

INTERTEXTUALIDAD: UN CAMINO HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Por:

CAROLINA PASCUAS ROMERO
JACKSON JAVIER BEJARANO ASPRILLA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
VILLAVICENCIO, 2018

Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico

Línea de investigación:

Pedagogía, currículo y Evaluación

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en didáctica

Directora:

Doc. Luz Haydeé González Ocampo

Co-Director:

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Villavicencio, 2018

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Villavicencio, 2017

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Santo Tomas y a la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento quienes hicieron posible los convenios y acuerdos necesarios para dar cumplimiento a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional permitiéndonos emprender y culminar este nuevo peldaño en nuestra vida.

A todos los maestros y maestras que acompañaron nuestro proceso de formación y muy especialmente a quienes asistieron esta tesis, los profesores Luz Haydee González Ocampo y Humberto Sánchez Rueda quienes con sus críticas y exigencias de alta calidad lograron ir moldeando nuestra propuesta para transformarla en lo que es actualmente.

A nuestros compañeros y estudiantes quienes, con sus aportes, experiencias y la alegría de compartir dieron sentido de fraternidad a nuestro diario vivir. Además de forma particular agradecemos

A Dios, que un día vio mi tristeza, tomó mi mano, secó mis lágrimas y me dio su amor, desde entonces, ha llenado mi vida de bendiciones. Este logro es una más.

A mi esposo, por creer en mí e impulsarme a llegar cada vez más alto.

A mis hijas, porque sin saberlo me llenan de ganas para seguir luchando.

Carolina Pascuas Romero

A mi hijo Jharveyson Javier Bejarano Asprilla, y mi esposa Diana Patricia Castellanos Ladino; quienes se convirtieron en mi motor en tiempos difíciles y me motivaron a continuar.

A mis padres y hermanos quienes siempre han estado a mi lado, sin importar las distancias.

Jackson Javier Bejarano Asprilla

Dedicatoria

A mis estudiantes, por motivarme cada día a mejorar mi trabajo, por mostrarme que enseñar con pasión vale la pena.

Carolina Pascuas Romero

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que consideran que una vida buena y digna para todos es posible y persisten día a día por hacerlo realidad.

Jackson Javier Bejarano Asprilla

Resumen Analítico en Educación (RAE)

1. Información General del documento	
Tipo De documento	Trabajo de maestría
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico
Autores	Jackson Javier Bejarano Asprilla Carolina Pascuas Romero
Director	Luz Haydeé González Ocampo
Co-Director	Humberto Sánchez Rueda
Publicación	Villavicencio, septiembre 6 de 2018, pág. 99
Unidad patrocinante	Universidad Santo Tomás Abierta y a distancia, Facultad Educación, Maestría en Didáctica, Currículo pedagogía y Evaluación.
Palabras clave	Pensamiento crítico, habilidades, Intertextualidad, didáctica, estrategia

2. Descripción
El presente documento se realizó con el fin optar al título de maestría en didáctica, la investigación surge a partir de la situación problema identificada que consiste en que los estudiantes en su mayoría presentan bajo nivel de análisis, de interpretación, de argumentación, presentan dificultades para hacer inferencias y en algunos casos tampoco autorregulan ni evalúan sus procesos, lo cual incide en la ineficacia para desenvolverse en situaciones donde deban hacer uso de las habilidades que configuran el pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Facione (1998). Con base en las reflexiones anteriores, nosotros, como grupo investigador consideramos necesario abordar la perspectiva del docente, por ser este orientador y facilitador

de habilidades y conocimientos en el aula. Por tanto, planteamos la estrategia didáctica planteada, Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico, que tiene como propósito general fortalecer las habilidades cognitivas del pensamiento crítico a través de la implementación de la intertextualidad. Esta propuesta está compuesta por tres unidades didácticas que plantean la intertextualidad como estrategia para potenciar las habilidades que configuran el pensamiento crítico y después de hacer el análisis de cada una de las etapas en que se desarrollaron y atendiendo a los ciclos que conforman la Investigación-acción.

En conclusión, podemos deducir que es pertinente incluirla en las prácticas docentes del área de lengua castellana, pues se evidenció que los estudiantes tuvieron algunos avances en la segunda actividad en comparación con la primera, donde claramente, se notaba la dificultad para poner a dialogar los textos, o establecer relaciones de intertextualidad.

3. Fuentes

Camps, A. (2000). *Objeto, Modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Castellanos, H. (2012). *Fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación básica a través de las comunidades de diálogo*. Villavicencio: (tesis de maestría). Universidad de Caldas - Universidad de los Llanos.

Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires : Colección Agenda educativa.

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

Elder, L., & Paul, R. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

cione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22.

Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

rado, F. (2014). La lectura crítica: El diálogo entre los textos. *Revista Ruta Maestra*.

Santillana, 10-15.

Jurado, F., Lomas, C., & Amparo, T. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Méxco: Editora literaria.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.

MEN. (2006). Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje. En MEN, *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas* (págs. 18-45). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes.

4. Contenidos del documento

La presente investigación emerge a partir del dialogo reflexivo con docentes, directivos docentes y grupo investigador en el cual se analiza que una de las posibles causas de los resultados de los estudiantes responde a que poseen en bajo al nivel de comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual. La estructura del presente documento que corresponde a un proceso de investigación – acción la cual se fundamenta en un proceso de investigación introspectiva con el fin de mejorar la acción desde un enfoque Indagador-socio-comunicativo, puesto que nos permite indagar y reflexionar acerca del saber y saber hacer didáctico de las prácticas pedagógicas propuestas y desarrolladas por los docentes. En el primer apartado exponemos el contexto donde se desarrolla la investigación. Posteriormente se presentamos las

generalidades del problema, la pregunta que orienta la investigación y cobra sentido con la justificación, el objetivo general y los específicos de los cuales enmarcamos dos de conocimiento y uno de transformación.

En el segundo apartado, se encuentran los referentes epistemológicos y metodológicos que brindan las bases teóricas a partir de la cual suscita una visión amplia y detallada de la información que fundamenta la investigación en lo referido a la didáctica, didáctica de la lengua, pensamiento crítico y las habilidades que lo configuran. A continuación, se encuentra el diseño metodológico, este describe el tipo y enfoque de la investigación, la metodología y las reflexiones para el diseño didáctico.

En el cuarto apartado exponemos el diseño didáctico en el cual hace referencia detallada a la estrategia didáctica “La intertextualidad: un camino hacia el pensamiento crítico” la cual se conforma por tres unidades didácticas donde cada una se estructura bajo las etapas de exploración, guiada y síntesis, de conformidad con el modelo Humanista Constructivista con Enfoque en Enseñanza para la Comprensión el cual corresponde al adoptado por la institución objeto de estudio. Luego mostramos la implementación de la estrategia desde la perspectiva de investigación-acción donde se evidencia cada una de las fases propuesta que Kemmis y McTaggart (1988).

