
- Generación de un aprendizaje regulado y autónomo que facilita la recordación de los contenidos.

Cabe resaltar que, ante lo propuesto por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) otros autores han ampliado su concepción. Por ejemplo, Coll (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) menciona que desde la perspectiva constructivista se hace necesario ir más allá de los procesos cognitivos para introducirse en el tema del sentido del aprendizaje. Por esto, asegura que se deben incluir aspectos relacionados con la motivación e incluso con la parte afectiva, pues son clave para la movilización de los conocimientos previos del estudiante los cuales son la base para la comprensión de los significados de los contenidos.

A partir de lo planteado por estos autores, se identifica que el aprendizaje significativo es uno de los propósitos de esta investigación, ya que el modelo propuesto no solo busca una intervención académica que fortalezca las competencias de los estudiantes, sino también, que genere en ellos una asimilación de conocimientos que puedan aplicar en sus contextos; es decir, que realmente exista una aplicabilidad de lo aprendido.

### **2.2.3 Competencias para el pensamiento crítico:**

El autor Tobón (2010) propone una mirada desde diferentes posturas hacia el concepto de “Competencias” pues este, a lo largo de los años, se ha desvirtuado en la educación, sacándolo arbitrariamente de un paradigma teórico y aplicándolo a otras áreas de una forma aislada y sin planteamientos claros. De esta manera, se crea una confusión del término y por eso se acaba hablando de: “Competencias para amarrarse los zapatos” o “Competencias para vestirse”.

Por lo cual, Tobón (2010) plantea el concepto de competencias desde una perspectiva compleja con una formación humana integral que busca el desarrollo armónico

de las diferentes potencialidades de la persona, acorde a sus necesidades vitales de crecimiento y metas, con el fin de tener una plena calidad de vida considerando los retos y posibilidades del contexto familiar, social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive. Esta teoría permite ver al individuo como un ser que se cambia y se construye permanentemente mediante las experiencias vividas desde sí y con los demás, por lo cual le ayudará a entender la responsabilidad en sus pensamientos, sentimientos, actos y decisiones, así como las consecuencias de sus actos y los límites que debe tener para no afectar al otro.

Lo anterior hace que las propuestas educativas deban estar enfocadas en tratar a los estudiantes como seres únicos y diferentes, en proceso de autorrealización, abiertos a la experiencia y en continuo aprendizaje y no como una masa uniforme que le atine a pensar lo mismo sin capacidades para trascender o para establecer un criterio basado en el pensamiento crítico-complejo. En ese sentido, el autor le atribuye cinco características fundamentales al concepto de competencias:

1. Actuación integral: se basa en la comprensión de la información y no en su memorización; lo cual implica que la memoria, además de tener relevancia en las competencias, apoye los procesos de análisis, haciendo una relación crítica, vinculando lo verbal, lo no verbal y lo espacial.

2. Resolución de problemas desde la complejidad: capacidad que desarrollan las personas para significar, comprender y abordar un problema en un contexto determinado. Para ello se deben establecer diferentes estrategias de solución en las cuales se tenga en cuenta lo imprevisto y la incertidumbre; considerar las consecuencias del mismo y los efectos de la solución dentro del conjunto del sistema y aprender de este para asumir y resolver problemas similares en el futuro.

3. Se basan en el contexto: el individuo debe tener en cuenta el entorno social, político y cultural en el que está prevista una situación problema; no debe desconocerlo ni asemejarlo solo con su realidad. En pocas palabras, debe tener la capacidad de adaptación y de una perspectiva bilateral que le permita ampliar la visión de lo que está analizando.

4. Abordan la actuación en sus distintos saberes: se hace necesario, desde un enfoque socioformativo, la actuación integral de la persona ante actividades y problemas; es decir, poner en marcha sus procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y

culturales para resolver conflictos que lo involucren a sí mismo o a los demás. En otras palabras, no actuar de manera aislada sino mancomunada con sus propias características.

5. Se enfocan hacia la idoneidad y el compromiso ético: se debe tener en cuenta que la idoneidad se refiere, desde una perspectiva compleja, a la relación entre tiempo y calidad, empleo de recursos, oportunidades y contextos. Por su parte, la ética es vista como la dimensión esencial en toda competencia. Si no hay ética, directamente proporcional, se asume que no hay competencia.

A partir de esto, el autor concluye que la realización humana solo se da en la medida en que se construya la propia identidad, a la par que se lleve a cabo una proyección hacia los otros y al contexto, aportando bienestar social y ambiental.

La anterior teoría, refleja la importancia de ver el concepto de competencia no desde un sentido único de competitividad, subvalorando el trabajo de la otra persona, sino como un medio con el que se pueda pensar de manera objetiva y crítica; que ayude a fortalecer y a potencializar las diferentes capacidades de las personas y que estas estén dispuestas a resolver problemas, conflictos o situaciones de sí mismos y de su entorno, desde una perspectiva integral. En ese orden de ideas, la labor del docente o del educador es fundamental, pues son ellos los primeros que deben estar consagrados a este pensamiento para que puedan, desde las aulas y desde las actividades que realizan, promover e implementar esta investigación.

Esta teoría (las competencias para el pensamiento crítico) concuerda y complementa la planteada por los investigadores Tamayo, Zona y Loaiza (2015), quienes abordaron el término de "Pensamiento Crítico" desde la educación, encontrando que, sin duda, uno de los propósitos centrales de la pedagogía en el siglo XXI es la formación en esta área. Lo que significa que la enseñanza y aprendizaje de conceptos, teorías y técnicas en los múltiples campos disciplinares son secundarios, en la medida en que prime la formación de sujetos que piensen, actúen y sean capaces de tomar decisiones desde una perspectiva crítica, dentro y fuera del aula. En otras palabras, lo que se busca no es estigmatizar la enseñanza de una ciencia o de un saber, sino cómo desde esas líneas, se puede llegar a un punto común que es el entendimiento trascendental y determinante de las situaciones.

Para lograr lo anterior, el papel del docente es fundamental, pues según los autores, es a partir del actuar del maestro en su contexto de aula, como se puede incidir en el

desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, para lo cual se debe promover en ellos la importancia de conservar la perplejidad, el asombro y la creatividad como los rasgos que identifican su personalidad. Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico exige entonces, de un lado, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

En síntesis, para formar el pensamiento crítico en los estudiantes es necesario tener claridad de las características que lo componen: estar conscientes del contexto que los rodea, ser escépticos a verdades últimas o definitivas, tener diferentes perspectivas de una misma idea, identificar los supuestos que se desprenden de una situación, analizar los diferentes elementos que integran o constituyen una premisa, desarrollar y trabajar el sentido común; entre otros. Es precisamente ese sentido o ese fin el que se quiere lograr con la implementación de un modelo de intervención académica, apoyado en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ya que, de esta forma, el estudiante no actuará como un ente pasivo-receptor de información, sino que por el contrario pondrá a prueba los elementos cualitativos mencionados anteriormente, con situaciones básicas y otras más complejas.

Existe, por su parte, otro modelo de pensamiento que algunos teóricos, investigadores y profesores colombianos han reconocido como necesario en el sistema educativo del país desde los discursos, proyectos y escenarios de educación popular que permitan la reflexión y evaluación de las prácticas pedagógicas críticas; y tiene que ver con el término de: “Pedagogía Crítica”, producto de la recopilación de los planteamientos y discursos del educador brasileño Paulo Freire, de su teoría “Pedagogía de la Liberación”.

De esta forma, la autora Ortega (2009) identifica diversas líneas argumentativas de la pedagogía crítica, las cuales se enfatizan en la construcción de una visión social para el trabajo de los docentes, las formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, los discursos para la regulación social, los estudios culturales, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos y la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales. En otras palabras, la pedagogía crítica convoca a la re-inención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; que desafía los discursos y prácticas desde el lugar de actuación

de cada uno de nosotros y que demanda un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan (Ortega, 2009).

Todas estas teorías conducen a un punto común y es precisamente hacer que el estudiante empiece a trabajar en los elementos que forjan su pensamiento crítico; que descubra su realidad y se pregunte por ella; que trascienda y que se cuestione no solo el qué, sino el para qué. Esa es, en principio, la razón de ser de la actual investigación, la cual busca implementar un modelo académico con el que el estudiante fortalezca ese aspecto.

Para ello, la labor del docente es crucial, puesto que además de permitir la autonomía y participación constante de su alumnado, será el motivador y el primer interesado en que su salón de clases se convierta en un espacio de creación. Autores como McLaren (como se citó en Ortega, 2009) refieren que los maestros deben convertir los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro la obviedad de la cultura; por ejemplo, la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incombinales. Deben rescatar los 'conocimientos sojuzgados' de los que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicos.

#### **2.2.4 Competencias Comunicativas: una mirada desde varios autores**

En esta investigación, el concepto de Competencias Comunicativas cobró un papel principal en tanto que la asignatura que se intervino, lleva este mismo nombre y además su esencia corresponde al modelo académico que se quiere diseñar e implementar. Por tanto, es necesario conocer las conceptualizaciones que en los últimos años se le han acuñado a este término. Autores como Aguirre (2005) en sus reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional, la definió como:

La potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos acerca del proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse eficientemente así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos y en las dimensiones afectivo-cognitiva, comunicativa y sociocultural (p.3).

La anterior definición concuerda en gran medida con lo propuesto por Zaldívar (como se citó en Martínez, 2015) quien plantea que es “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que nos capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes canales, que facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de relaciones interpersonales positivas” (p.6).

Por otra parte, existe una autora que habló de este concepto, pero articulado a la educación. Se trata de Casanova (2012) quien, dentro de su estudio del diseño curricular como factor de calidad educativa, indicó que las competencias no se desarrollan a partir de un sinnúmero de actividades inconexas, memorizaciones teóricas o estrategias incoherentes entre sí sin una planificación rigurosa del currículo y sin una evaluación formativa y continua no solo de los aprendizajes estudiantiles, sino de la labor docente y sus programaciones. Es decir, que el docente debe procurar porque su educando, encuentre la necesidad e importancia de las competencias para la vida; y deje a un lado esa idea errónea de que esta es una “asignatura de relleno” o que corresponde solo a programas académicos de ciencias humanas.

Investigaciones más específicas, como la realizada por Reyzábal (2012) refieren que más allá de lo estudiado tradicionalmente acerca de las Competencias Comunicativas, estas deben preparar al individuo para actuar de forma autónoma, tomando iniciativas, actuando de manera ordenada ante lo imprevisto, asumiendo riesgos calculados e intentando innovar con eficacia y eficiencia. Puesto que no basta solo con saber que existen datos o información relevante, sino que se necesita tener criterio para buscar, analizar, seleccionar, contrastar, desechar lo innecesario, procesar el resto y transformar lo significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia.

Lo mencionado significa que el estudiante debe prepararse para aprender a desenvolverse en su entorno a partir de las competencias comunicativas, pues como lo evidencian varios autores, son necesarias y funcionales en todos los periodos de sus vidas, pues si no hay una asertividad en la interacción social, si el pensamiento crítico se deja a un lado, si no se trasciende en las lecturas vivenciales del mundo y si no se ancla lo visto en la academia con la realidad actual, el tiempo estará perdido y el estudiante terminará siendo solo un ente pasivo que asistió a las clases por una valoración numérica que le permitieran graduarse.



En últimas, este concepto es tan significativo como ineludible. Su incorporación debe hacerse paulatinamente para que las bases sean profundas y reales y para que el proceso no se convierta en un ejercicio de seducción centrado en la discusión y la queja, sino que sea un camino profundo de interconexiones teóricas, prácticas, pero, sobre todo, de aprendizaje.

### **2.2.5 Creatividad aplicada en la vida cotidiana y en el aula**

García (2006) plantea que hablar de creatividad es remitirse al inicio de los tiempos, pues desde siempre, el ser humano está creando consciente o inconscientemente. Esto se ve reflejado en la evolución del pensamiento, en el desarrollo de la cultura universal o en circunstancias más comunes como las relaciones sociales, el uso de los sentidos que generan nuevas sensaciones y las formas de comunicación. Por lo tanto, en pleno siglo XXI (era del oro gris, es decir, la mente) el autor propone hablar de la teoría de la “ingeniería del pensamiento” abordando dos aspectos necesarios: creatividad e innovación.

En primera instancia manifiesta que se hace necesario desligar el concepto de creatividad del de innovación, pues, aunque parecieran sinónimos funcionan como elementos independientes que deben complementarse. Es decir, que toda creación no debe corresponder solo a un ejercicio intelectual, sino que debe ser plasmado en acciones tangibles y útiles para la sociedad. En otras palabras, ser creativos es aprender a innovar. Entonces, la innovación significa introducir lo nuevo en lo ya existente; es el proceso de aplicar cambios, de arriesgarse y de asumir retos en miras a mejorar las ideas, los conceptos y las estructuras ya planteadas. Gracias a que muchos en el pasado entendieron este concepto, hoy la humanidad cuenta con grandes avances en la ciencia, la música, el arte, la literatura y la educación. Por su puesto que, sin la creatividad, lo anterior no se hubiera dado (García, 2006).

Para este autor no deja de ser un reto personal y comunitario, hacer uso de estos conceptos en cualquier situación; no solo cuando se habla de “grandes avances en la humanidad” sino desde lo cotidiano como resolver un conflicto familiar, hacer una exposición, explicar las matemáticas, estudiar para un examen, escribir, proponer pausas activas y vender un producto.

Pero para lograrlo, se hace necesario romper paradigmas y darse a la tarea de pensar de manera divergente, es decir “dejar volar” la imaginación sin poner barreras a la cantidad de ideas que fluyan en el momento y permitir que las emociones sean las que

dominen esta primera parte. Posteriormente hacer funcionar el pensamiento convergente, con el cual se tomará lo generado en el proceso anterior y se le dará un sentido lógico y factible, aplicando la razón. De esta forma se estará innovando creativamente, pues la humanidad está acostumbrada a pensar y a resolver conflictos solo de una forma (siguiendo los lineamientos comunes, tradicionales y lógicos) sin tener en cuenta el sentido explorador, aventurero, atrevido y temerario que también viene inserto en ella.

En este punto cabe mencionar el segundo aspecto propuesto por este autor, relacionado con la creatividad en el análisis y la solución de problemas, pues como se decía en un inicio, este concepto se debe aterrizar y ponerlo al servicio de la sociedad. Por eso, el autor plantea que, para resolver un conflicto o una situación anormal en cualquier ámbito, específicamente en el de la educación, se hace necesario, primero, escuchar al otro, ponerse en los zapatos de alguien más, analizar la situación desde diferentes puntos de vista, aplicar lo aprendido, pero, sobre todo, tener la capacidad de arriesgarse y tomar vías alternas jamás recorridas. En pocas palabras, tratar el problema no como una circunstancia terrorífica, sino como un proyecto a ejecutar de manera lateral; no lineal ni tradicional.

Esta forma de pensar, según el autor, desarrolla en el individuo y en la colectividad, una manera distinta de ver la sociedad, pues pone en funcionamiento sus capacidades mentales que permiten el surgimiento de nuevas ideas, cultivando el arte de aprender y desaprender constantemente; pero, sobre todo, son un elemento útil en la creatividad y en la innovación para conformar la ingeniería del pensamiento. Y esa es precisamente la razón por la cual esta teoría es importante en una intervención académica, pues es necesario que se desarrollen nuevas estrategias que den lugar al aprendizaje significativo en la población escogida y que se conviertan en los protagonistas del espacio.

Para lo anterior se necesita potencializar el pensamiento crítico-creativo con el cual puedan solucionar conflictos, sentirse parte de la sociedad que los rodea, ser generadores de cambio y, sobre todo, aplicar lo visto dentro y fuera de las aulas. Además, aporta elementos esenciales que concuerdan y complementan el Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, pues con estas herramientas vistas, tendrán bases fundamentales en la solución de esos problemas tratados o propuestos en la asignatura de Competencias Comunicativas.

Otra de las teorías que surgen en el contexto de la creatividad y que le aportan al fin último del modelo de intervención, es la propuesta por la docente de Harvard Business,

Amabile (2000). La investigadora habla de un “Modelo Componencial” en el que relaciona tres elementos propios de la creatividad: pericia, capacidad de pensamiento creativo y motivación. El primero de ellos está relacionado con el conocimiento técnico, de procedimiento e intelectual; el segundo, determina el grado de flexibilidad e imaginación con que afrontan las personas sus problemas y el tercero (la motivación) lo aborda de una manera más amplia. La autora plantea dos tipos de motivaciones: extrínseca e intrínseca y encuentra que no todas las formas de estimulación ejercen el mismo efecto en la creatividad.

La extrínseca proviene de afuera. En el caso, por ejemplo, del área laboral, es cuando el jefe amenace con la idea de subir el sueldo si el trabajador hace muy bien una tarea o, por el contrario, de terminarle el contrato si no la realiza; en el caso de un estudiante la motivación estaría ligada a una nota o al pasar una materia específicamente. Lo anterior no impide que la creatividad no se dé, pero en la mayoría de los casos no sirve de ayuda porque la gente se sentirá presionada, sobornada o incluso humillada y esto corta con el principio básico de la creatividad, el cual es la flexibilidad.

Por su parte, la motivación intrínseca está compuesta por pasión e interés, que hacen que la persona sea comprometida con su trabajo y estudio y además lo disfrute; la actividad en sí misma resultará estimulante. De esta manera, en la profundización de su investigación, la autora encontró evidencias que soportaron lo anterior. Por lo cual acuñó un nuevo término al estudio, denominado: “Principio de la creatividad por motivación intrínseca” aduciendo que las personas alcanzarán su máximo grado de creatividad cuando se sientan motivadas fundamentalmente por el interés, la satisfacción y los retos del trabajo en sí y no por presiones externas.

En un ámbito académico, este descubrimiento evidenciado es propicio para plantear estrategias que permitan explorar la creatividad en los estudiantes y docentes a través de factores propios y personales, ya que es de común conocimiento que la creatividad no puede desarrollarse en su totalidad, sino hay una intención por parte de la persona y si esta no se siente cómoda para aplicarla. Para el caso del modelo de intervención académica propuesto, la motivación intrínseca debe estar presente en todo el proceso, pues es la que permitirá que el estudiante se sienta un agente activo y participativo en la resolución de un problema que le atañe o incluso externo.

Pero sin duda, existe un autor que revolucionó el concepto actual de creatividad, enfocado no solo al marketing ni a los negocios sino también a la educación: Paul Torrance. Este psicólogo y educador definió la creatividad (como se citó en Esquivias, 2004) como “un proceso que implica ser sensible a los problemas, las deficiencias y lagunas en el conocimiento (...) y que además posibilita identificar una dificultad y buscar posibles soluciones, hacer preguntas o formular hipótesis que puedan dar respuestas a dichos interrogantes, poner a prueba las mismas y, probablemente, modificarlas para, finalmente, comunicar los resultados encontrados” (p.5). Basado en este paradigma, avanzó en múltiples investigaciones que le permitieron crear (entre otros) el Programa Internacional de Problemas Futuros (1974), el Test de Pensamiento Creativo (1974), la hipótesis umbral y el Modelo de Incubación (TIM). Este último, diseñado en 1979, le ha dado la vuelta al mundo y se ha ido perfeccionando a través de los años de acuerdo a las necesidades del mercado y a los nuevos descubrimientos que han ido surgiendo.

El modelo (citado por Manzi, s.f.) permite enseñar una habilidad relacionada con la creatividad, compuesta por 16 destrezas. Torrance lo realizó a partir de tres etapas de las cuales se desprenden unos objetivos y unas estrategias afines:

**1. Anticipación (despertar la expectativa):** es el deseo real de conocer un aspecto que llame la atención o que despierte la curiosidad de la persona. Esta estrategia tiene como objetivo, además de lo dicho, incentivar a la imaginación y motivar para que se haga presente en cualquier situación. Entre las principales estrategias propuestas para que se lleve a cabo esta etapa están:

- Sensibilizar a un grupo (ejemplo: a estudiantes) frente a un problema que se viva actualmente.
- Reflexionar previamente sobre el tema a tratar.
- Hacer predicciones con información que ya existe.
- Ver la información desde diferentes puntos de vista.
- Estimular la curiosidad y el deseo de saber.

**2. Profundizar en las expectativas:** se llama también la etapa de **incubación**, la cual exige una exploración profunda del tema objetivo; para esto es importante la reflexión. Esta etapa busca que la persona conozca las bases científicas y teóricas del tema, trascienda en su esencia y mantenga el deseo y la motivación por conocer un poco más de lo planteado. Las estrategias para desarrollar esta segunda parte tienen que ver con que la

persona se “rete” a sí misma a ir más allá de lo que ve, a integrar la información conocida con la situación real, a diagnosticar sus dificultades, a darse la oportunidad de “saber” o “predecir” lo que puede pasar evitando información inútil o irrelevante; a estar abierto a recibir y a evaluar nueva información, a utilizar los sentidos y como fin principal, a abrirse a nuevas perspectivas o mundos.

**3. Extender el aprendizaje:** cuando nace una idea creativa, se debe pensar en sus aplicaciones prácticas y en promoverlas a los demás. Por consiguiente, lo que se busca en esta etapa, es que la persona vaya más allá de la lección, continúe construyendo el conocimiento, así como en el proceso de aprendizaje y pensamiento; practique y asuma la información propia, dándole un significado personal.

Las estrategias de esta tercera parte corresponden a que la persona encuentre fuentes de inspiración, relacione la información nueva con el futuro, utilice esa información como base para imaginar, investigar soluciones ideales o también para desprenderse de lo que se ha dicho, visto o encontrado; revise las implicaciones de la información en el presente, para futuros roles, entre otras.

A su vez, identificó 16 habilidades claves para ese desarrollo creativo, que además funcionan como estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo de los estudiantes.

- Vislumbrar el futuro.
- Tener otras visiones.
- Atención plena.
- Diversión y humor.
- Tolerar la ambigüedad.
- Curiosidad.
- Ser conscientes de las emociones.
- Darles música a las ideas.
- Poner las ideas en contexto.
- Aceptar el desafío.
- Disfrutar y utilizar la fantasía.
- Resaltar la esencia.
- Ser original.

- Tener mente abierta.
- Producir y considerar alternativas.
- Romper y ampliar los límites.

Esta metodología ha sido usada principalmente en escenarios académicos, con resultados exitosos no solo en creatividad sino en la profundización de los temas a partir del elemento creativo. También, permite que el docente juegue un rol de orientador que, además, motive a sus estudiantes a proyectarse en escenarios futuros. Ese es uno de los logros que se quiere conseguir con el modelo de intervención académica propuesto. Por tal razón será la base sobre la cual se diseñe la batería de actividades, aplicable a los alumnos intervenidos desde la asignatura de Competencias Comunicativas intervenidos.

### **2.2.6 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

En los últimos años, muchos autores, institutos, investigaciones, pedagogos y especialistas en aprendizaje, han empezado a hablar con mayor frecuencia de un término que se remonta a finales de los años 60 y principios de los 70: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), definido como “una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor” (Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Este método (que ahora ya es una teoría), inició en una Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá) liderada por el decano de la misma, John Evans, quien vio la necesidad de que sus estudiantes, además de aprender significativamente la teoría propia de esa carrera, desarrollaran la capacidad de resolución de problemas y habilidades de trabajo en equipo, pues esto le resultaba bastante interesante e innovador, además de que veía que fortalecía el proceso de investigación de sus alumnos. Fue así como de ahí en adelante esta teoría se extendió a universidades de Estados Unidos, España, Holanda, Australia y actualmente Latinoamérica, no solo en las facultades de salud, sino en todas las áreas de estudio, con el fin de que se expanda un nuevo currículo académico en el que todas las áreas estén integradas.

Autores como López (2015) han declarado que en la Metodología ABP “otorgan un papel fundamental al estudiante en el proceso formativo, ya que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la actitud de implicación y responsabilidad que desarrolle hacia él mismo. El proceso de aprendizaje está centrado y

dirigido por el estudiante, siempre en interacción con el profesor y entre el resto de sus compañeros” (p.74).

Por su parte Gil (2018) investigadora y docente de la educación superior, explica en su estudio, que los grados mayores de formación necesitan una:

Renovación metodológica; proceso que pasa por la exigencia de la capacidad docente para diseñar propuestas metodológicas y didácticas innovadoras que se correspondan con los principios que promueve la Educación Superior. Todo ello, con la finalidad, entre otras, de romper una tradicional tendencia en la que la formación académica, en la mayoría de los casos, dirige sus esfuerzos básicamente al desarrollo intelectual de los estudiantes, descuidando los modelos, soluciones y respuestas a los problemas personales y emocionales que ese desarrollo intelectual conlleva y que las condiciones socio-laborales les demandarán tras su formación universitaria (p.73).

En su investigación destaca las características principales de la metodología ABP que todo docente debe saber e implementar en sus clases:

- Fomentar el papel protagonista del alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje (este se convierte en la piedra angular del proceso de aprendizaje).
- Potenciar el desarrollo y optimización de competencias relacionadas con la profesionalización del alumnado.
  - Implicar al estudiante de forma activa en su aprendizaje.
  - Facilitar la autorregulación del aprendizaje.
  - Desarrollar las destrezas y habilidades del estudiante, convirtiendo la reflexión en un hábito que le permita forjar un criterio profesional y humano para afrontar las diferentes circunstancias de la vida.
- Los docentes actúan como guías o facilitadores que organizan y estimulan el aprendizaje.

Sin embargo, en esta metodología, si bien es cierto el papel protagonista se lo lleva el estudiante, hay un rol en el proceso de enseñanza que no se puede obviar y es el del docente. Bernabéu y Cónsul (2004) docentes de la Escuela Universitaria de Enfermería en Barcelona, explicaron en su investigación del ABP que el docente básicamente adopta el papel del tutor con el fin de ayudar a pensar de manera crítica y reflexiva al estudiante sobre los temas que se estén abordando.

Por tal razón, sugieren que todo docente ABP debe tener las siguientes características:

- Estar plenamente convencido de los beneficios y aportes de esta metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- Tener claridad de todo lo que conforma la metodología ABP; sus bases, sus fines, lo que busca, los objetivos y las metas a las que se llega a través del método.
- Dominio de las técnicas, los ejercicios y la ruta a seguir en la metodología del ABP, así como el suficiente conocimiento y manejo pedagógico para poder guiar y orientar.
- Entender que él es el responsable de que el estudiante aprenda a “aprender y a desaprender”.

Puede ser que no todos los docentes obtengan el resultado esperado en un tiempo corto. Por tanto, en este proceso no se puede perder de vista ni la constante formación, ni la motivación, pues el ejercicio de desaprender y de aprender toma su tiempo, pero es un reto que el docente debe asumir si quiere que haya transformación en la educación.

Luego de conocer las características principales de la metodología ABP, se hace necesario e importante entender cómo se desarrolla esta estrategia de aprendizaje dentro y fuera del aula. La Universidad Politécnica de Madrid (2008) citó un modelo que resume lo anterior y fue desarrollado por Exley y Dennick (2007), quien organizan el despliegue del ABP a través de siete fases:

1. Aclarar términos y conceptos.
2. Definir los problemas.
3. Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis.
4. Hacer una lista sistemática del análisis.
5. Formular los resultados del aprendizaje esperados.
6. Aprendizaje independiente centrado en resultados.
7. Sintetizar y presentar nueva información.

En cualquiera de estos dos modelos, es fundamental que sean los estudiantes quienes asuman el papel de investigadores, moderadores, motivadores y pioneros en la resolución de los problemas planteados.



Finalmente, en esta teoría (ABP), también se contempla la evaluación del aprendizaje por parte del estudiante, pero desde otra perspectiva y con un sentido distinto. La metodología ABP propone que el estudiante sobresaliente no es aquel que es capaz de aprenderse todo de memoria sino aquel que ha adquirido los conocimientos, habilidades y competencias significativas para la vida personal y profesional, a través de un aprendizaje autónomo y cooperativo en el que se tenga en cuenta la opinión, postura y respeto por la opinión del otro y, sobre todo, en el que se adopte una visión crítica de su entorno. Por tal razón, las formas de evaluación que se plantean en el ABP son:

- Poner a los estudiantes a hacer prácticas las soluciones que plasmaron en el papel.
- Examen que implique que el alumno no memorice, sino que organice coherentemente sus conocimientos.
- La autoevaluación: reconocer sus logros y falencias que le permitan mejorar en su proceso de aprendizaje.

Sin duda alguna, la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, es la estrategia más completa y funcional para llevar a cabo la presente investigación, ya que integra no solo una visión diferente hacia el enseñar sino hacia el aprender. Además, posee herramientas que se ajustan a las necesidades actuales de la educación, que involucran a todas las partes del proceso: docentes, estudiantes, contextos, entornos y aula de clases. Lo cual repercute en que el estudiante constantemente se esté preguntando el por qué y el para qué de las cosas y a su vez, lo formará en el liderazgo de situaciones básicas y complejas. En conclusión, el ABP permite abordar el sistema educativo en una línea integral, que trasciende el currículo y que genera un aprendizaje significativo.

### **2.2.7 Diseño de batería de actividades: una construcción integral**

En la construcción de un nuevo y transformador modelo educativo, además de especificar la importancia de generar un cambio en la didáctica de los docentes hacia los alumnos, se hace necesario que el acompañamiento esté amparado bajo un cúmulo de actividades que permitan visualizar la aplicación de lo aprendido, así como el ejercicio del liderazgo estudiantil tal y como se plantea en el actual trabajo de investigación. Por tal razón, resulta importante definir el término de batería, pues es el punto de partida para entender el porqué del diseño de las actividades. En el diccionario de la Real Academia

Española, el concepto tiene múltiples significados, pero para este contexto corresponde al “Conjunto de acciones, ideas o elementos destinados a un fin”. En este caso sería el material didáctico que irá plasmado en el modelo de acompañamiento y con el cual el docente podrá desarrollar las sesiones.

Hablar de didáctica es remitirse a la idea de enseñar a través de un medio o un canal. No basta solo con el conocimiento sino en cómo se comparte este y se logra transformar a través de él. En diferentes partes de este capítulo se ha mencionado la necesidad, en el ámbito educativo, de cambiar la perspectiva frente al proceso de enseñar y al de aprender. Por eso, algunos teóricos en las últimas décadas han empezado a hablar de ese cambio notable en la educación, el cual debe darse incluso desde las actividades o la metodología de enseñanza que se usa para tal fin. Uno de ellos es el investigador, matemático y profesor francés, especialista en didáctica de la matemática, Guy Brousseau, quien desde finales de los años 80 y principios de los 90 trabajó en lo que hoy se conoce como: “La teoría de situaciones didácticas”, basada en principios constructivistas y lógicos, los cuales se han extendido a los modelos actuales de enseñanza.

En esta teoría, Brousseau (1986) explica que esta aparece con el fin de comprender el método de enseñanza de los profesores hacia sus alumnos y a su vez, producir problemas o ejercicios adaptados a sus saberes, los cuales le permitan aprender a actuar en un contexto real y cotidiano. En la siguiente tabla, se condensa la información más básica con relación a los elementos didácticos y a-didácticos contemplados por este autor con respecto a la teoría de Situaciones Didácticas.

Tabla 1: Elementos del diseño Didáctico y A-didáctico en la construcción de una batería de actividades

<b>Situación didáctica</b>	- Trabaja desde los conocimientos de los alumnos, adquiridos previamente.
	- Construida intencionalmente.
	- El docente proporciona el medio didáctico para construir el conocimiento (temas, guías, rutas de evaluación, memorización, etc.).
	- El docente es quien dirige la sesión y el aprendizaje.

<b>Situación a- didáctica</b>	- Da la posibilidad al sujeto (estudiante) de construir un conocimiento nuevo.
	- El alumno toma el papel central y se encuentra solo en la resolución del conflicto sin que el docente intervenga.
	- Produce el conocimiento en relación al problema y no a la intención de enseñanza o de aprendizaje del docente.
<b>De este término es importante tener en cuenta:</b>	<b>El carácter de necesidad de los conocimientos:</b> el estudiante debe aprender a discernir sobre cuál es el conocimiento necesario para resolver un problema. Para hacer más fácil este proceso, puede preguntarse: ¿qué conocimientos no son necesarios para dominar esta situación?
	<b>La noción de sanción:</b> es importante que el estudiante entienda que sanción no es similar a castigo, culpa o equivocación, sino que va más allá. Se busca que el alumno juzgue por sí mismo los resultados de su acción y tenga la posibilidad de mirar o intentar (si estas no funcionan) nuevas soluciones.  <b>No intervención del docente:</b> pese a que este debe ser un paso que dé el docente (despojarse del protagonismo y elevar al mismo nivel al estudiante) en su aula, debe procurar porque sus alumnos lideren su proceso de aprendizaje y acepten la responsabilidad de una situación problema y sus consecuencias.
	<b>Variable didáctica:</b> modificaciones de la dinámica por parte del docente de acuerdo a lo que él haya percibido o notado.

Nota: en esta tabla se adaptaron los aspectos más relevantes de la Teoría de situaciones didácticas contempladas por Guy Brousseau (1986), la cual fue citada por Chavarría, J. (2006). p.p 1,6.

Finalmente, Chavarría (2006) destaca en su análisis de la Teoría de Situaciones Didácticas, tres tipos de situaciones que se deben desarrollar con el estudiante:

1. Situaciones de acción: consiste básicamente en que el estudiante trabaje individualmente con un problema, aplique sus conocimientos previos y desarrolle un determinado saber. Es decir, el alumno individualmente interactúa con el medio didáctico, para llegar a la resolución de problemas y a la adquisición de conocimientos.

2. Situaciones de formulación: consiste en un trabajo en grupo que requiere la comunicación de los estudiantes y a su vez, compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Por esta razón, en estos tipos de situaciones es importante la comunicación de las ideas.

3. Situaciones de validaciones: una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual y grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor (puede ser del equipo contrario) el producto obtenido de esta interacción. Este validará lo trabajado y a su vez, se discutirá con el docente si realmente es correcto el abordaje que se le ha dado a esa situación problema.

La Teoría de Situaciones didácticas culmina con el proceso de “institucionalización” el cual corresponde al cierre que da el docente a la actividad, brindando sus observaciones realizadas durante la sesión, clarificando conceptos, presentando los resultados y rectificando los conocimientos necesarios para abordar los diferentes problemas. Es importante mencionar que dicha teoría tiene elementos similares al modelo de acompañamiento que se pretende crear en la presente investigación. Por esta razón, todas las actividades que allí se propongan tendrán como base, el componente de la Teoría de Situaciones Didácticas, la cual pretende hacer que el estudiante piense a partir de problemas cotidianos y cercanos, sin perder ni desconocer la relevancia de los temas.

El anterior capítulo permite evidenciar una gran muestra de las investigaciones nacionales e internacionales que se han realizado en lo que tiene que ver con la transformación de la educación y todo lo que esto implica. A su vez, brinda herramientas no solo teóricas sino conceptuales que pueden usar tanto el docente como el estudiante y la institución, para lograr ese cambio en el proceso de enseñanza-valoración y aprendizaje, dentro y fuera de las aulas.

## **Capítulo 3**

### **3. Metodología**

El presente capítulo ubica, describe y justifica el diseño metodológico usado en la investigación, el cual está comprendido por el método (cualitativo), la población-muestra (estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga), las técnicas e instrumentos de recolección de datos (entrevistas, observación y documentos) y los aspectos éticos (consentimientos informados). La información que de allí se deriva tuvo un soporte teórico enmarcado principalmente por los autores Monje (2011), Hernández (2010), Collado (2010) y Baptista (2010).

#### **3.1 Método de investigación**

La presente investigación surgió de la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga, la cual es impartida para algunos programas académicos en primer semestre y para otros, en segundo. Siendo esta etapa el ciclo básico para los alumnos, se reconoce la importancia de potencializar en ellos dichas competencias que son vitales, no solo en el contexto académico, sino también en el social. Aunque los objetivos de la asignatura parecieran claros, solo hasta el mes de julio de 2019 las profesionales a cargo pudieron conocer los ejes conceptuales que enmarcan cada uno de sus contenidos, lo que permitió identificar algunas estrategias de intervención que favorecen el aprendizaje de los estudiantes desde las competencias mencionadas.

Sin duda, lo anterior constituyó un avance significativo desde el ejercicio de la docencia pero se identificaron oportunidades de mejora centradas, principalmente, en el diseño de actividades que fortalecieran el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de técnicas e instrumentos que no solo estuvieran basados en elementos conceptuales de esta área, sino, en metodologías que orientaran el proceso de formación e incluyeran actividades articuladas y con sentido para todos los actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

Teniendo como base lo anterior, la investigación se diseñó desde un enfoque cualitativo, el cual se centra en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el

contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.364). Esta concepción está ligada directamente con el objeto de estudio de esta tesis, ya que la intervención realizada se desarrolló dentro de un ambiente de clase a partir del cual se generaron estrategias, desde la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que brindaron la posibilidad al estudiante de fortalecer su pensamiento crítico a partir de temáticas relacionadas con los contextos en los que está inmerso.

En consecuencia, desde el marco metodológico de esta investigación, se desarrollaron conceptos clave que permitieron reconocer de qué manera intervienen el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocando esta interacción desde la metodología mencionada (ABP) la cual se incluyó dentro de la dinámica de la asignatura de Competencias Comunicativas.

Bajo esta perspectiva se enfocó el diseño en la investigación-acción la cual, según Álvarez-Gayou y Merriam (como se citó en Hernández *et al.*, 2010) tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos que mejoren prácticas concretas. Esto también se complementa con lo propuesto por Sandín (como se citó en Hernández *et al.*, 2010) quien plantea que esta busca, principalmente, generar un cambio social, transformar la realidad y promover un cambio de conciencia en las personas.

Es por esto que Sandín (como se citó en Hernández *et al.*, 2010), tomando como base lo expuesto por otros autores, define las siguientes características para este diseño:

1. La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde esta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio (Hernández *et al.*, 2010, p.510).

Este diseño se evidenció de manera clara en la investigación puesto que en ella se realizó una intervención directa que implicó la participación activa no solo del docente, sino del estudiante, quien resultó siendo el protagonista de este proceso. Fue precisamente él, quien, a partir de sus necesidades, permitió orientar cada una de las estrategias en función

de fortalecer su pensamiento crítico desde situaciones directamente relacionadas con su contexto y que implicaran que fuera un agente participativo, capaz de expresar sus perspectivas desde las competencias comunicativas, principalmente, a través de la lectura y la escritura.

Es importante señalar que la investigación-acción se clasifica en dos diseños que son denominados por Creswell (como se citó en Hernández et al., 2010), como práctico y participativo. Para el caso de esta tesis, se tomó como referencia el diseño práctico, el cual implica indagación, desarrollo y aprendizaje de los participantes, así como la implementación de un plan de acción que genera un cambio y en el que el liderazgo lo ejercen tanto el investigador como los participantes.

Desde esta perspectiva, el diseño práctico se evidenció claramente en la investigación, puesto que su punto de partida fue una problemática identificada en el objeto de estudio, situación que buscó superarse a través del modelo de intervención planteado. Fue así como cada una de las actividades propuestas en dicho modelo, se convirtieron en las herramientas para generar no solo un cambio en los participantes, sino también, un aprendizaje significativo aplicable a sus contextos. Para dar cumplimiento a esto, dentro de la investigación-acción se desarrollan tres fases esenciales centradas en la observación, el pensamiento y la actuación las cuales se llevan a cabo de manera cíclica, tal y como lo estableció Stringer (como se citó en Hernández et al., 2010). Al tener esta característica se busca que el problema sea resuelto o se evidencie una mejora satisfactoria.

Sandín (como se citó en Hernández et al., 2010) complementa lo anterior, definiendo a la primera etapa como el momento para detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo. El segundo instante, centrado en la formulación, busca definir el plan que permita resolver el problema y en las últimas dos etapas, se genera la implementación y la respectiva retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva etapa de reflexión y acción.

Teniendo como base este proceso cíclico se hace necesario estar inmerso en el contexto para comprender lo que realmente ocurre. De igual forma es vital recolectar datos relacionados con el problema a través de técnicas como entrevistas a los actores vinculados, así como la revisión documental (material, registros) que se considere pertinente (Hernández, *et al.*, 2010, p.511). Por esta razón, la presente investigación surgió a partir de una problemática identificada desde el contexto, en la que se aplicaron

instrumentos de recolección de información basados, principalmente, en las perspectivas de los actores involucrados y expertos en el área de estudio.

Sumado a lo anterior, según menciona Stringer (como se citó en Hernández et al., 2010), se requiere que durante el proceso de la implementación el investigador adopte una actitud proactiva que no solo le permita socializar las actividades propuestas a los participantes, sino también, motivarlos para la realización de las mismas generando un ambiente de apoyo que facilite la superación de las dificultades que se puedan presentar. Posteriormente, en la etapa de retroalimentación se identifican los ajustes a realizar con el objetivo de dar continuidad al proceso cíclico hasta que se dé una solución o un aporte significativo a la problemática abordada.

Tomando como referencia estas fases, se orientó el desarrollo del diseño (investigación-acción práctico) de esta investigación, en la cual se estableció una intervención directa con el objeto de estudio, así como el diseño y la aplicación de una batería de actividades que contribuyeran al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes participantes desde la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Si bien se definieron una serie de actividades, estas se ajustaron en la medida que avanzó dicha intervención, con el fin de contribuir de forma más precisa al cumplimiento del objetivo planteado.

### **Fases del enfoque metodológico - cualitativo**

La investigación, como ya se mencionó anteriormente, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se orientó a partir de cuatro fases:

Este proceso, según el autor, le permite al investigador tomar decisiones a lo largo de la intervención teniendo como base las alternativas que se identifiquen a partir de esta. Cabe resaltar que, si bien el enfoque es cualitativo, dentro de la investigación se incluyeron algunos elementos de carácter cuantitativo (datos, cifras) como parte de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos y su posterior análisis. Estos elementos cuantitativos se verán principalmente en la etapa de análisis de datos y de resultados obtenidos, dado que los instrumentos de recolección, brindaron aspectos importantes para el estudio, los cuales se examinaron desde lo característico y lo cuantificable; este último con el fin de facilitar la organización y la lectura de la información.