El sexto lugar se encuentra la proyección y evaluación de la estrategia la cual permite identificar los avances del diagnóstico, la implementación y la proyección a dos años al interior de la institución. Finalmente, en los aprendizajes y sugerencias presentamos las conclusiones y aprendizajes adquiridos a partir de todo el proceso investigativo.

5. Metodología del documento
Se fundamenta en los principios de la investigación acción propuesto por Kemmis & McTaggart (1988), en el cual se proponen ciclos en espiral por cuanto permite planear, ejecutar, observar y reflexionar desde una postura crítica conduciéndonos a ajustes y transformaciones a partir de los resultados obtenidos.
6. Conclusiones del documento
Según Bejarano y Pascuas (2018), las conclusiones del trabajo de grado son: • La aplicación de la intertextualidad potencia habilidades tendientes a desarrollar pensamiento crítico al reconocer los diferentes propósitos y miradas del autor, dándole herramientas a los estudiantes en la valoración en posturas y en la toma de decisiones. • Inculcar el pensamiento crítico en los estudiantes fortalece la misión educativa de formación integral y orienta el estudiante en su rol de ser social competente y propositivo. • El éxito de una estrategia en el aula radica grandemente en que el docente tenga claridad en la intencionalidad a la hora de planear y ejecutar sus prácticas didácticas, para ello es necesario someterlas a un juicio crítico permanente. • Las prácticas didácticas se deben revisar permanentemente para adaptarlas a las necesidades del contexto y a la realidad social, lo cual demuestra que el docente investigador es vocero en su contexto y no un agente pasivo arrastrado susceptible al cambio. • Para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, se hace necesario que el docente sea poseedor de estas habilidades. (págs. 75-76)

7. Referencia APA del documento

- Alcaldía de villavicencio. (2016). *Economía*. Villavicencio: Villavicencio al día. Recuperado el noviembre de 2017, de <http://www.villavicencio.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Economia.aspx>
- Alcaldía municipal de Villavicencio. (s.f). *Plan territorial de formación docente 2016-2019*. Villavicencio: Alcaldía de Villavicencio.
- Almeida. (2016). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la diversidad*.
- Almeida, M., Coral, F., & Ruiz, M. (2014). *Didáctica Problematicadora para la configuración del Pensamiento Crítico*. San Juan de Pasto: (Tesis de maestría) Universidad de Manizales.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿Comprender o transformar? *Revista investigación educativa*, 7-36.
- Bolaños, B. I. (2012). *Pensamiento crítico: Formar para atreverse*. Bogotá: (Tesis de maestría) Universidad San Buenaventura.
- Camps, A. (2000). *Objeto, Modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellanos, d., Romero, E., & Trejos, Y. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora*. Villavicencio.
- Castellanos, H. (2012). *Fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación básica a través de las comunidades de diálogo*. Villavicencio: (tesis de maestría). Universidad de Caldas - Universidad de los Llanos.

- DANE. (2017). *Boletín técnico Mercado Laboral, empleo Informal y Seguridad Social - Marzo 2017*. Bogotá: DANE. Recuperado el 29 de Septiembre de 2017, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bol_ech_informalidad_mar17_may17.pdf
- Departamento Administrativo de Planeación departamental del Meta. (2016). *Fincha informativa: Indicadores y Características del Municipio de Villavicencio*. Villavicencio: Departamento del Meta. Obtenido de https://intranet.meta.gov.co/secciones_archivos/461-27597.pdf
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre Pensamiento Reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires : Colección Agenda educativa.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Gonzalez, J. H. (2006). *Discernimiento, Evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la universidad Icesi*. Cali: Universidad ICESI.
- González, M., & Martínez, J. (2014). Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. *DIDAC*, 24-29.
- Icfes. (2017). *Guía de Orientación Saber 11*. Bogotá: Icfes.

- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: El diálogo entre los textos. *Revista Ruta Maestra*. Santillana, 10-15.
- Jurado, F., Lomas, C., & Amparo, T. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Méxco: Editora literaria.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2017). ¿Por cuál educación luchamos? En F. Jurado, C. Lomas, & A. Tusón, *las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (págs. 89-132). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didactica General*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje. En MEN, *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas* (págs. 18-45). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En M. d. (MEN), *Estándares básicos de Competencias n Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (págs. 96-147). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Moreno, F. (2015). *Pensamiento crítico enfocado en los rasgos intelectuales para el fortalecimiento de una propuesta curricular a partir de la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Villavicencio*. Villavicencio: (tesis de maestría). Universidad de Caldas en convenio con Universidad de los Llanos.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Villavicencio.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Villavicencio.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio*. Villavicencio.
- PRAEE. (2015). *Proyecto Ambiental y de Emergencia Escolar*. Villavicencio.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes.
- Zemelman, H. (septiembre - octubre de 2011). entrevista. *Universidad de Nariño*, págs. 5-9.

Tabla de contenido

1	Contextualización del problema	25
1.1	Local.....	25
1.2	Institucional.....	26
1.3	Planteamiento del problema	27
1.3.1	El problema de investigación	27
1.3.2	Pregunta problémica.....	28
1.3.3	Justificación.....	29
1.3.4	Objetivos.....	31
1.1.1.1.	Objetivo General	31
1.1.1.2.	Objetivos Específicos.	31
2	Referentes teóricos	32
2.1	Antecedentes	32
2.2	Fundamentación epistemológica y conceptual.....	35
2.2.1	Didáctica.....	35
2.2.2	Didáctica de la lengua	36
2.2.3	Pensamiento crítico	38
1.1.1.3.	Habilidades del pensamiento crítico.....	40
1.1.1.3.1.	Interpretación.....	40

1.1.1.3.2.	Análisis	41
1.1.1.3.3.	Evaluación	41
1.1.1.3.4.	Inferencia.....	41
1.1.1.3.5.	Explicación.....	42
1.1.1.3.6.	Autorregulación.....	42
2.2.4	Aproximaciones al pensamiento crítico desde el Ministerio de Educación..	42
2.2.5	Intertextualidad.....	44
3	Diseño Metodológico	47
3.1	Investigación cualitativa.....	47
3.2	Enfoque de la investigación	48
3.3	Metodología: Investigación – Acción	49
3.4	Reflexión o aprendizajes para el diseño didáctico en términos de la reflexión suscitada entre la práctica y la teoría	52
4	Diseño Didáctico	54
4.1	Objetivos	57
4.2	Descripción de la estrategia didáctica	57
4.3	Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia	59
4.4	Contexto particular donde se implementará la estrategia.....	60
4.5	Planificación de la secuencia con actividad o acción didáctica	62
4.6	Planificación.....	62

4.6.1	Primera unidad.....	62
4.6.2	Segunda unidad	64
4.6.3	Tercera unidad	66
5	Implementación de la propuesta didáctica.....	71
5.1	Fases desde la perspectiva investigación acción	71
5.2	Planificación.....	71
5.3	Acción	72
5.4	Observación.....	72
5.5	Reflexión	73
5.6	Evaluación.....	77
6	Proyección y Evaluación de la Estrategia.....	79
6.1	Proyección del diseño.....	79
7	Aprendizajes y sugerencias a la Institución.....	80
8	Referencias	82
9	ANEXOS	86
	ANEXO A. Beatriz, la polución. Mario Benedetti.	86
	ANEXO B. “Un acercamiento a la intertextualidad”. Prueba diagnóstica.	89
	ANEXO C. Etapa de exploración. Unidad didáctica “Dialogando con los textos discontinuos”	90

ANEXO D. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” - Soneto a Teresa.....	91
ANEXO E. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Cenit del llano	92
ANEXO F. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Orquídeas	93
ANEXO G. Ejercicio intertextual. Unidad didáctica "reflexión en torno al pensamiento crítico"	94
ANEXO H. Evidencia fotográfica	95
ANEXO I. Ejemplo actividad – Producción estudiante.....	96
ANEXO J. ejemplo actividad – producción docente	97
ANEXO K. ejemplo actividad – producción docente.....	98
ANEXO L. Reflexión acerca de la estrategia didáctica.	99

Tabla de gráficos

Tabla 1. Estrategia Didáctica	55
Tabla 2. Estrategia didáctica	58
Tabla 3. Relación entre las unidades didácticas y etapas de la secuencia didáctica	68

Tabla de ilustraciones

Ilustración A. Momentos de la Investigación acción.....	52
---	----

Lista de Anexos

ANEXO A. Beatriz, la polución. Mario Benedetti.	86
ANEXO B. “Un acercamiento a la intertextualidad”. Prueba diagnóstica.	89
ANEXO C. Etapa de exploración. Unidad didáctica “Dialogando con los textos discontinuos”	90
ANEXO D. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” - Soneto a Teresa.....	91
ANEXO E. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Cenit del llano	92
ANEXO F. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Orquídeas.....	93
ANEXO G. Ejercicio intertextual. Unidad didáctica "reflexión en torno al pensamiento crítico"	94
ANEXO H. Evidencia fotográfica	95
ANEXO I. Ejemplo actividad – Producción estudiante.....	96
ANEXO J. ejemplo actividad – producción docente	97
ANEXO K. ejemplo actividad – producción docente.....	98
ANEXO L. Reflexión acerca de la estrategia didáctica.	99

Introducción

La Institución Educativa Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento es de carácter oficial e imparte educación en los niveles de preescolar, básica, media técnica en articulación con el SENA y educación para adultos en las jornadas mañana, tarde y sabatina. Está ubicada en el barrio Ciudad Porfía del municipio de Villavicencio, tiene como misión la formación integral de sus estudiantes desarrollando habilidades, destrezas y valores “...para promover seres sociales, proactivos, investigadores, responsables en la construcción y resignificación del conocimiento y el manejo apropiado de nuevas tecnologías, hábiles en la toma de decisiones y solución de problemas que les permita alcanzar un desarrollo humano sostenible” (PEI, 2012, pág. 6). Es por ello que se hace necesario profundizar en el fortalecimiento de habilidades de alto nivel que le permita reconocer su contexto y transformar su realidad como lo afirma Zemelman (2011) “Enseñar a pensar es ubicarse en el lugar donde uno vive y desde ese lugar, sabiéndolo reconocer, organizar sus capacidades de intervención sobre su realidad lo que supone construir futuro” (pág. 9).

Consideramos que es pertinente conocer las prácticas docentes y verificar si apuntan efectivamente al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes y desde la didáctica mejorar o transformar las mismas, como afirma Medina y Salvador (2009) “la didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”. (pág. 7)

Por lo anterior, ha surgido nuestra propuesta de investigación tomando como enfoque a seguir la investigación-acción por cuanto es la que mejor se ajusta de acuerdo a sus características como refieren Kemmis y McTaggart afirman que la investigación-acción es:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones que en esta tienen lugar. (Kemmis & McTaggart, 1988, pág. 9)

La investigación-acción consiste en la observación permanente que posibilita diagnosticar la realidad y diseñar las preguntas y parámetros de la investigación sin desvanecer los contenidos y los objetos de enseñanza, la cual busca implementar una estrategia didáctica que potencialice el pensamiento crítico en los estudiantes, tomando como grupo focal el grado 10-4 en el área de lengua castellana.

La estructura del presente documento que corresponde a un proceso de investigación – acción la cual se fundamenta en un proceso de investigación introspectiva con el fin de mejorar la acción desde un enfoque Indagador-socio-comunicativo, puesto que nos permite indagar y reflexionar acerca del saber y saber hacer didáctico de las prácticas pedagógicas propuestas y desarrolladas por los docentes. En el primer apartado exponemos el contexto donde se desarrolla la investigación. Posteriormente se presentamos las generalidades del problema, la pregunta que orienta la investigación y cobra sentido con la justificación, el objetivo general y los específicos de los cuales enmarcamos dos de conocimiento y uno de transformación.

En el segundo apartado, se encuentran los referentes epistemológicos y metodológicos que brindan las bases teóricas a partir de la cual suscita una visión amplia y detallada de la

información que fundamenta la investigación en lo referido a la didáctica, didáctica de la lengua, pensamiento crítico y las habilidades que lo configuran. A continuación, se encuentra el diseño metodológico, este describe el tipo y enfoque de la investigación, la metodología y las reflexiones para el diseño didáctico.

En el cuarto apartado exponemos el diseño didáctico en el cual hace referencia detallada a la estrategia didáctica “La intertextualidad: un camino hacia el pensamiento crítico” la cual se conforma por tres unidades didácticas donde cada una se estructura bajo las etapas de exploración, guiada y síntesis, de conformidad con el modelo Humanista Constructivista con Enfoque en Enseñanza para la Comprensión el cual corresponde al adoptado por la institución objeto de estudio. Luego mostramos la implementación de la estrategia desde la perspectiva de investigación-acción donde se evidencia cada una de las fases propuesta que Kemmis y McTaggart (1988).

El sexto lugar se encuentra la proyección y evaluación de la estrategia la cual permite identificar los avances del diagnóstico, la implementación y la proyección a dos años al interior de la institución. Finalmente, en los aprendizajes y sugerencias presentamos las conclusiones y aprendizajes adquiridos a partir de todo el proceso investigativo.