## **Fase preparatoria**

Inicialmente, en la fase preparatoria Monje (2011) plantea que se divide en dos grandes etapas: reflexiva y diseño. Señala que en la primera el investigador toma como referencia sus conocimientos, su experiencia y su formación para establecer su tópico de interés. Seguidamente, se realiza la revisión documental correspondiente, la cual permite definir el marco referencial que orienta el proceso. Por su parte, en la etapa de diseño se planifican y establecen las actividades que se incluirán en la intervención, las cuales deben estar enmarcadas en las concepciones teóricas definidas anteriormente.

Desde esta perspectiva se estableció la primera fase de la investigación, ya que, para el planteamiento de la misma, se tuvieron como referencia las experiencias de cada una de las autoras quienes, desde su ejercicio docente, identificaron situaciones en común. A partir de estos escenarios, se definió el problema de investigación el cual también partió de los registros de intervenciones previas que evidenciaron la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas.

Teniendo como referencia esta problemática, se establecieron unos ejes temáticos que orientaron el proceso de construcción del marco conceptual en el que la didáctica, la pedagogía, el aprendizaje, las competencias comunicativas y la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), fueron los protagonistas. A partir de esta conceptualización se determinó que la investigación se centrara en un modelo de intervención articulado con el ABP, ya que para este se requiere del pensamiento crítico por parte de sus participantes. Por esta razón, también se articuló a la investigación el término de creatividad, vinculado de forma directa con la metodología seleccionada.

Para la segunda etapa de esta fase que incluyó el diseño de una batería de actividades (ver apéndice 5), también se hizo necesario ahondar previamente sobre esta temática en el marco conceptual, tomando como referencia a autores que permitieran orientar la intervención realizada. Este diseño fue implementado durante 10 semanas del periodo académico 2020-A y aunque se establecieron previamente las actividades, estas se ajustaron a las características requeridas dentro de una investigación cualitativa, siendo la flexibilidad y la adaptación dos componentes clave, no solo desde el enfoque, sino también desde el diseño seleccionado (investigación-acción práctico).

## **Fase de trabajo de campo**

En esta fase, tal y como lo indica Monje (2011), el investigador debe contar con ciertas habilidades centradas en la paciencia y la perspicacia para lograr un buen estudio cualitativo. A su vez, requiere de rigurosidad durante todo el proceso, ya que debe contrastar cada uno de los resultados que obtiene en sus intervenciones; esto se logra con mayor certeza si conoce a profundidad su t3pico de estudio y el marco referencial en el que se establece su investigaci3n.

Para dar inicio a la intervenci3n, se hizo necesario contar con el permiso respectivo de la instituci3n en el cual se desarroll3 la investigaci3n, as3 como con los consentimientos debidamente diligenciados por cada uno de los participantes. Adicionalmente, para la recolecci3n y registro de los datos, se recurri3 a distintos instrumentos como observaciones, entrevistas y revisi3n de documentos. Cabe resaltar que, en esta fase, cada participante (incluyendo las investigadoras) asumi3 un rol que fue clave a lo largo del estudio y contribuy3 al cumplimiento de los objetivos planteados (Monje, 2011).

Con base en estos planteamientos, en la investigaci3n se aplicaron cada uno de los instrumentos de recolecci3n de datos establecidos previamente. Fue as3 como se identific3 que antes del dise1o de la bater3a de actividades, era necesario conocer la perspectiva de dos expertos en educaci3n y aprendizaje, por lo cual se defini3 la aplicaci3n de entrevistas de tipo semiestructurada. Una de ellas se aplic3 a un docente experto en pedagog3a, a quien se le plantearon preguntas centradas en el proceso de ense1anza-aprendizaje en estudiantes universitarios, pensamiento cr3tico y aplicaci3n de la metodolog3a ABP. Es importante mencionar que inicialmente se establecieron cinco preguntas, pero en el desarrollo de la entrevista y dadas sus caracter3sticas, surgieron otros cuestionamientos que permitieron una visi3n m3s amplia de lo abordado.

As3 mismo, se dise1n3 una entrevista semiestructura dirigida a un especialista en neurociencia, en la cual se ahondaron tem3ticas como la activaci3n del cerebro y los procesos de ense1anza-aprendizaje en las distintas etapas de la vida. Al igual que en la anterior, surgieron nuevas preguntas que fueron resueltas por el entrevistado. Adicionalmente, se aplic3 una entrevista estructurada escrita a los estudiantes participantes de la investigaci3n, en la cual se definieron preguntas que permitieron conocer su percepci3n frente a la asignatura, al pensamiento cr3tico y a las competencias comunicativas. Cabe resaltar que para su estructuraci3n se tuvieron como base cada uno de los t3picos abordados en el marco te3rico, los cuales tienen directa relaci3n con los

objetivos de esta investigación. De igual forma, se buscó que la información suministrada por los especialistas contribuyera de manera significativa al diseño de la batería de actividades propuesta.

Por su parte, otro de los instrumentos correspondió a la batería de actividades diseñada, la cual se ajustó en la medida en que avanzó el proceso; esto permitió que la intervención siguiera una ruta cíclica en la cual se pudiesen incluir nuevos elementos que se identificaron a través de las observaciones y la interacción de los estudiantes y el docente. Para lo anterior, fue clave la inclusión de la observación simple (instrumento de recolección de datos aplicado) a través de la cual se pudieron registrar en el formato establecido las expresiones y la participación, así como la creatividad y la argumentación dada a partir del planteamiento de un problema propuesto por el docente. En dicho registro, se establecieron algunas categorías que permitieron organizar estas expresiones de manera objetiva.

### **Fase analítica**

Monje (2011) señala que esta fase está inmersa dentro del trabajo de campo, ya que la investigación cualitativa implica un análisis continuo de la información que se recolecta a lo largo de todo el estudio. Añade que para este tipo de enfoque no se tiene una estrategia específica de análisis, pero que se puede orientar a partir de tres tareas: reducción, disposición y transformación de datos, así como obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En este caso el análisis de datos se realizó bajo la triangulación de cinco (5) aspectos fundamentales para el desarrollo de la investigación, los cuales estuvieron articulados desde el inicio hasta el final. Por esto, en el capítulo 4 se explica con detalle la relación existente entre los objetivos específicos junto con los supuestos cualitativos y los instrumentos de recolección de información, así como con el marco teórico y las categorías de análisis que se desprendieron de lo anterior. A partir de dicho análisis, se identificaron los resultados más significativos que dieron respuesta a los objetivos planteados y a la pregunta de investigación. Adicionalmente, como este estudio se planteó bajo una estructura flexible, fue posible adaptar cada una de las acciones prediseñadas según los avances y las evidencias del mismo.

### **Fase informativa**

Una vez se han cumplido las fases mencionadas, se debe culminar la investigación con la presentación de los resultados, lo que implica una capacidad interpretativa, argumentativa y crítica por parte de los investigadores, que valide los principales hallazgos de una manera clara y convincente. También se sugiere que estos resultados sean compartidos con cada una de las personas que participaron del estudio (Monje, 2011).

Para el caso de esta investigación, las conclusiones se definieron como respuesta a los objetivos específicos y finalmente a la pregunta de investigación, dando cumplimiento al objetivo general. Lo anterior permitió establecer recomendaciones para estudios posteriores teniendo en cuenta las limitaciones identificadas en esta tesis.

### 3.2 Categorías de estudio

Para esta investigación se plantearon unas categorías de análisis que se determinaron a partir de las experiencias de las autoras y del marco de referencia planteado. Así mismo, estas se definieron bajo la concepción planteada por Thiebaut en 1998 (como se citó en Monje, 2011) quien las define como “las clasificaciones más básicas de conceptualización y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente” (p.92). Es importante resaltar que las categorías propuestas, tal y como lo menciona Monje (2011), facilitaron la explicación del objeto de estudio, así como la organización de la recolección de los datos, ya que permitieron establecer los límites y los alcances de la investigación. En la siguiente tabla, se evidencian las tres categorías *a priori* con sus respectivas subcategorías, establecidas por las investigadoras para el análisis del presente estudio.

Tabla 2: Categoría de análisis

	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Categorías Preliminares</b>	1) Percepción de los estudiantes	Percepción sobre la definición de las competencias comunicativas

		Percepción sobre la asignatura de Competencias Comunicativas
		Percepción sobre la definición del pensamiento crítico
	2) Diseño de actividades	Estrategias didácticas en el aula
	3) Características del modelo ABP	Habilidades propias del pensamiento crítico
		Creatividad

Nota: en esta tabla se evidencia de forma clara y concisa, las tres categorías con sus respectivas subcategorías de análisis, con las cuales se examinó la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Fuente propia.

### 3.2.1 Categoría 1: Percepción de los estudiantes

La percepción según Erviti (2005) se define como la particular concepción, única e individual de asir la vida y el mundo del sujeto; constituida por el conjunto de percepciones, tanto conscientes como inconscientes, físicas, intelectuales afectivas y eróticas de aprehender la realidad, moldeándose todas ellas a partir de normas, valores, creencias y lenguajes y expresándose a partir de sus comportamientos, actividades y acciones.

En ese sentido, este concepto se escogió como la primera categoría de análisis dado que constituyó el punto de partida de la investigación, pues fue el primer acercamiento al objeto de estudio; adicionalmente, estas apreciaciones fueron clave para la construcción del modelo de intervención académica. Por esto, a partir de esta categoría se plantearon

tres subcategorías centradas en la percepción de los estudiantes sobre la definición de las competencias comunicativas, la asignatura que lleva este mismo nombre y el concepto de pensamiento crítico; estos aspectos están basados en la revisión bibliográfica desarrollada en el capítulo anterior. Lo expuesto quiere decir, que el curso es el contexto común en el que confluye el objeto de estudio y, a su vez, estas competencias son el medio por el cual se busca fortalecer el pensamiento crítico del estudiante.

En cuanto a las competencias comunicativas, estas se abordaron bajo la concepción de Zaldívar (como se citó en Martínez 2015) quien las definió como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que nos capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes canales, que facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de relaciones interpersonales positivas” (p.6).

Al referirse a la definición del pensamiento crítico, es importante mencionar a Tamayo, Zona y Loaiza (2015) quienes indican que este debe primar en la formación de sujetos que piensen, actúen y sean capaces de tomar decisiones desde una perspectiva crítica, dentro y fuera del aula. En otras palabras, lo que se busca no es estigmatizar la enseñanza de una ciencia o de un saber, sino cómo desde esas líneas, se puede llegar a un punto común que es el entendimiento trascendental y determinante de las situaciones. Para alimentar esta categoría, se usó el instrumento de “entrevista estructurada escrita”, ya que en él se incluyeron ítems que permitieron analizar de cerca, qué pensaban los estudiantes sobre los aspectos mencionados (competencias comunicativas, pensamiento crítico, entre otros) y a partir de ello, diseñar el modelo de intervención académica.

### **3.2.2 Categoría 2: Diseño de actividades**

Brousseau (como se citó en Panizza, 2003) define de manera específica los elementos que deben tenerse en cuenta al momento de diseñar actividades que realmente generen un aprendizaje:

El alumno aprende, adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje (p.3).

Bajo esta premisa se planteó la segunda categoría de análisis como eje clave, ya que representa el tangible de esta investigación la cual fue orientada por expertos en didáctica y pedagogía, quienes, a través de sus intervenciones, aportaron elementos significativos para el diseño de la batería de actividades. A partir de dicha categoría se desprendió la subcategoría de estrategias didácticas en el aula, tomando como punto de referencia la concepción de este término expuesto por Vasco (como se citó en González y Malagón, 2015) quien lo define como el campo del conocimiento donde se precisan, estudian y analizan los métodos y las técnicas que favorecen los procesos de enseñanza; es la parte de la pedagogía donde se reflexiona y se recrean caminos o situaciones para que los estudiantes alcancen una comprensión sobre una temática en particular.

Fue así como la didáctica se convirtió en un concepto fundamental para el diseño y la aplicación del modelo de intervención, siendo vital para lograr el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes que participaron en la investigación. Además, es importante señalar que la definición de esta categoría se logró a partir de la aplicación del instrumento de entrevista semiestructurada, ya que cada una de las perspectivas planteadas por los especialistas permitió articular a las estrategias elementos clave, no solo para el diseño de las actividades, sino también, para su aplicación, acción primordial que apoyó el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

### **3.2.3 Categoría 3: Características del modelo ABP**

La tercera categoría correspondió a las características del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que esta fue la metodología con la que se intervino a la población muestra y, además, con la que se pudo evaluar en los participantes aspectos propios de este método, tales como la creatividad y el pensamiento crítico; conceptos que además atañen a las subcategorías emanadas de la principal. Cabe recordar que el ABP fue definido por la Universidad Politécnica de Madrid (2008) como “una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y en la reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor” (p.4). Es decir, este método implica que el alumno profundice y trascienda en su forma de analizar el contexto que lo rodea, convirtiéndose en un agente de cambio, capaz de identificar no solo los conflictos sino sus posibles soluciones.

Para dar razón a lo anterior, es necesario converger en temas de creatividad (subcategoría 1), definida esta por Torrance (1965) como “un proceso que implica ser sensible a los problemas, las deficiencias y lagunas en el conocimiento (...) y que además posibilita identificar una dificultad y buscar posibles soluciones, hacer preguntas o formular hipótesis que puedan dar respuestas a dichos interrogantes, poner a prueba las mismas y, probablemente, modificarlas para, finalmente, comunicar los resultados encontrados” (p.5). Lo que significa que debe dar respuesta a si el alumno logra una perspectiva más amplia de las situaciones que lo rodean, encontrando a la vista múltiples soluciones a un problema, o si, por el contrario, no hay ingenio para resolverlos.

A su vez, es fundamental tener en cuenta que para desarrollar el modelo ABP se requieren de unas habilidades propias del pensamiento crítico (subcategoría 2), avaladas por Tamayo, Zona y Loaiza (2015), autores que se refieren a este concepto como el que forma a las personas para que piensen, actúen y sean capaces de tomar decisiones desde una perspectiva crítica, dentro y fuera del aula. Es importante mencionar que la técnica de “Observación Simple” y el instrumento de “Batería de Actividades”, aportaron información valiosa a esta categoría, dado que con la primera se examinaron aspectos como iniciativa, creatividad, sustentación, ingenio, imaginación; y con el segundo, se obtuvo un material físico que permitió el análisis tangible de la población muestra acerca de la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la argumentación y otros elementos más, que caracterizan a la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

### **3.3 Población y muestra**

En este apartado se señala la población y la muestra escogida para el desarrollo del trabajo de grado. En principio, es importante tener en cuenta que la población, según López (2004): “Es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (p.69). Por su parte, la muestra (en esencia) es un subgrupo de esa población; un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definitivo en sus características (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

En ese orden de ideas, vale recalcar que el actual trabajo investigativo seleccionó como población para implementar el modelo de intervención académica a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a los estudiantes de una Universidad de Bucaramanga, que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas en el ciclo básico,



quienes pertenecen a diferentes programas académicos de las áreas de salud, ingeniería, ciencias sociales, administrativas, entre otras. No obstante, la muestra escogida correspondió a uno de los 12 grupos vigentes, el cual estuvo conformado por estudiantes de Administración Financiera, Administración de Negocios Internacionales, Contaduría Pública, Enfermería, Fonoaudiología y Psicología, en edades desde los 16 a los 21 años. En total, se intervinieron 18 participantes.

Cabe destacar que el tipo de muestra no probabilística con la que se trabajó fue la **muestra homogénea**, en la cual “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.98).

En ese sentido, el único criterio de inclusión y de exclusión que se tuvo en cuenta para seleccionar la población muestra y que respetó el sentido propio de la investigación, fue que cursaran la asignatura de Competencias Comunicativas, ya que ese fue específicamente el nicho en el que se evidenció el problema de estudio. A su vez, la implementación del modelo de intervención académica se realizó directamente desde las aulas; por lo cual, no fue posible ejecutarlo en otro contexto, pues se hubieran podido permear y/o “contaminar” los resultados. A partir de estos elementos (población y muestra), se pudo conocer y delimitar el curso de la investigación, pues fueron clave para el diseño y la implementación de la batería de actividades aplicada al objeto de estudio.

### **3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

En este apartado se presentan los diferentes instrumentos de recolección de datos usados para la profundización del fenómeno estudiado; en este caso, el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas, a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Las herramientas hermenéuticas empleadas, permitieron analizar, aclarar y descubrir el porqué del comportamiento social de la población muestra y sus resultados.

Partiendo de lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010) quienes mencionan que el método hace referencia al medio o camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y lo consultado para la recolección de datos; y que el instrumento es el mecanismo que utiliza el investigador para recolectar y registrar la

información, para el presente trabajo se seleccionaron tres instrumentos que permitieron obtener información y elementos clave en el desarrollo de la tesis. Estos fueron: la entrevista semiestructurada, la entrevista estructurada y la batería de actividades; también se usó la técnica de recolección de datos llamada observación simple, no regulada.

Como primera medida, la entrevista semiestructurada es definida por Monje (2011) como flexible y abierta, en la que se plasman las preguntas a partir de los objetivos de investigación; esto es que el contenido, orden, profundidad e interrogantes, se dejan a disposición del entrevistador, permitiéndole modificar su orden, adaptar el discurso a diversas situaciones y persuadir al entrevistado para que encause su locución al tópico de interés.

En este caso, este instrumento se usó principalmente para conversar con un docente experto en pedagogía, sobre diversos temas que se desprenden del objeto de estudio: el modelo de enseñanza-aprendizaje más asertivo, las estrategias didácticas más funcionales en la construcción del pensamiento crítico y la incorporación de la metodología del ABP en las aulas, entre otros. La entrevista estaba conformada inicialmente por cinco preguntas (ver apéndice 1) (definidas previamente), pero en medio de su aplicación, surgieron cinco más, que permitieron tener una visión mucho más global respecto al área de interés.

También se hizo uso de la entrevista semiestructurada, para dialogar con un docente, especialista en neurociencia (ver apéndice 2) el cual abordó (a través de preguntas previamente definidas y otras que fueron emanando) temáticas como la activación del cerebro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferencias del aprendizaje en la etapa de la niñez y de la juventud, activación de la creatividad, importancia de las competencias comunicativas en el aprendizaje, ejemplos de actividades en el aula para favorecer el aprendizaje significativo, entre otros.

La razón de aplicar este instrumento a los expertos en educación se debió a que, aparte de ser una herramienta más flexible para la recolección de datos con la que se pudo aclarar las dudas durante el proceso, permitió obtener información más completa y profunda del tema de interés, y a su vez brindó la posibilidad de filtrar al instante los datos más útiles y usables para la investigación. Las preguntas seleccionadas para cada caso surgieron con base en la indagación teórica trabajada en el apartado anterior (en el que se consultaron aspectos como pedagogía y didáctica en el ejercicio docente, transformación de las tendencias didácticas: roles del docente y del estudiante, diseño de batería de actividades,

competencias para el pensamiento crítico, entre otros), teniendo en cuenta que éstas darían cumplimiento a uno de los objetivos específicos, el cual busca que, a partir de esas entrevistas semiestructuradas, las investigadoras puedan tener insumos para construir y diseñar la batería de actividades del modelo de intervención académica propuesto.

Por otra parte, la entrevista estructurada escrita que se desarrolla bajo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se aplicó a la población muestra, conformada por 18 estudiantes que cursaron la asignatura de Competencias Comunicativas en el semestre 2020 A (ver apéndice 3) con el fin de conocer de manera más directa y precisa, su percepción con relación a los contenidos del curso y a la importancia de los mismos en su proceso de formación profesional y personal. Este instrumento estuvo compuesto por preguntas abiertas (seleccionadas a partir de uno de los objetivos específicos del presente trabajo), relacionadas con sus presaberes acerca del concepto de Competencias Comunicativas; a su vez respecto a si creían que a través del curso forjarían o fortalecerían el pensamiento crítico, y también, el por qué consideraban que la asignatura estaba en su pénsum académico, entre otras.

Para las investigadoras, esta herramienta fue la más óptima de aplicar a los estudiantes, ya que facilitó la clasificación y el análisis objetivo de esas percepciones y a su vez, permitió la precisión, exactitud y claridad en sus respuestas, con las que se pudo conocer de cerca la población que se iba a intervenir. Además, es importante señalar que las entrevistas realizadas tanto a los expertos en educación como a los estudiantes, dieron cumplimiento a dos de los objetivos específicos y emanaron insumos fundamentales para el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, una de las técnicas que se usó para recolectar información cualitativa fue la observación simple (ver apéndice 4), la cual tiene que ver con comprender el comportamiento y las experiencias de las personas en su medio natural (en este caso el salón de clases). Es decir, observar y registrar la información que allí se encuentre (expresiones, movimientos, gesticulaciones, palabras y demás). En esta técnica, solo se tienen en cuenta unos lineamientos generales, sobre aspectos del fenómeno que el investigador tiene interés en conocer (Monje, 2011).

Esta técnica de recolección de información se empleó en el desarrollo de las actividades con los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas que participaron en la investigación. Cada una de las observaciones permitieron, no solo

identificar la actitud de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas, sino también, reconocer oportunidades de mejora de la batería propuesta, las cuales fueron tenidas en cuenta en los ajustes realizados en este instrumento. Lo anterior también se realizó a partir de las retroalimentaciones dadas por los alumnos, quienes al finalizar cada ejercicio expusieron sus opiniones y percepciones frente a la actividad ejecutada. Dichas percepciones y recomendaciones fueron clave para dar cumplimiento al diseño dispuesto para este trabajo de grado, puesto que la investigación-acción práctica implica un constante ajuste de lo propuesto a partir de los resultados que se obtienen en cada etapa del proceso.

Las observaciones registradas en esta técnica, se clasificaron bajo los siguientes tópicos:

- **Palabras o expresiones comunes usadas en el desarrollo de la actividad:** el observador tuvo en cuenta los términos que más primaron en las conversaciones con el equipo. Estas fueron registradas.

- **Iniciativa:** en este ítem se tuvo en cuenta cuántas veces el estudiante tuvo la determinación de proponer, opinar o dar a conocer sus razones para tratar el problema presentado y para darle solución al mismo. También se tomaron como base sus expresiones faciales y corporales; es decir, su lenguaje kinestésico cuando hablaban, cuando daban a conocer su punto de vista o cuando no estaban de acuerdo con su postura. En ese sentido se organizó lo observado de la siguiente manera: de 0 a 3 veces, el estudiante es pasivo; de 4 a 6 veces, el estudiante es medianamente activo; de 7 a 9 veces, el estudiante es activo; y más de 10 veces, el estudiante es muy activo.

- **Creatividad en la resolución de conflictos:** en este tópico se analizó la capacidad del estudiante para pensar fuera de lo común y proponer soluciones diferentes e inusuales; así como de considerar el problema planteado desde distintos focos y no sólo desde uno. Por tal razón se registró así:

- El estudiante no propone ninguna solución.
- El estudiante propone una solución que no responde al problema.
- El estudiante propone una solución que abarca sólo una parte del problema.
- El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema.

- Otra.

- **Argumentación de las ideas propuestas:** este aspecto fue fundamental ya que representa la forma en la que el estudiante es capaz de justificar su propuesta y de que esta sea escogida para la resolución del problema. Por esta razón, se definieron los siguientes aspectos que se tuvieron en cuenta en el trabajo grupal:

- El estudiante describe la pertinencia de su propuesta.
- Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez.
- El estudiante no es capaz de defender sus argumentos.
- Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada.

Por otro lado, los documentos, registros y los instrumentos de recolección de datos, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) corresponden a una fuente muy valiosa de datos cualitativos. Para el caso actual de investigación, tales documentos conciernen a la batería de actividades diseñadas bajo la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), la cual se implementó en las sesiones de la asignatura y sirvieron como fuente de recolección de información, sustentando el posterior análisis de los resultados encontrados, respecto al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes. Cada actividad propuesta contenía un ejercicio de evaluación que le permitió al estudiante retroalimentar el proceso; a su vez también le dio la posibilidad a las investigadoras de identificar oportunidades de mejora de estos contenidos, las cuales fueron incluidas en la versión final de la batería de actividades (ver apéndice 5). Cabe destacar que, además de ser un instrumento, la información recolectada permitió el diseño de la batería de actividades; por tal razón, este también fue un producto que se construyó durante el transcurso de la aplicación del estudio, lo cual está en coherencia con el diseño de investigación acción-práctica. Lo anterior responde al porqué se presenta como un instrumento y como un producto a la vez.

Estos instrumentos mencionados anteriormente, permitieron recolectar información importante, relevante y necesaria que alimentaron las categorías de estudio descritas previamente, y que aportaron resultados significativos en el proceso de investigación. A continuación, en la tabla 3, se relaciona la correspondencia entre los instrumentos y las categorías planteadas:

Tabla 3: Relación de los instrumentos con las categorías de investigación establecidas

<b>Instrumento</b>	<b>Categoría a la que aporta información</b>
Entrevista estructurada	Categoría 1-Percepción de los estudiantes.
Entrevista semiestructurada	Categoría 2- Diseño de actividades.
Observación Simple	Categoría 3- Características del Modelo ABP.
Documentos (batería de actividades)	Categoría 3- Características del Modelo ABP.

Nota: en esta tabla se evidencia la conexión entre la categoría de análisis y el instrumento de recolección de datos que permitió obtener información. Fuente propia.

### 3.4.1 Validación de los instrumentos

Una vez fueron diseñados los instrumentos de recolección de datos, se procedió a su validación con la docente María Piedad Acuña, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, quien a partir de una rúbrica establecida sugirió especialmente, ajustes de forma. Posteriormente, se llevaron a cabo dichos ajustes que permitieron redefinir algunas de las preguntas establecidas en la entrevista estructurada escrita y en la entrevista semiestructurada con el objetivo de hallar respuestas que aportaran elementos significativos a la investigación. Por su parte, para el formato de observación simple no tuvieron que realizarse cambios, ya que, desde la perspectiva de la validadora, este se planteó de manera clara y precisa.

A continuación, se describen dichos instrumentos, así como los cambios sugeridos por la validadora:

**- Entrevista semiestructurada:** este instrumento se aplicó en dos ocasiones a dos profesionales en pedagogía con formación distinta. La primera entrevista (ver apéndice 1) se realizó a un docente experto en educación, en prácticas educativas y didácticas en el

aula y en el rol del docente. Por su parte, la segunda, se aplicó a un experto en neurociencia y psicología de la educación (ver apéndice 2). En ambos formatos, se plantearon inicialmente ocho preguntas, las cuales variaron al momento de la aplicación. Los cambios sugeridos por la validadora fueron principalmente de forma, y tuvieron que ver con la palabra escogida para hacer la pregunta. De esa forma se ajustó el “cómo” por “de qué manera” o “cuál es la mejor forma”.

- **Entrevista estructurada:** este instrumento estuvo conformado por seis (6) preguntas sobre la percepción de los estudiantes frente a las competencias comunicativas, al pensamiento crítico y a la asignatura de Competencias Comunicativas. El formato fue validado y se realizaron correcciones mínimas de aspectos de forma tales como modificar las palabras para preguntar; cambiar el “cómo” por el “por qué creo que”; así como evitar realizar preguntas en las que las respuestas sean monosílabas (Ver apéndice 3).

- **Formato de observación simple:** este instrumento está compuesto por cuatro (4) partes que corresponden a las palabras o expresiones más comunes usadas por los participantes en la realización de los ejercicios; así como a la creatividad, actitud y argumentación de las ideas expuestas por parte de los estudiantes. El formato fue validado en su totalidad, sin ningún ajuste sugerido (Ver apéndice 4).

### **3.5 Aspectos éticos**

Debido a que la presente tesis intervino una población-muestra de una Universidad de Bucaramanga con el fin de implementar un modelo de intervención académica a partir de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el modelo TIM, y que, a su vez, intercambié información con profesionales expertos en educación, se tuvieron en cuenta algunos aspectos éticos para su correcto desarrollo, así como el debido tratamiento de la información obtenida. Por tal razón se accedió a un documento que permite evidenciar un común acuerdo de todas las partes para participar autónomamente en la investigación. Este es el Consentimiento informado (ver apéndice 6 y apéndice 7) definido por Cañete, Guilhem y Brito, (2012) como:

Una herramienta de mediación entre los intereses de investigadores, financiadores e individuos incluidos en la investigación científica. El CI es, adicionalmente, una excelente forma de ejercitar y aplicar principios éticos tan genuinamente humanos y universales. También conocido como consentimiento libre y esclarecido, consentimiento bajo información o consentimiento educado, el CI permite garantizar

la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación (p.121).

Como se mencionó anteriormente, formato contiene las firmas de los participantes de la investigación, inscritos en la asignatura de Competencias Comunicativas, los cuales fueron directamente el objeto de estudio. También se presenta el registro de los profesionales en educación (pedagogo y neurocientífico), quienes aportaron notablemente en la construcción de la batería de actividades.

Por su parte, otro de los documentos que permitieron desarrollar la investigación dando cumplimiento a los aspectos éticos nombrados, tuvo que ver con el permiso otorgado por una Universidad privada de Bucaramanga en donde se desarrolló la presente exploración cualitativa. En dicho documento se presentaron los instrumentos que se aplicaron a la población muestra. Con base en ello, el Comité de Bioética de esa institución autorizó el estudio (ver apéndice 8).

A partir de todos los elementos metodológicos mencionados en este capítulo, se orientó el diseño y la ejecución de la investigación, en la cual se pudieron determinar cada una de las fases a desarrollar para dar cumplimiento al objetivo planteado. Fue así como se logró la intervención propuesta de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga.



## Capítulo 4

En el presente capítulo se describe el proceso de análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos definidos en la investigación. Posteriormente, se presentan los resultados a partir de dicho análisis, teniendo como base las categorías y subcategorías planteadas. Así mismo, se expone la triangulación de la investigación que da cuenta de la articulación existente entre los objetivos, los supuestos cualitativos, la pregunta problema, el marco teórico y las categorías de análisis. Finalmente, se describe la batería de actividades diseñada durante la intervención y se justifican cada uno de los elementos que la conforman.

### 4.1 Análisis y resultados

El análisis de la investigación se realizó a partir de las categorías y subcategorías establecidas, las cuales estuvieron ligadas directamente con los objetivos específicos planteados, con los instrumentos de recolección de datos y con el marco teórico; elementos que contribuyeron a dar respuesta a la pregunta problema. Para lo anterior, tal y como menciona Monje (2011) en la fase analítica se desarrollaron varias tareas que permitieron dicho proceso. Inicialmente, se realizó una reducción de datos teniendo como base los formatos empleados para la recolección de los mismos (entrevista estructurada escrita, entrevistas semiestructuradas, formatos de observación simple, formatos de retroalimentación y diario de campo).

Es por esto que, para el análisis de los datos recolectados en la entrevista estructurada aplicada al objeto de estudio, se planteó un formato de síntesis que permitió codificar a los participantes (desde E1 hasta E18) y agrupar por colores, las apreciaciones comunes o similares de acuerdo a las respuestas dadas para cada pregunta. Posteriormente, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los expertos fueron transcritas con el objetivo de identificar los aportes más significativos para la investigación de acuerdo a los componentes y ejes abordados. Cabe resaltar que también se realizó una codificación para cada uno de los profesionales (P1 para el experto en neurociencia y P2 el experto en pedagogía).

En cuanto a los formatos de observación simple y teniendo en cuenta que se diligenció uno por estudiante en cada sesión (18 alumnos, 10 sesiones), se diseñó un formato de síntesis que agrupó los cuatros elementos de análisis del mismo (expresiones

más comunes, creatividad en la solución de conflictos, participación y argumentación en las ideas propuestas). Para esto fue necesario una revisión exhaustiva de cada uno de estos registros, lo que permitió la identificación de los elementos comunes en las respuestas dadas por cada uno de los participantes.

Por su parte, para los formatos de retroalimentación (ver apéndice 11) sobre cada una de las actividades, se tuvo en cuenta la misma codificación utilizada en la entrevista estructurada escrita aplicada a los estudiantes. Así mismo, sus apreciaciones fueron agrupadas por colores teniendo en cuenta las ideas más representativas, las cuales aportaron de manera significativa a la construcción de la batería de actividades, ya que de acuerdo a sus percepciones se realizaron los ajustes que se consideraron pertinentes. Es importante señalar que lo anterior estuvo en concordancia con el diseño de la investigación centrado en acción-práctica, tal y como se mencionó en el capítulo de metodología (Hernández et al., 2010). De igual forma, el diario de campo (ver apéndice 9) fue una herramienta que permitió registrar algunos detalles relacionados con la dinámica de las actividades, ideas que también contribuyeron a la construcción de la batería de actividades.

Para el análisis, también se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de lectura y escritura aplicadas tanto al inicio como al final de la intervención. Dichos resultados fueron representados por medio de gráficas, las cuales dieron cuenta de los avances, de manera individual, en estas competencias. Teniendo como base lo anterior, se realizó la presentación de resultados la cual también se llevó a cabo a partir de las categorías y subcategorías. Fue así como estos, finalmente, permitieron representar la triangulación de la investigación que integró objetivos, supuestos cualitativos, instrumentos de recolección de datos y marco teórico.

#### **4.1.1 Análisis**

##### **Categoría 1: percepción de los estudiantes**

Esta categoría fue planteada *a priori* teniendo en cuenta que para las investigadoras fue fundamental conocer las percepciones de los estudiantes sobre conceptos clave ligados directamente al estudio. Para la recolección de información que le aportó a dicha categoría, se empleó el instrumento de entrevista estructurada aplicado a los estudiantes, lo que permitió dar cumplimiento al primer objetivo específico el cual corresponde a “caracterizar, a través de entrevistas estructuradas, la percepción que tienen los estudiantes de una

Universidad de Bucaramanga sobre el concepto de competencias comunicativas, pensamiento crítico y en particular, sobre la asignatura de Competencias Comunicativas, cursada durante el ciclo básico”.

**Subcategoría: percepción sobre la definición de las competencias comunicativas:**

Esta subcategoría, que hace parte de la categoría centrada en percepciones, se enfocó en el reconocimiento de los presaberes de los alumnos frente al concepto de “competencias comunicativas”, ya que, desde el inicio de la investigación, fue clara la necesidad de partir de dichos presaberes como elementos clave para la construcción de la batería de actividades. Para lo anterior, se empleó como instrumento de recolección de datos una entrevista estructurada escrita (ver apéndice 3) compuesta por seis (6) preguntas, de las cuales una le aportó específicamente a la subcategoría mencionada y se planteó bajo el siguiente enunciado: para usted, ¿qué son las competencias comunicativas?

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, se pudo identificar que este concepto es asociado, principalmente, hacia dos perspectivas. Una de estas se articuló con los entornos sociales y las formas de expresión para comunicarse con los demás; muestra de ello se reflejó en las siguientes respuestas:

E1: “son herramientas que me ayudan a desenvolverme mejor con las personas”.

E2: “es la manera de expresión en un entorno social, facilitando la comunicación verbal o escrita”.

E3: “es una forma de tener mejor comunicación y que los demás nos entiendan”.

E8: “ayudan a saber cómo expresarse ante la sociedad”.

E13: “son las capacidades que adquiere una persona para expresar sus ideas y pensamientos, de una manera entendible y que agrade a los receptores”.

E17: “es la destreza que podemos adquirir para dirigirnos ante un público, analizar y evaluar mis conocimientos”.

Con los apartes expuestos se evidenció que los estudiantes relacionan el concepto de “competencias comunicativas”, principalmente como una forma de expresarse y relacionarse con los demás. Esto coincide con los referentes teóricos de la investigación, como es el caso de Zaldívar (como se citó en Martínez, 2015) quien, las define como “el

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que nos capacitan para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes canales, que facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de relaciones interpersonales positivas” (p.6).

Así mismo, hubo expresiones que se enfocaron en otros elementos que también tienen relación con el concepto de “competencias comunicativas” mencionado anteriormente. Fue así como algunos alumnos plantearon en sus respuestas aspectos de carácter lingüístico, interpretativo y conversacional. Muestra de esto, se representó por medio de las siguientes expresiones:

E7: “es la capacidad de realizar bien el proceso de comunicación, usando correctamente la lingüística y el habla”.

E11: “son diferentes factores comunicativos que nos ayudan a interpretar muchas cosas”.

Fue así como las respuestas dadas por los estudiantes dejaron entrever que sí existen unos presaberes frente al concepto de “competencias comunicativas” y que las resaltan como herramientas necesarias para su participación dentro de un contexto en el cual reconocen que se requieren de habilidades para relacionarse con los demás. Dichas perspectivas permitieron dar inicio a la batería de actividades en la cual los estudiantes fueron pieza fundamental, no solo para su diseño, sino también para su ejecución. En la siguiente nube de palabras, se puede apreciar una síntesis de las respuestas de todos los estudiantes intervenidos, al preguntarles sobre su definición sobre las competencias comunicativas.



Figura 3: Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de competencias comunicativas. Fuente propia.

**Subcategoría: percepción sobre la asignatura de Competencias Comunicativas.**

Esta subcategoría se desprende de la categoría inicial, la cual está enfocada en la percepción de los estudiantes hacia diferentes aspectos; uno de estos precisamente tiene que ver con la impresión de ellos frente a la importancia de la asignatura de Competencias Comunicativas para sus vidas pues, aunque se pueda parecer al concepto propio, las investigadoras querían comprobar si los alumnos tenían la sensación de que esta materia era “de relleno”, si estaba constituida para jugar y pasar el rato; o si realmente se acercaban al sentido propio de las temáticas.

Para hallar lo anterior, se utilizó el instrumento de la entrevista estructurada escrita (ver apéndice 3) compuesto por seis (6) preguntas, de las cuales dos (2) le aportaron a esta categoría; estas fueron:

- ¿Por qué es importante que esta asignatura haga parte de mi pénsum académico?
- ¿Para qué creo que me va a servir la clase de Competencias Comunicativas en mi vida personal?

Con relación a la primera pregunta, las respuestas se estructuraron bajo tres aspectos principalmente. El primero de ellos se relacionó con que la asignatura iba a mejorar en ellos la forma de comunicarse y de expresarse con los demás, principalmente desde lo verbal. Los siguientes, son algunos de los comentarios que demuestran lo descrito:

E1: “esta asignatura para mi es muy importante ya que puedo mejorar al momento de hablar con los demás, así como de interactuar con los compañeros”.

E2: “es importante para aprender y facilitar una comunicación en cualquier entorno”.

E6: “es importante porque como administradora de Negocios Internacionales debo saber comunicarme bien”.

E13: “es importante porque la profesión que voy a ejercer se lleva a cabo con la socialización y la comunicación con otras personas. Además de ello, debo adquirir la capacidad de convencer, para vender mis ideas.

E 17: “nos enseña a cómo hablar, cómo expresarnos en público y a desenvolvemos a lo largo de nuestra carrera”.

Al ser estudiantes de diferentes programas académicos (Administración de Negocios Internacionales, Psicología, Contaduría, entre otros), hacen asociaciones de la asignatura con la incidencia que tendrá en su formación profesional principalmente desde lo verbal. Se pudo evidenciar de esta manera que no están tan desligados de la realidad pues en la asignatura hay una parte importante y fundamental para abordar procesos de oralidad en los que ellos conocen la importancia de expresar sus ideas de manera asertiva, comparten con los demás sus posturas a través de exposiciones y muestras argumentativas, y realizan prácticas verbales.

Por su parte, el segundo aspecto que primó en la respuesta de los estudiantes fue el de la incidencia de la asignatura en la práctica profesional, ya que esta les brindará mayores habilidades que los hará más competentes, más capaces y eficaces frente a las necesidades del mercado. Aquí, una muestra de sus expresiones:

E3: “para en un futuro, poder desenvolverme en el ámbito laboral, o al presentar una sustentación de proyecto o también, para solucionar algún problema de la mejor forma posible”.

E7: “porque gracias a las competencias comunicativas tendré la posibilidad de formarme mejor profesionalmente ya que dispone de una serie de habilidades y conocimientos para expresarme”.

E12: “porque me ayudará a desarrollar habilidades a lo largo de la carrera y vida laboral”.

E14: “es importante porque va a ayudarme a crecer como persona y como profesional”.

Las anteriores posturas concuerdan con lo planteado por un autor consultado al inicio de esta investigación; este es Aguirre (2005) quien en sus reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional, indica que esta es una potencialidad del sujeto para integrar habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad en su ejercicio profesional y en la toma de decisiones. A su vez, los hallazgos encontrados tienen relación con la asignatura, pues en ella se busca que el estudiante no solo aplique los temas vistos para la sesión o para presentar algún trabajo con el que obtengan una valoración numérica,

sino también que reflexionen en torno a cómo llevar a la práctica de sus contextos, las temáticas vistas, las realidades discutidas y las acciones que como profesional se deberían tomar.

El tercer aspecto que surgió de esta pregunta respecto a la importancia de la asignatura en el p<sup>é</sup>ns<sup>u</sup>m académico se relacionó al conocimiento comunicativo que se adquiere y del que se desprende el pensamiento crítico. Así lo dejaron ver algunas de las expresiones de los estudiantes:

E4: “Porque nos abre el pensamiento de debatir, de pensar y de evaluar para hacer bien el proceso”.

E5: “Considero que es importante porque esta me brinda mayor conocimiento en todo lo que es la comunicación, ya sea de aspectos económicos, políticos, sociales, entre otros”.

Estas expresiones tienen mucha relación con lo estructurado para la asignatura, pues el fin de esta es que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, abran su mente a otras consideraciones, forjen su criterio respecto a temas de la actualidad y apliquen los conocimientos básicos adquiridos en el curso. También se relaciona con lo que plantea Reyzábal (2012) en su investigación sobre lo claves que son las competencias comunicativas y lingüísticas en la calidad educativa, pues indica que con estas se pretende que todos los estudiantes desarrollen las mismas competencias básicas, aunque sea en diferente grado (...) las cuales les faciliten actuar y aprender en distintas circunstancias, afrontando situaciones complejas, inciertas o desconocidas y seguramente cambiantes, con compromiso, postura crítica y enfoque práctico.

En esta imagen se condensa las percepciones de los estudiantes intervenidos respecto a la importancia de que esta asignatura haga parte de su p<sup>é</sup>ns<sup>u</sup>m académico.



Figura 4: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia de la asignatura Competencias Comunicativas en el p nsun acad mico. Fuente propia.