1 Contextualización del problema

1.1 Local

El presente trabajo investigativo se desarrolla en la ciudad de Villavicencio, capital del departamento del Meta, considerada la puerta del llano y despensa agrícola de gran parte del territorio nacional. (Departamento Administrativo de Planeación departamental del Meta, 2016, pág. 34). Su población para el año 2016 databa 495.227 habitantes que representan el 50,54% de la población total del departamento. La ciudad de Villavicencio cubre los servicios públicos de acueducto 83%, alcantarillado 85%, energía 91.37% y gas natural de 95.37% (Departamento Administrativo de Planeación departamental del Meta, 2016, págs. 1-3). Aunque según la página oficial, Villavicencio es el principal municipio productor de petróleo y gas del departamento, la mayoría de los empleos se están generando en la actividad comercial y de servicios (Alcaldía de villavicencio, 2016), estableciendo el DANE que Villavicencio presenta una proporción de trabajo informal del 57.9% (2017, pág. 4), la industria constituye el tercer sector en importancia, el sector agropecuario está representado mayormente en cultivos de arroz, maíz y soya, al igual que la ganadería y la pesca.

En el sector educativo para el año 2016 se tenía cobertura educativa del 92,3% y en el año 2015 hubo un total de estudiantes matriculados de 118.336 de los cuales 9.361 son población víctima de conflicto y 1.947 están diagnosticados con necesidades educativas especiales. (Departamento Administrativo de Planeación departamental del Meta, 2016, págs. 9-13). Por su parte el plan territorial de formación docente menciona que el municipio cuenta con 273 establecimientos educativos de los cuales 51 son oficiales, 3 concesionados, uno con régimen especial y los restantes privados; 2686 docentes atienden la población estudiantil de las

Instituciones educativas. Las instituciones educativas además de los modelos pedagógicos Institucionales han adoptado en algunos casos modelos como (Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Educación de Adultos, Círculos del Aprendizaje, Grupos Juveniles Creativos, Proyectos Pedagógicos Productivos, Bilingüismo y en la Implementación del Programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía) (Alcaldía municipal de Villavicencio, s.f, págs. 32-34).

El barrio ciudad porfía, donde se encuentra la Institución Educativa, centro de este estudio, se encuentra ubicado en el margen izquierdo por la carretera que de Villavicencio conduce hacia Acacías. Hay viviendas de estratos uno y dos, población producto de las migraciones campesinas, población vulnerable y desplazamiento forzado. En su mayoría son familias numerosas, donde la o el jefe de hogar se dedica a actividades de comercio, ventas informales y oficios como construcción o auxiliar doméstica, el 80% son mujeres cabeza de hogar (PRAEE, 2015, pág. 9)

1.2 Institucional

El Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento se crea según Ordenanza 004 de diciembre 20 de 1991, adecuando casas de familia para lograr las primeras aulas de clase; el rector de esa época era el Licenciado Miguel Ángel Rangel Moreno. Para el 26 de enero de 1993 se inician las matrículas del colegio, en 1997 ya se contemplan las dos jornadas (Mañana y Tarde) de clases en educación Básica. A partir de 1998, llega a la institución la licenciada Aube Elena Puentes Sánchez. A la fecha se cuenta con ciento seis (106) docentes, seis (6) directivos y un (1) psicororientador.

Actualmente, la Institución consta de dos sedes y dos jornadas: en la campestre atiende los grados de preescolar a quinto y en la principal están los grados de sexto a undécimo. Para la formación académica de los estudiantes se cuenta con 53 aulas específicas que generan ambientes propicios, espacios deportivos para desarrollar actividades lúdicas, deportivas y académicas, salas de sistemas y aulas de robótica para uso del docente que las solicite, 2 bibliotecas en uso durante el descanso. Cuenta con servicio de psico-orientación un día a la semana en cada sede y jornada, cafetería y zonas verdes como espacios de esparcimiento (Castellanos, Romero, & Trejos, 2017).

Según estudio estadístico realizado por el comité de Investigación y Calidad de la institución (2015), tan solo el 24% de los padres de familia tienen estudios de nivel técnico o universitario, en su mayoría tienen trabajos informales que les impiden hacer acompañamiento a los procesos académicos, según lo manifiestan ellos mismos.

1.3 Planteamiento del problema

1.3.1 El problema de investigación

Al intercambiar experiencias entre docentes, nos surge como situación problema en el aula que los estudiantes en su mayoría tienen bajo nivel de análisis, de interpretación, de argumentación, presentan dificultades para hacer inferencias y en algunos casos tampoco autorregulan ni evalúan sus procesos, lo cual incide en la ineficacia para desenvolverse en situaciones donde deban hacer uso de las habilidades que configuran el pensamiento crítico. Estas habilidades según Facione (2007) son “interpretación, análisis, evaluación, inferencia,

explicación y autorregulación” (pág. 4), lo cual les permitiría apropiarse de su realidad y transformarla.

De igual forma los docentes encuentran que el pensamiento crítico es importante desarrollarlo en la vida escolar y cotidiana. Sin embargo, manifiestan que desconocen cuales son las habilidades que contribuyen a desarrollarlo y que aunque realizan actividades desconocen si contribuyen a potencializar dichas habilidades, o por el contrario, se deben reformar para mejorarlas o incluso proponer estrategias diferentes a las que se han implementado puesto que hasta el momento no les había representado mayor interés debido a que no están textualmente referenciadas dentro de los referentes comunes de calidad propuestos por el MEN.

Con base en las reflexiones anteriores, nosotros, como grupo investigador consideramos necesario abordar la perspectiva del docente, por ser este orientador y facilitador de habilidades y conocimientos en el aula, de tal forma que permita reflexionar acerca de las comprensiones didácticas del área de lenguaje con el fin de establecer una estrategia que propenda por mejorar habilidades del pensamiento crítico y con ello el desenvolvimiento de los estudiantes en las situaciones de la vida cotidiana.

1.3.2 Pregunta problémica

¿Qué estrategias didácticas pueden implementar los docentes de lengua castellana para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de 10-4 que les permita ser reflexivos, autónomos y críticos frente a las necesidades de su contexto?

1.3.3 Justificación

La toma de decisiones hace parte de la vida cotidiana. Es así como en el diario vivir nos enfrentamos a un sinnúmero de situaciones, las cuales debemos valorar desde nuestro propio universo de pensamiento; fijar una postura, analizar sus efectos, procurando hacerlo de una manera eficaz, se convierte en la forma de apropiarnos de la realidad de nuestro entorno.

Debemos considerar entonces que el pensar es una actividad inherente al ser humano como lo afirma Dewey(1998) “El pensamiento es una incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente, se dan de manera automática y esta no es regulada”.. (pág. 8) dado que el pensamiento emerge de manera automática no tenemos la certeza de que aquello que pensamos tenga cierto nivel de profundidad y análisis, como lo plantean González, M. & Martínez, J. (2014) “Todos pensamos, claro. De hecho, no lo podemos evitar. Pero eso no implica que nuestro pensamiento sea siempre crítico”. (pág. 25)

Desde esta perspectiva, la escuela como eje mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es ajena a la importancia de ejercitar habilidades que conduzcan al estudiante desde su “pensar automático” hacia un “pensar crítico” que le permita a través de un proceso reflexivo y mediante juicios de valor resignificar su realidad y asumir una posición responsable frente a sus decisiones y las consecuencias de las mismas.

Conscientes de la relevancia que tiene para el ser humano pensar de manera crítica, la importancia de desarrollar el proceso de pensamiento crítico en los jóvenes y además atendiendo al perfil que pretende formar la institución.

El estudiante galanista es una persona líder, crítica, competente, emprendedora, investigadora, con capacidad para la resolución práctica de conflictos, con una sólida

formación en valores, con sentido de pertenencia, con sensibilidad social, cultural y ambiental que aporta asertivamente al desarrollo humano sostenible. (PEI, 2012, pág. 6)

A través de un proceso dialógico entre docentes de la Institución y observación directa en aula de clase, se evidencia que los estudiantes presentan deficiencias en las habilidades que configuran el pensamiento crítico “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” lo cual (Facione, 2007, pág. 4) les permitiría apropiarse de su realidad y transformarla; además, posiblemente algunas prácticas pedagógicas no apuntan al desarrollo de dichas habilidades, por esta razón, nuestro grupo de investigación propone un proyecto encaminado a fortalecer y mejorar las estrategias empleadas en el aula por los docentes de lengua castellana, que potencialicen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 10-4 de la Institución. Para tal fin, nos servimos de la didáctica, tanto general, como específica del área de lenguaje como campo ideal para conocer y analizar nuestras prácticas docentes y desde allí comprender y transformarlas a través de un proceso de autorreflexión permanente ajustado a la realidad del contexto.

Al proponer éste proyecto consideramos que reviste gran importancia, por cuanto al encontrar y aplicar las estrategias adecuadas se estaría mejorando las prácticas de los docentes de lengua castellana, siendo más reflexivos frente a sus prácticas en el aula, con la constante del mejoramiento continuo acorde con la responsabilidad individual y colectiva que ha asumido desde su rol de maestro, y en los estudiantes, se podría observar un mejoramiento en las habilidades que configuran el de pensamiento crítico, que den como resultado un desenvolvimiento más asertivo en su entorno social y un desempeño más efectivo en las pruebas saber. Desde esta perspectiva, es coherente con la visión y misión de la Institución y el tipo de

estudiante que pretende formar, además, se podría esperar un mejor posicionamiento en los resultados de las pruebas.

1.3.4 Objetivos

1.1.1.1. Objetivo General

Fortalecer las estrategias didácticas de los docentes de lengua castellana para potencializar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 10-4 de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio.

1.1.1.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes de lengua castellana que potencializan el pensamiento crítico.
- Comprender la concepción que tienen los docentes del área de lengua castellana acerca del pensamiento crítico.
- Proponer estrategias didácticas en el área de lengua castellana que propendan al fortalecimiento del pensamiento crítico.

2 Referentes teóricos

2.1 Antecedentes

El pensamiento crítico en los últimos años se ha venido consolidando como un tema de vital importancia para la formación integral de los estudiantes, por ende, se vienen dando amplias investigaciones sobre el mismo y específicamente sobre la implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico. En nuestro país, en ciudades como Bogotá, Cali, Manizales, Pasto y Villavicencio, se han adelantado investigaciones al respecto, entre las cuales mencionamos algunas de ellas, las cuales apoyaron decisiones respecto al desarrollo de la estrategia didáctica a realizar.

Bolaños (2012), en su tesis de maestría titulada Pensamiento crítico: Formar para atreverse muestra como a través de los postulados del pensamiento crítico hace una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica, para estudiantes de licenciatura en educación preescolar, con ella pretende implementar acciones pedagógicas y didácticas concretas en los procesos de formación humana, académica y profesional de los estudiantes futuros docentes a partir de distintos postulados, concepciones y miradas del pensamiento crítico. Concluye que se logró conceptualizar ampliamente, que se observa un mejoramiento en las actitudes y la disposición a nivel grupal, los estudiantes se asumen como líderes de su proceso formativo; vencieron miedos y angustia para expresarse, argumentan con más claridad y divagan menos. Es un trabajo que nos genera varios aportes porque se enfoca en docentes en formación y nuestro trabajo tiene como eje fundamental analizar e implementar

algunas estrategias didácticas que permitan potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, pero desde el quehacer docente.

En el ámbito nacional, encontramos a González (2006) con el libro *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior*, en el cual pretende que los estudiantes próximos a ser profesionales sean capaces de hacer juicios confiables para generar soluciones óptimas a problemas propios de su profesión, con la toma de decisiones asertivas que deben realizar como profesionales al servicio de una sociedad, con responsabilidad individual pero sobre todo social. Es muy importante para nosotros como investigadores porque nuestro trabajo está enfocado a replantear algunas prácticas docentes para estimular el pensamiento crítico en los estudiantes, es decir, concientizar al docente de su quehacer pedagógico y aquí los docentes son llamados a la reflexión y también a ajustar el currículo para que sea aplicado en las clases (2006).

Almeida, Coral y Ruiz (2014) en su tesis de maestría, *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad*, proponen analizar el nivel de habilidades propias del pensamiento crítico desarrolladas desde una didáctica problematizadora, va dirigida a estudiantes de 5° primaria enmarcada en la diversidad de intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Concluyen que una práctica pedagógica que se base en el desarrollo del pensamiento crítico, forma estudiantes reflexivos, capaces de solucionar problemas cotidianos de manera efectiva. De igual manera, afirman que las innovaciones en cuanto didácticas que se quieran implementar, no deben ser impuestas sino lideradas por docentes motivados por transformar las prácticas pedagógicas, universidad de Manizales, sede Pasto, (2016). Es un trabajo muy interesante porque apunta a revisar de igual

manera, las prácticas docentes en la efectividad para estimular el pensamiento crítico, que es nuestro propósito fundamental.

En el ámbito local, encontramos en Villavicencio la tesis de maestría propuesta por Castellanos (2012) se plantea como objetivo fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de los grados 1° y 9° por ser los grados que marcan el inicio y el final de la educación básica, a través de la implementación de las comunidades de diálogo en el marco del pensamiento de Lipman. Esta tesis aporta elementos significativos para la formación docente de los maestros tanto de filosofía como de diversas áreas y propicia la reflexión académica, siendo de suma importancia para nuestra investigación que apunta a la transformación de las prácticas docentes.