Por otra parte, respecto a la pregunta:  para qu  creo que me va a servir la clase de Competencias Comunicativas en mi vida personal?; que le aporta informaci n valiosa a esta subcategora, los resultados permitieron a las investigadoras encontrar que las respuestas dadas se relacionan estrechamente con la pregunta anterior y que lo que los estudiantes mayoritariamente perciben es que la asignatura as  como las propias competencias los ayudar n a expresarse mejor, a ser m s cr ticos y a ser m s competentes en sus profesiones. Estas son algunas de esas percepciones que demuestran lo anterior:

E1:  para alimentar mi crecimiento en el sentido laboral y personal, desarrollando herramientas que realmente me ayudaran en cualquier situaci n .

E5:  con gran empe o y esfuerzo en esta clase puedo tener herramientas para mi espacio laboral ya que me ayudar  a fortalecerme mis habilidades y de esta forma ser m s competente .

E11:  pues en mi caso pienso que va a ser de mucha ayuda, ya que con esto puedo elaborar e interpretar diferentes cosas, las cuales pueden ser muy  tiles .

E13:  la clase de Competencias me va a servir en mi vida personal para mejorar en ciertas fallas que tengo al momento de comunicarme y me va a permitir adquirir estrategias que pueda aplicar en el  mbito profesional .



Las preguntas realizadas en la entrevista estructurada escrita con relación a la percepción de la asignatura les permitieron a los estudiantes ser parte del proceso de la clase desde un inicio, pues fueron ellos los que intervinieron de manera indirecta en la creación de contenido y en el diseño de las actividades. Los estudiantes lo notaron y se evidenció en su participación activa y propositiva en esa primera sesión.

En esta nube de palabras se puede ver reflejadas todas las respuestas de los estudiantes (algunas muy similares) entorno a esta pregunta.



Figura 5: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia de las competencias comunicativas en su ámbito personal. Fuente propia.

#### **Subcategoría: percepción sobre la definición de pensamiento crítico:**

Esta subcategoría, al igual que la anterior, se enmarcó dentro de la categoría de percepciones y también buscó conocer los presaberes de los alumnos frente al concepto de pensamiento crítico. Para lograr lo mencionado, se empleó como instrumento de recolección de datos una entrevista estructurada escrita (ver apéndice 3) compuesta por seis (6) preguntas, de las cuales tres le aportaron específicamente a esta subcategoría. Dichas preguntas fueron:

¿Qué he escuchado hablar acerca del pensamiento crítico?

¿Por qué creo que es importante el pensamiento crítico en las situaciones que me rodean?

¿De qué manera las competencias comunicativas me ayudan a fortalecer mi pensamiento crítico?

Con referencia a la primera pregunta, las respuestas se orientaron bajo tres aspectos significativos que reúnen ideas que sí tienen coherencia con el pensamiento crítico, las cuales se presentan en la figura 6 en una nube de palabras que sintetiza las expresiones de todos los participantes frente a esta pregunta.

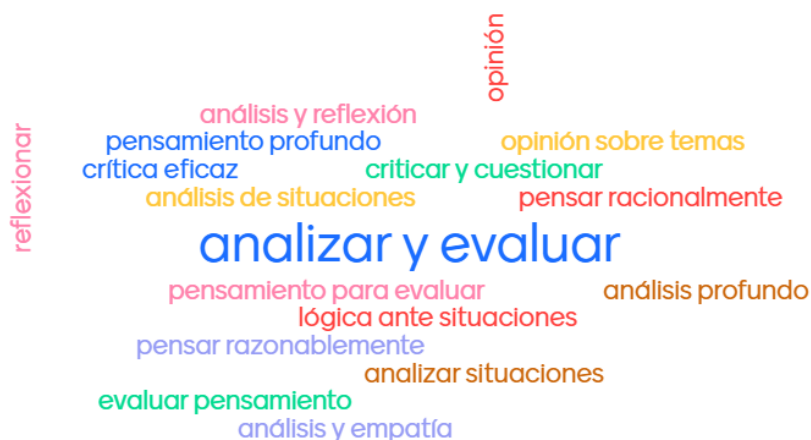


Figura 6: Percepciones de los estudiantes sobre el concepto de pensamiento crítico a partir de sus presaberes. Fuente propia.

Como se mencionó anteriormente, ante la pregunta relacionada la primera pregunta (¿Qué he escuchado hablar acerca del pensamiento crítico?), se identificaron tres perspectivas; la primera estuvo centrada en que el pensamiento crítico se relaciona con el análisis que hacen las personas sobre ciertas situaciones y en la búsqueda de soluciones o alternativas. Muestra de ello, se evidenció en los siguientes apartes:

E10: “es un análisis profundo que se le da a una determinada situación en busca de una solución”.

E11: “el pensamiento crítico está conformado por factores que permiten analizar, reflexionar, elaborar alguna idea u otra cosa y así establecer una crítica”.

E14: “es un pensamiento que permite analizar las cosas desde un punto central”.

Estas ideas tienen relación con lo planteado por algunos autores como Ennis (como se citó en López, 2013) quien lo definió como un pensamiento racional y reflexivo sobre las decisiones que se toman o las concepciones en las que se cree. Lo anterior, permitió identificar que los alumnos sí reconocen que este tipo de pensamiento implica una serie de procesos que no se limitan a una opinión.

Otro de los aspectos relevantes fue la perspectiva de este tipo de pensamiento desde un punto de vista de indagación, cuestionamiento y búsqueda de conclusiones. Esto se representó en las siguientes respuestas:

E5: “un pensamiento profundo con el que se pueda buscar, indagar”.

E16: “pensar racionalmente e indagar sobre alguna pregunta para así averiguar y llegar a una conclusión”.

Este componente también se ubica dentro de concepciones dadas por autores expertos sobre este concepto, como es el caso de Elder y Paul (como se citó en Revista El Educador, 2008) quienes incluyen dentro de su definición que para que exista un pensamiento crítico se requiere de la formulación de preguntas que, posteriormente, inducirán a conclusiones. Estos dos factores guardan relación con las respuestas mencionadas anteriormente, ya que se evidenció en ellas el reconocimiento de dos elementos clave para construir un verdadero pensamiento crítico.

Por su parte, el último ítem relacionado con esta pregunta se centró en el pensamiento y las opiniones, principalmente, tal y como se evidenció en estas respuestas:

E2: “es realizar una crítica acerca de algo de manera eficaz y muy certera”.

E3: “es la opinión que se tiene sobre algún tema específico, dando razones concretas”.

E13: “es una manera de pensar razonablemente frente a cualquier situación que se presente”.

Estos apartes se relacionan con las ventajas que se le han atribuido al pensamiento crítico, puesto que los argumentos y el apreciar el punto de vista propio y de los demás, constituyen capacidades que se desarrollan bajo este tipo de pensamiento (Revista El Educador, 2008).

Respecto a la segunda pregunta relacionada con este tema: ¿por qué creo que es importante el pensamiento crítico en las situaciones que me rodean?, se identificaron tres perspectivas que están ligadas con las capacidades del pensamiento crítico propuestas por Ennis, las cuales se representan en las expresiones que se evidencian en la nube de palabras planteada en la figura 7.

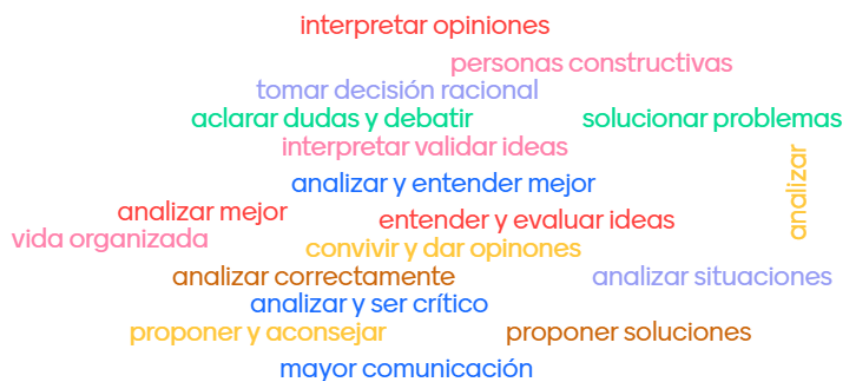


Figura 7: Percepciones de los estudiantes sobre la importancia del pensamiento crítico. Fuente propia.

Al hacer un análisis particular de dichas perspectivas, se pudo identificar que la primera, estuvo relacionada con un elemento ya mencionado y que los alumnos articularon directamente con este concepto. Fue así como la palabra análisis nuevamente resaltó dentro de sus respuestas:

E1: “es el pensamiento crítico el que permite analizar mejor las cosas”.

E2: “para analizar correctamente cada situación”.

E11: “pues gracias a este podemos analizar o elaborar una crítica, ya sea de algo que pase o cualquier otro factor”.

Adicionalmente, los vínculos y las relaciones con otras personas también fueron anclados a la importancia que tiene este pensamiento en las situaciones cotidianas. Muestra de esto se reflejó en las siguientes respuestas:

E5: “es muy importante y vital, ya que podemos dar nuestro punto de vista y compartirlo con nuestro entorno”.

E8: “permite aclarar algunas dudas al expresarlo y debatirlo con otras personas”.

Pero uno de los enfoques más interesantes se centró en la toma de decisiones y en la solución de problemas, como se evidenció en estos apartes:

E3: “para ayudar a buscar, aconsejar o proponer sobre algún tema”.

E9: “creo que tiene mucho que ver con la toma de decisiones racionales y para el cuestionamiento de ciertas cosas”.

E13: “porque en la vida cotidiana se pueden presentar problemas y dilemas difíciles de solucionar”.

Los anteriores apartes coinciden, como se mencionó, con las capacidades necesarias para desarrollar un pensamiento crítico; estas se relacionan con las cognitivas definidas por Bruning, Schraw y Ronning (como se citó en López, 2013) como aquellas que permiten realizar pensamientos críticos, análisis y juicios. Bajo esta perspectiva, Ennis (como se citó en López, 2013) definió 15 capacidades entre las que se destacan precisamente el análisis de los argumentos y la decisión sobre las acciones a realizar en las que también se incluye la interacción con los demás. Dichos elementos fueron identificados por los alumnos, dejando ver que sí consideran importante el pensamiento crítico dentro de su cotidianidad, pero que desconocen algunos otros elementos que se requieren para este como los son las observaciones, las deducciones, las inducciones y la identificación de supuestos.

Finalmente, la última pregunta articuló los dos conceptos clave incluidos en la entrevista estructurada escrita bajo el siguiente enunciado: ¿de qué manera las competencias comunicativas me ayudarán a fortalecer mi pensamiento crítico? Para esta pregunta, se evidenciaron respuestas diversas y algunas se relacionaron con elementos mencionados anteriormente, como se observa en la figura 8.

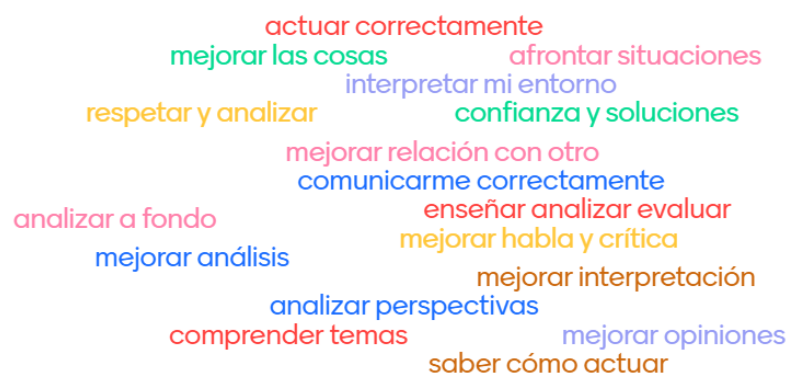


Figura 8: Percepciones de los estudiantes sobre cómo las competencias comunicativas fortalecen el pensamiento crítico. Fuente propia.

A partir de lo anterior, se evidenció nuevamente que el análisis y la formas de comunicarse con los demás cobraron protagonismo, tal y como se muestra a continuación:

E3: “para mejorar mi análisis, mi desempeño y varias de mis aptitudes”.

E9: “para analizar más las cosas a fondo”.

E8: “porque sabría cómo comunicarme de la forma correcta y cómo debatirlo sin que se genere algún problema”.

E10: “para analizar a la otra persona y buscar una mejor relación con el otro”.

E11: “si logro comunicarme mejor e interpretar pienso que será mucho más fácil elaborar un pensamiento crítico”.

Fue así como a partir de todas las respuestas dadas por los alumnos en torno al pensamiento crítico, se evidenció que existen unos presaberes sobre este concepto y que a pesar de no conocer a profundidad los contenidos de la asignatura, sí consideran relevante las competencias comunicativas para el desarrollo y fortalecimiento de este tipo de pensamiento.

### **Categoría 2: Diseño de actividades.**

Esta categoría fue creada *a priori* dada la importancia que tiene para la investigación el diseño de sesiones y de actividades creativas que se puedan aplicar fácilmente en el aula y con las que el estudiante pueda desarrollar un pensamiento crítico. Fue así como para

obtener un resultado tangible que permitiera la estructuración de dichas actividades y que además se complementara con las consultas teóricas relacionadas con el tema, se usó el instrumento de entrevista semiestructurada, aplicado a dos expertos en educación (pedagogo- doctor en educación y psicólogo-neurocientífico traslacional), con el propósito de que, a partir de sus experiencias y conocimientos profundos en el tema, pudieran brindar aportes funcionales y reales a la investigación y al diseño de la batería de actividades. De esta manera se cumple el segundo objetivo de la tesis, el cual corresponde a “Identificar, a través de entrevistas semi estructuradas, realizadas a un experto en pedagogía y a un especialista en neurociencia, las estrategias que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios”.

De esta segunda categoría principal, se desglosó la subcategoría de estrategias didácticas en el aula en la que confluyeron los aspectos principales y primordiales que se tuvieron en cuenta para el diseño de las sesiones y de las actividades, producto de tales entrevistas semiestructuradas.

#### **Subcategoría: estrategias didácticas en el aula:**

Esta subcategoría se desprendió de la categoría de Diseño de Actividades y como se mencionó anteriormente brindó aportes significativos a la investigación y a la realización del segundo objetivo específico. Para encontrar estrategias didácticas en el aula que permitieran el diseño de la batería de actividades dentro del modelo de intervención académica, las investigadoras entrevistaron a dos expertos en educación, pedagogo y docente neurocientífico, (ver apéndice 1 y 2) quienes desde su experiencia dieron aportes valiosos en torno a la didáctica de la clase, a los procesos de aprendizaje y a la labor docente. A continuación, se analizan los aspectos principales que se obtuvieron a partir de las entrevistas y de su relación existente con la práctica en clase y con lo dicho por los teóricos usados para esta investigación.

- **Cambios en los procesos de aprendizaje:** ambos expertos (uno desde el área interna y funcional del cerebro y otro desde la labor propia del docente) indicaron que efectivamente todo proceso de aprendizaje tiene cambios estructurales y que es importante adecuar las estrategias didácticas a esas etapas; que esa labor de adaptarse al cambio y de entender el funcionamiento interno y externo del cerebro debe ser propia no solo del estudiante, sino también del docente.

Así quedó evidenciado por el profesional 1 (experto en neurociencia) quien se refiere específicamente a la transformación de los procesos de aprendizaje en el estudiante y por el profesional 2 (experto en pedagogía), quien da su versión dirigida especialmente a los docentes.

P1: “hay periodos en los cuales hay más plasticidad cerebral (importante para los procesos cerebrales). Por ejemplo, los bebés que nacen están sintonizados con el aprendizaje. Entre más jóvenes los primeros años, hay mayor potencialidad para aprender cosas y con el tiempo se van concretando los procesos de desarrollo cerebral”.

P1: “generalmente todos los procesos de aprendizaje implican cambios a nivel cerebral que tienen que ver con estructuración de redes neuronales (...). Por esta razón se espera que los contenidos que reciben sean significativos y lo interioricen”.

P2: “(...) uno como maestro, a través de procesos de educación, puede recondicionar, resignificar el estilo y el tipo de enseñanza y obligarse a uno mismo a entender que las cosas han cambiado significativamente”.

Lo dicho por estos profesionales tiene gran concordancia con algunos de los teóricos que aportaron información significativa a esta investigación; se trata de Vásquez (2007) quien expone la necesidad de que el docente conozca de didáctica y de docencia pues con estas herramientas tendrá claridad en las formas de adaptar los procesos de enseñanza, pero a su vez, podrá desaprender y adaptarse a los cambios. Así mismo, tiene una estrecha conexión con el autor Imbernón (2011) quien, en una reflexión profunda en torno a las prácticas docentes, concluye que el profesor puede saber y estar formado en la teoría; sin embargo, esta se queda incompleta cuando no hay una buena actitud al compartirla y cuando se desconoce que existen diversas formas de aprender.

Al tener en cuenta lo expresado por los profesionales de la educación sobre los cambios en los procesos de aprendizaje, se encontró que efectivamente este era un aspecto primordial al diseñar una batería de actividades que generara en los estudiantes el interés por las temáticas propuestas y que también forjara en ellos el pensamiento crítico, la participación activa e iniciativas en procesos de retroalimentación; pero además, que le permitiera al docente adaptarse a los cambios, aprender, desaprender y entender que el conocimiento se construye de manera conjunta y bilateral. Por esta razón, la creación de las actividades del modelo se fue estructurando a medida que avanzaban las clases, dado



que las experiencias en el salón le daban insumos al docente para diseñar las sesiones posteriores.

El resultado fue muy positivo y se pudo evidenciar en las opiniones de los estudiantes, a quienes al final de cada actividad se les preguntaba sobre este ítem. Estas son algunas de sus apreciaciones que expresaron en la última sesión de la asignatura, respecto a la dinámica de la clase, temas tratados, actividades propuestas y procesos de retroalimentación.

E1: “excelentes, pues cada actividad reforzaba la antes ya vista, lo que ayuda a seguir reforzando y procesando mejor cada competencia”.

E3: “súper chévere y apropiado, una manera para distraernos y mejorar ciertas falencias y extrañaré a la profesora”.

E4: “me parece excelente la estructura, los contenidos y la atención de la profesora”.

E6: “actividades didácticas, a pesar de que era una clase larga, era amena por las diferentes metodologías manejadas”.

E9: “me parecieron muy bien, didácticas e interesantes, por otra parte, la profe fue muy amable y paciente con todos nosotros”.

E12: “bueno. Siempre me pareció que la preparación de las clases era evidente y los temas tratados en las actividades fueron elegidos de tal manera que generaran algún tipo de interés y además pudieran ser fácilmente entendidos e interpretados por cualquiera sin necesidad de muchos conocimientos previos específicos sobre los mismos. Eran temas sencillos que permitían la concentración en los ejercicios como tal”.

E13: “me pareció muy didáctico por parte de la docente, ya que hizo lo mejor posible para llamar la atención de nosotros los estudiantes en cuanto al tema”.

- **Novedad:** este fue otro factor clave (dicho por los profesionales-expertos en neuroeducación y pedagogía) en el diseño de la batería de las actividades, pues fue a partir de sus concepciones que las investigadoras notaron la importancia y la necesidad de tener atentos a los estudiantes en el desarrollo de la sesión; y no solo atentos, sino también dispuestos, con buena actitud y conectados con el tema tratado. Estas fueron algunas de las ideas de los expertos que llevaron a la acción.

P1: “un aspecto importante en el aprendizaje es la novedad, es fundamental; todo lo nuevo llama más la atención”.

P1: “si las actividades se disfrutan, funcionan”.

P1: “Desde mi experiencia he notado que a ellos les funciona la curiosidad si va más allá de lo que ellos saben o pretenden. Otro aspecto importante son los sistemas atencionales. Uno puede sostener una atención como por 30 o 40 minutos. Entonces lo que se debe hacer es que cada 30 o 40 minutos se cambie de actividad. Y ustedes deben aprovechar esa asignatura para darle ese giro. En la clase de ustedes puede haber más movilidad de actividades”.

P2: “casi siempre lo que a uno le parece importantísimo como docente, al estudiante joven no. Por eso una de las claves de la docencia es encontrar esa conexión; ahí es cuando uno se desprende de uno mismo y se centra en el estudiante”.

Con relación a lo manifestado por el experto P1 se encuentra que es necesario adaptar las actividades de clase hacia entornos agradables de aprendizaje que impliquen que el estudiante sea dinámico. Para el caso de esta investigación (y haciendo uso de esa recomendación) se aplicó un modelo presentado en el marco teórico, el cual corresponde al de Incubación de Paul Torrance compuesto por tres momentos: anticipación de las expectativas, profundización de las expectativas y extensión del aprendizaje; y que fue clave en la estructura interna de la sesión, pues los estudiantes tenían tres momentos en los que experimentaban novedad al ser una actividad complementaria del tema pero diferente en su ejecución. Esto permitió mantener la atención en ellos, darles nueva información cada cierto tiempo y generar un espacio agradable en el aula. Así quedó registrado en los formatos que los estudiantes diligenciaban al evaluar la sesión. Aquí una muestra de ello:

E1 (sesión de ideas principales y secundarias): “realmente todo me gusta, como se formulan las preguntas, como aprendemos, como captan la atención del estudiante”.

E1 (sesión de cohesión y coherencia): “realmente, me pareció muy chévere, porque todos querían dar su opinión, para mí fue realmente chistoso cómo se puede aprender y reírse, interactuar, dar opiniones, conocer cómo piensan los demás, unos parecidos otros totalmente lo contrario, pero cada uno respetando y aprendiendo”.

E8 (sesión de cohesión y coherencia): “el tema fue práctico, todos los integrantes de mi grupo tuvimos diferentes puntos de vista. La práctica ayudó mucho para retroalimentar cómo hacer un buen resumen”.

E14 (sesión de inferencias y conclusiones): “la temática tratada y la didáctica que la docente usó fue muy interesante”.

E18 (sesión de inferencias y conclusiones): “en realidad fue de las actividades que más me gustaron, se dieron las herramientas para trabajar la actividad y como grupo hubo la participación necesaria. Buena actividad”.

Respecto a lo fundamentado por el experto P2 se identificó la necesidad de conocer de cerca los gustos e intereses de los estudiantes, ya que estos, en la mayoría de los casos, distan de los del docente. Lo anterior a su vez se fundamentó en lo expuesto por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) que como se mencionó en el marco teórico, señala que es vital que el docente reconozca los presaberes, las experiencias, el vocabulario y el marco de referencia de sus estudiantes, pues es a partir de estos elementos que puede diseñar sus estrategias de enseñanza.

Fue así como las actividades que se propusieron estuvieron ligadas a temáticas relacionadas con su contexto; aquellas que llamaran su atención y los llevaran a participar de manera activa, a ser ellos los que propusieran múltiples formas de abordarlos; en pocas palabras, a ser sujetos de acción y no solo de recepción en el proceso de aprendizaje. Esta es una muestra de la reacción más común en los estudiantes ante la relación de sus gustos con las actividades de clase:

E7 (sesión de inferencias y conclusiones): “el tema fue interesante pues nos conecta con un tema que conocemos y estamos afrontando más en estos momentos, como se conectó la situación con el tema, fue una actividad sencilla y práctica. Además, la explicación fue bastante clara”.

E9 (sesión de inferencias y conclusiones): “un tema bastante ligado a la actualidad e interesante”.

E9 (sesión de ideas principales y secundarias): “un tema que abarca nuestra situación actual y bastante entretenido”.

E10 (sesión de inferencias y conclusiones): “lo que más me gustó es que se muestra una realidad para un sector del entretenimiento que yo personalmente ignoraba, pero es una situación muy latente de la cual yo soy participe directa o indirectamente”.

E 13: (sesión de resumen): “la temática hablada en esa clase fue algo que llamó mucho mi atención y me gustó trabajar un tema que es muy frecuente actualmente”.

**- Incentivar a la participación y a la crítica:** los expertos entrevistados tuvieron este factor como punto común y es generar participación en los estudiantes desde una perspectiva crítica y analítica en la que (entre otras cosas) el docente cambie su rol de “dictador” por “mediador”. Además, confluyeron en la importancia de debatir temas que para el estudiante sean importantes y no solo para el profesor; de ahí la necesidad de conocer sus gustos y miedos. Estas fueron algunas de esas apreciaciones:

P1: “los sujetos deben convertirse en agentes de aprendizaje, cuidando que, al ser autónomos, este no se pierda. Esa es una consecuencia de que el estudiante se involucre en el aprendizaje; que no sean pasivos; es fundamental porque ya se sienten identificados en los procesos de aprendizaje. Por ende, hay que hacer más participativos los contenidos de clase”.

P2: “casi siempre lo que a uno le parece importantísimo como docente, al estudiante joven no. Por eso una de las claves de la docencia es encontrar esa conexión; por eso esos procesos requieren de preguntarle al estudiante no solo para darle gusto sino para saber cuáles son sus intereses, perspectivas de mundo, problemas inmediatos que lo afectan. Uno hablando de corrupción y él preocupado porque su papá le fue infiel a su mamá.

P2: “por eso pienso que el pensamiento crítico es no partir de lo que a mí me parece importante, sino lo que es importante para ellos. Ahí es cuando empieza la transposición didáctica (yo me pongo en los zapatos del otro)”.

Por ende, las actividades diseñadas para el modelo de intervención académica se basaron de acuerdo con esta reflexión realizada por los profesionales y con los teóricos consultados en esta investigación, ya que se usó el instrumento de entrevista estructurada escrita para conocer los presaberes de los estudiantes. A su vez se diseñó un formato de evaluación de cada sesión, para que el estudiante indicara cómo le había parecido la actividad y qué recomendaciones brindaba.

El anterior resultado estuvo muy ligado a lo esperado; los estudiantes se sintieron conectados con las temáticas propuestas, participaron activamente en clase, sintieron cercanos los ejemplos empleados y eso les permitió debatir con mayor seguridad, traer a colación presaberes y experiencias personales, trabajar de manera colaborativa, así como preguntar y contraargumentar lo dicho por sus docentes y compañeros; también, ser sujetos activos en la retroalimentación de las sesiones y convertirse en los protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje. Estos son algunos de los comentarios de los estudiantes respecto a los temas de las sesiones:

E2 (sesión de ideas principales y secundarias): “me gustó la socialización y los diferentes puntos críticos de cada grupo”.

E8 (sesión de resumen): “el tema fue práctico, todos los integrantes de mi grupo tuvimos diferentes puntos de vista. La práctica ayudó mucho para retroalimentar cómo hacer un buen resumen”.

E12 (sesión de ideas principales y secundarias): “material didáctico, como la imagen del bebe que reflejaba el consumismo, la participación y diferentes opiniones sobre el tema”.

E13 (sesión de resumen): “la temática hablada en esa clase fue algo que llamó mucho mi atención y me gustó trabajar un tema que es muy frecuente actualmente”.

E15 (sesión de ideas principales y secundarias): “lo que más me gustó fue poder compartir con mis compañeros las ideas de cada uno respecto al tema”.

E18 (sesión de ideas principales y secundarias): “que es un tema demasiado amplio, lo cual permitía dar diferentes puntos de vista para llegar a una sola como grupo, la participación de la clase y el mensaje que deja al final, como una enseñanza que no todo tiene que ser siempre material para alcanzar la felicidad”.

En concordancia con lo analizado anteriormente, es preciso indicar que las reflexiones realizadas por los expertos definieron una ruta exitosa y clara a seguir en la implementación de estrategias didácticas en el aula dentro del modelo de intervención académica aplicado a estudiantes de una Universidad de Bucaramanga que cursaron la asignatura de Competencias Comunicativas.

### **Categoría 3: Características del modelo ABP (Aprendizaje Basado en Problemas):**

Esta fue la última categoría preliminar establecida para esta investigación. Su funcionalidad e importancia radicó en que fue precisamente el ABP el que sirvió como metodología de clase para realizar la intervención académica en el aula, dadas sus características que procuran desarrollar en el estudiante la capacidad de resolución de problemas, habilidades de trabajo en equipo, protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y apropiación y aplicación de conceptos.

También es importante destacar que esta categoría respondió al tercer objetivo específico de la presente investigación, el cual contempla: “Diseñar una batería de actividades bajo la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas”, para lo cual se apoyó en el instrumento de observación simple (ver apéndice 4), formato que incluye el registro de las actitudes y participación de los estudiantes dentro del aula durante la aplicación de esta metodología; y en el de documentos (ver apéndice 5), el cual contiene los talleres a aplicar, a partir de la evaluación constante por parte de los estudiantes frente a las temáticas y actividades propuestas.

De esta categoría general, se desprendieron dos subcategorías que fueron fundamentales para el modelo ABP: la primera de ellas fue la de “habilidades propias del pensamiento crítico” en la que se analizó e hizo seguimiento al uso de esta habilidad por parte de los estudiantes en la resolución de problemas cotidianos y conformes a su contexto. La segunda, tuvo que ver con la “creatividad”; cualidad y característica importante dentro de esta metodología y que se evaluó a través de ejercicios prácticos en el aula. A partir de estos parámetros, se hallaron efectos importantes y vitales que dieron respuesta a la pregunta problema de este trabajo y que se mostrarán a continuación en el análisis de resultados que se obtuvieron a partir de las subcategorías.

#### **Subcategoría: habilidades propias del pensamiento crítico:**

Esta subcategoría es clave en la implementación de la metodología ABP y por eso se desprende de esa categoría. El pensamiento crítico, tal y como se ha venido diciendo en las anteriores subcategorías, y como está explícito en el marco teórico de esta investigación, es esa capacidad del estudiante para ir más allá de lo presentado por su docente; es tener la habilidad de hacer una lectura inferencial, reflexiva y profunda que le

permita encontrar aspectos entrelíneas, entre imágenes e intertextuales que no están presentes ni explícitos. En palabras de Gil (2018) es desarrollar las destrezas y habilidades, convirtiendo la reflexión en un hábito que le permita forjar un criterio profesional y humano para afrontar las diferentes circunstancias de la vida.

Ese fue precisamente el reto de las investigadoras al implementar esta metodología. Por esta razón, la mejor forma de hacerlo en el aula fue a través de situaciones problema, relacionadas con la temática de la sesión y en las que los estudiantes, a partir de sus presaberes, de la comprensión del tema visto, de la interiorización y reflexión de lo planteado y de su criterio, resolvieran en consenso y en equipo. Pero además de resolverlo, debían compartirlo con sus compañeros de aula y tener la capacidad de argumentar las razones que los llevaron a tomar tales decisiones o determinaciones.

Los resultados de esta práctica se dieron tal y como lo plantearon dos de los teóricos referentes para esta investigación Bernabéu y Cónsul (2004), quienes indicaron que es posible que no se obtengan los resultados esperados en un tiempo corto y que por esta razón no se puede perder de vista ni la constante formación, ni la motivación, pues el ejercicio de desaprender y de aprender toma su tiempo, pero es un reto que el docente debe asumir si quiere que haya transformación en la educación. Lo anterior no quiere decir que los estudiantes no hayan logrado un pensamiento crítico con las actividades propuestas, sino que este se dio paulatinamente y a medida que fueron avanzando las sesiones.

Una de las formas que usaron las investigadoras para analizar el pensamiento crítico de los estudiantes tuvo que ver con los datos registrados en el formulario de observación simple (mencionado anteriormente) en el que se daba cuenta de: 1) las ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad (expresiones propias u opiniones más comunes durante el ejercicio); 2) creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos; 3) participación de los estudiantes en las actividades y 4) argumentación de las propuestas y soluciones. En cada sesión se usó este formato para estudiante (ver apéndice 4).

No obstante, para resumir las reacciones de los estudiantes que fueron registradas en los formatos de observación simple, se condensaron los resultados de cada sesión en

una sola tabla; es decir, se diseñaron 10 de ellas. Como se observa en la tabla 4, esta se organizó en cuatro recuadros también:

1) Ideas planteadas por los estudiantes- observaciones: se agruparon las expresiones e ideas más comunes, dichas por los estudiantes y a su vez, se amplió su explicación en el cuadro de observaciones.

2) Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos: allí se registró el acumulado de los estudiantes que no propusieron ninguna solución, de los que propusieron una solución que no responde al problema, de los que propusieron una solución que abarca solo una parte del este de los que dieron a conocer una solución creativa y que respondiera al mismo y se dio el espacio a una categoría adicional que podría surgir en la medida en que se implementaba la estrategia.

3) Participación de los estudiantes en las actividades: se analizó la iniciativa y la actitud que tomaban los estudiantes al enfrentar el problema planteado; esto es ideas significativas, coherentes, viables y críticas; participación activa, preguntas pertinentes, entre otros.

4) Argumentación de las propuestas y soluciones: se revisó la argumentación y explicación de sus ideas, es decir, qué tan seguros estaban de su planteamiento, cómo la daban a conocer, qué métodos usaban para validar sus ideas, entre otros aspectos.



Tabla 4: formato de síntesis de observación simple

Tabulación formato de observación simple				
Día: 14		Mes: abril		Sesión:
Ideas planteadas por los estudiantes durante				Año: 2020
Número de estudiantes	Expresiones	Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la	Observaciones
			El estudiante no propone ninguna solución (2)	
			El estudiante propone una solución que no responde al problema ( )	
			El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (2)	
			El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema ( )	
			Otra / ¿Cuál?: el estudiante identifica el problema. (14)	
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo ( )			El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (18)	
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo ( )			Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. ( )	
7 a 9 veces - Estudiante activo (3 )			El estudiante no es capaz de defender sus argumentos ( )	
Más de 10 veces- Estudiante muy activo (15 )			Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada ( )	

Nota: en esta tabla se observa la forma en cómo se condensó la información de los formatos de observación simple.

Es importante destacar que estos dos primeros recuadros (expresiones y creatividad) le aportaron información valiosa y significativa a la subcategoría “Creatividad” que se desprendió de la tercera categoría (características del modelo ABP) y los dos últimos (participación y argumentación), fueron indispensables para analizar las habilidades de pensamiento crítico adquiridas por los estudiantes a partir de las actividades planteadas. A continuación, se analizarán los resultados obtenidos respecto a dichas habilidades:

- En la primera sesión, en la que se trabajó sobre el concepto de Competencias Comunicativas y en la que los estudiantes se veían por primera vez, de los 18 participantes, 9 tuvieron una actitud pasiva y no propusieron alternativas diferentes; solo se dejaron guiar

por la mayoría; por su parte, 2 fueron medianamente activos; es decir, que participaron únicamente cuando se les preguntaba de manera directa; 3, fueron activos, lo que significa que propusieron alternativas de solución para el problema y solo 4 participantes fueron muy activos debido a que tomaron una actitud de liderazgo en su equipo, realizaron preguntas pertinentes, analizaron el problema desde diferentes aristas y no se quedaron solo con lo que estaba escrito, sino que intentaron ir más allá; evaluar, reflexionar y proponer.

Con respecto a la argumentación de las propuestas y soluciones, de los 18, la mitad demostraron seguridad y dominio al exponer sus ideas; esos mismos fueron los que contraargumentaron y dieron solución a las preguntas realizadas por sus compañeros y por su docente. Sin embargo, los otros 9 estudiantes al argumentar no tuvieron en cuenta los elementos descritos en la situación problema, no respondieron a contra preguntas o no demostraron interés por validar su propuesta ni por validar otras soluciones pertinentes.

- En la segunda sesión, la temática correspondió al análisis de contenidos digitales, que en este caso consistía en una canción de reggaetón. A partir de allí, intentaron solucionar una situación problema planteada por su docente. Con esta actividad, la participación de los estudiantes se dio de la siguiente manera: 7 fueron pasivos, es decir que, aunque fueron muy respetuosos con la docente y sus compañeros, asumieron una postura indiferente, respondiendo o aportando al equipo solo cuando se les preguntaba. Por su parte, 4 de ellos fueron medianamente activos, esto es que los estudiantes participaron en la toma de decisiones de su equipo; sin embargo, el liderazgo al socializar la propuesta lo asumieron sus compañeros; además, no dieron aportes adicionales en dicha socialización.

También se encontraron que 7 estuvieron entre activos y muy activos; es decir, aquellos que dieron a conocer sus puntos de vista a sus compañeros y propusieron varias alternativas y los que aparte de todo ello, asumieron una postura de liderazgo en su equipo y lograron persuadir a sus compañeros con su respuesta. Por su parte, en cuanto a la argumentación de las propuestas y de las soluciones, 9 de ellos demostraron seguridad al exponer la solución del problema y al describir la pertinencia de su propuesta, mientras que los 9 restantes no demostraron interés por argumentar su propuesta y se dejaron persuadir fácilmente por los contraargumentos de sus compañeros de curso; lo que demuestra que no había una lectura totalmente profunda ni evaluativa de la situación.

- Con respecto a la tercera sesión, se evidenció un avance significativo en las posturas de los estudiantes y en su interés por participar. Esto se debe, según lograron analizar las investigadoras, a que ya había más confianza entre los participantes y a que habían adquirido más herramientas técnicas y argumentativas a partir de los temas vistos; y adicionalmente, a que el tema llamó su atención, ya que se trataba de la planeación textual sobre la temática del “Impuesto Rosa” en la que se refleja cómo los productos femeninos cuestan mucho más que los productos masculinos. De esta manera, la participación y análisis de los estudiantes se reflejó así: ningún estudiante fue pasivo en esta sesión; y solo 7 de ellos fueron medianamente activos, es decir, participaron únicamente cuando se les preguntó.

No obstante, 11 de los estudiantes o participantes faltantes fueron activos y muy activos; lo que quiere decir que asumieron una postura de liderazgo, participaron durante toda la sesión, realizaron preguntas pertinentes, investigaron fuentes externas, no desarrollaron la actividad solo por entregarla, sino que le encontraron un sentido más profundo y, de aplicación para sus vidas; también algunos de ellos tomaron el liderazgo en sus grupos y lograron consensuar en las diferentes posturas. Con respecto a la argumentación de las propuestas y de las soluciones, 15 de ellos lograron el cometido pues demostraron seguridad y fluidez al describir la pertinencia de su propuesta. Además, complementaron las opiniones de sus compañeros y dieron respuesta a las preguntas realizadas por su docente. Los tres restantes, al momento de responder a una contra pregunta, no lograron articular totalmente las ideas para dar cuenta de su postura grupal.

- En la cuarta sesión, se encontró con que estudiantes que en las tres sesiones anteriores habían tenido una actitud medianamente activa, esta vez tomaron una actitud activa. De esta forma, de los 18, solo 5 fueron medianamente activos, es decir, que solo dieron algunos aportes relacionados con las ideas principales y secundarias de un texto continuo y discontinuo; mientras que los 13 restantes fueron activos y muy activos, lo que significa que asumieron el liderazgo del equipo, persuadieron a sus compañeros, realizaron preguntas a la docente cuando no entendían o querían aclarar un asunto y buscaron argumentos para validar su propuesta. En cuanto a la descripción de la pertinencia de la propuesta, 13 de ellos, evidenciaron claridad y seguridad al dar a conocer la solución y solo 5 de los restantes no presentaron una alternativa concisa ni crítica de solución.

- Con relación a la quinta sesión, en la que se trabajó el concepto de cohesión y coherencia representado en piezas gráficas, los estudiantes estuvieron muy interesados por la temática, su participación fue activa y en especial, crítica. Así quedó registrado en el formato de observación, ya que, de los 18 alumnos, solo 3 fueron medianamente activos y dieron sus aportes solo cuando se les preguntó, pero no ahondaron más allá de lo planteado. No obstante, 11 estudiantes fueron activos, esto es que participaron del consenso junto con sus compañeros de equipo y aportaron algunas ideas que fueron expuestas en la retroalimentación.

Por su parte, los cuatro (4) restantes tuvieron una actitud muy activa, es decir que hilaron muy profundo en la identificación del problema y en la solución del mismo; tomaron la iniciativa en sus equipos, y lograron persuadir a sus compañeros de grupo dadas las herramientas informativas y discursivas que adquirieron producto de su investigación. En cuanto a la argumentación de las propuestas y de las soluciones, 15 de los 18, fueron objetivos frente al análisis y a la descripción que hicieron junto con su equipo, validaron lo presentado y respondieron a inquietudes realizadas por parte del docente y de sus compañeros.

- En la sexta sesión, la cual estaba relacionada con la síntesis de un texto continuo con temática alusiva a las prácticas peligrosas de los “youtubers” para ganar más “like” y popularidad, los estudiantes tuvieron una respuesta receptiva, participativa y crítica en su mayoría. Fue así como se registró que no hubo ningún estudiante pasivo y solo uno de ellos fue medianamente activo. Por su parte, 10 de los 18 estudiantes fueron activos, y participaron activamente dentro de su equipo, brindaron aportes valiosos, realizaron preguntas pertinentes; fue notable su interés por el tema. A su vez, siete (7) de los participantes, fueron muy activos y líderes dentro de su equipo; tomaron la iniciativa en la intervención general; persuadieron a sus compañeros, dieron a conocer sus inquietudes cuando alguna parte del ejercicio no era clara y en especial, infirieron aspectos que no estaban tan explícitos; evaluaron el contenido y dieron a conocer sus argumentos del por qué.

Con respecto a la argumentación de las propuestas y de las soluciones, los 18 estudiantes justificaron con claridad, las alternativas; pasaron de opinar únicamente, a soportar esas visiones subjetivas con argumentos de peso; de ahí que denotaron seguridad

y convicción en sus ideas. Incluso los estudiantes que en las primeras sesiones habían estado muy pasivos, empezaron a encontrar utilidad e importancia en los temas de las sesiones y en las metodologías usadas.

- En la séptima sesión, tuvieron que registrar de manera escrita la tesis y postura con respecto a un tema muy cercano a ellos y a sus contextos: el cuidado del agua. Esta temática fue clave en la participación de los estudiantes y en el interés de ellos de dar su aporte para la resolución del problema. De ahí que 15 de los 18 estudiantes, estuvieron interesados y muy activos en la sesión; participaron en el consenso grupal por iniciativa propia; tomaron la vocería en las retroalimentaciones grupales, buscaron siempre defender sus posturas e hicieron un acto de reflexión profunda con la que tuvieron insumos para hacer una lectura crítica y proponer una solución viable. Eso los llevó también a describir con pertinencia su propuesta, planteando su perspectiva desde un punto de vista crítico sobre el accionar de las personas. Para esto, utilizaron argumentos claros que lograron validar su postura. Se evidenció seguridad y precisión en su discurso.