En el ámbito institucional, encontramos a Moreno (2015), quien a través de su tesis de maestría: Pensamiento crítico enfocado en los rasgos intelectuales para el fortalecimiento de una propuesta curricular a partir de la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Villavicencio, implementada en estudiantes de grado 9-1, pretende formar estudiantes capaces de pensar críticamente, no solamente sobre contenidos académicos, sino también sobre problemas de la vida diaria, toma como referentes los rasgos intelectuales propuestos por Paul y Elder , nos proporciona aspectos importantes a tener en cuenta para nuestro trabajo de investigación por cuanto también está encaminada a fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes y además desarrollada en nuestro contexto. En una de sus conclusiones sostiene que el pensamiento crítico es un enfoque de apertura que potencia lo teórico y lo práctico del aula y la formación de la persona y la sociedad, esto nos permite reconocer la importancia de este trabajo para nuestro proyecto teniendo en cuenta también, que uno de los propósitos es formar a los estudiantes para que sean críticos y se pueda evidenciar en su interacción social.

2.2 Fundamentación epistemológica y conceptual

Esta investigación la fundamentamos en los planteamientos teóricos de algunos autores que permitieron obtener una visión amplia, clara y estructurada frente a lo que pretendemos lograr con nuestro trabajo; por tal motivo, hemos establecido cuatro categorías conceptuales que enmarcan nuestra propuesta: Didáctica, didáctica de la lengua, pensamiento crítico e intertextualidad.

2.2.1 Didáctica

El término didáctica tiene según sus estudiosores, diferentes miradas, entre las cuales Medina y Salvador (2009) afirman que “Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (Medina & Salvador, 2009, pág. 7) complementando más adelante que es de “naturaleza pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso enseñanza-aprendizaje”.

Por su parte Díaz, Ángel (2009) señala que:

La didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo. En un momento en

que en todo el orbe se impulsan reformas educativas que, bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación, persiguen también modificar. La práctica docente, esta disciplina constituye un factor fundamental para desentrañar su sentido educativo y pedagógico, y entender cómo se postula, bajo el lema de la calidad, una perspectiva de formación y aprendizaje. (págs. 314-315)

Luego de revisar varios conceptos de didáctica, concluimos que éste es el que más se ajusta a nuestras pretensiones, por cuanto nos habla de aprendizaje formativo de los estudiantes, y al querer potenciar el pensamiento crítico, necesariamente, el estudiante debe ser consciente de su aprendizaje y debe estar permanentemente dispuesto a mejorar su proceso, ejercitando habilidades a través de actividades orientadas por el docente para su desarrollo integral como ser humano.

Por su parte los docentes deben ser poseedores de una motivación intrínseca que les permita contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a partir de la reflexión continua sobre su práctica docente y la de sus pares, dichas reflexiones deben estar presentes desde la planeación hasta que se cumpla todo el ciclo de ejecución, se debe tener claridad en la intencionalidad y realizar una observación y registro de los resultados exitosos o no; y desde allí propiciar acciones que permitan potenciar un mejoramiento continuo de las mismas.

2.2.2 Didáctica de la lengua

En cuanto a la didáctica de la lengua, nos basamos en los planteamientos Anna Camps (2000), quien afirma que.

la investigación en este campo ha de conducir a la elaboración de conocimientos teóricos que den razón y, que permitan comprender e interpretar la actividad de enseñar y aprender lengua, es decir, a una teorización que pueda dar razón de la manera como un tipo de actividad, la discursiva, se interrelaciona con otro tipo de actividad, la de aprendizaje y enseñanza que tiene como objeto las actividades discursivas y las acciones y operaciones que la conforman; teorización, que a su vez se orienta hacia un nuevo nivel de comprensión de la práctica para fundamentarla y transformarla, todo ello, teniendo en cuenta las finalidades que la sociedad atribuye a las instituciones educativas y teniendo en cuenta también las funciones de la lengua en las interacciones sociales y culturales como instrumento de pensamiento (pág. 17).

Podemos concluir que este planteamiento coincide en gran parte con el propósito de nuestro trabajo de investigación, teniendo en cuenta que el vehículo para ejecutarlo es el área de lengua castellana y habla claramente de la relación de la actividad propia del área con la forma en que se enseña y se aprende, es decir, permite que se llegue a la comprensión de la práctica, para transformarla, y nuestro trabajo va orientado, justamente a la revisión, comprensión y transformación de las prácticas de enseñanza, con el propósito de encaminarlas a potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la intertextualidad, como estrategia que permite desarrollar habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación propias tanto de la lengua como del pensamiento crítico.

2.2.3 Pensamiento crítico

Para la categoría de pensamiento crítico encontramos que para Newman (1852) el pensamiento crítico es “Un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones” y que Paul y Elder (2005) afirman que el desarrollo de éste:

(...) lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia (pág. 9)

Llevar a pensar que en el desarrollo del pensamiento crítico se está brindando al estudiante la posibilidad de estructurar la forma en la que aprende, la forma en la que construye conocimiento a partir de sus valores y pensamientos y al maestro a la reflexión partiendo del hecho que el docente ha de poseer pensamiento crítico lo cual implica: pensar a fondo, desarrollar la humildad intelectual, promover una visión global sensata, racional y multilógica, para poder enseñárselo a los estudiantes ha de propiciar una transformación en las prácticas docentes privilegiando más que la adquisición del conocimientos, hacerlo de forma consiente en uso favorable para su bien propio y colectivo a lo largo de su vida.

Teniendo en cuenta el rol que se le da al docente en el proceso de enseñanza de pensamiento crítico obliga a buscar dentro de los referentes comunes de calidad educativa,

herramientas teóricas y didácticas que le permitan direccionar sus prácticas pedagógicas, encontrándose que el objetivo de la perspectiva crítica en los estándares de lenguaje en sus orientaciones para la Educación Media recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo.

De igual forma, tomamos los postulados de Richard Paul y Linda Elder (2003), en su mini-guía para el pensamiento crítico, de la fundación para el pensamiento crítico, dirigida a administradores, profesores y estudiantes que aporta conceptos y herramientas de apoyo para el diseño curricular, tareas y pruebas para estudiantes desde cualquier disciplina, afirman que:

todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza, pero mucho de nuestro pensar por sí solo es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos, depende, precisamente de la calidad de nuestro pensamiento... (pág. 4)

Este postulado evidencia, que siendo el pensar una acción que se da de manera involuntaria, no siempre se da de una manera estructurada, sino desordenada y que afecta todas nuestras acciones cotidianas, por lo tanto, se puede determinar que pensar es una acción muy importante para el ser humano y que se debe revisar la calidad del mismo.