- En la octava sesión con la cual se trabajó las inferencias y conclusiones de cualquier tipo de texto, se abordó el tema de la televisión versus las plataformas digitales; temática que ocasionó una participación más activa que la vista anteriormente. Se encontró que los estudiantes que antes intervenían solo cuando se les pedía, ya estaban más familiarizados con la asignatura, con sus compañeros y con la docente; entendieron que la lectura crítica no era tener una actitud de contraposición ni de irreverencia respecto a las posturas de otros, sino preguntarse el por qué y el para qué de las cosas; ir siempre un paso adelante; respetar las posturas, pero no tener miedo a dar las propias. Fue así como de los 18 estudiantes ninguno fue pasivo ni medianamente activo.

Por el contrario, 10 fueron activos, es decir que realizaron preguntas a la docente que les permitieran concluir y forjar su propio criterio; y 8, muy activos, lo que indicó que fueron muy críticos, no tuvieron reparo en decir (de forma argumentada) lo que pensaban, respetando las opiniones de los demás; hicieron contra preguntas y contraargumentos, leyeron fuentes externas y contrastaron información. A consecuencia de ello, los 18 estudiantes describieron a profundidad la pertinencia de su análisis, demostraron seguridad y usaron aspectos de su día a día para dar a conocer la solución del problema. Su argumentación fue viable, pertinente, real, razonable y reflexiva.

- En la novena sesión, basada en el tema de la argumentación, el pensamiento crítico de los estudiantes fue más notorio, en su participación, en su interés por la temática, en su deseo por querer saber más y por leer entre líneas. Esto se vio reflejado a lo largo de la clase, pues de los 18 alumnos, 15 estuvieron muy interesados en la sesión, buscaron defender su postura, fueron líderes de sus propios argumentos, investigaron a profundidad, realizaron aportes pertinentes, contraargumentaron y contra preguntaron. Y los otros tres estudiantes, también fueron activos, en menos medida que los anteriores, pero de igual manera lograron exponer sus ideas y fue muy notorio su interés por la temática tratada. En cuanto a la argumentación de las propuestas y de las soluciones, los 18 estudiantes lograron hacerlo de manera clara, concisa y veraz.

- La última sesión, fue el resultado de las anteriores prácticas de los estudiantes. Su actitud siguió siendo muy participativa pero esta vez más reflexiva y cada vez procuraron hacerlo con mayores elementos, saliendo un poco de su "zona de confort". En sus expresiones, se notó el gusto por estar en la clase y por la temática vista, que en este caso era la situación laboral y económica de los hombres versus el de las mujeres. Los estudiantes debían reflejar la solución de la situación problema a través de un organizador gráfico y también verbalmente.

El comportamiento fue muy similar al de la anterior sesión: 15 de los 18 alumnos, fueron muy activos, cada vez ahondaban más en las aristas del problema, las discriminaban por aspectos y por elementos internos y externos; los tres restantes, también participaron activamente. Asimismo, los 18 estudiantes identificaron correctamente la situación problema y la describieron con seguridad, respetando los argumentos de los demás y realizando contra preguntas.

Adicionalmente, lo aprendido por los estudiantes a lo largo de las sesiones, les brindó herramientas de tipo argumentativas y reflexivas para emplearlas en un texto escrito, y en una lectura narrativa, los cuales se aplicaron también al inicio del curso, con el fin de identificar si las herramientas dadas en clase fueron funcionales también en este ejercicio. El resultado fue muy positivo y aunque hubo estudiantes que se quedaron en el mismo nivel, y unos muy pocos que descendieron, la profundidad y convicción en sus respuestas fue notoria.

Además, es importante rescatar que el proceso de evaluación en la metodología de aprendizaje ABP, no se mide por notas cuantitativas ni por la capacidad de memorización de la información sino por como lo plantea dos de los teóricos consultados en esta investigación Exley y Dennick (2007), en adquirir los conocimientos, habilidades y competencias significativas para la vida personal y profesional, a través de un aprendizaje autónomo y cooperativo en el que se tenga en cuenta la opinión, postura y respeto por la opinión del otro y, sobre todo, en el que se adopte una visión crítica de su entorno. Esta concepción concuerda con lo descrito al inicio de esta subcategoría en la que se trajo a colación lo dicho por Bernabéu y Cónsul (2004) con relación al impacto y desarrollo del modelo ABP en los estudiantes, pues este no se da de la noche a la mañana, sino que se necesitan tener unas bases para seguir trabajando en ellas y de esta forma tener una competencia mayor.

Muestra de ello se refleja en los resultados de las pruebas de lectura y escritura diagnósticas y finales, aplicadas a los participantes de esta investigación. En la tabla 5 se evidencia que, de los 18 participantes, 14 de ellos tuvieron un avance importante en la comprensión lectora de un texto compuesto por 41 preguntas en el que se evalúa la lectura literal, inferencial y crítica del estudiante. Lo anterior, refleja la aplicación de los conceptos abordados durante las sesiones, así como una lectura más consciente, reflexiva y profunda de los contenidos.

Por su parte, el resultado de los cuatro (4) alumnos que tuvieron una disminución numérica en la prueba, pudo estar ligado al contexto en el que se presentó la misma, la cual se dio de forma remota (clases en tiempo real, pero a través de plataformas digitales) lo que pudo ocasionar un indebido manejo del tiempo y algunas inquietudes que no fueron expuestas al docente de manera oportuna. Este cambio de lo presencial a lo remoto se produjo por la contingencia que afrontó el mundo debido a la pandemia provocada por el COVID-19. Dicha situación obligó a muchos sectores, entre esos el educativo, a continuar su labor a través de plataformas digitales, por lo cual cuatro de las 10 sesiones ejecutadas se llevaron a cabo de esta manera.

Tabla 5: Comparativo resultados de lectura.

ESTUDIANTE	CLP (PRE)	CLP (Pos)
E1	32	33
E2	25	22
E3	21	26
E4	28	41
E5	29	33
E6	20	22
E7	28	22
E8	26	19
E9	24	29
E10	30	24
E11	20	22
E12	16	23
E13	26	32
E14	29	34
E15	21	24
E16	29	32
E17	31	33
E18	28	29

Nota: en esta tabla se refleja el avance de los estudiantes en la competencia de lectura. Los que están de color amarillo confirman lo anterior; los que aparecen en blanco tuvieron una disminución mínima en este módulo. Elaboración propia.

Por su parte, en la siguiente tabla 6 se presenta el resultado PRE (antes) y POS (después) de la prueba de comunicación escrita, en la que los estudiantes debían redactar un mini ensayo acerca de un tema propuesto por su docente, incluyendo su postura, tesis y argumentos. Los niveles bajo los cuales se medían su ortografía, intención comunicativa, sintaxis, caligrafía, manejo de fuentes, claridad al público que iba dirigido, entre otros aspectos, iban de 1 a 8, siendo este último el máximo al cual se podía llegar. Pese a que ningún estudiante se ubicó en el nivel 8, se evidenció un avance significativo en 14 de ellos, quienes lograron integrar dentro de sus textos, los conceptos de escritura vistos en las sesiones, reflejados en un producto coherente y cohesionado con la problemática planteada. No obstante, aunque los 4 alumnos restantes no aumentaron de nivel bajo los criterios de la prueba, sí incorporaron algunos aspectos vistos durante las clases los cuales no habían incluido en el diagnóstico inicial.



Tabla 6: comparativo de resultados de la prueba de comunicación escrita

ESTUDIANTE	NIVEL DIAGNÓSTICO INGRESO	NIVEL DIAGNÓSTICO EGRESO
E1	2	3
E2	2	3
E3	2	3
E4	1	2
E5	2	3
E6	2	3
E7	2	4
E8	1	3
E9	3	4
E10	1	1
E11	1	3
E12	4	4
E13	4	4
E14	2	4
E15	2	2
E16	2	4
E17	1	3
E18	2	4

Nota: en esta tabla se refleja el avance de los estudiantes en la competencia de escritura. Los que están de color amarillo confirman lo anterior; los que aparecen en blanco se ubicaron en el mismo nivel. Elaboración propia.

En definitiva, el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes a lo largo del proceso fue notorio, paulatino y poco a poco se fue estabilizando. Esto demostró a las investigadoras que con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los estudiantes ponen a prueba su capacidad analítica, se convierten en protagonistas del aprendizaje y de la resolución de conflictos que integran sus contextos, se vuelven más

cercanos a la realidad que los rodea y los ayuda a entender el mundo desde una postura más reflexiva y evaluativa.

### **Subcategoría: creatividad:**

Sin duda alguna, este concepto tuvo un papel importante y necesario en el desarrollo de la investigación pues la creatividad es un factor fundamental en el pensamiento crítico; el pensar de manera lateral y no convencional hace que los estudiantes salgan de su zona de confort, se retan a ir más allá, busquen otras formas de entender el mundo y, sobre todo, disfruten del tema de la clase. Esto fue precisamente lo que se quiso con el modelo de intervención académica; que los estudiantes, además de tomar la iniciativa al resolver problemas y conflictos cotidianos aplicando los conceptos vistos en clase, usaran la creatividad de forma continua y la vieran como una cualidad y capacidad muy estrecha a ellos.

Lo anterior se relaciona con los teóricos usados para esta investigación en capítulos anteriores. García (2006) es uno de ellos, pues propone el concepto de “ingeniería del pensamiento” en el cual fue contundente al afirmar que la creatividad es “aprender a innovar”; en otras palabras, es buscar salidas distintas al problema, pensar desde otras aristas, tomar nuevos rumbos. Por su parte, Amabile (2000) es otra teórica que le aportó aspectos importantes a esta categoría, pues habla de un “Modelo componencial” en el que relaciona tres elementos propios de la creatividad: pericia, capacidad de pensamiento creativo y motivación.

Pero sin duda, el teórico que le dio una mirada más profunda al concepto de creatividad y con el que las investigadoras adaptaron al modelo de intervención académica, fue Paul Torrance y su modelo de Incubación, ya que como se explicó en la categoría de Diseño de actividades, los tres momentos que él propuso (despertar la expectativa, profundizar en las expectativas y extender el aprendizaje) fueron los que se implementaron en las sesiones. Con este último (extender el aprendizaje), se valoró el avance y el grado de creatividad de los estudiantes en la resolución de problemas, pues según la teoría, en esta etapa se busca que la persona vaya más allá de la lección, continúe construyendo el conocimiento, así como en el proceso de aprendizaje y pensamiento; practique y asuma la información propia, dándole un significado personal.



Nota: para sintetizar la información, se creó esta tabla con el fin de que se pueda observar el número de participantes que se ubicaron en los diferentes ítems del elemento creatividad. Elaboración propia.

En esta tabla se muestran los ítems tenidos en cuenta dentro del factor de creatividad. Los recuadros que están en color amarillo reflejan el comportamiento mayoritario de los estudiantes en cada uno de esos ítems por sesión. Quiere decir que, de las 10 sesiones experimentadas, en siete (7) de ellas propusieron una solución creativa que abarcó diversas aristas del problema y respondía al mismo; además, que incluyeron aspectos divergentes, laterales y viables.

Resulta muy curioso cómo en la sesión número 10, la mayoría de los estudiantes, es decir, 14 de 18 identificaron muy bien y a profundidad el problema, pero les faltó la solución creativa; esto se pudo haber dado por la temática tratada (organizadores gráficos) en la que, a través de un diagrama de espina de pescado, los alumnos tuvieron que hacer un análisis crítico y plasmar los aspectos que causaban la situación conflicto. Otro de los resultados importantes por analizar corresponde al tercer ítem <<el estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema>>, ya que este fue el segundo en el que se ubicaron los participantes. Lo que indica que al estudiante le falta ahondar un poco más en la situación problema y tener en cuenta detalles que son necesarios para una solución creativa. Es decir que, si se sigue trabajando en mejorar este aspecto, el participante podría desarrollar un pensamiento creativo y lateral que flexibilice las alternativas de solución a la par de ser críticas y reflexivas.

Esta subcategoría permitió evidenciar que el estudiante es creativo, que tiene la capacidad para pensar y resolver conflictos de diferentes formas, solo es cuestión que desde el aula se potencialice este aspecto y se le dé la importancia que requiere ya que, si se da, la persona abrirá su mente, aprenderá a enfrentarse con mayor entereza a situaciones conflicto complejas y en especial, creará en sus aportes para la solución.

#### **4.1.2 Resultados**

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación a partir de un profundo análisis de la información recolectada por medio de los instrumentos, de la revisión

bibliográfica y del ejercicio práctico con la población objeto de estudio. Estos resultados se organizaron de acuerdo con las categorías de análisis y se relacionaron con los objetivos, los supuestos cualitativos y el marco teórico dando respuesta a la pregunta de investigación planteada.

- **Categoría 1: percepción de los estudiantes**

Esta categoría respondió al primer objetivo específico de investigación el cual se centró en “caracterizar, a través de una entrevista estructurada, la percepción que tienen los estudiantes de una Universidad de Bucaramanga sobre el concepto de competencias comunicativas, pensamiento crítico y en particular, sobre la asignatura de Competencias Comunicativas, cursada durante el ciclo básico”. Partiendo del primer supuesto investigativo (Los estudiantes de la Universidad en la cual se desarrolla la investigación, no conocen el concepto de competencias comunicativas ni de pensamiento crítico; tampoco reconocen la funcionalidad ni el aporte que le brinda la asignatura -cual se denomina con el mismo nombre- a la vida profesional) se aplicó el instrumento mencionado a 18 estudiantes de primer ingreso y estos fueron los resultados:

- **Subcategoría 1: percepción sobre la definición de las competencias comunicativas**

Los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas 2020-A de una Universidad de Bucaramanga sí tenían presaberes sobre el concepto de competencias comunicativas ligados a los entornos sociales, a las formas de expresión para comunicarse con los demás, a lo lingüístico, lo interpretativo y lo conversacional. Lo anterior se relaciona directamente con lo definido por autores como Zaldívar, quien se incluyó en el marco teórico de esta investigación. Fue así como se identificó que el primer supuesto cualitativo planteado no correspondió a la realidad evidenciada durante el proceso investigativo, ya que este mencionaba que “Los estudiantes de la Universidad en la cual se desarrolla la investigación, no conocen el concepto de competencias comunicativas ni de pensamiento crítico; tampoco reconocen la funcionalidad ni el aporte que le brinda la asignatura (la cual se denomina con el mismo nombre) a la vida profesional”.

- **Subcategoría 2: percepción sobre la asignatura de Competencias Comunicativas**

Las percepciones de los estudiantes sobre la asignatura de Competencias Comunicativas estuvieron en correspondencia con lo ofrecido en la misma, ya que ellos dedujeron que esta clase les brindaría instrumentos para expresarse en público, para ser más competentes en su práctica profesional y para adquirir un conocimiento comunicativo del que se desprende el pensamiento crítico; y en efecto, estas son las herramientas que se brindan desde la asignatura y con las que se busca potencializar las habilidades de los estudiantes dentro y fuera del aula. Además, lo inferido por ellos, tuvo relación con los autores usados para esta investigación y para el diseño del modelo de intervención académica (Aguirre 2005) y (Reyzábal 2012). Este resultado dista del primer supuesto cualitativo planteado en esta investigación, pues a diferencia de lo que se presumió, los estudiantes sí acertaron en sus percepciones.

- **Subcategoría 3: percepción sobre la definición de pensamiento crítico**

Los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas 2020-A de una Universidad de Bucaramanga relacionaron de manera acertada el concepto de pensamiento crítico con factores como el análisis, los cuestionamientos y la búsqueda de conclusiones frente a distintas situaciones, así como con el planteamiento de opiniones acerca de un tema o de lo que los rodea. Cada una de las perspectivas mencionadas estuvo en concordancia con lo expuesto por autores como Ennis (como se citó en López, 2013) y Elder y Paul (como se citó en Revista El Educador, 2008) quienes plantearon dentro de sus aportes el carácter reflexivo e inquieto que se debe tener para alcanzar dicho pensamiento.

Lo anterior, se relacionó de manera directa con la importancia que le atribuyeron a este tipo de pensamiento, ya que reconocieron claramente algunas de las habilidades requeridas para lograrlo, pero a su vez desconocieron otros elementos necesarios como las observaciones, las deducciones, las inducciones y la identificación de hipótesis. Estos resultados se alejaron del supuesto cualitativo inicial, ya que se evidenció que sí hay un conocimiento sobre los conceptos asociados al pensamiento crítico.

- **Categoría 2: diseño de actividades**

La segunda categoría de análisis dio respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación el cual buscó “identificar, a través de entrevistas semi estructuradas, realizadas a un experto en pedagogía y a un especialista en neurociencia, las estrategias que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios”. Para lograr lo anterior, se usó el instrumento de entrevista semiestructurada con el cual se obtuvieron resultados importantes que, además, estuvieron ligados al segundo supuesto cualitativo planteado (“Los expertos en educación y pedagogía consideran que el concepto de novedad es un factor clave para despertar el interés del alumno en las temáticas propuestas, las cuales deben estar relacionadas con situaciones de su contexto”) y a lo dicho por autores como Imbernón (2011) y Vásquez (2007), los cuales se relacionaron en el marco teórico.

- **Subcategoría 1: estrategias didácticas en el aula**

A partir de las entrevistas realizadas a los profesionales expertos se identificó que para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios es necesario un cambio estructural en el aprendizaje el cual implica que los contenidos de las sesiones sean significativos y que los docentes tengan la capacidad de recondicionar el tipo de enseñanza. Así mismo, se hace necesaria la inclusión del concepto de novedad dentro del diseño de las actividades con el fin de que haya una atención fija en las temáticas que promueva una participación activa en la que el estudiante sea el protagonista del proceso, integrándose con aspectos cercanos a su realidad y a su contexto.

De acuerdo con lo anterior se encontró que al aplicar en el diseño de actividades las ideas propuestas por estos expertos, los estudiantes tuvieron una respuesta positiva y asertiva en los temas abordados, así como en los ejercicios y en las situaciones problema planteadas.

- **Categoría 3: características del modelo ABP**

La tercera categoría de análisis dio respuesta al tercer objetivo específico de la investigación enfocado en el “diseño de una batería de actividades bajo la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Competencias Comunicativas”. Para dar cumplimiento a este, se tuvieron en cuenta los elementos conceptuales abordados en el marco teórico,

así como los aportes dados por los profesionales expertos a través de la entrevista semiestructurada.

Adicionalmente, las observaciones realizadas por las investigadoras sobre la participación, la creatividad, el pensamiento crítico y la argumentación en la resolución de problemas por parte de los estudiantes, fueron clave para la construcción de la batería; así mismo, esto se ancló con las retroalimentaciones dadas por los alumnos a cada una de las actividades desarrolladas, las cuales sirvieron de base para realizar las modificaciones pertinentes. Es importante señalar que esta categoría también estuvo ligada al último supuesto planteado en la investigación (a partir de un modelo de intervención en la asignatura de Competencias Comunicativas en la cual el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, se fortalecerá el pensamiento crítico en el aula), el cual se confirmó en la práctica.

- **Subcategoría 1: habilidades propias del pensamiento crítico**

La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas logró fortalecer no solo el pensamiento crítico sino la capacidad argumentativa, analítica y discursiva de los estudiantes que cursaron la asignatura de Competencias Comunicativas, pues fueron ellos quienes, a partir de sus presaberes y de las apropiaciones de conceptos, resolvieron problemas de la vida cotidiana hallando las causas y las consecuencias de los mismos. Además, en su práctica, tuvieron el espacio para dar a conocer sus posturas y las de sus compañeros lo que les permitió debatir a partir de sus diversas formas de pensamiento, respetando las diferencias con los demás.

- **Subcategoría 2: creatividad**

Al promover la creatividad dentro del aula, el estudiante adquirió confianza en sus habilidades y destrezas para aplicarlas en una situación conflicto, lo cual demostró la importancia de incentivar, por parte del docente, esta práctica en sus estudiantes por medio de herramientas que faciliten el análisis general y objetivo de sus contextos. Cabe resaltar que, aunque esta cobra un papel importante en la búsqueda de soluciones, no se pueden desconocer los factores que limitan su aplicabilidad; por esto, es necesario que se produzca un análisis conciso de la situación para ajustar de la mejor manera las alternativas planteadas.



### **4.3 Confiabilidad de los resultados**

Esta investigación contiene datos y fuentes confiables que dan soporte a los resultados obtenidos. Por esto, a partir del cumplimiento de los objetivos planteados se dio respuesta a la pregunta de investigación centrada en de qué manera el ABP y el modelo TIM, fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas de una Universidad de Bucaramanga. Lo anterior se logró gracias a la implementación de instrumentos de recolección de datos los cuales fueron clave para hallar resultados importantes que permitieron compararlos con los supuestos cualitativos trazados por las investigadoras al inicio del proceso y de los que se desprendieron una parte importante de las conclusiones. Adicionalmente, lo mencionado se ancló con la base teórica compuesta por estudios, análisis y referencias conceptuales estrechamente relacionadas con lo planteado.

En la tabla 8 se evidencia la triangulación de resultados, en la cual se relacionan cinco (5) aspectos (objetivos, supuestos, instrumentos, categorías y teorías) que dan cuenta de la coherencia y la asociación argumentativa durante toda la investigación.

Tabla 8: Triangulación de resultados

Objetivo	Supuesto	Instrumento	Categoría a la que aporta información	Teoría
<p>Caracterizar, a través de entrevistas estructuradas, la percepción que tienen los estudiantes de una Universidad de Bucaramanga sobre el concepto de competencias comunicativas, pensamiento crítico y en particular, sobre la asignatura de Competencias Comunicativas, cursada durante el ciclo básico.</p>	<p>Los estudiantes de la universidad en la cual se desarrolla la investigación, no conocen el concepto de competencias comunicativas ni de pensamiento crítico; tampoco reconocen la funcionalidad ni el aporte que le brinda la asignatura (la cual se denomina con este mismo nombre) a su formación profesional.</p>	<p>Entrevista estructurada</p>	<p>Categoría 1-Percepción de los estudiantes.</p>	<p>Aguirre (2005): competencias comunicativas profesionales.</p>
				<p>Elder y Paul (como se citó en Revista El Educador, 2008).</p>
				<p>Reyzabal (2012): las competencias comunicativas y lingüísticas son claves en la calidad educativa.</p>
				<p>Ennis (como se citó en López 2013): pensamiento crítico.</p>
				<p>Bruning, Schraw y Ronning (como se citó en López, 2013): las competencias comunicativas brindan capacidades necesarias para desarrollar un pensamiento crítico.</p>
<p>Zaldivar (como se citó en Martínez en 2015): concepto de competencias comunicativas.</p>				
<p>Identificar, a través de entrevistas semi estructuradas, realizadas a un experto en pedagogía y a un especialista en neurociencia, las estrategias que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes universitarios.</p>	<p>Los expertos en educación y pedagogía consideran que el concepto de novedad es un factor clave para despertar el interés del alumno en las temáticas propuestas, las cuales deben estar relacionadas con situaciones de su contexto.</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Categoría 2- Diseño de actividades.</p>	<p>Vásquez (2007): didáctica y docencia .</p>
				<p>Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010): aprendizaje significativo.</p>
				<p>Imberón (2011): prácticas docentes.</p>
<p>Diseñar una batería de actividades bajo la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) integrando elementos del modelo TIM, que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas.</p>	<p>A partir de un modelo de intervención en la asignatura de Competencias Comunicativas en la cual el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, se fortalecerá el pensamiento crítico en el aula.</p>	<p>1) Observación Simple 2) Documentos</p>	<p>Categoría 3- Características del Modelo ABP.</p>	<p>Paul Torrance (1979): modelo de incubación.</p>
				<p>Amabile: (2000): modelo componencial.</p>
				<p>Bernabeu y Cónsul (2004): ABP.</p>
				<p>García (2006): ingeniería del pensamiento.</p>
				<p>Exley y Dennick (2007): ABP.</p>
				<p>Tobón (2010): competencias para el pensamiento crítico.</p>
<p>Gil (2018): pensamiento crítico.</p>				

Nota: en esta tabla se evidencia la triangulación y la coherencia de la información durante toda la investigación. Fuente propia.

De acuerdo a lo mencionado es preciso indicar que la triangulación de la información se dio con la articulación entre objetivos, supuestos cualitativos, instrumentos de recolección de datos, categorías de análisis y la teoría más significativa abordada. Es por esto que, con el primer objetivo específico, las investigadoras hicieron una suposición respecto a lo que podría pasar al cumplirse este. Posteriormente, se realizó una búsqueda

y selección de información relacionada con el tema en particular con el fin de conceptualizarla desde una mirada profunda y profesional. Fue precisamente a través de esa búsqueda como se definió el instrumento más adecuado para dar cumplimiento al objetivo y para comprobar si había relación con el supuesto planteado inicialmente; esto se llevó a cabo a partir del análisis de la primera categoría.

Respecto al segundo objetivo, el proceso fue muy similar al anterior y la información obtenida con el instrumento estuvo muy relacionada con la teoría de pensamiento crítico y creatividad. Estos datos recolectados fueron la base esencial en la creación de estrategias didácticas en el aula, lo cual correspondió a la segunda categoría de análisis, permitiendo validar a su vez el segundo supuesto cualitativo.

Luego de conocer las percepciones de los estudiantes y de tener una mirada profesional tanto de fuentes primarias como secundarias, se dio cumplimiento al tercer objetivo específico en dos partes; la primera desde el diseño de la batería y la segunda desde la implementación de dichas actividades. Para esto, se usaron tres instrumentos de recolección de datos que permitieron categorizar y analizar la información obtenida, con la que se pudo contrastar el tercer supuesto cualitativo. Cabe destacar que en este proceso los datos fueron obtenidos paulatinamente, es decir, a partir de la retroalimentación de las actividades dada por los estudiantes se ajustaron elementos de la batería que no habían sido contemplados inicialmente. Lo anterior, permitió dar cumplimiento al diseño de la investigación centrado en la acción-práctica. De esta manera se evidenció que a lo largo de la investigación hubo una articulación y coherencia que dio confiabilidad a la información expuesta, ya que los datos no se ubicaron aleatoriamente, sino con el fin de dar cumplimiento a la investigación.

#### **4.2 Batería de actividades**

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico, el cual fue clave para alcanzar el objetivo general de la investigación, se diseñó una batería de actividades que tuvo como eje central la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y el modelo TIM. A través de esta se plantearon situaciones que llevaron al estudiante a pensar de manera crítica y a poner en práctica los elementos conceptuales vistos en clase.

Para el planteamiento de cada una de las actividades se tomó como referencia el marco conceptual de la asignatura de Competencias Comunicativas impartida a estudiantes de primer semestre de una universidad de Bucaramanga. Fue así como los temas de clase se articularon directamente con la estructura propuesta en la batería. Además, vale la pena recordar, tal y como se mencionó en el capítulo tres, que la Real Academia Española en su versión *online*, define una batería de actividades como un “conjunto de acciones, ideas o elementos destinados a un fin”. Para este caso, se diseñó el material didáctico que complementó el modelo de intervención propuesto en la investigación.

Es importante traer a colación en este punto que la asignatura intervenida aborda la competencia lectora y la escritural, por lo cual la estructuración de la batería se definió a partir de las temáticas desarrolladas en la misma. Fue así como se diseñaron 10 actividades que fueron ejecutadas durante 10 sesiones de clase y se estructuraron teniendo como base el modelo propuesto por Paul Torrance (se citó en Manzi, s.f.), compuesto por tres etapas. Es por esto, que todas las actividades contaron con la misma estructura: anticipación (despertar expectativa), profundización de las expectativas (incubación) y extensión del aprendizaje. En la siguiente infografía se evidencia cómo este modelo se articula con las siete (7) fases de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, ya que en cada etapa se trabajan algunas de esas fases, encaminadas hacia el aprendizaje significativo.

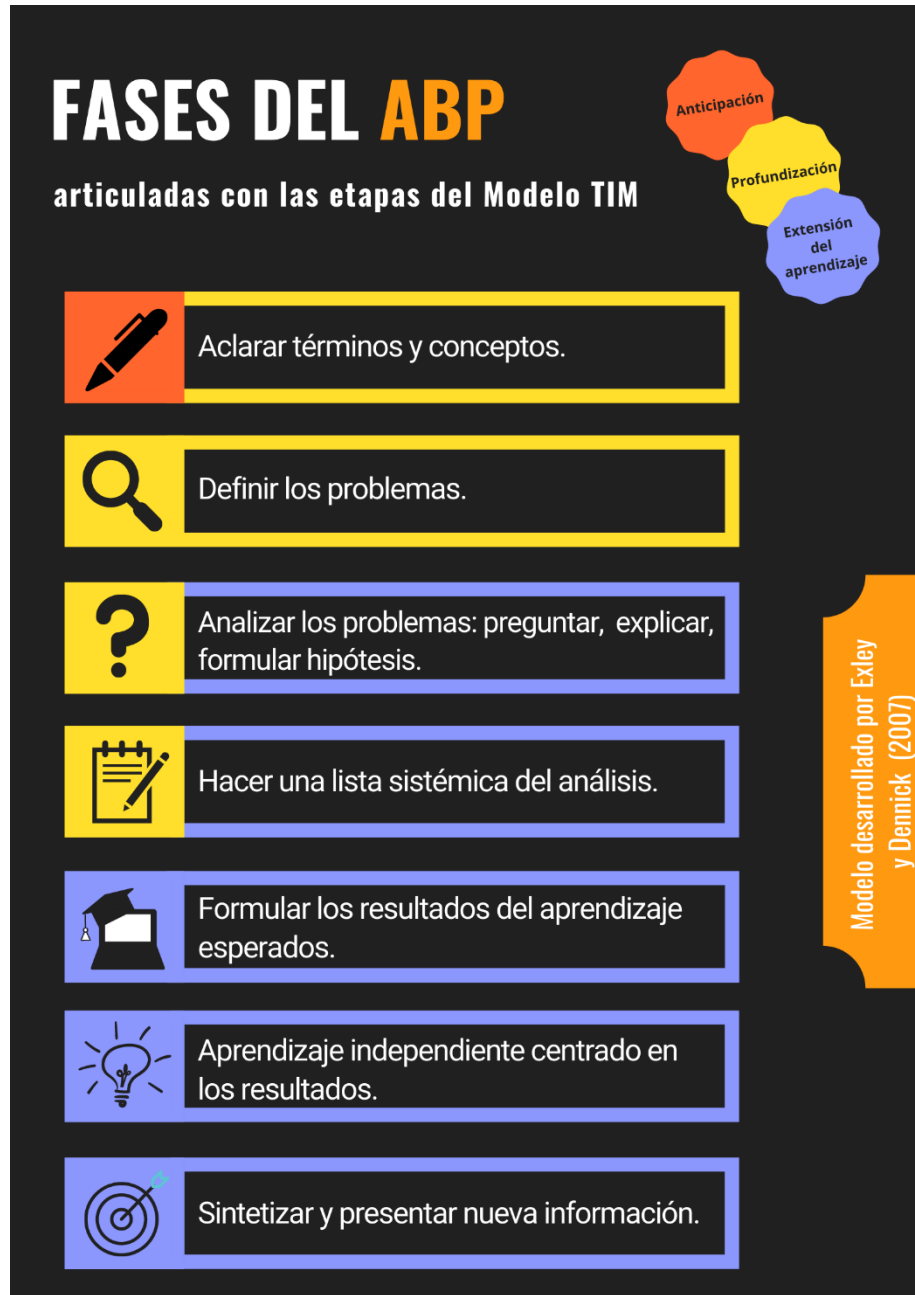


Figura 9: Fases del ABP articuladas con el modelo TIM.

En esta infografía se evidencia la relación de las tres etapas del modelo TIM, (las cuales están caracterizadas por colores), con las siete fases del ABP descritas por Exley y Dennick (2007). En ella se puede observar, gracias a los colores dispuestos, cómo cada una de estas se ejecuta en una o en más etapas. Fuente propia.

De igual forma, con el desarrollo de estas fases, se trabajan y se fortalecen 16 habilidades creativas inmersas en el modelo TIM. En la siguiente infografía se pueden apreciar dichas destrezas:

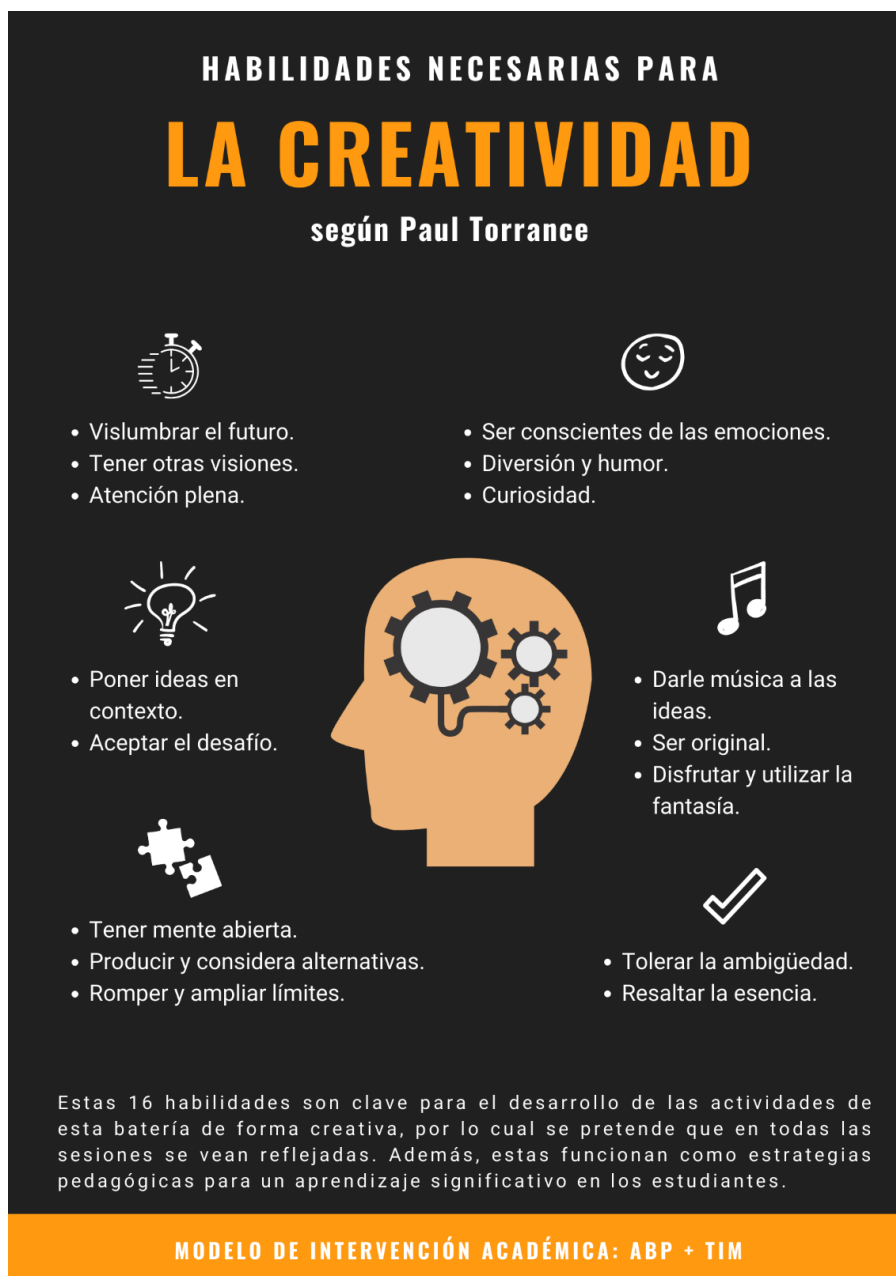


Figura 10: Habilidades creativas del modelo TIM.

Estas destrezas propuestas en el modelo TIM, son necesarias para desarrollar la creatividad. Fuente propia.

Adicionalmente, la batería se planteó teniendo como referente la teoría ausubeliana (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) que incluye los siguientes principios educativos que facilitan el aprendizaje significativo, tales como:

- Organización y secuencia lógica de los contenidos.
- Delimitación de las intencionalidades y los contenidos del aprendizaje.
- Presentación de contenidos de manera articulada.
- Activación de conocimientos y experiencias previas.
- Establecimiento de puentes cognitivos que le permitan al estudiante orientarse frente a las ideas fundamentales y su posterior organización.

También es necesario mencionar que para el diseño de las actividades (excepto la primera), se tuvo en cuenta la retroalimentación dada, por parte de los alumnos, a las sesiones ya ejecutadas. Esto permitió realizar los ajustes pertinentes, enfocados principalmente en el factor tiempo y, de esta forma, consolidar los temas previstos a partir de los intereses de los estudiantes. Así mismo, las sesiones fueron estructuradas en varios momentos a partir de lo mencionado por el experto P1 quien indicó que “un adulto puede sostener su atención de 30 a 40 minutos”. De ahí que cada una de las fases del modelo se organizaran en función de dichos tiempos.

Cabe mencionar que la intervención realizada, en la cual la batería de actividades fue un instrumento clave, se ejecutó desde una perspectiva de la didáctica crítica que permitió - tal y como lo señala Trejo (2012) – generar espacios de reflexión colectiva entre las docentes investigadoras y los estudiantes. Adicionalmente, bajo esta mirada las actividades propuestas fueron diseñadas en función de crear escenarios en los cuales se pudieran discutir problemáticas de su contexto, fomentando en ellos su capacidad crítica y propositiva. A partir de esto, se establecieron los roles de cada uno de los participantes, siendo el docente el encargado de orientar el proceso de enseñanza, involucrando recursos que promuevan un pensamiento más crítico y creativo. Por su parte, el del estudiante se perfiló como el protagonista de su propio aprendizaje, el cual es un sujeto activo y colaborativo en el desarrollo de las metodologías y en la construcción de sus conocimientos.

- A continuación, se describen detalladamente cada una de las actividades propuestas.

### **Actividad 1:** concepto de competencias comunicativas

Esta primera actividad tuvo como objetivo que el estudiante reconociera la importancia de las competencias comunicativas en su contexto académico y cotidiano. Para esto, se planteó inicialmente la etapa de anticipación centrada en una actividad grupal que consistió en que los estudiantes, en filas de diez personas, transmitieran un mensaje a sus compañeros al estilo “teléfono roto”. Cada uno de los alumnos debió complementar con una expresión la frase “eres lo que comunicas y cómo lo comunicas porque si no...”. Este primer momento se relacionó no solo con el despertar de su curiosidad, tal y como lo propuso Torrance (como se citó en Manzi, s.f.), sino que también tuvo como referencia una de las estrategias ligadas a esta fase de anticipación: reflexionar previamente sobre el tema a tratar.

Posteriormente se llevó a cabo la etapa de profundización de las expectativas en equipos, los cuales debieron realizar un ejercicio de lluvia de ideas sobre las palabras que relacionaban con los conceptos de competencias y comunicación; estas sirvieron de insumo para que construyeran con algunas la definición de “competencias comunicativas”. Para este ejercicio se tuvo como referente lo mencionado por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) quien resaltó que es vital que el docente reconozca los presaberes, las experiencias, el vocabulario y el marco de referencia de sus estudiantes, pues es a partir de estos elementos que se pueden diseñar estrategias de enseñanza.

Teniendo como base dichos presaberes se procedió a la explicación conceptual de este término, la cual se orientó bajo lo propuesto por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) respecto a la dimensión del aprendizaje enfocado en la incorporación del conocimiento en la estructura de conocimientos o en la parte cognitiva del estudiante. Para esto se tuvo en cuenta la característica relacionada con lo significativo, en el que el alumno relacionó la nueva información con sus presaberes, a partir de una actitud positiva frente a la extracción de significados.

Finalmente se llevó a cabo la etapa de extensión del aprendizaje en la cual se planteó una situación problema relacionada con un contexto real. Esta se definió para ser



llevada a cabo bajo las ocho fases propuestas por el modelo de Morales y Landa (2004) sobre el desarrollo del APB en el aula. Para esto, los estudiantes debieron leer y analizar el problema, generar una lluvia de ideas, identificar detalles de la situación, definir específicamente la situación, buscar información y plantear soluciones.

- **Actividad 2:** análisis de contenidos digitales

El objetivo de la segunda actividad fue que los estudiantes reflexionaran críticamente a partir de diferentes contenidos escritos y audiovisuales. Por esto, para la primera etapa (anticipación) se planteó la lectura de la letra de una canción de reguetón; se escogió este género teniendo en cuenta lo expresado por el entrevistado P2 quien resaltó que el docente debe entender que lo que para él es importante, probablemente para el estudiante no. A su vez señaló, que una de las claves de la docencia es encontrar conexión con el alumno a través de sus perspectivas, puntos de vista y gustos. Teniendo en cuenta esto y las edades de los estudiantes (entre 16 y 21 años) se seleccionó una canción que ocupó los primeros lugares en la música y fue de preferencia en los jóvenes. Esta actividad no solo se centró en el análisis de la letra, sino también el reconocimiento de cada palabra y su significado a partir del contexto expuesto. Además, en esta etapa se involucró la estrategia reflexiva plantea por Torrance.

Seguidamente, se desarrolló la profundización de las expectativas en la cual cada estudiante redactó un mini ensayo a partir del siguiente enunciado: “algunos piensan que el reguetón no debería ser considerado como género musical, por su degradación a la mujer, su “mala” influencia para los niños y jóvenes, sus letras vulgares, sus sonidos repetitivos, entre otros. ¿Qué opina usted al respecto?” Dicha actividad se diseñó con base en una de las características atribuidas al concepto de competencias y que está relacionada con la resolución de problemas. Esta tal y como lo expresa Tobón (2010) se basa en el contexto, para lo cual el individuo debe tener en cuenta el entorno social, político y cultural en el que está prevista una situación problema; no debe desconocerlo ni asemejarlo solo con su realidad. En pocas palabras, debe tener la capacidad de adaptación y de una perspectiva bilateral que le permita tener la visión general de lo que está analizando. Lo anterior permitió reconocer los presaberes de los alumnos frente a su competencia escritural y argumentativa, teniendo así un marco de referencia más claro para el diseño y abordaje de las siguientes actividades.

Por su parte, la extensión del aprendizaje estuvo centrada en una situación problema que involucró otra de las características del concepto de competencia enfocado por Tobón (2010) en el compromiso ético visto como la dimensión esencial en toda competencia, ya que se planteó la situación de un padre de familia que rechazaba el género del reguetón frente a su hija, pero quien se dedicaba a cantar este tipo de música en sitios públicos pues era su única fuente de ingreso. Fue así como los alumnos tuvieron que discutir sobre una situación en particular que se le presentó al protagonista de la historia y en la cual se involucraron aspectos éticos como la sinceridad.

### **Actividad 3:** planeación textual

La tercera actividad tuvo como objetivo que los estudiantes reconocieran la importancia de una adecuada planeación de la escritura reflejando así las ideas que se desean plasmar en textos argumentativos. Fue así como en la etapa de anticipación se tuvo en cuenta la estrategia de estimulación de la curiosidad y el deseo de saber, la cual también fue propuesta por Torrance (como se citó en Manzi, s.f.). Para esta, se le entregó a cada estudiante un planeador en el cual plasmaron sus actividades del siguiente día, ejercicio que los llevó a preguntarse sobre la relación existente entre este y el tema de clase. En este sentido, también sobresalió la estrategia reflexiva, pues permitió que los alumnos comprendieran la importancia de la planeación en distintos contextos.

Para continuar, se dio paso a la profundización de las expectativas en la cual se abordaron los conceptos clave relacionados con la planeación textual teniendo como base la importancia de organizar las ideas de acuerdo con lo que se desea expresar. Para complementar esta fase, se incluyó una lectura sobre un tema específico (“el impuesto rosa”) y se incorporaron estrategias de comprensión como lo fue la de focalización representada en la técnica del subrayado, que permite a los estudiantes concentrar su atención en las informaciones del texto que estiman más relevantes (Elosúa, 1993).

Para continuar y teniendo claro el contenido más importante de la lectura, se explicó la estructura interna de los textos centrada en introducción, desarrollo y conclusión, conceptualización que dio paso a la etapa final de la sesión. En esta se planteó una situación problema desde una didáctica crítica pues se generó un espacio de discusión

sobre una problemática específica que no es ajena a ellos, lo que favoreció su capacidad propositiva al momento de interactuar con sus compañeros. Fue así como a partir del tema propuesto en la lectura (“el impuesto rosa”) los alumnos tuvieron que determinar la problemática real frente a esta situación, la cual acompañaron con posibles alternativas viables desde su contexto.

- **Actividad 4:** identificación de ideas principales y secundarias en un texto continuo y discontinuo.

La cuarta actividad tuvo como objetivo que el estudiante identificara la idea principal y secundaria de un texto comprendiendo la diferenciación entre una y otra. Para iniciar, en la etapa de anticipación se expuso una imagen relacionada con el consumismo y el materialismo, siendo esta el medio para generar conexión con los estudiantes a partir de la estrategia de ver la información desde diferentes puntos de vista que, como ya se mencionó, fue propuesta por Torrance. En este punto lo más importante fue que los alumnos dieran a conocer sus perspectivas frente a este tema, que recurrieran a sus experiencias y que perfilaran una postura frente al mismo a partir del reconocimiento de las ideas más importantes, en este caso, de un texto discontinuo (imagen).

Para continuar con la profundización de las expectativas se abordaron los elementos conceptuales desde las estrategias cognitivas de organización, las cuales son “procedimientos utilizados para transformar y reconstruir la información, dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor. Implica un sujeto más consciente, activo y responsable en sus aprendizajes” (Elosúa, 1993, p.4).

Finalmente se desarrolló la etapa de extensión del aprendizaje a partir de la estrategia cognitiva de recuperación que guarda estrecha dependencia con los procesos de elaboración y organización para lo cual el uso de imágenes, dibujos, analogías, categorías, esquemas, entre otros, facilita dicho proceso (Elosúa, 1993). A partir de dichas estrategias, los alumnos representaron mediante un esquema el contexto del tema abordado (materialismo y consumismo) e identificaron no solo sus causas, sino también, posibles alternativas que permitan que promueven un consumo más responsable y consciente.

- **Actividad 5:** cohesión y coherencia textual

La quinta actividad tuvo como objetivo que los estudiantes comprendieran la función y la importancia de los conectores en la construcción de un texto coherente y cohesionado. Para la etapa de anticipación se tuvo en cuenta la estrategia basada en la estimulación de la curiosidad y el deseo de saber, propuesta por Torrance. Fue así como se planteó un corto ejercicio que implicó el uso de conectores en ciertas frases a través del cual los estudiantes también pudieron incluir la estrategia reflexiva, ya que identificaron de manera clara sus presaberes frente a este tema.

Posteriormente, en la etapa de profundización del aprendizaje, no solo se explicaron los contenidos conceptuales relacionados con el tema mencionado, sino que también se propuso una actividad que implicó una participación activa de todos los estudiantes para su construcción. El ejercicio consistió en que cada equipo seleccionó un objeto y a partir de este inició la construcción de una historia, la cual debió ser complementada por el resto de grupos quienes desconocían, antes de recibir el texto, el objeto seleccionado por sus compañeros. Esta actividad se pensó desde la perspectiva dada por el entrevistado P1 quien señaló la importancia de que las actividades se disfruten y en las cuales se imprima un poco de humor, pues esto permite que el estudiante se sienta más cómodo y se exprese con mayor facilidad.

Además, en este espacio la creatividad fue la protagonista, ya que este tipo de actividades, que no contienen elementos impositivos, dan la posibilidad de que todas las áreas del cerebro se comuniquen entre sí y generen soluciones creativas, tal y como lo afirmó el profesional P1. Sumado a esto, se incluyó un proceso de retroalimentación para cada una de las historias creadas porque, como afirmó el experto mencionado anteriormente, el estudiante debe ser un sujeto retroalimentado quien debe participar en este proceso de manera activa para contribuir a su aprendizaje.

Finalmente, para dar paso a la extensión del aprendizaje se utilizó como medio una pieza publicitaria que generó controversia en su momento por el mensaje que transmitió (“Llévate a la moza, pa’la arenosa”). Esta se propuso, ya que implicó para su análisis algunas de las habilidades propuesta por Torrance en su modelo (como se citó en Manzi, s.f.), las cuales se centran en diversión, humor, tolerar la ambigüedad y el ser conscientes de las emociones. Fue así como los estudiantes debatieron sus posturas desde distintas

miradas lo que les permitió analizar el contexto desde problema desde lo cultural, lo moral y lo comercial, principalmente.

- **Actividad 6:** síntesis de un texto continuo

La sexta actividad tuvo como objetivo que los estudiantes identificaran y extrajeran la información clave de un texto continuo. Como actividad de anticipación, se planteó que los estudiantes descifran una serie de refranes populares escritos en un lenguaje mucho más elaborado y con términos desconocidos para ellos. Para esta etapa se tuvo en cuenta la estrategia basada en la estimulación de la curiosidad y el deseo de saber, propuesta por Torrance. Además, el factor novedad también fue protagonista, puesto que como mencionó el profesional P1 “todo lo nuevo o desconocido llama la atención” y aunque se hacía relación a refranes que conocían, no los habían leído con expresiones más estructuradas. Sumado a lo anterior, se articuló este ejercicio con la estrategia cognitiva de elaboración centrada en la técnica del parafraseo, con las que se puede “relacionar e integrar las informaciones nuevas con los conocimientos más significativos. Se trata de favorecer el uso de estrategias diversas que permitan codificar, asimilar y retener la nueva información para poder recuperarla y utilizarla posteriormente” (Elosúa, 1993, p.4).

Seguidamente, la profundización del aprendizaje partió del abordaje conceptual sobre los elementos clave de un resumen. Para esta, también se incluyó una lectura (“Dime qué publicas y te diré quién eres”) la cual se escogió teniendo en cuenta su relación con las redes sociales, tema que, como mencionó el profesional P2, “genera conexión con los estudiantes y está relacionado con su contexto”. Adicionalmente, el título del texto produjo curiosidad, pues como explicó el P1, “está ligado a la novedad que es un proceso cerebral y el cerebro tiene un sistema para inundarnos de un tipo de neurotransmisores que nos producen placer cuando se experimenta curiosidad. Entonces, si se moviliza ese sistema, se asegura que la gente aprenda”.

Para finalizar, se desarrolló la fase de extensión del aprendizaje bajo una perspectiva de didáctica crítica en la que se habilitó un espacio a la discusión sobre una problemática específica (Trejo, 2012) que permitió conocer sus opiniones frente al tema: ¿cómo un *youtuber* puede obtener *likes*, reconocimiento, popularidad y dinero, sin necesidad de afectar la integridad personal y social? A partir de esta actividad cada alumno

pudo expresar sus aportes desde una perspectiva crítica y creativa, validando su postura frente a tu tema con el cual se sintieron identificados.

- **Actividad 7:** tesis y postura sobre un tema.

El objetivo de la esta actividad fue que los estudiantes plantearan una tesis a partir de su postura frente a un tema en específico y la argumentaran de manera clara y precisa. Para esto, se empleó la estrategia de sensibilización propuesta por Torrance, en la que se abordó un tema relacionado con su contexto (el día sin carro). Fue a partir de preguntas sobre este que se motivó la participación de los alumnos. Para el caso de la profundización del aprendizaje se abordaron los conceptos relacionados con el planteamiento de una tesis a partir de la estrategia cognitiva de elaboración (Elosúa, 1993). Adicionalmente, se explicaron características específicas del tema y se utilizaron ejemplos para consolidar esta fase.

Finalmente, para la extensión del aprendizaje se utilizó como medio un video Netflix (En pocas palabras – “La crisis mundial del agua”), teniendo como base que es una situación problema que los afecta a ellos y de la cual pudieron conocer a través de una plataforma que llamó su atención. Cada estudiante formuló su tesis, la cual fue compartida y contraargumentada por el docente y por los compañeros. Además, es importante señalar que se incluyó dicha plataforma dentro de esta fase, ya que como lo mencionó el experto P1 “los estudiantes están percibiendo la novedad a través de otros dominios, esto llama su atención y a eso sí le dedican tiempo”.

- **Actividad 8:** inferencias y conclusiones

La octava actividad tuvo como objetivo que los estudiantes realizaran inferencias y conclusiones coherentes a partir de sus presaberes y comprensión del texto. Para esto se empleó la estrategia de predicciones a través de información existente, tal y como lo propuso Torrance. Esta se articuló con la estimulación de la curiosidad, ya que, a través de imágenes sobre una situación específica, los alumnos dedujeron las posibles causas y consecuencias de lo expuesto.

Para la profundización del aprendizaje se empleó la estrategia SQA la cual “explora de manera personalizada, los conocimientos previos que cada alumno posee antes de iniciar con los contenidos temáticos. La técnica SQA significa: Qué sé, qué quiero saber y

qué aprendí” (Robles, Trujillo, Valadez, Bautista y Castillo, s.f., p.2). Dicha estrategia fue aplicada a una lectura (“El fin de la tele”) que permitió que los estudiantes infirieran sobre el tema planteado y extrajeran conclusiones a partir de estrategias cognitivas de elaboración (Elosúa, 1993).

Teniendo como base lo anterior, se planteó una situación problema en la etapa de extensión del aprendizaje, basada en la censura en los medios de comunicación, a través de la cual pusieron en práctica lo expuesto por Tobón (2010) sobre el término de competencias, pues para su análisis debieron tener en cuenta el entorno social, político y cultural en el que se desarrolló la situación problema.

#### **Actividad 9:** argumentación

La novena actividad tuvo como objetivo que los estudiantes reconocieran la diferencia entre una opinión y un argumento haciendo uso de las distintas formas para validar su postura. Fue así como en el desarrollo de la etapa de anticipación se tuvieron en cuenta dos de las estrategias planteadas por Torrance (como se citó en Manzi, s.f.) en su modelo: la sensibilización sobre un problema actual y la reflexión previa sobre el tema a tratar. Por esto y teniendo como base la crisis de salud actual en el mundo (Pandemia Covid-19), se debatió en primera instancia sobre las medidas adoptadas por el gobierno nacional, espacio que permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de la objetividad dentro la argumentación.

Posteriormente, en la profundización del aprendizaje, se abordaron los elementos conceptuales relacionados con el tema de argumentación, para lo cual se resaltó la importancia del uso de razonamientos lógicos que permiten defender, explicar o justificar una postura que incluso puede ser contraargumentada.

Finalmente, la extensión del aprendizaje tuvo como eje central la construcción de un ensayo argumentativo que se relacionó con la situación actual mencionada anteriormente. Este ítem se definió a partir de lo expuesto por el experto P1 quien manifestó que “antes de definir los contenidos, debemos pensar qué aspectos pueden motivar a los estudiantes, qué les parece atractivos, y así el sujeto se puede enganchar con los contenidos. En cuanto a la escritura, también abordarla desde aspectos interesantes para ellos. Hay que jugarse con eso que los pueda sintonizar a ellos”.

A partir de lo mencionado y teniendo en cuenta los cambios presentados en la educación tras la pandemia, se definió un planteamiento que estuviera ligado con su contexto actual y que motivará su capacidad argumentativa desde una perspectiva objetiva (el planteamiento fue: “en la era de la virtualidad ¿considera usted que las instituciones, los docentes y los estudiantes están preparados para asumir el reto de la educación a través de plataformas digitales? Plantee no solo su postura argumentada, sino también, estrategias que contribuyan a la solución o al fortalecimiento de la situación expuesta”).

#### **Actividad 10:** organizadores gráficos

El objetivo de la última actividad se centró en que los estudiantes estructuran de forma lógica la información de un texto continuo a través de un esquema visual, resaltando los aspectos clave y secundarios. Esta se planteó como una oportunidad de consolidación de todas las estrategias abordadas desde la competencia lectora y escritural. Por esto, para la fase de anticipación se tuvo en cuenta una de las dimensiones de aprendizaje planteada por Ausubel (como se citó en Díaz y Hernández, 2010) la cual se centra en lo significativo, pues los alumnos pudieron relacionar la información nueva con la existente y sus presaberes. Para lograrlo, se plantearon preguntas que permitieron reconocer los conocimientos frente al tema de clase (organizadores gráficos); lo anterior dio paso a la etapa de profundización del aprendizaje en la que se abordó la estructura y la organización de algunos esquemas visuales partiendo de elementos conceptuales centrados en la relación y jerarquización de las ideas a plasmar en estos.

Finalmente, se llevó a cabo la fase de extensión del aprendizaje en la cual nuevamente se tuvo en cuenta uno de los minidocumentales de “En pocas palabras” de la plataforma Netflix denominado “¿por qué el dinero de las mujeres vale menos que el del hombre?” Dicho material se incluyó, ya que como mencionó el experto P1 “los estudiantes están percibiendo la novedad a través de otros dominios (plataformas digitales), esto llama su atención y a eso sí le dedican tiempo”. Fue a partir de la pieza audiovisual mencionada que los alumnos plantearon un esquema (diagrama de causa y efecto) a través del cual realizaron un análisis de la situación expuesta. Para esta actividad se tuvieron en cuenta estrategias cognitivas de recuperación que permitieron identificar el nivel de procesamiento de la información, así como la comprensión, codificación y retención de la misma (Elosúa, 1993).



En síntesis, la información obtenida en este capítulo es una pieza clave en el cierre de la investigación, pues los resultados que de allí surgieron, permitieron construir conclusiones y recomendaciones confiables que están basadas en datos reales. Dichos aspectos servirán como punto de partida para estudios posteriores en el tema en los que se pueden tener en cuenta las limitaciones presentadas en esta investigación.

## **Capítulo 5**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Este capítulo final de la tesis condensa las conclusiones obtenidas a partir de los hallazgos de la investigación, así como las limitaciones que se presentaron a lo largo de la intervención y que fueron mediadas por las investigadoras. A su vez, se plantean recomendaciones para estudios posteriores que sirvan como base para complementar lo encontrado o para realizar nuevos aportes significativos. Es importante destacar que las conclusiones se articulan con conceptos y teorías expuestos en el marco referencial de este trabajo de grado.

#### **5.1 Conclusiones**

A lo largo de la investigación se obtuvieron resultados valiosos que permitieron demostrar que el Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología que fortalece el pensamiento crítico, en este caso, de estudiantes universitarios, dado que parte de problemas cotidianos hasta situaciones no tan cercanas, pero siempre en la búsqueda de un análisis reflexivo que lleve al individuo a ser crítico y participativo en torno a los mismos, sin caer en la delgada línea de la emocionalidad. Sumado a lo anterior, al integrar esta metodología de forma continua en la intervención realizada, se evidencia que el estudiante va adquiriendo más herramientas, no solo desde lo conceptual, sino también desde lo práctico, que le permiten encontrarle un sentido a su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la sociedad.

Unido a lo mencionado, es valioso identificar cómo el ABP también puede nutrirse de otras metodologías que le aporten elementos creativos, flexibilizando la construcción de conocimiento desde el disfrute y el aprovechamiento de los espacios de clase. Por esto, el modelo TIM fue un complemento importante en el diseño y en la implementación del modelo de intervención, ya que además orientó su estructura a partir de las tres etapas las cuales trazaron una ruta a seguir durante las sesiones.

Fue así como los hallazgos dieron cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación, a partir de lo cual se concluyó lo siguiente:

Con relación al primer objetivo específico que implicó caracterizar las percepciones de los estudiantes acerca de varios conceptos relacionados con la investigación (competencias comunicativas, pensamiento crítico y asignatura intervenida) se identificó que es preciso llevarlas a la práctica en clase para convertirlas en realidades aplicables a su contexto. Este ejercicio fue clave en el diseño del modelo de intervención académica, pues estas concepciones permitieron conocer de cerca las necesidades, las ideas y los intereses de los estudiantes. Lo mencionado se relacionó directamente con autores como Aguirre (2005) y Casanova (2012) quienes afirman que es fundamental integrar los conceptos en la práctica profesional, proceso en el cual el docente cumple un rol clave pues es quien, en su ejercicio educativo, orienta y motiva para que esto se dé.

Por su parte y de acuerdo al segundo objetivo específico en el que se propuso la identificación de estrategias diseñadas por el docente para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, se evidenció que este cumple un rol clave para propiciar escenarios en los que los participantes puedan asumir una postura reflexiva de su realidad, potencializando sus habilidades comunicativas. Esto implica que el docente esté dispuesto a desaprender, a innovar, a adaptar sus contenidos a diferentes públicos, pero, sobre todo, a disfrutar de su rol e involucrarse activamente en el aprendizaje de sus estudiantes sin necesidad de ser el protagonista del proceso.

Estos hallazgos concuerdan con Rodríguez (2017) quien en su investigación encontró que, si no hay cambios significativos en la forma de enseñar por parte del docente, tampoco los habrá en el ejercicio de aprender del estudiante. Así mismo, autores como Bustillo, León, Montoya y Piñeros (2009) dejaron claro que el docente y la institución deben estar comprometidos en el diseño de estrategias que motiven a sus estudiantes a pensar críticamente.

Respecto al tercer objetivo el cual se centró en el diseño de la batería de actividades bajo la metodología ABP y el modelo TIM con el fin de fortalecer el pensamiento crítico, se identificó que el estudiante, al vincularse directamente en la construcción de este instrumento, encontró el sentido de su rol en el proceso de enseñanza – aprendizaje, asumiendo una postura más responsable, consciente y direccionada acerca de los escenarios en los que se ha visto inmerso e incluso en aquellos en los que no ha participado. Es por esto que la retroalimentación en la práctica educativa dentro del aula es

necesaria para favorecer las relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes, haciendo que su comunicación sea más asertiva a partir de realidades y no de imaginarios. De igual forma, el pensamiento crítico de los estudiantes se reflejó en sus intervenciones reflexivas que superaron la emocionalidad del momento, en las cuales su sentido argumentativo les permitió no solo validar sus ideas, sino también, respetar las demás.

Adicionalmente, este objetivo demostró que la creatividad es necesaria en la resolución de problemas cotidianos y complejos dentro y fuera del aula, pues le brinda al estudiante una amplia oferta de posibilidades viables en el análisis de situaciones; a su vez flexibiliza el escenario educativo promoviendo la participación activa de los involucrados en el proceso. Por esta razón, el Modelo de Incubación de Paul Torrance fue propicio para lograr lo anterior, dadas sus tres etapas de desarrollo (anticipación, profundización y extensión del aprendizaje) con las cuales se fortalecieron 16 destrezas entre las que se destacan vislumbrar el futuro, ser curioso, poner las ideas en contexto y romper y ampliar los límites. Lo anterior evidenció el aporte valioso de este modelo al ABP, dado que flexibilizó la intervención y permitió conocer de cerca las percepciones, los gustos y los presaberes de los estudiantes frente a las temáticas abordadas, elementos que fueron clave para la construcción significativa del conocimiento.

Sumado a lo expuesto, el diseño de la batería de actividades dio cuenta de la importancia de incluir desde el ejercicio docente metodologías y estrategias didácticas, las cuales deben estar articuladas coherentemente con los contenidos de clase. Esto sugiere que no basta solo con alcanzar el objetivo planteado en las sesiones (construcción de conocimiento), sino también, en la inclusión de recursos que verdaderamente aporten al aprendizaje de los estudiantes desde una experiencia relevante, así como lo plantean González y Malagón (2015) refiriéndose a la importancia de conjugar los conceptos propios de las áreas de estudio con la pedagogía y la didáctica.

Finalmente, como respuesta a la pregunta problema respecto a de qué manera el ABP y el modelo TIM, fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, se evidenció que al articular estas dos metodologías se logra el diseño de un modelo de intervención integral que permite potencializar habilidades críticas para analizar distintos contextos y a su vez flexibiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así como esto propició un sujeto participativo que propuso soluciones creativas y viables desde una

perspectiva reflexiva, las cuales partieron de sus presaberes y se apropiaron con los conceptos nuevos.

## **5.2 Limitaciones**

La aplicación de la batería de actividades se planteó, inicialmente, para que fuera implementada de forma presencial, aunque esto no se mencionara explícitamente en los objetivos de la investigación. No obstante, dadas las circunstancias de salud pública en el mundo (Covid-19) y las medidas tomadas por el gobierno de Colombia para mitigar la propagación del virus se determinó, para el caso del sector educativo, que los estudiantes recibieran sus clases de manera remota.

Debido a lo anterior, a partir de la sesión siete (7) dicha batería se ejecutó con mediación tecnológica, lo que implicó que en ocasiones se presentaran fallas de conectividad dada la ubicación de algunos estudiantes. Adicionalmente, como esta decisión se tomó repentinamente, no hubo una previa capacitación sobre el manejo de ciertas herramientas digitales, por lo cual las investigadoras usaron espacios de su clase para orientar sobre el funcionamiento de las mismas y así favorecer la participación de todos los estudiantes. Estas dos situaciones limitaron algunos tiempos estipulados para ciertas actividades planeadas en el modelo de intervención.

También es importante señalar que las actividades de la batería se pensaron para ser desarrolladas, en su totalidad, por equipos. Sin embargo, este fue otro aspecto que se modificó a partir de la sesión siete (7), lo que significó más allá de una limitación, una oportunidad para las investigadoras quienes pudieron conocer detalladamente el progreso de cada estudiante en función de su aprendizaje y desempeño individual. A su vez, fue un escenario propicio para que los participantes potencializaran sus habilidades comunicativas, creativas y propositivas a partir de temas de su realidad, sin dejar de lado la discusión crítica entre todos los involucrados.

### **5.3 Recomendaciones**

De acuerdo con la implementación del modelo de intervención diseñado a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y del Modelo de Incubación de Torrance, es preciso recomendar que en próximas oportunidades sea ejecutado en otros escenarios con distintos niveles de complejidad (primaria, secundaria, diferentes poblaciones universitarias) con el objetivo de evaluar la efectividad de este e identificar nuevos hallazgos que aporten al campo de estudio.

Así mismo, se sugiere actualizar el banco de recursos (lecturas y material vigente) de acuerdo con el público objetivo, al área de estudio (sociales, matemáticas, ciencias, salud, entre otras) y al contexto actual en el que se ejecute, con el fin de que los participantes no solo fortalezcan su pensamiento crítico, sino que conozcan de primera mano situaciones en las que podrían estar inmersos directa o indirectamente. Adicionalmente, se recomienda adaptar este modelo a una versión 100% digital que incluya herramientas que se ajusten a los recursos y necesidades del público a intervenir, para lo cual es importante que los investigadores realicen un estudio previo de las condiciones de conectividad de sus estudiantes.

Partiendo de lo anterior y teniendo como base los hallazgos, otras posibles preguntas de investigación que podrían plantearse en próximos estudios estarían ligadas a si el ABP también contribuye al aprendizaje significativo y, si existen otras metodologías de aprendizaje que fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes. Bajo estas ideas se aportarían nuevas perspectivas al campo educativo que servirían como referente en el ejercicio de la docencia.

Con este capítulo se da cierre a esta investigación con la que se reflexionó sobre la importancia de incluir desde la práctica docente, estrategias didácticas y pedagógicas que contribuyan a la formación de los estudiantes desde una mirada crítica que trascienda las aulas y forje en ellos una participación, de escucha y propositiva en su contexto. A su vez este apartado mostró el cumplimiento de los objetivos de la investigación, respondiendo a la pregunta problema y dando aportes significativos para estudios posteriores.

## Referencias

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Estilos de Aprendizaje* 4 (2). 22- 35. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/20477/G%c3%b3mez\\_PWA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/20477/G%c3%b3mez_PWA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Aguirre Raya, Dalila A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19(3), 1. Recuperado en 15 de septiembre de 2019, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004&lng=es&tlng=es).

- Alcalde, S. (2018). "Nivel de creatividad del estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2016 – 2". (Tesis maestría). Recuperado de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/9488/Alcalde\\_ls.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/9488/Alcalde_ls.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral (revisión). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>

- Amabile, T. Creatividad e innovación. *Harvard Business Review*. (pp. 4-14). Bilbao, España: Deusto.

- Anglas, F. (2018). Acompañamiento pedagógico continuo y práctica docente de la Institución Educativa 2037 Ciro Alegría Carabayllo, 2018. (Tesis de maestría). Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17549/Anglas\\_LTFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17549/Anglas_LTFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ausubel, D. (s.f.) Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México. Recuperado de [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel02.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf)

- Bernabeu, M. y Cónsul, M., (2004) Similitudes entre el Proceso de Convergencia en el ámbito de la Educación Superior Europea y la adopción del Aprendizaje Basado en

Problemas de la EUI Vall d'Hebron de Barcelona. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (49), 97-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057109>

- Bustillo, G., León, L., Montoya, I., Piñeros, O. (2009). ¡Lo lees, lo escribes, lo vives!: propuesta para la promoción de la lectura y la escritura y sus usos pedagógicos en el aula del colegio Distrital OEA. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. (pp. 81-188). Bogotá, Colombia: Subdirección de la imprenta Distrital.

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y educadores, 7, 79-112. Recuperado de [educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/download/550/64](http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/download/550/64)

- Cano, B. (2005). Pedagogía y didáctica de la educación ética y los valores humanos. Colombia: Paulinas.

- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? Reifop, 12 (1). 181-204. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240873520.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf)

-Casanova, A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. (10) 4. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>

- Cañete, Roberto, Guilhem, Dirce, & Brito, Katia. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>

- Castro, G. y Neira, A. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (2), 231-249. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art15.pdf>



- Chavarría, J. (2006). Cuadernos de investigación y formación en educación matemática- Teoría de las Situaciones Didácticas. (2). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6885>

- Delgadillo, R. (s.f.). Las actividades de aprendizaje como estrategia de enseñanza. El caso de tres cursos en línea. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/2005-03-1171lasact.pdf>

- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

- Educación. (30 de diciembre de 2016). Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>

- Elosúa, M. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Recuperado de [https://www.academia.edu/15062557/Estrategias\\_para\\_ense%C3%B1ar\\_y\\_aprender\\_a\\_pensar\\_Ma\\_ROSA\\_ELOS%C3%9AA\\_DOCTORA\\_EN\\_PSICOLOG%C3%8DA.\\_PROFESORA\\_DEL\\_DEPARTAMENTO\\_DE\\_EDUCACI%C3%93N\\_DEL\\_IEPS](https://www.academia.edu/15062557/Estrategias_para_ense%C3%B1ar_y_aprender_a_pensar_Ma_ROSA_ELOS%C3%9AA_DOCTORA_EN_PSICOLOG%C3%8DA._PROFESORA_DEL_DEPARTAMENTO_DE_EDUCACI%C3%93N_DEL_IEPS)

-Erviti, J. (2005). *El aborto entre mujeres pobres. Sociología de la experiencia*. México, México: CRIM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.

-Esquivia, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5 (1), 5.

- García, J. (2006). Algunas aplicaciones prácticas de la creatividad. La ingeniería del pensamiento. (pp. 145-206). México, México: Trillas.

- Gil, R. (2018). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. 23(76), 73-93. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/102jCoeNIug3rqjt4MoK9GcH\\_urpcW5aWD\\_dzqO5wf60/edit](https://docs.google.com/document/d/102jCoeNIug3rqjt4MoK9GcH_urpcW5aWD_dzqO5wf60/edit)

- Gómez, W. (2018). Estilos de aprendizaje y aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Privada San Andrés. Lima – 2018. (Tesis de maestría). Universidad Privada San Andrés. Perú.

- González, H. S. & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 290-301. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/7043/10684>

- Grupo Editorial Norma (noviembre de 2008). Aprender a pensar. *Revista El Educador*, 4 (16). 4-5.

- Hernández, A. (2017). Un recurso de innovación para docentes: programa “Despierta creatividad”. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/55771/1/Ana%20Fuensanta%20Hern%c3%a1ndez%20Ortiz%20Tesis%20Doctoral.pdf>

- Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGRA W-HILL

- Imbernón Muñoz, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, 36 (3), 387-395. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>

- Jiménez, M. (2014). Lo que un buen estudiante necesita. *Revista Vida Científica*, 2 (4), Recuperado de: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e13.html>

- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* (22), 41-60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%c3%adtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-López, Pedro Luis. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 24 de septiembre de 2019, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es).

- López, J. (2015). Experiencia docente mediante la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista de didáctica, Dialnet*, (14), p. 74. Recuperado de: [http://www.ehu.es/ikastorratza/14\\_alea/5\\_abp.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/14_alea/5_abp.pdf)

- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls>

- Martínez, A. y Parra, K. (2017). Caracterización de las interacciones de los estudiantes al implementar aprendizaje basado en equipos. En A. Castro y E. Domínguez (Eds.), *Transformar para educar 3: Aprendizaje basado en equipos* (pp. 1-20). Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.

-Martínez, M. y Chávez, F. (2015), Evaluación de la competencia comunicativa en una universidad virtual corporativa. Universidad de Guadalajara. (p.6). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remedied/index.php/memorias/article/download/87/123>

- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78584>

-Ministerio de Educación Colombia. (2015). Guías Módulo de Comunicación Escrita-Saber Pro 2015-1. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/493891/Comunicacion%20escrita%202015-1.pdf>

- Ministerio de Educación- Perú. (2014). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Recuperado de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/PROTOCOLO-DE-ACOMPA%C3%91AMIENTO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana

- Olmedo, B., Alvarado, H., Enciso, D., Montero, S., Cadenas, J., Mora, A y Hernández, E. (2016). Desempeño estudiantil con el aprendizaje basado en problemas: habilidades y dificultades. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(2), 290–299. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=121161382&lang=es&site=e=ehost-live>

- Ortega, H. (2014). La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/28480/1/T35768.pdf>

- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>

- Panizza, M. (2003). Il Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas. Recuperado de: [http://www.crecerysonreir.org/docs/matematicas\\_teorico.pdf](http://www.crecerysonreir.org/docs/matematicas_teorico.pdf).

- Pardo, C., Díaz, R. y Mendoza, M. (2012). El acompañamiento como elemento fundamental en el desempeño académico de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle. *Face*, 129-144. Recuperado de [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/FACE/article/download/370/386](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/download/370/386)

- Pedraza, M. (s.f.). Los estilos de aprendizaje Vark. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/los-estilos-de-aprendizaje-VARK.pdf>

- Pérez Cusó, F. J., González Lorente, C., González Morga, N., & Martínez Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91–110. <https://doi.org/10.6018/j/298531>

-Reyzábal, V. (2012) Las competencias comunicativas y lingüísticas. Clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. (10) 4. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>

- Robles, Trujillo, Valadez, Bautista y Castillo. Aplicación de la técnica didáctica SQA (qué sé, que quiero saber, qué aprendí) en la enseñanza de estadística en enfermería. Recuperado de [https://www.academia.edu/3731702/ENSE%C3%91ANZA\\_DE\\_LA\\_ESTAD%C3%8DSTICA](https://www.academia.edu/3731702/ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_ESTAD%C3%8DSTICA)

- Rodríguez, C. y Miqueli, S. (2015). Evaluación De La Competencia Didáctica Del Profesor Universitario Mediante La Percepción De Los Aspirantes. *Pedagogía Universitaria*, 20(4), 77–89. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=113915001&lang=es&site=e=ehost-live>

- Rodríguez, G. y Aranda, O. (2007). La competencia comunicativa y profesional como aspectos esenciales en el desarrollo de los futuros profesores de Ciencias Humanísticas. *Edusol*, 7 (9), 31-41. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748658004.pdf>

- Rodríguez, M. y Vázquez, E. (2012). Fortalecer los estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1-20. Recuperado de: [https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_11/articulos/articulo\\_02.pdf](https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_02.pdf)

- Rodríguez, S. (2015). Influencia de la metodología ABP sobre la autoeficacia y el logro académico en estudiantes con diferentes estilos cognitivos. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/912/TO-18084.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, S. (2017). Estrategia didáctica basada en la solución de problemas contextualizados para fortalecer el aprendizaje significativo de la química en un programa de tecnología ambiental. (Tesis maestría). Recuperado de: <http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/4584/1/Aprendizaje%20significativo-Quimica.pdf>

- Sánchez, A. (2017). Aprendizaje basado en problemas en la formación de los estudiantes de postgrado de obstetricia y ginecología. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9299/TO-21791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones

- Torres, R. (2017). Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122382>

- Universidad Politécnica de Madrid (2008) Servicio de Innovación Educativa (UPM)- Aprendizaje Basado en Problemas- Guías Rápidas Sobre Nuevas Metodologías. Recuperado de: [https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf)


- Trejo, K. (2012). Metodología del proceso de enseñanza – aprendizaje. México: Trillas.

- Vásquez, F. (2007). Educar con maestría. Colombia: Unisalle.

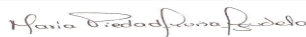
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab) Creative (s.f.). Modelo de Incubación de Torrance-Guía de implementación. Recuperado de: <https://creative.unab.edu.co/tim-el-modelo-que-utiliza-unab-creative-para-el-aprendizaje-creativo/>

## Lista de apéndices

### Apéndice 1: Entrevista a profesional experto en pedagogía

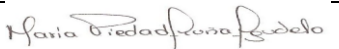
FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA- DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA														
PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE UNA UNIVERSIDAD DE BUCARAMANGA, A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).														
<i>Objetivo general</i>		Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga.												
<i>Población en estudio</i>		La muestra escogida corresponde a dos de los 12 grupos vigentes de la asignatura de Competencias Comunicativas 11131, los cuales están conformados por estudiantes de diferentes programas académicos, en edades desde los 17 a los 25 años. Cada curso cuenta con un aproximado de 15 alumnos.												
Ítem No.	Preguntas para experto	Claridad			Coherencia			Relevancia			Sugerencias			
		No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel	No cumple		Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
1	¿Cuál es el modelo de enseñanza-aprendizaje más efectivo para los estudiantes universitarios? ¿por qué?			x					x				x	Ajustar la última Parte: que ha sido más efectivo para realizar sus estudios?
2	¿Cuál considera que es el principal reto para abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje de un estudiante universitario?			x					x				x	Ajustar:Cuál considera que es el principal reto
3	¿Qué estrategias didácticas recomienda para promover la participación y el pensamiento crítico en los estudiantes?				x				x				x	Adecuada
4	¿Cuál es la diferencia entre una unidad didáctica y una batería de actividades?				x				x				x	Adecuada
5	5)¿Cuáles son las características que debe tener una batería de actividades para que sea atractiva en los estudiantes universitarios?				x				x				x	Adecuada. Sin embargo podría ocurrir que no conozca sobre la batería de actividades, según la pregunta anterior y esta se quedará sin respuesta
6	6)¿Qué recursos podría usar el docente para el diseño de una batería de actividades?				x				x				x	Adecuada
7	7) ¿Cuál considera que debería ser la retroalimentación de un proceso de intervención en el aula?			x					x				x	Evite iniciar con: cómo, ajustar
8	8) ¿De qué manera se puede incorporar la Metodología ABP en los procesos de enseñanza- aprendizaje en los universitarios?			x					x				x	Evite iniciar con: cómo, ajustar
Sugiero tener presente que al preguntar como debe ser o como incorporar, se dificulta la respuesta del entrevistado- Ajustar la pregunta														
 Firma de la validadora														

## Apéndice 2: entrevista a profesional experto en neurociencia

FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PROFESIONAL EN NEUROCIENCIA Y DOCENTE DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA												
PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE UNA UNIVERSIDAD DE BUCARAMANGA, A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)												
<i>Objetivo general</i>	Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga.											
<i>Población en estudio</i>	La muestra escogida corresponde a dos de los 12 grupos vigentes de la asignatura de Competencias Comunicativas 11131, los cuales están conformados por estudiantes de diferentes programas académicos, en edades desde los 17 a los 25 años. Cada curso cuenta con un aproximado de 15 alumnos.											
Ítem No.	Preguntas para experto										Sugerencias	
		Claridad			Coherencia			Relevancia				
		No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel		
1	¿De qué manera se da la activación del cerebro en el proceso de aprendizaje?			x			x				x	Ajustar: de que manera se da la...
2	¿Cuál es la diferencia del aprendizaje en las etapas de la niñez y de la juventud?				x			x			x	Adecuada
3	¿Cuál es la mejor forma que tiene un estudiante para asimilar la información brindada?			x			x				x	¿Cuál es la mejor forma que tiene un estudiante para asimilar la información brindada?
4	¿Cuáles son algunas de las estrategias que favorecen el aprendizaje significativo?				x			x			x	Adecuada
5	¿De qué manera se puede desarrollar la creatividad del estudiante universitario en el aula?			x			x				x	Ajustar: De qué manera se puede..... Tenga presente que la creatividad como s habilidad, se adquiere y se trabaja
6	¿Cuál es la clave para lograr el estudio autorregulado?				x			x			x	Adecuada
7	¿Qué importancia tienen las competencias comunicativas en el aprendizaje?				x			x			x	Adecuada
8	¿Qué tipo de actividades pueden ser utilizadas en el aula para favorecer el aprendizaje significativo?				x			x			x	Adecuada
En la pregunta 5, mirar si la creatividad se activa, es mejor hablar de que se adquiere o se trabaja												
 Firma de la validadora												



### Apéndice 3: entrevista estructurada escrita a estudiantes de Competencias Comunicativas

FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS													
PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE UNA UNIVERSIDAD DE BUCARAMANGA, A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)													
<i>Objetivo general</i>		Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga.											
<i>Población en estudio</i>		La muestra escogida corresponde a dos de los 12 grupos vigentes de la asignatura de Competencias Comunicativas 11131, los cuales están conformados por estudiantes de diferentes programas académicos, en edades desde los 17 a los 25 años. Cada curso cuenta con un aproximado de 15 alumnos.											
Ítem No.	Preguntas para estudiantes	Claridad			Coherencia			Relevancia			Sugerencias		
		No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel	No cumple	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel	No cumple		Bajo nivel	Moderado nivel
1	¿Por qué es importante que esta asignatura haga parte de mi pensum académico?			x				x				x	Ajustar: ¿Por que es importante que está asignatura esté en...
2	Para usted, ¿qué son las Competencias Comunicativas?			x				x				x	Evite el como, ajustar
3	¿Para qué creo que me va a servir la clase de Competencias Comunicativas en mi vida personal?				x				x			x	Adecuada
4	¿Qué he escuchado hablar acerca del pensamiento crítico?				x				x			x	Adecuada
5	¿Por qué creo que es importante el pensamiento crítico en las situaciones que me rodean?			x				x				x	la respuesta es si... o no..., ajuste esta pregunta
7	¿De qué manera las competencias comunicativas me ayudarán a fortalecer mi pensamiento crítico?			x				x				x	ajustar , evite usar: cómo
Las preguntas cuya respuesta es si o no, no le aportan al análisis que va a realizar. Ajustelas													
Evite el como en la pregunta, pues es muy general													
 Firma de la validadora													

### Apéndice 4: formato de observación simple

Formato de observación simple			
<b>Sesión:</b>			
<b>Día:</b>	<b>Mes:</b>	<b>Año:</b>	
<b>Participante:</b>			
<b>Observador:</b>			
<b>Tiempo de observación:</b>			
<b>Escriba las palabras o expresiones comunes usadas por el estudiante en la actividad (Máximo 5).</b>		<b>Observe la creatividad del estudiante en la resolución de conflictos y marque con una x la opción que más se ajuste a los siguientes enunciados.</b>	
<b>Palabras</b>	1)	El estudiante no propone ninguna solución ( )	
	2)	El estudiante propone una solución que no responde al problema ( )	
	3)	El estudiante propone una solución que abarca sólo una parte del problema ( )	
	4)	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema ( )	
	5)	Otra / ¿Cuál):	
<b>Observaciones</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>Observe la iniciativa y la actitud que toman los estudiantes al enfrentar el problema planteado y marque con una x el número de veces que</b>		<b>Observe la argumentación de las ideas propuestas por el estudiante y marque con una x la opción que más se ajuste a los siguientes enunciados.</b>	
0 a 3 veces - Estudiante pasivo ( )		El estudiante describe la pertinencia de su propuesta ( )	
4 a 6 veces - Estudiante medianamente		Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. ( )	
7 a 9 veces - Estudiante activo ( )		El estudiante no es capaz de defender sus argumentos ( )	
Más de 10 veces- Estudiante muy activo ( )		Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada ( )	
<b>Observaciones</b>		<b>Observaciones</b>	

firma: *Maria Trinidad Luna Fudelo*

## **Apéndice 5: Batería de actividades (Documentos)**

### **Tema 1: concepto de Competencias Comunicativas**

**Objetivo:** el estudiante reconoce la importancia de las competencias comunicativas en su contexto académico y cotidiano.

#### **Anticipación**

**Descripción:** este es el primer momento de la sesión con el que se busca despertar la expectativa del estudiante frente a la temática propuesta. En él se pone a prueba su capacidad para comunicarse con los demás desde diferentes lenguajes: verbal, kinestésico y escrito.

#### **Desarrollo:**

1. Para llevar a cabo este momento el docente, quien juega un papel de mediador, pedirá a sus estudiantes que libremente se organicen en filas conformadas por un máximo de 10 personas (este número varía de acuerdo a la cantidad de estudiantes).