Los mismos autores, conceptualizan el pensamiento crítico así:

El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (Elder & Paul, 2003)

Desde esta perspectiva cada persona puede llegar a reestructurar su forma de pensar para que su pensamiento sea de mejor calidad y llegar a ser un pensador crítico. Nos parece un planteamiento de suma importancia para nuestro trabajo, porque como docentes debemos generar las estrategias para que nuestros estudiantes puedan transformar su pensar involuntario, en un pensar más estructurado, en un pensar de manera crítica, para que, al mejorar la calidad de su pensamiento, también mejore su desenvolvimiento en la sociedad, apropiándose de su realidad y generando ideas de cambio individual y social.

1.1.1.3. Habilidades del pensamiento crítico

En el desarrollo del pensamiento crítico Facione (2007), propone 6 habilidades que son “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (pág.4), las cuales permiten hacer que quien las tiene una persona reflexiva de su entorno, transformadora de su entorno. A continuación, presentamos las habilidades del pensamiento crítico de acuerdo a Facione (2007, págs. 6 - 7)

1.1.1.3.1. Interpretación

La interpretación es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios.

1.1.1.3.2. Análisis

El análisis consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.

1.1.1.3.3. Evaluación

La evaluación es concebida como la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

1.1.1.3.4. Inferencia

La inferencia es la habilidad que pretende identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

1.1.1.3.5. Explicación

La explicación como la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos.

1.1.1.3.6. Autorregulación

La autorregulación como monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.

2.2.4 Aproximaciones al pensamiento crítico desde el Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), propone los referentes comunes de calidad como son los logros curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y las matrices de referencia, todos estos con el fin de “establecer lo que todos los niños, niñas y jóvenes que cursan la Educación Básica y Media deben saber y saber hacer, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia.” (MEN, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, pág. 13), y que desde los lineamientos curriculares

de lengua Castellana (1998) se encuentra que cuenta en su tercer y mayor nivel de comprensión lectora el crítico donde:

el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (pág. 75)

En concordancia con lo anterior para el ciclo 10° y 11° en sus enunciados identificadores de : Comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos encontramos subprocesos como: “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”, “Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” e “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva; respectivamente”.

Por su parte, en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en sus numerales 1. Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual, 4. Formula puntos de encuentro entre la literatura y las artes plásticas y visuales, 5. Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos y 6. Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído. Direcciona de forma directa las habilidades que se han de desarrollar en las clases de lenguaje y van en concordancia con las pretensiones del presente proceso investigativo.

Finalmente, desde las pruebas Saber 11, pruebas externas propuestas por el MEN que miden el desempeño de los estudiantes que terminan su educación media toman la lectura crítica como uno de cinco aspectos relevantes. Esta prueba “evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados.” (Icfes, 2017, pág. 15), la cual recoge tres competencias que son A. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, B. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y C. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Haciendo énfasis en la segunda y tercera teniendo en cuenta los objetivos de la Educación Media.

Como podemos evidenciar, dentro de las habilidades establecidas por el Ministerio de Educación Nacional se pretende que el estudiante manifieste una postura crítica al leer, producir y procesar la información que recibe de diferentes fuentes, con solidez argumentativa. Vemos, además, como el área de lengua castellana es pertinente para potenciar el pensamiento crítico, pues a través de sus contenidos y competencias se desarrollan las habilidades propicias para mejorar el análisis, la reflexión y la argumentación tanto de maestros como de los estudiantes que en su cotidianidad se enfrentan a diferentes textos y deben someterlos al dialogo permanente con las habilidades que configuran el pensamiento crítico.

2.2.5 Intertextualidad

Por último, para la categoría Intertextualidad, tenemos los aportes de Bajtin (1929), quien la toma como la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles, la auténtica polifonía de voces autónomas. Específicamente Bajtin no habló del concepto de intertextualidad

sino de intersubjetividad desde la crítica literaria. Más tarde, Kristeva (1967) puntualizó, todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto; en lugar de la noción de intersubjetividad propuesta por Bajtin, se instala la de intertextualidad. Hace referencia, a los rasgos inmersos de unos textos en otros, tal como lo afirmaron los autores, los textos son, por decirlo así, inspiración de otro texto, por ello, al establecer una relación intertextual (entre dos o más textos), o al poner a dialogar los textos, se puede evidenciar ciertos elementos comunes que evocan estilos de autores, temas, estructura, preferencias, que aunque para algunas personas pueden resultar evidentes, para otras representa cierto grado de dificultad, pues se deben ejercitar varias habilidades para llegar a la comprensión y poder establecer dicha relación, esto depende del bagaje —en este caso— del estudiante en la lectura, en su proceso de comprensión e interpretación de textos, manejo de léxico, análisis, capacidad de inferencia, explicación, y es aquí donde convergen las habilidades que configuran el pensamiento crítico y las habilidades que debe ejercitar o desarrollar un estudiante para poder realizar relaciones de intertextualidad con éxito, en profundidad de análisis, de lo que está implícito y no tan solo de lo que es evidente.

De igual manera, tomamos los planteamientos de Jurado (2014) donde afirma:

La lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor, cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...)(pág. 11)

Cabe destacar, que el autor toma como referencia los ajustes que en el año 2014 el M.E.N. hace a la prueba saber 11 y específicamente a la prueba de lectura crítica, asumida como

el nivel más alto de comprensión lectora y como equivalente al diálogo entre textos. Vemos como es de suma importancia para nuestra propuesta valorar estos aportes, por cuanto se evidencia la relevancia que tiene la aplicación de la intertextualidad o diálogo entre textos, para mejorar competencias de interpretación y habilidades que fortalecen el pensamiento crítico, pues para llegar a la lectura crítica, necesariamente nuestros estudiantes deben ser pensadores críticos lo cual está directamente relacionado con el dialogismo textual y con nuestra propuesta.

3 Diseño Metodológico

3.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa concibe el conocimiento como una construcción que surge de la interacción entre el investigador y lo investigado, es de carácter naturalista y holística pues tiene como fin comprender la lógica interna de la realidad y observa el centro de estudio desde el todo. También es interaccionista pues entra en interacción con los elementos de la realidad a estudiar y reflexiva en tanto a que las comprensiones se dan a través del proceso reflexivo del diálogo, la interacción, la vivencia, la interpretación de evidencias y la sistematización.

Sandoval (2002) resume en tres las condiciones más importantes para producir conocimiento desde la investigación Cualitativa, que son:

- la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana,
- la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y,
- la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (págs. 34-35)

Es a través de la investigación cualitativa como se trata de comprender el comportamiento humano de grupos sociales específicos desde su realidad, sus percepciones y concepciones con el fin de descubrir particularidades sociales y/o transformación del entorno. En el presente estudio, se lleva la investigación cualitativa al aula de clase, por ser este un espacio

de interacción social entre diferentes actores como los son estudiantes, docentes, padres, directivos docentes y contexto circundante.