2. Posteriormente, el docente pedirá a sus estudiantes que se queden en silencio para recibir un mensaje por parte de uno de los integrantes de su fila. Cada participante podrá mirar hacia atrás solo cuando uno de sus compañeros toque su hombro.

3. El último integrante de la fila recibirá una información por parte del docente y este, a su vez, deberá replicarla a su siguiente compañero, con el objetivo de que llegue hasta el primer participante quien tendrá la tarea de exponerla ante los demás. El mensaje puede variar de acuerdo a la temática de la clase; para este caso estará enfocado en la importancia de las competencias comunicativas en la vida. Ejemplo: “Eres lo que comunicas y cómo lo comunicas”.

4. Adicional al mensaje, el estudiante deberá escribir en una hoja (previamente entregada por su docente) qué pasaría si lo anterior no ocurre. Ejemplo: “Eres lo que comunicas y cómo lo comunicas”, porque si no...

5. Cada participante deberá anexar su postura a través de una redacción coherente, haciendo uso de los elementos gramaticales que se requieran (conectores, signos de puntuación, etc.).

6. Los participantes deberán imitar los movimientos que su anterior compañero realice mientras le transmite el mensaje.

7. El primer integrante de la fila, una vez reciba toda la información, deberá finalizar el texto y posteriormente socializar el mensaje oral, escrito y kinestésico al resto de sus compañeros, quienes manifestarán si corresponde al contenido inicial.

8. Por último, el docente motivará a sus estudiantes para que realicen una reflexión y posterior retroalimentación del desarrollo de la actividad, así como de la importancia de las competencias comunicativas para la vida.

#### **Retroalimentación:**

En esta parte del proceso, el docente mediador motivará a sus estudiantes para que compartan su experiencia mencionando lo más difícil de la actividad, su valoración frente al desempeño personal en el ejercicio, los retos de mantener un mensaje coherente y si consideran importante la comunicación en su vida. Esta retroalimentación será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

### **Profundizar expectativas**

**Descripción:** este es el segundo momento de la sesión que estará orientado principalmente por el profesor. En este espacio los estudiantes deberán construir el concepto de competencias comunicativas a partir de sus presaberes y de los elementos teóricos presentados por el docente.

#### **Desarrollo:**

1. Los estudiantes se organizarán por grupos de acuerdo a la cantidad de personas en el salón.

2. Cada grupo deberá contar con un marcador y una hoja de papel en la cual registrarán las respuestas requeridas en el ejercicio.

3. En una parte de la hoja deberán escribir la palabra “competencia” y en la otra, la palabra “comunicativa”.

4. Posteriormente cada grupo tendrá 30 segundos contabilizados por su docente, para escribir automáticamente todas las palabras que consideren están relacionadas con cada uno de los conceptos.

5. Una vez culminado el tiempo para cada idea, los grupos socializarán las palabras que registraron en la hoja.

6. Seguidamente el grupo deberá escoger de manera consensuada las tres palabras clave para la construcción del concepto de competencias comunicativas, el cual tendrán que redactarlo en un tiempo no mayor a cinco minutos.

7. Una vez escrita la información, la socializarán a sus compañeros y a su docente, quien a su vez realizará una intervención conceptual a través de autores y contenidos validados; asimismo aclarará dudas de sus estudiantes e integrará los aportes de los mismos en el ejercicio.

8. A partir de las orientaciones del docente, cada grupo ajustará según su criterio la definición del concepto.

9. Por último, se compartirán las definiciones finales con el propósito de que sus compañeros puedan retroalimentar la construcción del concepto.

### **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, a través del trabajo en equipo, ponga en práctica lo aprendido en la fase anterior resolviendo un problema de la vida cotidiana.

#### **Desarrollo:**

En esta actividad, el docente le entregará a cada grupo, previamente conformado, una situación problema que deberán resolver de manera lógica y creativa; para esto tendrán 15 minutos.

### **Situación problema:**

*Peter Azcorni* es un alemán de 35 años que llegó a Colombia para cumplir una cita de trabajo muy importante en la que se define si su empresa se salva o se cierra. Como es de personalidad tímida, cerrada y poco sociable (a excepción de sus empleados y familiares) evita establecer comunicación directa con las demás personas; pero esto no ha sido impedimento para viajar por el mundo ya que siempre lleva a la mano su tableta que le traduce automáticamente todas las palabras al nombrarlas en su idioma oficial. Sin embargo, a causa de que el vuelo de Alemania a Colombia consta de 11 horas, *Peter* decidió guardar su tableta en la maleta pensando que no presentaría retrasos o inconvenientes al momento de reclamarla.

Una vez arribó al país y pasó por migración, se dispuso a recoger su equipaje contando con solo 15 minutos para esto, ya que según sus cálculos debía abordar su transporte terrestre para dirigirse al lugar de la reunión de trabajo; de lo contrario tendría que esperar dos horas más y esto le impediría cumplir su cita y, por ende, salvar su empresa.

Al cabo de unos minutos, *Peter* percibió que su equipaje no apareció, situación que le preocupó más aún porque identificó que su celular estaba descargado y no contaba con un cargador. **¿Cómo podría *Peter* solucionar su problema sin el dominio del idioma español, sin contar con herramientas tecnológicas, al sentirse desubicado y ser tímido y desconfiado al momento de interactuar con otras personas?**

**Socialización:** finalizados los 15 minutos, el docente orientador solicitará a sus estudiantes que seleccionen a un representante de su equipo quien deberá exponer la solución al problema planteado. El tiempo para este momento varía según la duración de la sesión. Una vez culminada la etapa de socialización, los grupos, moderados por el docente, deberán escoger la solución más lógica, completa y acertada según su criterio.

**Evaluación de la jornada:** el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado por él y a su vez, los estudiantes lo harán con el docente y con la actividad. En ese proceso se debe dar cabida a la autoevaluación y a la introspección de cada integrante del equipo en su accionar individual y grupal en la resolución del problema.

## **Tema 2: análisis de contenidos musicales: caso reguetón**

**Objetivo:** el estudiante reflexiona críticamente a partir de diferentes contenidos escritos o audiovisuales.

### **Anticipación**

**Descripción:** el reguetón es uno de los géneros musicales más escuchados en el mundo; muchas personas cantan y dedican a diario sus letras. Sin embargo, poco se profundiza sobre el contenido de sus canciones. En este primer momento los estudiantes tendrán el reto de leer una canción sin ritmos ni melodías, con las que podrán reflexionar sobre los mensajes que se transmiten a través de ellas.

### **Desarrollo:**

1. El docente entregará a cada estudiante del curso la letra de una canción de reguetón y pedirá que esta sea leída en voz alta por algunos de ellos.

2. En el transcurso de la lectura, cada estudiante deberá seleccionar las palabras desconocidas o que le generen mayor curiosidad. Posteriormente las compartirá con sus compañeros dándoles un significado a partir de sus presaberes.

3. De las palabras extraídas, el estudiante seleccionará unas de ellas y buscará su significado para verificar si concuerda con sus presaberes. Seguidamente el docente solicitará a algunos de sus alumnos que comparta la información encontrada.

4. Posteriormente, el profesor pondrá el video correspondiente a la canción analizada anteriormente, con el propósito de que sus estudiantes contrasten lo que perciben cuando la escuchan por diversión o cuando lo hacen conscientes del mensaje que se transmite a través de sus letras.

5. Finalmente se dará un espacio para que los estudiantes manifiesten sus reflexiones, de manera crítica, frente al ejercicio realizado; el docente debe cumplir un rol de mediador entre las diferentes partes.

**Retroalimentación:** en esta parte del proceso, el docente mediador motivará a sus estudiantes para que expresen después del ejercicio realizado si consideran que es importante analizar las letras de las canciones más populares o si lo que prima es la melodía, el ritmo y las sensaciones que se generan al escucharla. Esta retroalimentación será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

### **Profundizar expectativas**

**Descripción:** este segundo momento de la sesión estará enfocado principalmente en los estudiantes, quienes deberán producir un texto escrito en el que reflejen su punto de vista frente a un planteamiento dado por su docente.

#### **Desarrollo:**

1. El docente entregará a cada uno de sus estudiantes una hoja en la cual los alumnos, de manera individual, desarrollarán un texto argumentativo teniendo como base el siguiente planteamiento: “Algunos piensan que el reguetón no debería ser considerado como género musical, por su degradación a la mujer, su “mala” influencia para los niños y los jóvenes, sus letras vulgares, sus sonidos repetitivos, entre otros. ¿Qué opina usted al respecto?” Cabe mencionar que el tema puede variar según el propósito de la clase.

2. Para el desarrollo de su texto, los estudiantes deben tener en cuenta las siguientes instrucciones:

- Se debe construir un texto tipo mini ensayo, no solo responder a la pregunta.
- Lo expuesto en su texto debe partir de sus presaberes, por lo cual no se deben revisar otras fuentes.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, lo más importante son los argumentos que se planteen para validar la postura.
- El texto debe ser desarrollado en un tiempo máximo de 40 minutos.

3. Una vez culminados los 40 minutos, el docente recogerá los textos y, a su vez, a modo de reflexión brindará algunas estrategias clave de comprensión lectora que se podrán aplicar en los diferentes tipos de textos, incluidas las letras de las canciones. Estas pautas



pueden ser: contexto en el que fue lanzada la canción, repetición de estrofas, significado de las palabras, autor, entre otras.

4. Finalmente, el profesor pedirá a sus estudiantes que tengan presentes los argumentos planteados en el documento escrito ya que serán importantes en el desarrollo de la siguiente actividad.

### **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, a través del trabajo en equipo, ponga en práctica lo aprendido en la fase anterior resolviendo un problema de la vida cotidiana.

#### **Desarrollo:**

En esta actividad, el docente le entregará a cada grupo, previamente conformado, una situación problema que deberán resolver de manera lógica y creativa; para esto tendrán 15 minutos.

#### **Situación problema:**

Albeiro es un padre cabeza de familia que, aunque se gana la vida cantando reguetón en bares y en discotecas, le prohíbe a su única hija, quien tiene ocho años, escuchar este género musical pues considera que está compuesto por letras obscenas y un lenguaje no apto para su edad. Desde hace un par de meses no ha tenido ninguna presentación por lo cual se encuentra sin dinero y con deudas, por lo que decide recurrir a un amigo quien le comenta sobre la posibilidad de participar en una presentación musical solicitada por un colegio de su ciudad. Ante la escasez de dinero, Albeiro acepta la oferta sin preguntar el nombre de la institución.

El día de la presentación Albeiro se entera que será el *show* central, pero en el colegio donde estudia su pequeña. Lo anterior lo hace dudar entre si decepcionar a su única hija o no tener dinero para la comida de ella. **Si usted fuera Albeiro, ¿qué haría y por qué?**

**Socialización:** finalizados los 15 minutos, el docente orientador solicitará a sus estudiantes que seleccionen a un representante de su equipo quien deberá exponer la solución al problema planteado. El tiempo para este momento varía según la duración de la sesión. Una vez culminada la etapa de socialización, los grupos, moderados por el docente, deberán escoger la solución más lógica, completa y acertada según su criterio.

**Evaluación de la jornada:** el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado por él y a su vez, los estudiantes lo harán con el docente y con la actividad. En ese proceso se debe dar cabida a la autoevaluación y a la introspección de cada integrante del equipo en su accionar individual y grupal en la resolución del problema.

### **Tema 3: planeación textual**

**Objetivo:** el estudiante reconoce la importancia de una adecuada planeación de la escritura que refleje las ideas que se desean plasmar en textos argumentativos.

#### **Anticipación**

**Descripción:** uno de los aspectos más comunes en los estudiantes universitarios es la dificultad en la organización de su tiempo y en la distribución de los espacios para sus actividades personales y académicas; aunque parezcan temas aislados, esta misma situación se presenta al momento de planear un texto escrito. Por esta razón, en el primer momento de la sesión, deberán planificar, en un esquema dado por su docente, sus actividades de uno de los días de la semana.

#### **Desarrollo:**

1. El docente entregará a cada estudiante del curso un planeador del día.
2. En el planeador, cada estudiante deberá registrar las actividades personales y académicas que llevará a cabo el siguiente día, teniendo en cuenta aspectos como: clases, hábitos, jornadas de estudio independiente, traslados, entre otros.
3. Una vez cada estudiante finalice su planeador, se hará la socialización colectiva en la que algunos de ellos contarán cómo organizaron el tiempo en la distribución de sus actividades.
4. Posteriormente, el docente realizará la retroalimentación, mencionando las fortalezas de los planeadores, así como las oportunidades de mejora de los mismos.

**Retroalimentación:** en esta parte del proceso, el docente mediador procurará que sus estudiantes expresen si consideran que la planeación de sus actividades es importante en sus vidas y cómo esta repercute en los resultados que obtengan. Esta retroalimentación será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

## **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, brindando la explicación del tema sobre planeación textual y orientando el desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

### **Desarrollo:**

1. El docente explicará a sus estudiantes qué es la planeación textual, teniendo como base los siguientes criterios: el reconocimiento de sus presaberes, la identificación del qué voy a decir, cómo lo voy a decir y cómo organizar las ideas; posteriormente el público al cual va dirigido el texto, la elaboración de esquemas que representen las ideas y la estructura interna del texto a desarrollar (en este caso, el texto argumentativo).

2. Seguidamente el docente pedirá a sus estudiantes que se organicen por equipos y les entregará una lectura sobre un tema debatible (previamente seleccionado), en la cual deberán identificar y subrayar las ideas más importantes, así como los conceptos clave y las palabras desconocidas. Para esta actividad se recomienda disponer de 15 a 20 minutos.

3. Una vez leído el texto y realizado el ejercicio anterior, los equipos deberán plasmar la nueva información adquirida a través de la lectura (tiempo máximo: 10 minutos).

4. Luego, el docente explicará la estructura interna de un texto argumentativo, la cual corresponde a las características del título (que sea breve, claro, conciso, coherente y atractivo), de la introducción (que contextualice sobre el tema, despierte el interés en el lector y exponga la tesis del texto), del desarrollo (que incluya argumentos que apoyen la tesis) y de la conclusión (que ratifique la tesis con el fin de que el lector tome su propia postura).

5. Finalmente, los equipos deberán retomar la lectura y seleccionar los argumentos que consideren más relevantes sobre el tema propuesto y que sean coherentes con su postura; estos serán clave para el desarrollo de la última fase de la actividad.

## **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, a través de una construcción colectiva, defina la planeación de un texto argumentativo en el que plasme su postura sobre un tema específico (articulado con la temática propuesta por el docente).

### **Desarrollo y situación problema:**

- En esta actividad cada integrante del grupo, previamente conformado, identificará una problemática a partir de la lectura entregada por su docente.

- Posteriormente cada alumno del equipo dará a conocer su punto de vista frente al problema identificado y a su posible solución.

- En equipo deberán definir consensuadamente una problemática con su posible solución.

- Finalmente, en equipo realizarán la planeación de un texto argumentativo, que cumpla con las características explicadas anteriormente, y en la cual se evidencie la problemática con una posible solución apoyada de ideas que la validen.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Socialización:** finalizados los 20 minutos, el docente orientador solicitará a los equipos que seleccionen a un representante quien deberá exponer la problemática, la solución y la planeación de su texto. El tiempo para este momento varía según la duración de la sesión.

**Evaluación de la jornada:** el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado por él y a su vez, los estudiantes lo harán con el docente y con la actividad. En ese proceso se debe dar cabida a la autoevaluación y a la introspección de cada integrante del equipo en su accionar individual y grupal en la resolución del problema.

## **Tema 4: identificación de ideas principales y secundarias en un texto continuo y discontinuo**

**Objetivo:** el estudiante identifica la idea principal y las ideas secundarias de un texto comprendiendo la diferenciación entre una y otra.

### **Anticipación**

**Descripción:** en algunas actividades de lectura realizadas en el aula se ha evidenciado que los estudiantes propenden a confundir los aspectos principales de los secundarios, lo que dificulta la comprensión local y global de un texto. En ese sentido, en el primer momento de la sesión, los estudiantes en compañía de su docente, tendrán que identificar la idea principal e ideas secundarias de un texto discontinuo, para este caso un aviso publicitario relacionado con la temática de clase (sujeto a cambios de acuerdo al objetivo de la sesión), haciendo alusión que de esa misma manera se puede localizar en un texto continuo.

### **Desarrollo:**

1. El docente compartirá con sus estudiantes un aviso publicitario relacionado con el tema del consumismo.

2. Posteriormente, les pedirá a sus estudiantes que describa con sus propias palabras la imagen.

3. Seguidamente, por medio de algunas preguntas, el docente buscará que sus estudiantes identifiquen la idea principal y las ideas secundarias de dicha imagen.

- ¿Con qué tema está relacionada la imagen?
- ¿Cuál es el elemento que más resalta y por qué?
- ¿Qué otros detalles identifican en la imagen?
- ¿Cuál cree que es la razón por la cual se publicó esta imagen?

- ¿A qué público va dirigida la imagen?
- ¿Cuál mensaje busca transmitir esta imagen?

**Retroalimentación:** finalmente, el docente realizará la retroalimentación, buscando que el estudiante reconozca que en un texto (continuo o discontinuo) se pueden encontrar diversas ideas, las cuales debe clasificar para facilitar su comprensión. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

### **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, brindando la explicación del tema sobre identificación de ideas principales y secundarias; adicionalmente, dará las orientaciones pertinentes para el desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

#### **Desarrollo:**

1. El docente explicará a sus estudiantes el tema correspondiente a ideas principales y secundarias, haciendo énfasis en que este proceso es menos complejo en la medida en que se tengan en cuenta los presaberes y las percepciones del lector.

2. Posteriormente, el docente explicará, a través de una lectura guiada en clase, las diferencias entre tema, idea principal e ideas secundarias.

3. Asimismo, además de lo anterior, el docente resaltará la importancia de reconocer los conceptos clave del texto, así como aquellos que son desconocidos, para lo cual deberán buscar su significado en una fuente confiable que garantice la comprensión del término en el contexto oracional.

4. Finalmente, el docente brindará algunas recomendaciones a sus estudiantes para que estos puedan identificar de manera más eficaz y eficiente, los elementos mencionados anteriormente.

## **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, en equipo, represente en un esquema visual su postura partiendo de una problemática expuesta en una lectura compartida por su docente. Además de identificar lo anterior, deberá proponer y argumentar una solución creativa sobre dicho tema.

### **Desarrollo y situación problema:**

- En esta actividad cada integrante del grupo, previamente conformado, identificará una problemática a partir de la lectura entregada por su docente.

- Posteriormente cada alumno del equipo dará a conocer su punto de vista frente al problema identificado y a su posible solución.

- En equipo deberán definir consensuadamente una problemática con su posible solución.

- Finalmente, en equipo realizarán un esquema visual en el que se represente el problema identificado y la solución que para ellos resulte más apropiada.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Socialización:** finalizados los 20 minutos, el docente orientador solicitará a los equipos que seleccionen a un representante quien deberá exponer la problemática, la solución y el esquema visual, atendiendo a preguntas instantáneas que su docente le realice frente a su propuesta. El tiempo para este momento varía según la duración de la sesión.

**Evaluación de la jornada:** una vez expuesta la solución de cada equipo, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado, resaltando las ideas más creativas pero que se ajustan al contexto y a la realidad. De igual forma, destacará la importancia de ser lectores críticos en todos los ámbitos, especialmente en aquellos de los ellos hacen parte.



## **Tema 5: cohesión y coherencia textual**

**Objetivo:** el estudiante comprende la función y la importancia de los conectores en la construcción de un texto coherente y cohesionado.

### **Anticipación**

**Descripción:** al momento de realizar ejercicios de escritura en clase, se evidencia, por parte de los estudiantes, un uso limitado de herramientas lingüísticas que aportan sentido a los textos. Una de estas corresponde a los conectores los cuales son clave, no solo para la articulación de las ideas, sino también, para la coherencia de las mismas.

Por tal motivo, en esta primera actividad los estudiantes identificarán los diferentes tipos de conectores que existen y su funcionalidad.

#### **Desarrollo:**

1. El docente entregará a cada estudiante una lista de conectores que deberá clasificar, según su tipología, a partir de sus presaberes. El tiempo estimado para esta primera parte es de cinco (5) minutos.

2. Una vez finalizado el ejercicio, el participante deberá entregar su hoja de respuesta a alguno de sus compañeros para que sea revisada.

3. Seguidamente el docente proyectará las respuestas y brindará una breve retroalimentación sobre el ejercicio.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente realizará la retroalimentación, buscando que el estudiante reconozca los múltiples conectores que se pueden adecuar según el propósito del texto y que además estos les dan un sentido lógico a los contenidos, permitiendo que el lector infiera el sentido de la información. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

### **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema sobre cohesión y coherencia;

adicionalmente, dará las orientaciones pertinentes para el desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

### **Desarrollo:**

1. El docente explicará a sus estudiantes el tema correspondiente a cohesión y coherencia, haciendo énfasis en que estas herramientas lingüísticas están estrechamente ligadas con la comprensión y producción de textos.

2. Posteriormente, el docente brindará una profundización teórica de cada uno de estos términos, resaltando que, en el caso de cohesión, se emplean recursos léxicos como la repetición, la reiteración, la asociación y el uso de conectores. Por su parte, la coherencia textual es una propiedad del texto que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada, para lo cual se deben tener en cuenta tres aspectos: la cantidad, la calidad y la estructura de la información.

3. Seguidamente, en equipos, los estudiantes construirán una breve historia a partir de un objeto específico dado por su docente (un zapato, una regla, un cuaderno, un bolso, una esponja, entre otros). Cada grupo redactará una parte de la estructura (introducción, desarrollo o conclusión) de los textos que se produzcan. El tiempo lo estipulará el docente y este será el encargado de definir en cuáles momentos rotarán las historias por los equipos.

4. Una vez culminada la estructura de las historias, cada equipo leerá en voz alta el texto redactado sobre el objeto que le correspondió inicialmente y que junto a sus compañeros construyó.

5. Finalmente, el docente buscará que sus estudiantes identifiquen las fortalezas y las oportunidades de mejora de estos textos, a partir de la temática desarrollada en la sesión.

### **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, en equipo, identifique la coherencia que existe entre la imagen que una empresa reconocida busca transmitir y la que realmente proyecta a través de sus piezas visuales. A su vez, se pretende que los alumnos realicen una crítica de acuerdo a sus perspectivas sobre el tema.

### **Desarrollo y situación problema:**

- En esta actividad el docente proyectará una pieza visual relacionada con una campaña publicitaria de una reconocida aerolínea colombiana, que dentro de su imagen y valores corporativos siempre busca promover un mensaje de unión familiar, pero que en esta ocasión lanzó una estrategia que va en contravía de lo mencionado.

- Cada integrante del grupo, previamente conformado, expresará su punto de vista frente a lo que pienso sobre esa pieza visual y si el mensaje transmitido es coherente y válido en relación con su imagen y valores corporativos.

- En equipo deberán asumir una postura y plantear una solución creativa ante este problema, las cuales deberán transmitir en un párrafo no mayor a diez líneas, que debe contener las herramientas lingüísticas (cohesión, coherencia y conectores) vistas en la sesión.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Socialización:** finalizados los 20 minutos, el docente orientador solicitará a los equipos que seleccionen a un representante quien deberá exponer la postura y la solución creativa sobre la situación planteada, atendiendo a preguntas instantáneas que su docente o compañeros le realicen frente a su propuesta. El tiempo para este momento varía según la duración de la sesión.

**Evaluación de la jornada:** una vez expuesta la solución de cada equipo, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado, resaltando las ideas más creativas pero que se ajustan al fin de la actividad. De igual forma, destacará la importancia de la coherencia y la cohesión, no solo en la parte escrita, sino también, en las acciones y en el mensaje que se espera proyectar.

## **Tema 6: síntesis de un texto continuo**

**Objetivo:** el estudiante identifica y extrae la información clave de un texto continuo.

### **Anticipación**

**Descripción:** una de las falencias que más se evidencia en los estudiantes universitarios al tener que realizar un resumen de un texto continuo, es creer que este ejercicio consiste en seleccionar palabras del párrafo al azar y unirlas en uno aparte, olvidando la articulación coherente y cohesionada de las ideas. Lo anterior se genera debido a una baja comprensión local y global del texto. Por tal motivo en este primer momento, los estudiantes deberán reconocer y parafrasear los refranes que el docente presente. Con este ejercicio los alumnos reconocerán algunas formas de realizar un parafraseo; técnica que contribuye a la realización de un resumen efectivo.

### **Desarrollo:**

1. El docente proyectará a sus estudiantes una lista de refranes, los cuales estarán escritos en un lenguaje más técnico.
2. Posteriormente, cada alumno deberá descifrar el refrán y así escribirlo con sus palabras en un lenguaje más sencillo y comprensible.
3. Seguidamente el docente proyectará la interpretación que más se acerca con el refrán original y la corroborará con la de sus estudiantes.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente realizará la retroalimentación, buscando que el estudiante reconozca la importancia de un adecuado parafraseo como principio básico en la realización de un resumen. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

## Profundizar expectativas

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema sobre resumen para el desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

### Desarrollo:

1. El docente explicará a sus estudiantes el concepto básico sobre qué es un resumen, partiendo de que en este se destacan las ideas más importantes las cuales deben estar organizadas de forma jerárquica.

2. Seguidamente, el docente profundizará en las características estructurales del resumen, las cuales corresponden a objetividad, claridad, precisión y flexibilidad.

3. Posteriormente, el docente brindará unas recomendaciones para tener en cuenta antes y durante la redacción de un resumen, enfatizando en que se debe aplicar inicialmente el subrayado, así como las notas marginales y que, a su vez, se debe escribir de manera impersonal y homogénea respecto al texto original; por lo cual no se debe realizar interpretación crítica del contenido.

4. El docente destacará, también, la importancia del parafraseo en la redacción de un resumen, ya que esto evidencia una comprensión local y global del texto.

5. Una vez culminada la explicación magistral, el docente entregará a los grupos previamente conformados, un pliego de papel *bond* y fragmentos de una lectura seleccionada de acuerdo al propósito de su clase (para este caso se seleccionó el texto de la Revista HYC, el cual se titula: "Dime qué publicas y te diré quién eres"). Luego, tendrán que redactar un resumen correspondiente a los párrafos asignados, usando la técnica del parafraseo.

6. Es importante destacar que cada grupo debe redactar el resumen sin conocer el contexto global de la lectura, ya que se busca que una vez lo realicen, un representante de cada equipo exponga su resumen y pueda identificar, junto con los otros compañeros, el orden lógico, coherente y cohesionado del texto.

7. Finalmente, el docente mostrará el texto original y lo contrastará con el orden propuesto por sus estudiantes por medio de los resúmenes.

## Extender el aprendizaje

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante exprese su punto de vista frente al accionar de los llamados *youtubers*, quienes en su mayoría han demostrado que, por un *like*, por aumentar sus seguidores e ingresos, y por obtener mayor popularidad, realizan actos que afectan su integridad y la de otros, y causan daños a los bienes públicos. A partir de esta discusión, algunos estudiantes deberán plantear un resumen que contenga las ideas clave expuestas por los participantes.

### Desarrollo y situación problema:

- El docente rotará una bolsa que contiene unas fichas; algunas estarán marcadas con la letra **R** que significa que aquel que la obtenga deberá hacer un resumen de la discusión planteada. Por su parte, quien obtenga la letra **D** tendrá la tarea de participar en el debate.

- Los estudiantes tendrán un espacio de dos minutos para definir su postura, argumentos y solución frente a la siguiente pregunta: ¿cómo un *youtuber* puede obtener *likes*, reconocimiento, popularidad y dinero, sin necesidad de afectar la integridad personal y social?

- Una vez culminado el tiempo, el docente abrirá el debate permitiendo que los estudiantes participen activa y críticamente, dando a conocer su punto de vista y sus argumentos, ante los cuales sus compañeros pueden contraargumentar y contrapreguntar.

- Durante este espacio los estudiantes a cargo del resumen, deberán irlo construyendo en equipo, de tal forma que al final de la discusión pueda ser leído en voz alta para que sus compañeros conozcan los puntos clave de la actividad.

- Seguidamente, aquellos que no participaron en la elaboración del resumen, darán una retroalimentación a sus compañeros respecto a la redacción del mismo, destacando sus fortalezas y oportunidades de mejora.

- Finalmente, los estudiantes a cargo del resumen, podrán exponer su punto de vista frente al tema.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Evaluación de la jornada:** una vez culminado el ejercicio (debate y resumen), el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado, resaltando los argumentos más sustentados y que se ajustan al contexto del tema. Así mismo, valorará el resumen redactado por los otros estudiantes.

## **Tema 7: tesis y postura de sobre un tema**

**Objetivo:** el estudiante plantea una tesis a partir de su postura frente a un tema en específico y la argumenta de manera clara y precisa.

### **Anticipación**

**Descripción:** el contexto actual implica que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico frente a las situaciones que los rodean, el cual debe representar o expresar la postura que tienen de las mismas; dicha postura debe basarse y estar soportada por argumentos concretos que vayan más allá de la emocionalidad, subjetividad o seducción de las ideas. Por tal razón es importante que los alumnos, desde ejercicios básicos en el aula, tengan la capacidad de plantear no solo si están de acuerdo o en desacuerdo con el tema, sino una tesis que complementa esas razones. De acuerdo a lo anterior, en este primer momento, el estudiante definirá su postura frente a una situación de la cotidianidad.

#### **Desarrollo:**

1. El docente proyectará a sus estudiantes una serie de imágenes que corresponden a una problemática que afecta a una gran parte de la población y que genera diferentes posturas (para este caso, el día sin carro).

2. Seguidamente, cada alumno deberá expresar su postura con relación al tema propuesto. En esta parte el docente debe realizar preguntas que motiven a la participación y argumentación de sus estudiantes.

3. A su vez, el docente promoverá la contrapregunta y contraargumentación de las opiniones expuestas por los alumnos, buscando que estos, a partir de una lectura reflexiva y profunda de la imagen, evalúen las posturas de sus compañeros desde una perspectiva crítica.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente realizará la retroalimentación, buscando que el estudiante reconozca que su opinión cobra sentido en la medida en que existan razones lógicas y coherentes para soportarla. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.



## **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema sobre tesis y postura para el desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

### **Desarrollo:**

1. Inicialmente, el docente explicará a sus estudiantes el concepto básico de tesis, haciendo énfasis en que esta se debe defender para que sea validada.

2. Adicionalmente, el docente indicará la importancia de la tesis en textos argumentativos específicamente.

3. En esa misma presentación, el docente dará a conocer las características de la tesis, enfatizando en que esta debe ser discutible, específica, completa, sustentada, discutible y debe corresponder a una afirmación y no a una pregunta.

4. Al finalizar la explicación magistral, el docente dará a conocer algunas pautas que faciliten la construcción de la tesis en un texto continuo. Para ello, el estudiante deberá plantearse los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es la pregunta que busco responder en mi texto?, ¿cuál es mi posición frente a esta pregunta?, ¿cuáles son los argumentos que tengo para sustentar mi posición o afirmación? y ¿en qué orden debo presentar los argumentos para lograr el objetivo de mi texto?

5. Cabe resaltar que durante este espacio el docente promoverá la participación activa de los estudiantes en la explicación del tema y a su vez, resolverá las inquietudes que vayan surgiendo.

## **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante asuma una postura crítica con relación a una temática común enfocada en la crisis mundial del agua.

### **Desarrollo y situación problema:**

- Una vez haya culminado la explicación teórica del tema, el docente le compartirá a sus estudiantes el video titulado: “La crisis mundial del agua”, de la serie de Netflix: “En pocas palabras”.

- Después de ver el video, el docente pedirá a cada uno de sus estudiantes que, a través de una tesis, planteen una solución al siguiente problema: ¿de qué manera se puede contrarrestar la crisis mundial del agua?

- Posteriormente, cada estudiante deberá compartir y defender su tesis con sus compañeros de grupo previamente conformado, señalando las razones que los llevaron a tomar determinada postura.

- Luego de ello, cada grupo deberá plantear consensuadamente y de manera escrita, una tesis que refleje la postura general del equipo.

- Finalmente, un representante del equipo expondrá la tesis grupal y los argumentos que la validan, los cuales podrán ser cuestionados o apoyados por los compañeros de los demás equipos.

- Es importante resaltar que el docente cumple un rol fundamental en esta actividad pues es quien orientará la discusión que se genere alrededor de la temática.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Evaluación de la jornada:** una vez culminado el ejercicio, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado, señalando que no existen respuestas buenas ni malas, sino afirmaciones bien argumentadas que validen las posturas de cada uno.

## **Tema 8: inferencias y conclusiones**

**Objetivo:** el estudiante realiza inferencias y conclusiones coherentes a partir de sus presaberes y comprensión del texto.

### **Anticipación**

**Descripción:** en muchas ocasiones los estudiantes tienden a creer que la comprensión de textos continuos y discontinuos está ligada solamente hacia el sentido literal, dejando de lado las interpretaciones de los contenidos a partir de sus presaberes, lo que impide que posteriormente haya un pensamiento crítico sobre el tema expuesto. Por esta razón se busca que, desde un ejercicio práctico, centrado en piezas visuales que narran una situación, el estudiante realice deducciones que le permitan inferir el porqué de los hechos, desde una perspectiva crítica, y finalmente plantear conclusiones sobre lo expuesto.

### **Desarrollo:**

1. El docente proyectará a sus estudiantes una serie de imágenes que muestran una situación accidental (para este caso, el rescate de un vehículo sumergido en un río).
2. En el lapso de cada imagen el docente realizará preguntas que le permitan al estudiante identificar las causas del accidente y predecir los siguientes acontecimientos.
3. En la última imagen el docente pedirá a sus estudiantes que verifiquen si sus inferencias coincidieron con lo que realmente sucedió.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente retroalimentará la actividad, buscando que el estudiante reconozca que sus presaberes son clave para realizar inferencias y que, aunque no conozca mucho del tema, puede hacer deducciones sobre este. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

## Profundizar expectativas

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema de inferencias y conclusiones desde lo teórico y lo práctico.

### Desarrollo:

1. Inicialmente, el docente explicará a sus estudiantes el concepto de inferencia, centrándose en que esta implica el planteamiento de hipótesis, deducciones e interpretaciones que parten de elementos como contexto, cultura y presaberes.

2. Seguidamente, el docente explicará algunas estrategias para realizar inferencias que consisten en plantear ideas sobre el contenido, deducir el significado de las palabras y las secuencias lógicas e interpretar el lenguaje figurativo. Sumado a ello, se hará énfasis en la importancia de realizar preguntas tales como: ¿qué pasaría antes de?, ¿a qué se refiere cuando...?, ¿por qué pasó? y ¿qué relación habrá?

3. Adicionalmente, el docente hará énfasis en la estrategia SQA de Ogle (lo que sé, lo que quiero saber y lo que he aprendido) con el objetivo de que el estudiante realice inferencias y deducciones sobre el tema propuesto.

4. Posteriormente, se explicará que las inferencias dan la posibilidad de construir conclusiones sobre un tema y que, a su vez, permiten que un lector recuerde lo aprendido, realice análisis crítico, participe activamente de conversaciones, debates y demás, cree nuevos conocimientos, reflexione y sintetice lo principal de un texto.

5. Seguidamente los estudiantes deberán leer el texto titulado: “El fin de la tele” de *The New York Times* y realizar el taller (por grupos previamente conformados) propuesto en la sesión, en el cual deberán aplicar la estrategia SQA a la lectura para finalmente plantear una conclusión sobre el tema.

6. Cabe destacar que, durante toda la explicación magistral, el docente realizará preguntas que permitan la participación activa y creativa de los estudiantes.

## Extender el aprendizaje

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante infiera las posibles causas de una situación problema en el que confluyen diferentes intereses personales y comerciales. La creatividad en la búsqueda de una solución será un factor importante y diferenciador en el desarrollo de la actividad.

### Situación problema:

Juan Pérez es un periodista muy reconocido en el país por su trabajo cercano a la comunidad y por investigar a fondo las diferentes culturas, costumbres, personajes, religiones, gastronomía del mundo, entre otros temas. Este personaje ha trabajado por más de 15 años en la misma casa periodística a la que le ha entregado sus más exitosos hallazgos y primicias en la información.

Luego de un receso corto en su labor, este profesional retorna con una nueva propuesta, pero esta vez, enfocada en temas controversiales como asesinatos a líderes sociales, víctimas del conflicto armado, corrupción en el sistema político, desfalcos, entre otros. En un principio, el canal manifestó estar de acuerdo con el espacio, razón que motivó a Juan a consolidar su equipo de trabajo, a realizar pilotos del programa y a hacer una campaña de expectativa sobre el mismo, la cual recibió una muy buena respuesta por parte de su público.

A dos días del lanzamiento del programa, Juan recibió una llamada de las directivas del canal quienes le reportaron su cancelación, atribuyéndola a razones de *rating* (es decir que el programa actual generaba “mayor audiencia” que el de él); lo cual se le hizo muy raro a este periodista pues días antes en el informe nacional de *rating* los resultados de los programas del canal estaban por debajo respecto a su competencia directa.

Esta decisión le significó a Juan su retiro total del canal, el despido de su equipo de trabajo y el planteamiento de múltiples cuestionamientos, preguntas y dudas frente al motivo real de la determinación del canal.

- A partir de esta situación el estudiante debe inferir cuáles podrían ser los motivos del canal para cancelar el programa y cuáles serían las soluciones u otras alternativas creativas que este periodista debería usar para continuar con su proyecto.

- Finalmente, el alumno debe construir una conclusión de la temática en torno a la situación presentada y cómo esta se ve reflejada en la realidad.

- Es importante resaltar que el docente cumple un rol fundamental en esta actividad pues es quien orientará la discusión que se genere alrededor de la temática.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 20 minutos.

**Evaluación de la jornada:** una vez culminado el ejercicio, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes según lo observado, señalando que no existen respuestas buenas ni malas, sino afirmaciones bien argumentadas que validen las posturas de cada uno.

## **Tema 9: la argumentación y su tipología**

**Objetivo:** el estudiante reconoce la diferencia entre una opinión y un argumento, haciendo uso de las distintas formas de validar una postura de manera objetiva.

### **Anticipación**

**Descripción:** en los espacios de clase en los cuales se requiere la argumentación, se evidencia que algunos estudiantes tienden a confundir este concepto con la opinión, reflejándose en perspectivas subjetivas carentes de validez. Sin embargo, la argumentación trasciende este ideal y se estructura a través de diferentes tipologías; por esto, se plantea un ejercicio en el que el alumno, en compañía del docente, soporte su postura con relación al tema de actualidad propuesto.

### **Desarrollo:**

1. El docente planteará una pregunta del contexto nacional y social, y pedirá a sus alumnos que indiquen si están de acuerdo o no con lo expuesto.
2. Posteriormente, el profesor dará la palabra a sus estudiantes quienes deberán, además de dar su postura, argumentarla.
3. El docente intervendrá en caso de que el alumno solo exprese una opinión carente de argumentación y lo guiará para que este la realice.
4. En el ejercicio los estudiantes podrán contrapreguntar y contraargumentar respecto a los planteamientos dados por sus compañeros.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente retroalimentará la actividad, buscando que el estudiante reconozca la diferencia entre una opinión, un argumento y una postura, elementos que podrá incluir en textos escritos y en su discurso verbal. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

## **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema de argumentación. En este espacio, el estudiante podrá dar sus aportes, realizar preguntas y complementar, de acuerdo a su experiencia, lo dicho por el docente.

### **Desarrollo:**

1. En un primer momento, el profesor preguntará a sus estudiantes por sus presaberes en torno al concepto de argumentación y a su vez les pedirá que manifiesten las dificultades que más presentan al momento de demostrar una concepción frente a determinado tema.

2. Posteriormente, y luego de escuchar a los alumnos, el docente brindará una explicación teórica sobre el tema, la cual se centra en que este proceso se realiza a través de razonamientos lógicos cuya finalidad es demostrar la validez de un punto de vista o de una perspectiva.

3. Seguidamente, el docente planteará algunas formas en las que se puede desarrollar un argumento, tales como ejemplos, comparaciones, citas, hipótesis, explicaciones y cualquier procedimiento que implique debate y negociación para defender la postura.

4. Adicionalmente, se esclarecerá la diferenciación entre argumentación y opinión, los cuales símbles pero que en su estructura varían. El primero hace referencia a un modelo lógico de razonamiento que sustenta y busca convencer sobre una idea; y el segundo, corresponde a apreciaciones personales sin un sustento válido o soportado.

5. Unido a lo anterior, se plantean tres formas para soportar un argumento, las cuales corresponden a definir la posición que se va a defender, explicar y justificar la premisa y prever un contraargumento. También, se hace énfasis en que estos se deben ubicar (en el caso de un texto) en el desarrollo.

6. Uno de los puntos clave en esta explicación magistral tiene que ver con los diferentes tipos de argumentos que el estudiante puede usar para validar una postura. Estos



son de autoridad, que corresponde a lo emitido por entidades y organizaciones que han estudiado previamente un tema; basado en datos y hechos, los cuales se sustentan en pruebas observables y constatadas de ejemplificación, que están centrados en generalizaciones o deducciones concluyentes sobre un tema; y de tipo racional, basados en ideas, juicios y explicaciones reconocidas por una comunidad social y académica.

7. Después de explicar cada uno de estos argumentos, el docente brindará ejemplos concretos que den claridad al uso de los mismos.

8. Cabe destacar que, durante toda la explicación magistral, el docente realizará preguntas que permitan la participación activa y creativa de los estudiantes.

### **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, a través de un texto escrito, aplique lo visto en clase frente a la argumentación y tipos de argumentos en una situación problema planteada por el docente. El reto será, además de lo anterior, usar la creatividad en las soluciones dadas.

#### **Situación problema:**

En la era de la educación remota ¿considera usted que las instituciones, los docentes y los estudiantes están preparados para asumir el reto de la educación a través de plataformas digitales? Plantee no solo su postura argumentada, sino también, estrategias que contribuyan a la solución o al fortalecimiento de la situación expuesta.

- Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 40 minutos.

**Evaluación de la jornada:** una vez culminado el ejercicio, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes, de forma oral y escrita, señalando que no existen respuestas buenas ni malas, sino planteamiento argumentos y soluciones creativas.

## **Tema 10: organizadores gráficos**

**Objetivo:** el estudiante estructura de forma lógica la información de un texto continuo a través de un esquema visual, resaltando los aspectos clave y secundarios.

### **Anticipación**

**Descripción:** cuando se trata de la comprensión de textos continuos, se requiere que el estudiante identifique los aspectos fundamentales de esa temática; para lograr esto se utilizan diferentes recursos como el subrayado, el resumen, el parafraseo, entre otros. No obstante, se puede hacer uso también de una técnica que implica ordenar de manera estructurada y visual la información, la cual corresponde a los organizadores gráficos. Por tal razón, en esta primera parte se busca reconocer los presaberes de los estudiantes frente a esta temática para continuar con el desarrollo de la misma.

#### **Desarrollo:**

1. El docente buscará conocer los presaberes de los estudiantes, a partir de la pregunta: ¿saben qué es un organizador gráfico?

2. Posteriormente, el docente planteará un segundo cuestionamiento, el cual corresponde a la clasificación o tipos de organizadores gráficos que hayan usado los alumnos en su proceso de formación.

3. La labor del docente en este primer momento será, además de dirigir el espacio, promover la participación de su grupo.

4. En esta actividad, los estudiantes podrán validar o complementar lo expuesto por sus compañeros.

**Retroalimentación:** finalmente, el docente retroalimentará la actividad, buscando que el estudiante reconozca que existe una variedad de organizadores gráficos y que cada uno de estos tiene una finalidad. Lo anterior será el punto de partida para introducir a los estudiantes a la temática central de la sesión.

## **Profundizar expectativas**

**Descripción:** en este segundo momento de la sesión, el docente trabajará de manera articulada con sus estudiantes, explicando el tema de organizadores gráficos. En este espacio, el estudiante podrá dar sus aportes, realizar preguntas y complementar, de acuerdo con su experiencia, lo dicho por el docente.

### **Desarrollo:**

1. Inicialmente, el docente explicará de manera teórica, qué son los organizadores gráficos, buscando que el estudiante asocie la teoría con la práctica.

2. Posteriormente, mencionará los tipos de organizadores gráficos existentes, tales como: el mapa mental, el cuadro comparativo, el mapa conceptual, la espina de pescado, el mapa semántico y el diagrama de llaves. Cabe resaltar que, durante la sesión, explicará a profundidad solo tres de ellos; en este caso el mapa conceptual, el mapa mental y la espina de pescado. Los demás quedarán a disposición de los estudiantes en su estudio independiente.

3. Seguidamente, el docente inicia explicando la definición de mapa conceptual haciendo énfasis en que este permite organizar los conceptos de acuerdo con la relación que existe entre ellos. Por esto es necesario que se distribuya la información de lo general a lo particular, haciendo uso de conectores para darle un sentido a la lectura. Lo anterior se articula con las características de esta tipología, las cuales son jerarquización (conceptos organizados de lo general a lo particular); simplicidad (refleja la información más importante de forma breve y concisa); uso de proposiciones (se forman a partir de la unión de varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras); y diseño (organización armoniosa que facilite la comprensión del contenido planteado). Para complementar el concepto de este organizador, el docente muestra un ejemplo.

4. Para continuar con la explicación teórica, el docente ahondará en el mapa mental, el cual es definido como un esquema que permite organizar los pensamientos en función de los conocimientos que se han almacenado en el cerebro, dando la posibilidad de expresar los aprendizajes y asociarlos más fácilmente con las ideas. Luego, resaltaré las características de este esquema que van desde que la idea principal debe estar ubicada en

la parte central y puede ir acompañada de una imagen relacionada con el tema, que los demás subtemas irradian de los principales a partir de ramificaciones que incluyan una imagen o palabra clave, hasta que los temas de menor importancia se representan con ramas más delgadas que subyacen de esa idea secundaria. Al igual que en el anterior diagrama, en este también se culmina con un ejemplo.

5. Finalmente, el docente profundizará en la espina de pescado, aludiendo que esta permite analizar situaciones de complejidad y ver las relaciones entre causas y efectos existentes para que ese problema analizado ocurra. Posteriormente señalará que este se puede usar para: visualizar las causas principales y secundarias de un problema enriqueciendo su análisis e identificación de soluciones; también para modificar procedimientos, métodos, costumbres, actitudes o hábitos con soluciones; y en los casos en los que se quiera prever problemas y ayudar a controlarlos no solo hasta el final sino también durante el proceso. Luego, el docente mostrará a sus estudiantes la estructura, y lo que debería ir en cada parte. La explicación culmina con un ejemplo.

6. Cabe destacar que, durante toda la explicación magistral, el docente realizará preguntas que permitan la participación activa y creativa de los estudiantes.

### **Extender el aprendizaje**

**Descripción:** en este tercer momento se busca que el estudiante, haga llevar a la práctica la teoría vista en la sesión, haciendo uso de aspectos como la lectura crítica, la creatividad, el análisis del contexto y la argumentación.

#### **Situación problema:**

1. El docente compartirá con sus estudiantes, el video: “¿Por qué el dinero de las mujeres vale menos que el del hombre?” (En pocas palabras- Netflix), así como una lectura relacionada con este tema.

2. A partir de lo anterior, el estudiante deberá reconocer de manera crítica las posibles causas (desde lo global y lo local) de esta problemática. Deberá hacer uso de su lectura a profundidad.

3. Posteriormente, tendrá que plasmarlas en un esquema de espina de pescado, junto con una solución creativa que considere sea la más pertinente.

4. Para culminar la actividad, el estudiante deberá compartir el esquema realizado con sus compañeros quienes podrán realizarle preguntas y hacer respectivas apreciaciones.

5. Cabe destacar que el material de trabajo está sujeto a cambios según el propósito que el docente tenga con la clase.

6. Para el desarrollo de esta actividad se contará con un tiempo máximo de 25 minutos.

**Evaluación de la jornada:** una vez culminado el ejercicio, el docente retroalimentará el proceso de sus estudiantes, de forma oral y escrita, señalando la importancia de reconocer todos los factores que inciden en una problemática, con el fin de tener un panorama más global de la situación.

## **Apéndice 6: Consentimiento informado a estudiantes**

### **AUTORIZACIÓN DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: “PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) Y EL MODELO DE INCUBACIÓN DE TORRANCE, PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

De conformidad con los artículos 15 y 20 de la Constitución Política de Colombia, la Ley 1581 de 2012 y el Decreto reglamentario 1377 de 2013, por medio de los cuales se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, se tiene que todas las personas tienen derecho a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos, y demás derechos, libertades y garantías constitucionales a las que refiere la Carta Magna.

En razón a lo antedicho se hace necesario obtener la autorización de tratamiento de datos personales de los participantes en esta investigación que se está realizando en una Universidad de Bucaramanga , siendo el objetivo general, “Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga.

A continuación, se presenta información que usted deberá tener en cuenta para firmar esta autorización. Antes de decidir si participa y suministra su información o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados.

#### **Recuerde que:**

- La investigación se realizará dentro de las instalaciones de la universidad.
- Los datos recogidos servirán para dar respuesta a la investigación en curso.
- La decisión de su participación y suministro de sus datos en el estudio, es completamente libre y voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia para usted en caso de suministrar su información o no en la investigación.

- Usted podrá retirar sus datos del proyecto en el momento que así lo considere, sin necesidad de una explicación o justificación al personal investigador. Lo anterior, no implicará sanción alguna.
- No recibirá pagó o algún tipo de remuneración por su participación.
- La información obtenida en el proyecto será usada para fines únicamente investigativos.
- Los resultados del estudio podrán ser publicados en cualquier medio científico como revistas, congresos, tesis de grado, entre otros; respetando la confidencialidad y anonimato de los participantes.
- La identificación de cada participante, se mantendrá en estricta confidencialidad, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y sea autorizado por la persona.

Después de haber leído toda la información contenida en este documento, de haber recibido las explicaciones verbales sobre el mismo y de ser resueltas mis inquietudes, voluntariamente manifiesto que Yo

\_\_\_\_\_ identificado con la Cédula de  
Ciudadanía número \_\_\_\_\_ Expedida en  
\_\_\_\_\_, estudiante de la carrera \_\_\_\_\_ he  
decidido participar en el proyecto de investigación: **“PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) Y EL MODELO DE INCUBACIÓN DE TORRANCE, PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”** y  
procedo a autorizar la recolección de mis datos recopilados.

\_\_\_\_\_  
Firma

Nombre

Documento de identificación

Este documento es firmado a los días \_\_\_\_\_ del mes \_\_\_\_\_ de 2020.

## **Apéndice 7: Consentimiento informado a expertos en educación**

### **AUTORIZACIÓN DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN “PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) Y EL MODELO DE INCUBACIÓN DE TORRANCE, PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

De conformidad con los artículos 15 y 20 de la Constitución Política de Colombia, la Ley 1581 de 2012 y el Decreto reglamentario 1377 de 2013, por medio de los cuales se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales, se tiene que todas las personas tienen derecho a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos, y demás derechos, libertades y garantías constitucionales a las que refiere la Carta Magna.

En razón a lo antedicho se hace necesario obtener la autorización de tratamiento de datos personales de los participantes en esta investigación que se está realizando en una Universidad de Bucaramanga , siendo el objetivo general, “Implementar un modelo de intervención académica a partir de la Metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que permita fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursen la asignatura de Competencias Comunicativas en una Universidad de Bucaramanga .

A continuación, se presenta información que usted deberá tener en cuenta para firmar esta autorización. Antes de decidir si participa y suministra su información o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados.

#### **Recuerde que:**

- La investigación se realizará dentro de las instalaciones de la universidad
- La información suministrada en la entrevista, servirá para dar respuesta a la investigación en curso.
- La decisión de su participación y suministro de sus datos en el estudio, es completamente libre y voluntaria.



- No habrá ninguna consecuencia para usted en caso de suministrar su información o no en la investigación.
- Usted podrá retirar sus datos del proyecto en el momento que así lo considere, sin necesidad de una explicación o justificación al personal investigador. Lo anterior, no implicará sanción alguna.
- No recibirá pagó o algún tipo de remuneración por su participación.
- La información obtenida en el proyecto será usada para fines únicamente investigativos.
- Los resultados del estudio podrán ser publicados en cualquier medio científico como revistas, congresos, tesis de grado, entre otros; respetando la confidencialidad y anonimato de los participantes.
- La identificación de cada participante, se mantendrá en estricta confidencialidad, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y sea autorizado por la persona.

Después de haber leído toda la información contenida en este documento, haber recibido las explicaciones verbales sobre el mismo y de ser resueltas mis inquietudes, voluntariamente manifiesto que Yo

\_\_\_\_\_ identificado con la Cédula de  
 Ciudadanía número \_\_\_\_\_ Expedida en  
 \_\_\_\_\_, profesional en \_\_\_\_\_ he decidido

participar en el proyecto de investigación: **“PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) Y EL MODELO DE INCUBACIÓN DE TORRANCE, PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR”** y procedo a autorizar la recolección de mis datos recopilados.


\_\_\_\_\_  
 Firma

Nombre

Documento de identificación

Este documento es firmado a los días \_\_\_\_\_ del mes \_\_\_\_\_ de 2019.

## Apéndice 8: Carta de permiso otorgada por la Universidad de Bucaramanga

	Vicerrectoría de Investigaciones	
	NOTIFICACIONES BIOÉTICA VII-FT-025-UDES	Fecha: 14/02/2019 Versión: 01

VII - 013 – BUC

Bucaramanga, 07 de febrero de 2020

**PARA:** LIZ KATHERINE CORREA  
MARÍA CONSTANZA JIMÉNEZ JÁCOME  
Estudiantes Maestría en Educación – UNAB  
Docentes - UDES

**ASUNTO:** Concepto favorable al proyecto de investigación

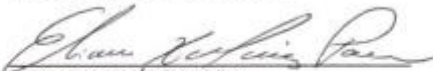
En correspondencia con el acta No 037 del 12 de noviembre del año 2019, el Comité Institucional de Bioética de la UDES manifiesta que tiene conocimiento de las entrevistas que se realizarán al personal de la UDES en el marco del proyecto de Maestría en Educación que se está desarrollando en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el cual titula "Propuesta de un modelo de intervención académica para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes que cursan la asignatura de competencias comunicativas de una universidad de Bucaramanga, a partir de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP)".

Por otro lado, una vez, evaluado el contenido de tales entrevistas, considera que no hay aspectos bioéticos que afecten de manera negativa el desarrollo de la actividad.

De igual forma, se realizan las siguientes observaciones:

- Si el instrumento es aplicado a menores de edad, es necesario contar con asentimiento informado.
- El consentimiento informado debe presentar autorización de tratamiento de datos personales e incluir datos del testigo.
- Asegurar que los estudiantes tengan conocimiento que están participando en un proceso de investigación.

En constancia de lo anterior,



**ELIANA NARVÁEZ PARRA**  
Presidente (e) Comité Institucional de Bioética

Copia: - Archivo Comité de Bioética  
Transcriptor: Mónica Dueñas.

### Apéndice 9: Diario de Campo

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Febrero 04 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	1 – Concepto de “Competencias Comunicativas”
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<b>Objetivo de la sesión:</b>  El estudiante reconoce la importancia de las competencias comunicativas en su contexto académico y cotidiano.	
<b>Descripción de lo observado</b>  Los estudiantes al inicio de la clase se mostraron un poco tímidos, por esto, la profesora comenzó contando algunos detalles sobre su experiencia en la docencia y mencionó algunos aspectos importantes sobre la asignatura. Posteriormente, se planteó una actividad que permitiría que entre ellos se conocieran; esta consistió en una corta charla en parejas, en la cual cada estudiante le contó algunos aspectos significativos de su vida a su compañero. En algunos grupos la conversación fluyó, pero en otros el silencio o las risas fueron los protagonistas. Después de unos minutos, cada integrante de la pareja presentó a su compañero ante los demás. Lo anterior permitió que los estudiantes se mostraran más participativos e hicieran preguntas de su interés.  Para conocer sus presaberes, se aplicó el instrumento de entrevista escrita estructurada en la cual mencionaron, desde su perspectiva, la importancia de esta clase en su carrera y expresaron sus expectativas de aprendizaje. Posteriormente, la docente comentó algunos acuerdos de clase y se dio paso a una actividad grupal que permitió conocer qué pensaban los estudiantes frente al concepto de Competencias Comunicativas; este fue socializado y retroalimentado, espacio en el que ellos participaron y mostraron interés. Finalmente, se	

desarrolló una actividad de cierre centrada en la metodología de aprendizaje ABP, a partir de un caso que implicaba que ellos reconocieran la importancia de las competencias mencionadas en cualquier contexto.

En esta última parte se evidenció una mayor participación en algunos de ellos, puesto que a través de sus intervenciones plantearon varias soluciones creativas para la situación problema, basadas principalmente en las distintas formas de expresión y comunicación que puede utilizar una persona para dar a entender su mensaje. Cabe resaltar que algunos obviaron ciertos detalles dados durante la descripción, por lo cual su opción no daba una solución completa.

<b>Diario de Campo</b>	<b>Trabajo de Grado – Maestría en Educación</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Febrero 11 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	2 – Análisis de contenidos digitales
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<b>Objetivo de la sesión:</b>  El estudiante reflexiona críticamente a partir de diferentes contenidos escritos o audiovisuales.	
<b>Descripción de lo observado</b>  Al inicio de la sesión la docente preguntó a sus estudiantes qué tan buen nivel de comprensión lectora consideraba que tenían. Algunos mencionaron que comprendían de manera rápida los contenidos, pero se centraron principalmente en textos continuos. Por esto, se planteó un ejercicio práctico a partir de una canción de reguetón. Al principio leyeron la letra en voz alta sin melodía; esto causó risa e incluso timidez en algunos de ellos que no se atrevieron a	

pronunciar ciertas palabras. A pesar de esto, varios de ellos manifestaron su gusto por la canción y lo atribuyeron a su ritmo. Posteriormente, se proyectó el video de la misma y las expresiones fueron diferentes, incluso algunos hicieron ciertos movimientos con sus manos y rostros, que ratificaron lo mencionado anteriormente. A partir de lo sucedido, se generó una reflexión sobre este tipo de contenidos, resaltando que más allá del género escuchado, es importante que exista un buen nivel de comprensión lectora no solo de textos, sino también, de canciones, imágenes, situaciones, entre otros.

Posteriormente, la docente mencionó que para focalizar las estrategias de la asignatura era necesario conocer el nivel de comprensión lectora de cada estudiante. Por esto, se aplicó la prueba diagnóstica CLP, la cual en un principio generó un poco de nerviosismo en los alumnos, pero se hizo claridad de que esta no correspondía a ningún examen y que lo que realmente interesaba era conocer sus presaberes. Lo anterior permitió que los estudiantes tomaran este momento con mayor tranquilidad. Una vez finalizada la prueba se plantea una nueva situación problema centrada en toma de decisiones a partir del pensamiento crítico. Esta permitió que los alumnos manifestaran la importancia de la comprensión de los contenidos y cómo estos pueden influir en ciertos comportamientos.

<b>Diario de Campo</b>	<b>Trabajo de Grado – Maestría en Educación</b>
------------------------	---

<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Febrero 18 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	3 – Planeación y estructura de texto argumentativo
<b>Número de estudiantes</b>	
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<b>Objetivo de la sesión:</b>	
<p>El estudiante reconoce la importancia de una adecuada planeación de la escritura que refleje las ideas que se desean plasmar en textos argumentativos.</p>	
<b>Descripción de lo observado</b>	
<p>Al inicio de la sesión la docente preguntó a sus estudiantes qué tan importante consideraban la planeación en su vida; algunos de ellos manifestaron que esta sí es vital y señalaron ejemplos relacionados con su cotidianidad. Por esto, la profesora le entregó a cada alumno un planeador semanal para que describieran las actividades a realizar durante el siguiente día. Este ejercicio de anticipación permitió señalar aspectos clave sobre el tema en mención, el cual se direccionó hacia la planeación textual.</p> <p>Posteriormente se dio paso a la explicación de los conceptos relacionados con el tema de la clase. Para esta parte también se tuvieron en cuenta los presaberes de los alumnos, aunque solo algunos participaron de este momento. Con el objetivo de motivar su participación, se plantea una actividad en equipo en la cual, a partir de una lectura sobre un tema debatible, se extrajeron las ideas clave del texto y fueron socializadas por cada grupo. Seguidamente, se explicaron de manera clara los elementos estructurales de los textos argumentativos, esto dio paso a la actividad central en la cual los alumnos definieron la planeación de un texto a partir de la postura grupal e ideas seleccionadas sobre el tema abordado. Dicha postura fue compartida con el resto de sus compañeros; en este último momento se logró una participación de los estudiantes, ya</p>	

que expresaron distintas perspectivas sobre la situación problema identificada y plantearon algunas alternativas basadas en su pensamiento crítico.

<b>Diario de Campo</b>	<b>Trabajo de Grado – Maestría en Educación</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Febrero 25 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	4 – Identificación de ideas principales y secundarias en un texto continuo y discontinuo
<b>Número de estudiantes</b>	
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<b>Objetivo de la sesión:</b>  El estudiante identifica la idea principal y secundaria de un texto comprendiendo la diferenciación entre una y otra.	
<b>Descripción de lo observado</b>  La clase inició con la proyección de dos imágenes relacionadas con el materialismo y el consumismo. Algunos alumnos las observaron con asombro y comenzaron a compartir sus opiniones sobre el tema. Uno de los comentarios que más se resaltó fue que desde temprana edad se conviven con las marcas, las cuales dan estatus y en ocasiones hacen que las personas no tengan límites al momento de comprar.  Lo anterior sirvió como preámbulo para explicar los conceptos clave de la temática centrados, principalmente, en la importancia de tener en cuenta los presaberes cuando se trata de comprensión de textos. Cabe resaltar que algunos estudiantes manifestaron que hay situaciones en las que dudan de lo que se saben y prefieren no tenerlos en cuenta. Fue así como, con base en la lectura, se indicó que en equipo identificarán la problemática real de la situación	

abordada, planteando no solo esto, sino también, una solución viable y coherente la cual fue socializado al finalizar la sesión. Dicha situación y su alternativa fue presentada a través de un esquema visual construido a partir de los presaberes de los alumnos.

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Marzo 03 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	5 – Cohesión y coherencia textual
<b>Número de estudiantes</b>	
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>El estudiante comprende la función y la importancia de los conectores en la construcción de un texto coherente y cohesionado.</p>	
<p><b>Descripción de lo observado</b></p> <p>Para dar inicio a la clase se planteó como actividad de anticipación un ejercicio centrado en el uso de conectores el cual permitió que los estudiantes identificaran sus presaberes sobre este tema. En el proceso de retroalimentación manifestaron que poco utilizan conectores cuando redactan y que, generalmente, son repetitivos.</p> <p>Lo anterior fue el punto de partida para la explicación conceptual del tema en la que se socializaron elementos clave de la cohesión y coherencia textual. A partir de esto, desarrollaron un ejercicio orientado en la construcción de una historia que tuviera como protagonista un objeto. La creatividad fue la protagonista en dichas historias, puesto que en equipos crearon narraciones coherentes y emplearon los conectores vistos durante la sesión. Esta actividad permitió que los estudiantes se integraran un poco más y tuvieran una actitud participativa durante toda la clase.</p>	



Para finalizar, se planteó una situación problema con base en una pieza visual relacionada con una campaña publicitaria de una reconocida aerolínea colombiana, que dentro de su imagen y valores corporativos promueve un mensaje de unión familiar, pero que en esta ocasión lanzó una estrategia que va en contravía de lo mencionado. Al verla las risas no se hicieron esperar y algunos mencionaron que les parecía una publicidad jocosa, pero a medida que presentan más perspectivas, los comentarios con sentido crítico no se hicieron esperar. Ideas relacionadas con el machismo, el maltrato a la mujer y la falta de respuesta, fueron las más mencionadas. Fue así como este ejercicio permitió que los estudiantes más allá de una opinión, plantearan argumentos precisos sobre su postura frente al caso presentado; esto evidenció que su pensamiento cada vez más se orienta desde una mirada crítica.

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Marzo 10 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	6 – Síntesis de un texto continuo
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<b>Objetivo de la sesión:</b>  El estudiante identifica y extrae la información clave de un texto continuo.	
<b>Descripción de lo observado</b>  Para iniciar la sesión y contextualizar a los estudiantes sobre el tema de clase, la docente proyectó refranes populares, pero en un lenguaje complejo. Los estudiantes al principio no los reconocieron, por lo que recurrieron a identificar el significado de las palabras expuestas. A partir de lo anterior, pudieron deducir los refranes que en su mayoría eran conocidos por ellos. Fue así como se abordó el concepto de parafraseo, el cual es clave para la construcción de resúmenes,	

tema desarrollado durante la sesión. Posteriormente, por equipos, los alumnos construyeron un resumen sobre una lectura; para esto también tuvieron en cuenta la explicación de la docente que se centró en explicar las características principales de este tipo de texto y algunas recomendaciones para su redacción.

Teniendo como base la lectura la cual tuvo como tema principal las publicaciones en redes sociales, se ejecutó la última parte de la clase, centrada en una situación problema ligada a la pregunta de cómo un *youtuber* pudo lograr reconocimiento sin necesidad de afectar la imagen de otros. Para esto cada alumno tuvo que definir su postura y argumentos; cabe resaltar que algunos estudiantes tuvieron un rol de oyentes y a partir de lo expuesto, desarrollaron un resumen que contuviera los elementos más significativos de espacio de debate.

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Marzo 17 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	7 – Tesis y postura de un tema
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>El estudiante plantea una tesis a partir de su postura frente a un tema en específico y la argumenta de manera clara y precisa.</p>	
<p><b>Descripción de lo observado</b></p> <p>Dada la emergencia sanitaria en el país producida por el Coronavirus, a partir de esta de fecha se dio inicio a clases remotas a través de plataformas digitales. Para esta sesión no fue posible realizar la etapa de anticipación, ya que el medio utilizado no permitió la realización de</p>	

una videoconferencia. Por esto, se compartió material relacionado con el tema de clase el cual fue revisado por cada estudiante junto con un video relacionado con la crisis del agua.

A partir del material mencionado, cada alumno planteó una tesis centrada en una solución a la problemática del agua. En el proceso de retroalimentación se identificaron palabras en común entre las que se destacaron 'regulación', 'concientización', 'sensibilización' y 'educación'. Dichas palabras hicieron parte de los argumentos expuestos por los estudiantes a través de los cuales validaron la responsabilidad que tiene cada ser humano en el cuidado de este líquido.

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Marzo 24 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	8 – Inferencias y conclusiones
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>El estudiante realiza inferencias y conclusiones coherentes a partir de sus presaberes y comprensión del texto.</p>	
<p><b>Descripción de lo observado</b></p> <p>Dado que para esta sesión no se tuvo acceso al aula remota, no posible realizar la actividad de anticipación pues para su ejecución se compartió el material y un video explicativo sobre la temática de inferencias y conclusiones. Para esto, se hizo énfasis en la importancia de plantearse preguntas que permitan deducir la información y realizar una lectura entre líneas.</p> <p>Posteriormente, cada alumno leyó un texto titulado “El fin de la tele” el cual plantea la crisis que vive la televisión a raíz de las plataformas digitales y redes sociales. El tema de esta lectura</p>	

junto con los conceptos de la clase, permitió plantear una situación problema centrada en la censura que han sufrido algunas personas en los medios de comunicación. Para esto, inicialmente tuvieron que inferir los posibles motivos de esta censura; las respuestas que más se destacaron tuvieron como eje interés políticos y monetarios.

Ante dicha situación, cada uno planteó alternativas, algunas viables de acuerdo a los recursos y otras sin mayores argumentos. Entre las más significativas estuvieron aquellas que se centraron en la utilización de plataformas digitales gratuitas a través de las cuales se pudiera dar conocer el contenido propuesto. Por su parte otras se enfocaron en soluciones costosas, para la cual se obviaron elementos relacionados con el presupuesto. A partir de lo expuesto, se generó una retroalimentación en la cual se hizo énfasis en la importancia de tener en cuenta los contextos y los recursos.

Diario de Campo	Trabajo de Grado – Maestría en Educación
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Marzo 31 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	9 – Argumentación
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.
<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>El estudiante reconoce la diferencia entre una opinión y un argumento, haciendo uso de las distintas formas de validar una postura de manera objetiva.</p>	
<p><b>Descripción de lo observado</b></p> <p>Esta sesión se llevó a cabo de manera remota a través de la plataforma Zoom. Para dar inicio a la sesión, se ejecutó la actividad de anticipación la cual se basó en el planteamiento de</p>	

una pregunta problema asociada con la situación actual de salud en el país. A partir de esta los alumnos expusieron su postura frente a si estaban de acuerdo o no con las medidas adoptadas por el gobierno nacional para combatir la crisis sanitaria provocada por el Covid-19. Las ideas planteadas sirvieron de antesala para el tema central de clase, el cual partió de la premisa de que una opinión no es lo mismo que un argumento. Cabe mencionar que dado a que la situación planteada correspondió a un tema que los afectó a ellos directamente debido a los cambios en las metodologías de educación, se evidenció una alta participación durante esta primera parte.

Posteriormente, se explicaron los conceptos relacionados con argumentación y su clasificación, los cuales fueron la base para el desarrollo de la última actividad centrada en la solución de problemas. Para esto, se formuló un planteamiento enfocado en la educación remota para lo cual los alumnos tuvieron que redactar un texto mini ensayo en el cual expusieron si consideraban que las instituciones, los docentes y los estudiantes realmente estaban preparados para afrontar esta nueva dinámica dada la situación de contingencia. Ante lo planteado, los argumentos más comunes fueron que estos tres agentes no se encontraban preparados, puesto que no cuentan con los conocimientos y las herramientas suficientes para la participar de la educación remota. Adicionalmente, dentro de las alternativas para aportar soluciones a esta problemática, se identificaron ideas centradas en la cancelación del semestre, capacitaciones a docentes y alumnos, y acompañamiento de las instituciones para facilitar el proceso de adaptación.

<b>Diario de Campo</b>	<b>Trabajo de Grado – Maestría en Educación</b>
<b>INFORMACIÓN BÁSICA</b>	
<b>Fecha</b>	Abril 14 de 2020
<b>Asignatura</b>	Competencias Comunicativas
<b>Sesión</b>	10 – Organizadores gráficos
<b>Número de estudiantes</b>	18
<b>Hora de inicio - finalización</b>	10:10 am. a 12:40 pm.

**Objetivo de la sesión:**

El estudiante estructura de forma lógica la información de un texto continuo a través de un esquema visual, resaltando los aspectos clave y secundarios.

**Descripción de lo observado**

Esta sesión se llevó a cabo de manera remota a través de la plataforma Zoom. Para dar inicio a la sesión, se ejecutó la actividad de anticipación la cual se basó en reconocer los presaberes de los alumnos frente al tema de clase. Para esto la docente planteó varias preguntas centradas en que los alumnos mencionaran la definición de organizadores gráficos y cuáles han realizado o conocen. Las ideas expuestas fueron el punto de partida para la explicación magistral del tema la cual se centró en el concepto general de los esquemas visuales y la estructura del mapa conceptual, mapa mental y diagrama de causa y efecto.

Una vez explicado cada uno de estos organizadores, se compartió el video “¿Por qué el dinero de las mujeres vale menos que el del hombre?” (En pocas palabras- Netflix) a partir del cual cada alumno planteó un esquema de causa y efecto (espina de pescado) a través del cual mostraron expusieron las causas de esta problemática y alternativas que ayuden a disminuir esta brecha. Las ideas estuvieron principalmente centradas en el machismo, la desigualdad en oportunidades y en aspectos sociales e históricos. Además, los estudiantes enfocaron sus alternativas en el cambio de mentalidad tanto de hombres como de mujeres.

## Apéndice 10: Muestra de algunos formatos de observación simple diligenciados.

### Sesión 1:

Tabulación formato de observación simple				
Sesión: 1- Concepto de Competencias Comunicativas.				
Día: 4		Mes: febrero		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de)	
Número de estudiantes	Expresiones		Observaciones	
			El estudiante no propone ninguna solución (6)	Los estudiantes no propusieron soluciones; se adhirieron a la que presentaron sus equipos. Por ende, tampoco participaron en la socialización ni en la retroalimentación.
3	Con el cargador él puede resolver.	Aunque los estudiantes propusieron una solución a la situación planteada, no explicaron como se podría llegar a esta, además, olvidaron otros elementos que fueron descritos en el problema.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (1)	El estudiante planteó una solución inválida ya que contrapuso lo planteado en el problema; no tuvo en cuenta todos los factores externos e internos de la situación.
2	Podemos solucionar de varias formas.	La expresión dada por los estudiantes no fue precisa y no describieron una alternativa.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (9)	Los estudiantes, al dar sus alternativas de solución, tuvieron en cuenta solo una parte del problema, desconociendo que para llevar a cabo esa propuesta, debían resolver otras que no estaban planteadas.
1	Eso no es tan complicado.	Los estudiantes definieron la situación como sencilla, pero no propusieron alternativas.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (2)	La solución que propusieron, abarcó diversas aristas del problema. Además, incluyó aspectos divergentes.
1	Propongo que...	La expresión dada por los estudiantes no fue precisa y no describieron una alternativa.	Otra / ¿Cuál?:	Ninguna
2	Por señas se puede defender.	Los estudiantes propusieron un alternativa precisa y viable. Además, tuvieron en cuenta los elementos descritos en la situación problema.		
1	El tiempo no lo dieron.	Los estudiantes no tomaron en cuenta factores como el tiempo que si fueron descritos en la situación.		
8	NA	Los estudiantes no aportaron a la solución del problema.		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (9)		Los estudiantes asumen una actitud pasiva y no proponen alternativas diferentes; solo se dejan guiar por la mayoría.	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (7)	En la socialización, los estudiantes integraron los comentarios dados por sus compañeros y los dieron a conocer en la sesión. Demostraron seguridad en el discurso.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (2)		Los estudiantes participan únicamente cuando se les pregunta de manera directa.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (2)	Cuando el docente planteó un contraargumento basado en la información dada en el problema, los estudiantes mencionaron que este dato no había sido suministrado y que por eso no lo contemplaron.
7 a 9 veces - Estudiante activo (3)		Los estudiantes proponen alternativas de solución para el problema.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (3)	La actitud en esta sesión fue muy pasiva, la iniciativa la tuvieron sus otros compañeros quienes tomaron el liderazgo de responder, argumentar y soportar la propuesta dada por el equipo.
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (4)		Los estudiantes asumen una postura de liderazgo en su equipo y logran persuadir a sus compañeros con su respuesta.	Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada (6)	Los estudiantes no demostraron interés por argumentar su propuesta ni por demostrar otras formas una solución pertinente.

## Sesión 2:

Tabulación formato de observación simple				
Sesión: 2- Análisis de contenidos digitales				
Día: 11		Mes: febrero		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad			Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de)	Observaciones
Número de estudiantes	Expresiones	Observaciones		
			El estudiante no propone ninguna solución (5)	Los estudiantes, al ser tan pasivos, no propusieron soluciones; se adhieron a la que presentó su equipo. Por ende, tampoco se socializaron ni la retroalimentaron.
4	Que hable antes con la hija.	Los estudiantes no tuvieron en cuenta algunos aspectos de la situación mencionado, pues olvidaron que el personaje no tenía tiempo para realizar la acción que propusieron.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (1)	El estudiante, aunque expone una solución, no tuvo en cuenta todos los factores mencionados en la situación problema (tiempo, aspectos propios del personaje); esto evidenció una falta de comprensión literal e inferencial del caso presentado.
2	Lo más importante es la sinceridad.	Los estudiantes apelaron a la emocionalidad y aunque su propuesta fue clara, no especificaron el momento en el que el personaje podría solucionar la situación.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (6)	Los estudiantes no tuvieron en cuenta todos los factores que hacían parte del problema. Esto evidenció una falta de lectura literal e inferencial de la situación planteada.
2	Cambiar la letra de la canción.	Los estudiantes plantearon una solución creativa y viable en la cual tuvieron en cuenta factores como el tiempo y el talento del personaje.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (7)	Los estudiantes tuvieron en cuenta varias miradas, aspectos y elementos para brindar una solución creativa al problema; esto evidenció su objetividad al momento de plantear soluciones laterales y viables.
1	El no tiene por qué ser tan radical.	Los estudiantes no plantearon una solución, solo hicieron un análisis de la situación.	Otra / ¿Cuál?:	Ninguna
1	Puede ponerse un disfraz, un antifaz.	Los estudiantes plantearon una solución creativa y viable en la cual tuvieron en cuenta factores como el tiempo y el talento del personaje.		
7	NA	Los estudiantes no aportaron a la solución del problema.		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (7)		Los estudiantes, aunque fueron muy respetuosos con la docente y sus compañeros, asumieron una postura pasiva, respondiendo o aportando al equipo solo cuando se les preguntaba.	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (9)	Los estudiantes demostraron seguridad al exponer la solución del problema.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (4)		Los estudiantes participaron en la toma de decisiones de su equipo; sin embargo, el liderazgo al socializar la propuesta lo asumieron sus compañeros; además, no dieron aportes adicionales en dicha socialización.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (1)	Los estudiantes, en los argumentos expuestos, no se tuvieron en cuenta los elementos descritos en la situación problema.
7 a 9 veces - Estudiante activo (3)		Los estudiantes dieron a conocer sus puntos de vista a sus compañeros y propusieron varias alternativas.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (3)	Los estudiantes no respondieron a las contrapreguntas y a los contraargumentos realizados por la docente; además, se dejaron pasar fácilmente.
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (4)		Los estudiantes asumieron una postura de liderazgo en su equipo y lograron persuadir a sus compañeros con su respuesta.	Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada (5)	Los estudiantes no demostraron interés por argumentar su propuesta ni por validar otras soluciones pertinentes.



### Sesión 3:

Tabulación formato de observación simple						
Día 18		Mes febrero		Sesión 3: Planeación textual		
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Año: 2020				
Número de estudiantes	Expresiones	Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de)			Observaciones
			El estudiante no propone ninguna solución (0)			NA
4	Es necesario que haya igualdad en precios.	Aunque los estudiantes analizaron la situación y mencionaron la igualdad con o una solución, no explicaron como llegar a esta.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (0)			NA
3	Los hombres utilizamos menos productos que las mujeres.	Los estudiantes no plantearon una solución, solo describieron algunos aspectos de la misma.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (3)			Los estudiantes propusieron una solución muy común y no explicaron cómo se podría llegar a ella, bataron detalles en las alternativas que propusieron. Faltó un mayor pensamiento divergente.
3	Comparar precios es la mejor solución.	Los estudiantes plantean un alternativa viable y que depende del consumidor. Además, para llegar a esta, realizó un análisis de la misma.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (3)			Los estudiantes propusieron una solución determinante, que surgió como producto de una reflexión profunda sobre el tema. Lo anterior reflejó un pensamiento lateral- creativo, aplicado a esta solución problema.
3	Los precios deben ser regulados.	Los estudiantes plantean una alternativa viable y que depende, principalmente, de instituciones reguladoras. También realizaron un análisis detallado de la situación.	Otra / ¿Cuál?:			NA
2	Dejar de adquirir los productos más costosos.	Los estudiantes plantean un alternativa viable y que depende del consumidor. Además, para llegar a esta, realizó un análisis de la misma.				
2	Aunque le damos importancia a la calidad, nos fijamos mucho en las marcas.	El estudiante solo hace un análisis de la situación, pero no plantea alternativas.				
1	Las mujeres son muy impulsivas.	El estudiante solo hace un análisis de la situación, pero no plantea alternativas.				
<b>Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por)</b>		<b>Observaciones</b>	<b>Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada)</b>			<b>Observaciones</b>
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (0)		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (15)			Los estudiantes demostraron seguridad y fluidez al describir la pertinencia de su propuesta. Además, complementaron las opiniones de sus compañeros y dieron respuesta a las preguntas realizadas por su docente.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (7)		Los estudiantes dieron un aporte solo cuando se les preguntó, batió que fueron más propositivos.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (0)			NA
7 a 9 veces - Estudiante activo (7)		Los estudiantes estuvieron muy interesados en la sesión, fueron participativos y pese a que no fueron los voceros de su equipo, hicieron valer su opinión y su postura.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (3)			Los estudiantes, al momento de responder a una contrapregunta, no lograron articular totalmente las ideas para dar cuenta de su postura grupal.
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (4)		Los estudiantes asumieron una postura de liderazgo y compartieron sus opiniones con el resto de sus compañeros.	El estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada (0)			NA

## Sesión 4:

Tabulación formato de observación simple				
Sesión 4: Meses principales y secundarias en un texto continuo y discontinuo.				
Día: 26	Mes: febrero	Año: 2020		
Meses planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en Observaciones)	
Número de estudiantes	Expresiones	Observaciones	El estudiante no propone ninguna solución (3)	
5	La educación financiera es la solución.	Los estudiantes plantearon una solución de manera clara; además, tuvieron en cuenta las causas de la problemática lo que les permitió identificar una alternativa creativa.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (0)	
3	El materialismo genera dependencia.	Los estudiantes hicieron un análisis de la situación, pero no plantearon alternativas.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (2)	
3	El consumo está relacionado con las emociones.	Los estudiantes hicieron un análisis de la situación, pero no plantearon alternativas.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (13)	
2	Es necesario un cambio de conciencia y mentalidad.	Los estudiantes apelaron a elementos de carácter más emocional; aunque plantearon una alternativa no especificaron cómo se podría llegar a esta.	Otra / ¿Cuál?:	
2	El materialismo se debe a la influencia de los medios de comunicación.	Los estudiantes se centraron, principalmente, en las causas de la problemática, pero no plantearon una solución a la misma.		
1	El materialismo está asociado con la moda, el poder y la envidia.	Los estudiantes se centraron, principalmente, en las causas de la problemática, pero no plantearon una solución a la misma.		
1	Que las personas realicen otras actividades que los alejen del consumismo.	El estudiante planteó una alternativa, pero no la especificó de manera clara. Su propuesta fue muy general.		
1	Si no hubieran personas comprando constantemente, no habría exceso de ventas.	El estudiante planteó una solución a partir del análisis que realizó de la situación. Además, tuvo en cuenta sus causas como una forma de argumentación.		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (0)		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (13)	
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (5)		Los estudiantes participaron solo cuando sus compañeros de equipo le indicaron, pero generaron algunos aportes que contribuyeron a la reflexión planteada.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (0)	
7 a 9 veces - Estudiante activo (9)		Los estudiantes fueron participativos y aportaron ideas significativas a su equipo.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (5)	
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (4)		Los estudiantes asumieron el liderazgo del equipo, persuadieron a sus compañeros, realizaron preguntas a la docente cuando no entendían o querían aclarar un asunto y buscaron argumentos para validar su propuesta.	El estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada (0)	
			Observaciones	
			Los estudiantes evidenciaron claridad y seguridad al dar a conocer la solución.	
			NA	
			Los estudiantes, junto con su equipo, hicieron una radiografía general de las causas de la situación, pero en todo el ejercicio se evidenció que no avanzaron hacia una solución creativa y viable; por esta razón, no fue posible defenderla puesto que no se presentó ninguna alternativa.	
			NA	

## Sesión 5:

Tabulación formato de observación simple				
Día: 03		Mes: marzo		Sesión: 5: Coherción y coherencia
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Año: 2020		
Número de estudiantes	Expresiones	Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de)	Observaciones
11	Es una buena estrategia de marketing.	La situación que se planteó requirió más de un análisis que de una solución. Por esto, en dicho análisis los estudiantes optaron por una perspectiva objetiva. Además, validaron la estrategia de la empresa y la definieron como creativa.	El estudiante no propone ninguna solución (3)  El estudiante propone una solución que no responde al problema (0)	Los estudiantes apoyaron a su equipo en la descripción de la pertinencia del análisis crítico asociado al problema.  NA
2	El mensaje que transmite no tiene que generar una acción directa y literal a lo que dice la publicidad.	La situación que se planteó requirió más de un análisis que de una solución. Por esto, los estudiantes realizaron un análisis en el cual apelaron al poder de decisión que tiene el cliente y a la interpretación que este haga de los mensajes que recibe por parte de la empresa.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (7)	Los estudiantes, junto con su equipo, analizaron la situación solo desde la perspectiva de la empresa, pero no desde el punto de vista crítico del usuario. Además, no plantearon una postura definida.
2	La imagen no es coherente con la misión de la empresa.	La situación que se planteó requirió más de un análisis que de una solución. Por esto, los estudiantes se centraron en un punto clave de la misma: la coherencia. A partir de esto, explicaron desde una perspectiva objetiva.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (8)	Los estudiantes, junto con su equipo, hicieron un análisis de la situación desde una perspectiva diferente, encontrando razones válidas para apoyar la publicidad usada por la empresa. Manifestaron que la solución era que las personas no se tomaran todo tan literal y textual, sino que entenderían que hizo parte del marketing.
2	Se debe analizar para mirarse si hace daño o no.	Los estudiantes solo plantearon una idea, pero no analizaron la situación de manera detallada.	Otra / ¿Cuál?:	NA
1	Al principio solo me fijé en "lévate a la moza para la areños a".	El estudiante solo describió su intención al ver el aviso, pero no la analizó.		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (0)		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (15)	Los estudiantes validan la propuesta y son objetivos frente al análisis y la descripción que hicieron junto con su equipo.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (3)		Los estudiantes no fueron tan participativos. Dieron aportes puntuales, específicamente cuando se les preguntó.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (0)	NA
7 a 9 veces - Estudiante activo (11)		Los estudiantes participaron del consenso junto con sus compañeros de equipo y aportaron algunas ideas que fueron expuestas en la retroalimentación.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (3)	Los estudiantes, junto con su equipo, no construyeron un argumento que dejara entrever una postura definida; se centraron en describir el problema (ya muy claro), pero no profundizaron en el mismo, ni explicaron el porqué ni infirieron posibles soluciones.
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (4)		Los estudiantes participaron dentro de su equipo, dieron aportes que se conjugaron con los de sus compañeros. Su actitud fue receptiva y lograron persuadir a sus compañeros.	Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada (0)	NA

## Sesión 6:

Tabulación formato de observación simple				
Sesión: 6- Síntesis de un texto continuo				
Día: 10		Mes: marzo		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
Número de estudiantes	Expresiones		El estudiante no propone ninguna solución (0)	
5	Es decisión del público si consume o no el contenido.	Los estudiantes fueron radicales en sus observaciones y tuvieron una postura clara desde el inicio del ejercicio.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (0)	NA
3	El comportamiento se debe a una falta emocional y psicológica.	Estas expresiones fueron comunes en las estudiantes de psicología.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (0)	NA
8	El youtuber tiene que cuidar todo lo que expone, ya que más allá de su pantalla hay millones de personas intentando hacer lo mismo.	Sus expresiones fueron más consensuadas y reflexivas.	El estudiante propone una solución creativa y que responde al problema (10)	Los estudiantes no ponderaron a la pregunta problema, asimismo tuvieron en cuenta a los personajes de la escena (el youtuber y su público) en el contexto general y específico. Las soluciones que plantearon fueron creativas, salieron de su zona de confort y se exigieron desde su rol como estudiantes.
2	El contenido debe entretener pero también educar.	Su postura es evaluativa y crítica respecto a la actitud del protagonista de la historia.	Otra / ¿Cuál?:	NA
NA	NA	NA		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo ( )		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (10)	Los estudiantes describieron la pertinencia de la solución y justificaron las alternativas propuestas. Denotaron seguridad y convicción en sus ideas.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (1)		El estudiante participó solo cuando se le solicitó pero le faltó iniciativa en el ejercicio.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. ( )	NA
7 a 9 veces - Estudiante activo (10)		Los estudiantes participaron activamente dentro de su equipo, hicieron aportes valiosos, realizaron preguntas pertinentes, fueron notable su interés por el tema.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos ( )	NA
Más de 10 veces- Estudiante muy activo (7)		Estos estudiantes fueron líderes dentro de su equipo, tomaron la iniciativa en la participación general, persuadieron a sus compañeros, dieron a conocer sus inquietudes cuando alguna parte del ejercicio no era clara.	Al estudiante no le interesa que su propuesta sea seleccionada ( )	NA

## Sesión 7:

Tabulación formato de observación simple				
Sesión 7- Test y portada de la tema.				
Eje: 17		Mes: marzo		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la solución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
Número de estudiantes	Espritu		El estudiante propone alguna solución (5)	Estudiantes que se enfrentan a la problemática e interactúan entre sí en forma. No obstante, no muestran iniciativa alguna que les permita concretar sus acciones.
4	Se debe implementar acciones con carácter y medidas para el cuidado del agua.	Los estudiantes manifestaron que si mayormente propone leyes o decretos que hagan que la comunidad se gane el consumo del agua, es decir, que no se pague nada de ellas.	El estudiante propone una solución que responde al problema (6)	NA
2	Se necesita una educación ambiental.	Los estudiantes expresan ideas sobre actividades que ayudarán a solucionar la crisis del agua. La educación ambiental es una buena idea.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (5)	Los estudiantes reconocen el problema y lo analizan teniendo en cuenta los recursos naturales. Aunque plantearon una alternativa, no expresaron ideas de cómo se podría desarrollar, es decir, cómo está en su gestión.
11	Las personas deben ser más conscientes al momento de consumir agua.	Los estudiantes expresan la necesidad de implementar medidas de conservación que contribuyan al cuidado del medio ambiente, gastar el agua en el momento adecuado, y no desperdiciarla.	El estudiante propone una solución creativa que responde al problema (6)	Los estudiantes reconocen el problema y lo analizan desde el punto de vista de los recursos, además, proponen alternativas claras para solucionar el problema.
NA	NA	NA	Otra / C/CAF:	NA
NA	NA	NA		
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
3 a 3 veces - Estudiante pasivo (0)		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (7)	Los estudiantes plantean su perspectiva de cómo se puede solucionar el problema, pero no expresan ideas que logren alcanzar su propósito. Se debe volver a registrar y proceder a su discusión.
4 a 6 veces - Estudiante mediano en la actividad (3)		Los estudiantes que se abocan a este campo, solo a través de la participación en el foro, se abocan a la actividad y se solicitan. Si embargo, no hacen las propuestas para hacerlo.	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de utilidad. (1)	Los argumentos dados por el estudiante no están debidamente sustentados. Al hacerlos, no son apropiados o no están sustentados, no se ven viables para responder a ellos.
7 a 9 veces - Estudiante activo (6)		Estudiantes activos, que participan en el concurso grupal, que se interesan por demás en ellos.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (0)	NA
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (9)		Estudiantes muy interesados en la actividad, participan todo el tiempo, hacen aportaciones y se involucran en el grupo, buscan siempre defender sus posturas.	El estudiante no le interesa que se proponga a su propuesta (0)	NA

## Sesión 8:

Tabulación formal de observación simple				
Sección 8 - Interacción y conclusiones				
Día: 24		Mes: marzo		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
Número de estudiantes	Exposición		El estudiante propone algunas ideas (1)	NA
7	La búsqueda debe actualizarse para ser más...	Los estudiantes de primera vez le importancia de reinventarse en cualquier proceso, de no caer en lo cómodo de las soluciones y responder a las necesidades del público.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (1)	NA
8	A la gente le gusta más las plataformas que crean la capacidad de programar y escribir de todos los géneros y todos los géneros.	La mayoría de sus interacciones tuvo que ver con que las personas están ligadas a las plataformas digitales porque estos son más atractivos, de fácil acceso y para todo tipo de público. Asimismo, los contenidos no son repetitivos.	El estudiante propone una solución que abarca solo una parte del problema (2)	NA
3	La importancia de la tecnología en la sociedad, es que la tecnología ayuda de todos los ambientes, sobre todo de los niños.	Los estudiantes de primer año le tecnología influyen en los programas más comunes, tanto en sus vidas. Ellos sienten que es una especie de "testimonio" que se debe conservar.	El estudiante propone una solución creativa que responde al problema (3)	Los estudiantes ponderan de manera creativa a la pregunta problema, mencionando que el problema puede resolverse buscando otros canales o participando en que lo ayude en sus negocios su proyecto, o buscar de otras plataformas de comunicación intermedios y seguir por sí solo su programa. En su postum, se evidencia una mala comprensión de la situación. Se evidencia que no se plantea una solución creativa viable.
NA	NA	NA	Otra / ¿Cuál?:	NA
Participación de los estudiantes en las actividades (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
0 a 3 voces - Estudiante pasivo (0)		NA	El estudiante describe la propuesta de su propuesta (3)	Los estudiantes describen a profundidad la pertinencia de su análisis, se muestran seguros y, un aspecto de su análisis es el parámetro de la solución al problema. Su argumentación es viable, pertinente, realista y razonable.
4 a 6 voces - Estudiante mediano activo (1)		NA	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (0)	NA
7 a 9 voces - Estudiante activo (10)		Los estudiantes activos en la sesión se nota su interés por el tema, realizan preguntas relevantes que les permite concluirlo por su propio criterio.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (0)	NA
Más de 10 voces - Estudiante muy activo (15)		Los estudiantes muy activos, participativos y críticos. No tienen miedo de decir lo que piensan, expresando sus opiniones de los demás. Hacen comentarios y contrargumentos.	El estudiante no le interesa que se proponga una solución (0)	NA

## Sesión 9:

Tabulación formal de observación simple				
Sesión: 9- Argumentación				
Día: 10		Mes: marzo		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Creatividad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
Número de estudiantes	Exposición		Estudiante(s) que propone(s) la(s) solución(es)	
4	El gobierno debe invertir en tecnologías para que los estudiantes puedan acceder a las clases remotas.	Los estudiantes describen la parte de la educación, es el aprendizaje planificado a través de plataformas en línea que debe hacer el gobierno y las instituciones.	Estudiante propone una solución que no responde al problema (4)	Los estudiantes reconocen el problema, pero no plantean alternativas que permitan dar solución al problema planteado; en este caso, la corte de la tía.
5	Colombia no está preparada para afrontar la educación remota y menos la educación rural.	Los estudiantes describen la situación y para esto utilizan algunos ejemplos que le permiten concluir que el problema planteado es que no existe una plataforma tecnológica para dar respuesta a la pandemia ocasionada por la educación remota.	Estudiante propone una solución que ataca solo la parte de problema (10)	Los estudiantes reconocen el problema y lo describen, no obstante, ante la falta de alternativas no promueven su estar y su bienestar. Falta la posibilidad de argumentación.
1	La literatura es la educación y los estudiantes son la misma la educación remota.	La estudiante describe la situación y se centra en la descripción de la educación remota.	Estudiante propone una solución creativa que responde al problema (6)	Los estudiantes reconocen el problema y proponen una alternativa y creativa. Sin embargo, generaliza de aprendizaje de cambios y solucionar la situación con el medio digital.
2	Es necesario que todos los dispositivos a las plataformas digitales, pero esto es difícil.	Los estudiantes describen la situación y expresan sus opiniones en la situación y describen la educación remota.		
5	Algunos estudiantes no cuentan con dispositivos electrónicos adecuados a internet.	Los estudiantes se enfocan principalmente en describir la situación y la descripción de la educación remota, centrándose en el acceso a internet.	Otra / ¿CÓMO?	NA
1	La educación remota es la solución para continuar el semestre en tiempos de pandemia.	La estudiante describe la situación y se expresa con sus opiniones en la descripción de la educación remota y en las opiniones para el aprendizaje.	NA	NA
Participación de los estudiantes en la actividad (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
De 3 veces - Estudiante participó (3)		NA	Estudiante describe la pertinencia de su propuesta (8)	Estudiantes que describen la situación y plantean alternativas para solucionar el problema. Pese a que algunas propuestas no fueron de todo correctas, estas mismas no tuvieron impacto en las ponderaciones realizadas por los docentes y compañeros. También, se pudo observar la seguridad de sus discursos.
De 4 a 6 veces - Estudiante mediana mente activo (4)		NA	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de utilidad (3)	NA
De 7 a 9 veces - Estudiante activo (3)		Estudiantes que participaron en la sesión y lograron exponer sus ideas.	Estudiante no es capaz de defender sus argumentos (3)	NA
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (15)		Estudiantes muy interesados en la sesión, con mayor participación de manera activa y creativa de la sesión.	Estudiante no le interesa que su propuesta sea rechazada (3)	NA

# Sesión 10:

Tercer formato de observación simple				
Señal: 10-Organizadores gráficos				
Código: 14		Mes: abril		Año: 2020
Ideas planteadas por los estudiantes durante la actividad		Observaciones	Cantidad de los estudiantes en la resolución de conflictos (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
Número de estudiante	Espejos		El estudiante propone algunas cosas (Q)	El estudiante no toma cantidad en el conflicto. No desarrolla el problema ni la solución, se espere con tanto logar.
3	La mejor es la como se ven los libros por tanto se brinda las mismas oportunidades.	Los estudiantes, a través de su organización gráfica de sus espejos, plantearon aspectos que hacen parte de lo problemático que consideran se debe trabajar. Considero la mayoría de sus espejos en el lado de la discriminación hacia la mujer.	El estudiante propone una solución que no responde al problema (Q)	NA
6	El problema más grande es la discriminación hacia la mujer. Las mujeres ganan menos por ser mujeres simplemente.	Los estudiantes en su mayoría de sus espejos expresaron la importancia de la discriminación hacia la mujer. Estas expresiones no dan un valor por los hombres como por mujeres.	El estudiante propone una solución que aborda solo una parte del problema (Q)	La estudiante identifica como debe ser el problema, es muy clara y directa y tiene un punto de vista de fondo. Sin embargo, no propone algunas soluciones o alternativas con la que se pueda resolver de manera efectiva.
4	Las mujeres ganan menos porque pasan más tiempo en el hogar.	Los estudiantes conciben que la mujer gana menos porque es la responsable de hacer labores o hacer los pagos a diferentes del hombre.	El estudiante propone una solución creativa que responde al problema (Q)	NA
4	La mayoría de oportunidades son para los hombres.	Los estudiantes, de forma objetiva, reconocen que la mayoría de oportunidades están dirigidas para los hombres y que hay más cosas de hacer para las mujeres.	Otra / Q: el estudiante de suma el problema. (Q)	La estudiante planteó algunas cosas por las cuales cree que allí es la realidad actual y se da el mismo valor a las cosas que hace un hombre. Lo valor por ella es una crítica y agenda a esta situación que se está viviendo de la realidad.
1	Estas personas están de discriminación social, es un estado de la vida y de los espejos.	La estudiante más libre, a través de sus espejos, que la discriminación hacia las personas con discapacidad y es un estado de la vida. Este estado de cosas hacia la discriminación social y el estado de cosas.		
Participación de los estudiantes en la actividad (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)		Observaciones	Argumentación de las propuestas y soluciones (se agrupa por número de alumnos en cada ítem)	Observaciones
0 a 3 veces - Estudiante pasivo (Q)		NA	El estudiante describe la pertinencia de su propuesta (Q)	Aunque el organizador gráfico que presento lo hizo en un punto de hecho de indicar el problema y la solución, la estudiante es clara en sus argumentos, responde a preguntas de sus compañeros y demuestra seguridad.
4 a 6 veces - Estudiante medianamente activo (Q)		NA	Los argumentos propuestos por el estudiante carecen de validez. (Q)	NA
7 a 9 veces - Estudiante activo (Q)		Se evidencia un interés notorio por los señores, realizan preguntas pertinentes.	El estudiante no es capaz de defender sus argumentos (Q)	NA
Más de 10 veces - Estudiante muy activo (Q)		El estudiante muy involucrado en la actividad, además, participa de manera activa y siempre realiza preguntas pertinentes.	El estudiante no le interesa que se proponga una solución (Q)	NA



## Apéndice 11: muestra de algunas retroalimentaciones de las actividades por parte de los estudiantes.

¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de "Ideas principales y secundarias: materialismo y consumismo"?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de "Ideas principales y secundarias: materialismo y consumismo"?	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de "Cohesión y coherencia: caso aerolínea (llévate a la mosa para la arenosa)"?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de "Cohesión y coherencia: caso aerolínea (llévate a la mosa para la arenosa)"?	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de "Resumen: construcción de resumen de la lectura 'Dime qué publicas y te diré quién eres)'?"	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de "Resumen: construcción de resumen de la lectura 'Dime qué publicas y te diré quién eres)'?"
Lo que más me gustó es como nos informa sobre un tema que está dándose en la actualidad, en como influye las cosas materiales en nuestra forma de vida, en como pensamos, en como nos sentimos con o sin estas.	Realmente todo me gusta, como se formulan las preguntas, como aprendemos, como captan la atención del estudiante.	Realmente, me e pareció muy chévere, porque todos querían dar su opinión para mi fue realmente chistoso como se puede aprender y reírse, interactuar, dar opiniones, conocer como piensan los demás, unos parecido otros totalmente lo contrario, pero cada uno respetando y aprendiendo.	Todo me gusta, la profesora hace de las clases algo relativamente agradable y todos respetando cada opinión.	Realmente todo, el tema estaba muy bueno, tenía mucha razón, como podemos identificar a las personas con tal solo ver que publica en una red social.	Todo me gusto, todo el mundo tiene opiniones diferentes, pero por lo general en el desarrollo del taller se puede generar cuestiones y plantear las diferentes formas de mirar, de entender las cosas.
Me gusto la socialización y los diferentes puntos críticos de cada grupo.	Todo me gustó.	La observación de textos continuos y discontinuos.	Todo estubo bien.	Los relación de ideas entre grupos.	todo me gusto
Los puntos de vista que dieron mis compañeros a lo largo de la clase y la manera en que influye esto en nuestras vidas.	La manera en que se cuestionan a las personas que tienen los recursos para adquirir marcas.	La controversia que causo el post que se mostro en clase.	Fue dinámica, interesante, todo me gusto.	Los conceptos que cada grupo construyó de esto y la manera en como cuando leímos las carteleras pudimos apreciar donde iban correctamente los signos de puntuación.	En general bien, dinámica.
Me los conceptos de materialismo y consumismo en realidad no los tenía totalmente claros pero gracias a esta clase los pude aclarar, me di cuenta las personas que sufren por el consumismo, por sus estados de felicidad.	Todo me gustó.	me gusto como podemos dejarnos llevar solo por un título y no mirar lo que nos brinda el texto.	Todo me gusto.	me gusto porque hay algunas personas que publican lo que no somos que transmiten su felicidad por redes pero en realidad viven de otra manera.	todo me gusto
Fue muy chévere porqué entendimos a profundidad está actualidad que nos identifica como sociedad, que nos excedemos en compar sin ser conscientes del daño que producimos a nuestro bolsillo y nuestra mentalidad y pudimos identificarla como una problemática de compatibilidad de nuestras emociones.	Todo me e pareció muy bien, desde el planteamiento hasta la conclusión de la profesora como el de mis compañeros.	También fue una actividad importante, ya que aprendimos a utilizar las propiedades textuales y a contextualizar con argumentos nuestros escritos para que estos sean coherentes y a su vez el contenido sea breve.	Todo me pareció bien, muy chistoso la publicidad que tomé como ejemplo.	Fue una de las clases de vital importancia, ya que pude notar los diferentes comportamientos y emociones que como leados los adolescentes hoy en día.	Todo estubo bien, muy de acuerdo con la clase, una de mis clases preferidas, ya que nos enseñan esos comportamientos que tenemos y que que tiene similitud con otros casos de emociones.
Que fue un tema irrelevante para mi hasta que con la clase tome más conciencia de lo mismo que compro y no me es necesario.	Que no me quedó muy claro la diferencia de las dos.	Que aparte que fue muy divertida, fue por lo mismo que captar el mensaje era llamativo al público.	Me hubiera gustado ver mas ejemplos de este tipo de publicidad.	Esas son una de las clases que más me ha llamado la atención, ya que llegar a tener una impresión de una persona por sus bots fue interesante.	No tengo nada que criticar de esta clase.
Conocer acerca del materialismo y consumismo, y como nosotros lo tenemos un control en base a el dinero, ya que por lo general siempre compramos de una forma excesiva.	Las pocas horas en un tema que debía ser más estudiado.	Conocer y saber utilizar los diferentes conectores.	Todo estubo bien.	Saber que a través de esto se puede determinar la personalidad de una persona, al igual su léxico no era difícil de comprender y el texto era muy directo hacia lo que nos quería hacer entender.	Faltaron más tipos de personalidades que encontramos en las redes sociales o en este caso Facebook.

Que aprendí como diferenciar una idea principal a una secundaria, que tema no es lo mismo que título y el tema que utilizamos fue muy interesante.	Nada el tema fue divertido y fácil, la profesora mostró una clase dinámica y divertida.	El tema fue muy controversial y divertido, ayudo a entender como los textos expresan una idea.	Com o estaba dirigido el tema.	El tema fue práctico, todos los integrantes de mi grupo tuvimos diferentes puntos de vista. La práctica ayudo mucho para retroalimentar como hacer un buen resumen.	No tengo criticas respecto a la clase.
Un tema que abarca nuestra situación actual y bastante entretenido.	No tengo nada que decir.	Un ejemplo bastante llamativo y chistoso que supo explicar el origen y cual era el tema a tocar.	No tengo nada que decir.	Saber el tipo de personas que podemos llegar a identificarnos.	No tengo nada que decir.
lo que más me gusto fue que se expuso en clase la problemática del consumismo que tiene envuelta a nuestra sociedad actualmente, se pudo socializar y llegar a una conclusión con los compañeros presentes en clase.	Diría yo que nada, el tema estubo bien expuesto y socializado, pero un punto negativo sería la falta de interés de algunos estudiantes que no estaban prestando atención en clase.	Se expuso en clase un tipo de publicidad que causo en las diferentes personas presentes diferentes sentimientos y reacciones a lo que estaba expuesto, porque para algunos tocaba temas más orales o para otros era simplemente cómico.	Realmente nada, a clase estubo mas dinámica y los demás compañeros al ver una publicidad tan poco común, llam o su atención estando todos así introducidos en el tema.	Se enseñaron en clase métodos de comprensión y análisis de una lectura con base a resumen, notas marginales y subrayados logrando así una idea clara y profunda de el tema expuesto.	el mismo hecho de la actividad de "Ideas principales y secundarias: materialismo y consumismo", que los compañeros estuvieron distraídos y en otras actividades que no eran de la clase, pero con el tema y la dinámica para mi estubo perfecta.
Aprendí sobre ese tema, ya que no lo había visto.	todo Me gusto.	Que aprendí que era cada uno y como se utilizaban.	Todo me gusto.	Todo.	todo me gusto.
Material didáctico, como o la imagen de el bebe que reflejaba el consumismo, la participación y diferentes opiniones sobre el tema.	Nada, la clase fue amena.	Fue divertido el conocer como una publicidad puede intervenir hasta en las creencias morales de una persona para que sea interesante, el material fue interesante y atrayente para trabajar.	Que hubo poco tiempo para socializar a bien.	la socialización grupal, el trabajo creativo para realizar los resúmenes en el papel bond.	Depronto la falta de espacio para la actividad y el desorden por parte de los compañeros.
Lo que más me gustó de esta actividad fue el reconocer lo que quiere enfatizar el texto y qué puede complementar esa idea, ya que ayuda mucho a la hora de comprender un texto.	No fue algo que no me gustara, todo fue de mi agrado.	La cohesión y la coherencia es algo muy a tener en cuenta cuando se vaya a escribir un texto y nos ayuda a entender cómo una pequeña palabra puede cambiar todo el sentido de la oración.	Me hubiese gustado profundizar un poco más en este tema.	La temática hablada en esa clase fue algo que llamó mucho mi atención y me gustó trabajar un tema que es muy frecuente actualmente.	Todo fue de mi agrado en este tema.
Que se pudo hacer en grupo.	El tiempo estipulado.	Que este tema nos sirve mucho, para demás textos que tengamos de ahora en adelante ya que es un tema de vital importancia.	Todo estubo muy bien.	La actividad de la cartelera fue lo que más me gustó.	Que a veces no todos colabora para llevar el ejercicio como se debe en el grupo de trabajo.
poder compartir con mis compañeros las ideas de cada uno al respecto al tema.	todas estas actividades que se realizan en la clase me gustan ya que podemos conocer los diferentes punto de vista de cada solución que dan los demás compañeros.	Debatir con mi grupo sus diferentes ideas.	como lo dije en la anterior me gustan este tipo de actividades.	bueno en este tema si fue chévere conocer que cada uno tiene su manera de sacar sus propias ideas.	todo me gusto.

Nombre	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad?	¿Tiene alguna observación o recomendación adicional?
E1	La interpretación y respectivo análisis que se le da a cada actividad; así como el desarrollo que tiene.	Se extiende el tiempo en el análisis.	Sugerimos no utilizar tanto papel para las actividades; sería mejor algo virtual para ayudar al medio ambiente.
E2	La interpretación y respectivo análisis que se le da a cada actividad; así como el desarrollo que tiene.	Se extiende el tiempo en el análisis.	Sugerimos no utilizar tanto papel para las actividades; sería mejor algo virtual para ayudar al medio ambiente.
E3	Podemos integrarnos, dar nuestros puntos de vista, escuchar otros y entenderlos. También, me gusta que utilice temas en los cuales no tenemos mucho conocimiento para poder aprender más.	Las actividades se extienden más de lo que deberían y siempre se usa el mismo método de socialización.	Las clases pueden ser un poco más dinámicas.
E4	Aplicar diversas formas de analizar problemas; lo que más me gusta es que son casos de la vida real.	Algunos grupos no participan.	Hacer más actividades del mundo actual y que estas sean más dinámicas.
E5	Con estos ejemplos cotidianos, aprendemos a tener en cuenta buscar varias salidas en problemáticas de nuestra vida cotidiana.	No encontramos ningún factor; todas las actividades han sido de importancia para nuestro día a día.	Que los estudiantes participen de manera individual y no solo en grupo, para que las actividades sean más dinámicas.
E6	Con estos ejemplos cotidianos, aprendemos a tener en cuenta buscar varias salidas en problemáticas de nuestra vida cotidiana.	No encontramos ningún factor; todas las actividades han sido de importancia para nuestro día a día.	Que los estudiantes participen de manera individual y no solo en grupo, para que las actividades sean más dinámicas.
E7	La interpretación y respectivo análisis que se le da a cada actividad; así como el desarrollo que tiene.	Se extiende el tiempo en el análisis.	Sugerimos no utilizar tanto papel para las actividades; sería mejor algo virtual para ayudar al medio ambiente.
E8	Aplicar diversas formas de analizar problemas; lo que más me gusta es que son casos de la vida real.	Algunos grupos no participan.	Hacer más actividades del mundo actual y que estas sean más dinámicas.
E9	Podemos integrarnos, dar nuestros puntos de vista, escuchar otros y entenderlos. También, me gusta que utilice temas en los cuales no tenemos mucho conocimiento para poder aprender más.	Las actividades se extienden más de lo que deberían y siempre se usa el mismo método de socialización.	Las clases pueden ser un poco más dinámicas.
E10	Los diferentes puntos de vista que habían respecto a una situación de la vida real y cómo llegamos a solucionarlo.	Hace falta pausas activas.	Clases más dinámicas sin actividades tan largas, donde podamos interactuar con el entorno teniendo en cuenta que son 3 horas.
E11	Aplicar diversas formas de analizar problemas; lo que más me gusta es que son casos de la vida real.	Algunos grupos no participan.	Hacer más actividades del mundo actual y que estas sean más dinámicas.
E12	El empeño que tenemos frente a cada caso, al igual que el liderazgo que fomentaba la docente.	Muchas actividades y poco tiempo.	Más información de interés colectivo del área nacional e internacional. Asimismo, hacer actividades al aire libre.
E13	Con estos ejemplos cotidianos, aprendemos a tener en cuenta buscar varias salidas en problemáticas de nuestra vida cotidiana.	No encontramos ningún factor; todas las actividades han sido de importancia para nuestro día a día.	Que los estudiantes participen de manera individual y no solo en grupo, para que las actividades sean más dinámicas.
E14	Podemos integrarnos, dar nuestros puntos de vista, escuchar otros y entenderlos. También, me gusta que utilice temas en los cuales no tenemos mucho conocimiento para poder aprender más.	Las actividades se extienden más de lo que deberían y siempre se usa el mismo método de socialización.	Las clases pueden ser un poco más dinámicas.
E15	Podemos integrarnos, dar nuestros puntos de vista, escuchar otros y entenderlos. También, me gusta que utilice temas en los cuales no tenemos mucho conocimiento para poder aprender más.	Las actividades se extienden más de lo que deberían y siempre se usa el mismo método de socialización.	Las clases pueden ser un poco más dinámicas.
E16	Con estos ejemplos cotidianos, aprendemos a tener en cuenta buscar varias salidas en problemáticas de nuestra vida cotidiana.	No encontramos ningún factor; todas las actividades han sido de importancia para nuestro día a día.	Que los estudiantes participen de manera individual y no solo en grupo, para que las actividades sean más dinámicas.
E17	Que nos enseñan a buscar soluciones a diferentes problemas, así como investigar y evaluar conocimientos.	No llegar a una conclusión conjunta ya que cada uno tiene sus ideas.	Que haya más participación.
E18	El empeño que tenemos frente a cada caso, al igual que el liderazgo que fomentaba la docente.	Muchas actividades y poco tiempo.	Más información de interés colectivo del área nacional e internacional. Asimismo, hacer actividades al aire libre.

Nombre	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de Inferencias y Conclusiones ("El fin de la tele")?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de Inferencias y Conclusiones ("El fin de la tele")?	¿Tiene alguna observación o recomendación adicional?
E1	En como me doy cuenta que muchas veces al inferir o sacar conclusiones rápidas de las cosas no son lo que uno cree como tal, que entre mas experiencias, pre saberes tengas, puedes inferir mejor las cosas, situaciones, etc.	No tengo nada que pueda decir que no me gusto, realmente toda la actividad es muy interes ante.	Ninguna
E2	Las diferentes ideas e hipótesis que podemos sacar del texto	Nada por decir	Ninguna
E3	La importancia que tienen los avances tecnológicos en el mundo y como vamos dejando unas cosas por otra como por ejemplo la televisión y ahora utilizamos los celular más avanzados entre otros dispositivos.	No me gustó, que en conclusión la vida de la televisión muy pronto acabará, los deportes, las noticias no será de manera igual a la que venimos acostumbrados el día a día, pero tenemos que tener conciencia que todo va cambiando	Es importante aprender de la modernidad pero saberle dar el buen uso.
E4	que nos hace entender que inferencias es ver el mas allá ponemos críticos, es una evaluación mental que nosotros mismos nos hacemos nos permite argumentar una implicación de una lógica y argumentos, es posible inferir una conclusión (que puede resultar verdadera o falsa)	que fuera virtual	Ninguna
E5	Leer una columna en la cual se evidencia que la televisión pronto será historia y que las redes sociales son más que subir fotos, también lo podemos informamos, entretendemos, etc.	Indudablemente que no lo mismo hacer todo a través de un computador, que en un aula de clase presencial.	Trabajar más columnas que evidencien problemas a nivel global.
E6	Que no tenia idea que la televisión estuviera decayendo tanto en la actualidad pero siempre en cada clase se aprende algo nuevo.	Que solo hubiera una perspectiva de la información osea que solo fue un reporte que nos informó sobre el tema, cuando pudo haber sido unos cortos y directos pero varios puntos de vista.	Que las clases cuando volvamos a clases presenciales, sigan siendo didacticas como las ultimas.
E7	El tema fue interes ante pues nos conecta con un tema que conocemos y estamos afrontando mas en estos momentos, como se conecta la situación con el tema, fue una actividad sencilla y practica. Ademas la explicación fue bastante clara	fue una actividad bien llevada, no tengo disgustos	Ninguna
E8	Adentrarme en el tema. Realmente es algo que si en algún momento se me había ocurrido, no le había dado la relevancia como para preguntarme y entender el por qué. Tener que proponer.	También tener que proponer. Por zona de confort siempre es algo que evito y tal vez por eso cuando lo hago no me siento tan segura.	Mezclar presentación en diapositivas con voz puede generar algo de dispersión.
E9	Un tema bastante ligado a la actualidad y interes ante	Nada que decir	Ninguna
E10	se muestra una realidad para un sector del entretenimiento que yo personalmente ignoraba pero es una situación muy latente de la cual yo soy participe directa o indirectamente.	personalmente nada, pes e a las dificultades presentadas para hacer la clase gracias al tema de cuarentena, la actividad estuvo didáctica y muy interes ante.	que las actividades se sigan realizando por medio de esta plataforma, es sencilla y practica.
E11	Aprendí por qué se está acabando la tele	Todo me gusto	No, para mí todo está bien
E12	La información que se manejo, fue muy clara para el manejo del tema.	EL texto estaba algo extenso, pero el vídeo lo complemento bien para no aburrir tanto a los lectores.	Ninguna
E13	Me gustó de esta actividad, que podíamos concluir el tema individualmente	No hubo algo que no haya sido de mi agrado	Ninguna
E14	La temática tratada y la didáctica que la docente usó fue muy interesante.	Me gustó la clase	Ninguna
E15	me gusto mucho conocer sobre este tema de la comunicación de sus avances y todo lo relacionado con este medio de comunicación.	todo me gusta conocer mas sobre cada tema que se realice.	colocar mas temas que llamen a atención, como estos.
E16	Los ejemplos que nos muestran el por qué y cómo se va a terminar este medio.	El hecho de que no todos los canales luchan por mantenerse y se estancan.	No.
E17	El hecho de saber que existe una forma de ir mas allá de lo que vemos. Muy interes ante.	Me gustó la tematica y la clase en general.	No.
E18	Importante el hecho de saber que las inferencias las puedo usar en mi ámbito profesional, ya que son muy necesarias para ver más allá de lo que vemos.	Nada por decir.	No.

Nombre	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de Inferencias y Conclusiones ("El fin de la tele")?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de Inferencias y Conclusiones ("El fin de la tele")?	¿Tiene alguna observación o recomendación adicional?
E1	En como me doy cuenta que muchas veces al inferir o sacar conclusiones rápidas de las cosas no son lo que uno cree como tal, que entre mas experiencias, pre saberes tengas, puedes inferir mejor las cosas, situaciones, etc.	No tengo nada que pueda decir que no me gusto, realmente toda la actividad es muy interesante.	Ninguna
E2	Las diferentes ideas e hipótesis que podemos sacar del texto	Nada por decir	Ninguna
E3	La importancia que tienen los avances tecnológicos en el mundo y como vamos dejando unas cosas por otra como por ejemplo la televisión y ahora utilizamos los celular más avanzados entre otros dispositivos.	No me gustó, que en conclusión la vida de la televisión muy pronto acabará, los deportes, las noticias no será de manera igual a la que venimos acostumbrados el día a día, pero tenemos que tener conciencia que todo va cambiando	Es importante aprender de la modernidad pero saberle dar el buen uso.
E4	que nos hace entender que inferencias es ver el mas allá ponemos críticos, es una evaluación mental que nosotros mismos nos hacemos nos permite argumentar una implicación de una lógica y argumentos, es posible inferir una conclusión (que puede resultar verdadera o falsa)	que fuera virtual	Ninguna
E5	Leer una columna en la cual se evidencia que la televisión pronto será historia y que las redes sociales son más que subir fotos, también lo podemos informarnos, entretenernos, etc.	Indudablemente que no lo mismo hacer todo a través de un computador, que en un aula de clase presencial.	Trabajar más columnas que evidencien problemas a nivel global.
E6	Que no tenía idea que la televisión estuviera decayendo tanto en la actualidad pero siempre en cada clase se aprende algo nuevo.	Que solo hubiera una perspectiva de la información o sea que solo fue un reporte que nos informó sobre el tema, cuando pudo haber sido unos cortos y directos pero varios puntos de vista.	Que las clases cuando volvamos a clases presenciales, sigan siendo didácticas como las últimas.
E7	El tema fue interesante pues nos conecta con un tema que conocemos y estamos afrontando mas en estos momentos, como se conectó la situación con el tema, fue una actividad sencilla y practica. Además la explicación fue bastante clara.	fue una actividad bien llevada, no tengo disgustos	Ninguna
E8	Adentrarme en el tema. Realmente es algo que si en algún momento se me había ocurrido, no le había dado la relevancia como para preguntarme y entender el por qué. Tener que proponer.	También tener que proponer. Por zona de confort siempre es algo que evito y tal vez por eso cuando lo hago no me siento tan segura.	Mezclar presentación en diapositivas con voz puede generar algo de dispersión.
E9	Un tema bastante ligado a la actualidad y interesante	Nada que decir	Ninguna
E10	se muestra una realidad para un sector del entretenimiento que yo personalmente ignoraba pero es una situación muy latente de la cual yo soy partícipe directa o indirectamente.	personalmente nada, pese a las dificultades presentadas para hacer la clase gracias al tema de cuarentena, la actividad estuvo didáctica y muy interesante.	que las actividades se sigan realizando por medio de esta plataforma, es sencilla y practica.
E11	Aprendí por qué se está acabando la tele	Todo me gusto	No, para mí todo está bien
E12	La información que se manejo, fue muy clara para el manejo del tema.	EL texto estaba algo extenso, pero el video lo complemento bien para no aburrir tanto a los lectores.	Ninguna
E13	Me gustó de esta actividad, que podíamos concluir el tema individualmente	No hubo algo que no haya sido de mi agrado	Ninguna
E14	La temática tratada y la didáctica que la docente usó fue muy interesante.	Me gustó la clase	Ninguna
E15	me gusto mucho conocer sobre este tema de la comunicación de sus avances y todo lo relacionado con este medio de comunicación.	todo me gusta conocer mas sobre cada tema que se realice.	colocar mas temas que llamen a atención, como estos.
E16	Los ejemplos que nos muestran el por qué y cómo se va a terminar este medio	El hecho de que no todos los canales luchan por mantenerse y se estancan.	No.
E17	El hecho de saber que existe una forma de ir mas allá de lo que vemos. Muy interesante.	Me gustó la temática y la clase en general.	No.
E18	Importante el hecho de saber que las inferencias las puedo usar en mi ámbito profesional, ya que son muy necesarias para ver más allá de lo que vemos.	Nada por decir.	No.

Nombre	¿Qué fue lo que más le gustó de la actividad de ARGUMENTACIÓN (educación virtual)?	¿Qué fue lo que menos le gustó de la actividad de ARGUMENTACIÓN (educación virtual)?	¿Tiene alguna observación o recomendación adicional?
E1	Que nos dieron las palabras respetivas y el material de apoyo del tema que vamos a tratar para saber como hacerlo de la manera más correcta.	Todo me dio gusto.	La implementación de las video llamadas pero ya lo hicieron así que nada más.
E2	Algunas cosas que debamos tener en cuenta para pensar y hacer y decir lo otro.	el manejo de la plataforma moodle.	nada más.
E3	que es el tema que se está viendo actualmente y los temas a todos.	nada.	nada más la profesora dicta muy bien las clases.
E4	Los ejercicios que la profesora nos dio para extraer el tema más fácil y la explicación de la profesora.	nada.	
E5	La actividad me pareció muy importante, ya que por medio de la argumentación, podemos clarificar y mejorar nuestros puntos de vista a la hora de redactar un tema, por otro lado también a los brinda los pasos a seguir para hacer una argumentación correcta y completa.	Para hacerla con tranquilidad me gustó mucho porque logre entender lo importante que es saber y comprender la importancia que me brinda el tema, realmente una que otra puede ser al momento de resaltar a favor o en contra el tema.	Por el momento no, las clases me parecen muy prácticas, doli de comprender y obtener mucho apoyo que es algo vital para el estudiante.
E6	Poder exponer mi punto de vista e involucrarme con este método de estudio y ser incluido en la población estudiantil.	Que sea virtual.	
E7	Aprender a investigar para poder probar algo, justificar o refutar algo.	El argumento que se debe tener para defender la posición.	Nada más.
E8	Lo que más me gustó fue que pude dar mi punto de vista respecto a esta situación, pues para muchos no es nada agradable.	La libertad no soy de muchas palabras escritas y se me dificultó mucho hacer el trabajo, pero de resto todo bien.	Nada más.
E9	que tienen espacio para nuestra opinión, por medio del ensayo.	que se me dificultó un poco las partes del ensayo.	no tengo.
E10	Nos ayudó a analizar temas que estamos viendo actualmente con respecto a la pandemia, pues to a qué la realidad que es presencial tuvo que pasar a virtual que no es precisamente su fuerte, de ese orden de ideas los estudiantes no han podido realizar la adquisición de sus conocimientos correctamente por los cambios que se han presentado.	Realmente nada, es el tema que me compete a mí y me siento identificado.	Nada más.
E11	me gustó que realizamos actividades prácticas de redacción y análisis de la temática interesante y que nos corresponde a todos hoy por hoy.	no tuve nada que hacer con la actividad.	no tengo.
E12	La importancia de los roles TICs.	Las tareas que tengo con respecto a los signos de puntuación.	Me gustan estos tipos de redacción, aunque tengo tareas de signos de puntuación y redacción me gustaría mejorar las ideas.
E13	lo que más me gustó de la actividad de argumentación fue que pude hacer una investigación de algunos aprendizajes básicos que me es útil para hacer un buen texto argumentativo.	No tengo nada que hacer con la actividad de argumentación.	no tengo.
E14	Me gustó la parte de hablar y dar argumentos de un problema que estamos viendo en esta momento, ya que esto me ayudó a analizar más esta problemática.	Las clases virtuales de esta materia no son un problema para mí ya que la profesora se la encargó de hacer las clases lo más posible parecidas a las presenciales.	no tengo.
E15	Con las bases que se le dio es la base, es el trabajo de argumentación que se le dio y en este caso lo mucho que se le aprendió y avanzado.	Es difícil dar un punto de vista negativo ya que es lo posible lo que se le dio y logrado llevar la clase de la mejor forma.	La clase se le dio de la mejor manera, se le dio lo que se le dio y logrado llevar la clase virtual se le dio de la mejor manera.
E16	Los distintos tipos de argumentación que hablan y yo lo aprendí muy bien.	Todo me gustó.	No.
E17	Que nos permitió expresar nuestro punto de vista.	Que quizás no es tan fácil de hacer, por la U.	No.
E18	Crear un punto de vista ante esta situación que ha estado afectando al mundo y intentar que las diferencias de cada las cosas siempre late a estar a pro del mejoramiento de la calidad educativa ante cualquier realidad como la de estos días.	Reconocer que esta pandemia la que se dio que el método de aprendizaje sea complicado, ya que siempre existían otros ejercicios que nos afectaba el momento de las clases.	Solo es como flexibilidad hacia los docentes por su capacidad de buscar nuevas alternativas para mantenerse en la educación.