Como grupo investigador pretendemos ahondar en las particularidades del mismo, sus interacciones y métodos de desarrollo del pensamiento crítico como elemento que los docentes de lenguaje consideran importante para la formación de los estudiantes del siglo XXI, pero han evidenciado barreras en su promoción, lo que se ha convertido en el punto focal para el presente trabajo.

3.2 Enfoque de la investigación

Teniendo en cuenta la triada que se encuentra inmersa en la investigación (estudiantes, maestros y grupo investigador) adoptamos un enfoque Indagador-sociocomunicativo, puesto que nos permite indagar y reflexionar acerca del saber y saber hacer didáctico de las prácticas pedagógicas propuestas y desarrolladas por los docentes. De igual forma, consideramos que “La perspectiva indagadora comunicativa aporta a la Didáctica la reflexión sistemática y persistente del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido y entendido como amplitud relacional y marco de procesos y proyectos que se generan y hacen realidad en cada aula.”(Medina, pág. 83). Es decir que investigar al interior del aula y dialogar acerca de las etapas y los resultados facilitarán el conocimiento, transformación y mejora del proceso de enseñanza. Por su parte los estudiantes se sienten interesados al ser vinculados a la investigación y al tener en cuenta sus percepciones en relación con su aprendizaje y cuestionamiento de la enseñanza.

3.3 Metodología: Investigación – Acción

Esta investigación ha sido fundamentada en los planteamientos teóricos de algunos autores que nos han permitido obtener una visión amplia, clara y estructurada frente a lo que pretendemos lograr con nuestro trabajo. En primera instancia, retomamos los principios metodológicos que corresponden a la investigación-acción concebida por diferentes teóricos los cuales nos permiten obtener una configuración amplia de esta metodología, Bartolomé la define como “incluyen en su proceso, no sólo la indagación autorreflexiva de las prácticas de los participantes, sino las acciones orientadas a la mejora de las mismas, al tiempo que aumenta su comprensión y conocimiento.” Elliott (1993) afirma que el objetivo de la investigación acción “consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”.

Por su parte Kemmis y McTaggart afirman que la investigación-acción es:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones que en esta tienen lugar. (Kemmis & McTaggart, 1988, pág. 9)

Teniendo en cuenta lo anterior concluimos que todos autores coinciden en que la Investigación acción tiene como objetivo en mejorar la acción; sin embargo, tomaremos como referentes principales a Kemmis y McTaggart pues encontramos en ellos la descripción más precisa frente a nuestro propósito de mejorar las prácticas docentes a partir de la comprensión de las estrategias didácticas empleadas en el área de los docentes de lengua castellana. Entre las características más destacadas de esta perspectiva Kemmis y McTaggart afirman que es

participativa, colaborativa, sistémica, reflexiva, evaluativa que implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones, permite poner a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones y teorizar sobre los resultados.

Entre las características más destacadas de esta metodología Kemmis y McTaggart (1988) reseñan que:

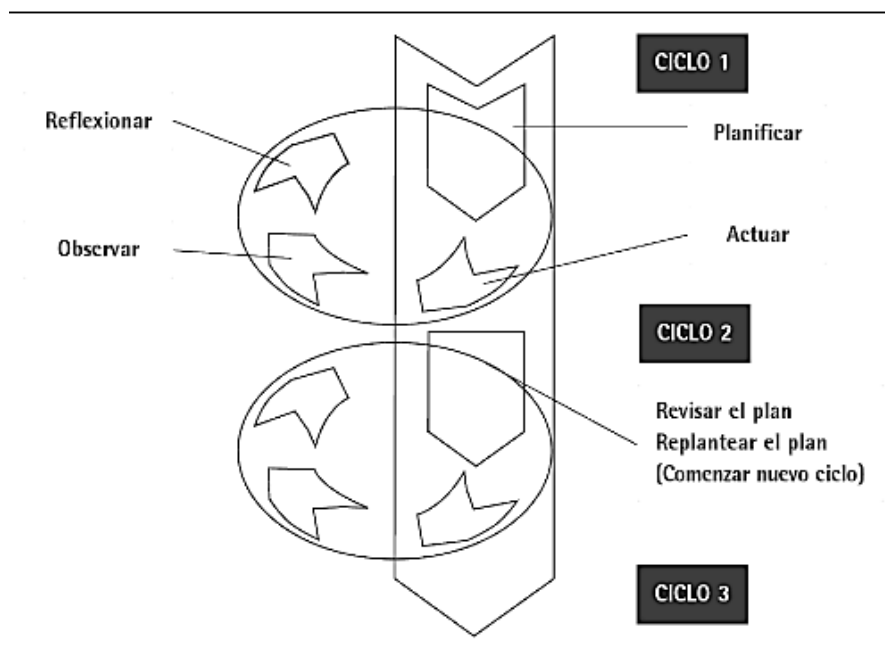
- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas. • Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.

- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Lo anterior nos ha permitido a través de las notas y diarios de campo, grabaciones en audio, entrevistas y observaciones participantes, como técnicas de recolección de información utilizadas en la presente investigación, nos enfocarnos en las comprensiones a tener en cuenta en las etapas de planificación, acción, observación y reflexión, así como la triangulación de los datos recolectados.

El modelo que utilizaremos en la aplicación de la investigación es el de Kemmis (1989), el cual presentamos en la figura1.

Ilustración A. Momentos de la Investigación acción



Tomado del libro La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (Latorre, 2008, pág. 35).

La planificación, corresponde al qué (instrumentos o estrategias), cómo se va realizar, cuando (definir tiempos), dónde (lugar), quién o quienes intervienen. Actuar, constituye el acto en ejecución (se pone en juego todo lo planeado), observar, detallada y crítica sobre la práctica y reflexionar, que nos permite al grupo investigador guiar las nuevas decisiones y estrategias a fin de repetir el ciclo.

3.4 Reflexión o aprendizajes para el diseño didáctico en términos de la reflexión suscitada entre la práctica y la teoría

Teniendo en cuenta que la investigación acción direcciona el método de la presente investigación se considera que ha de permitir a los investigadores conocer las prácticas docentes y el conjunto de interrelaciones que ocurren en el acto pedagógico con los demás actores y poner

en juego todos sus prejuicios, tensiones y preocupaciones que giran en torno al pensamiento crítico, los cuales se van transformando en la medida que profundiza en el conocimiento de los sujetos, los contextos y las dinámicas ocurridas en él; y tomar una postura propositiva frente a la práctica docente con miras a comprenderla y transformarla para mejorar los procesos pedagógicos a partir de los diálogos entre los investigadores y los demás actores.

4 Diseño Didáctico

Con la implementación de la estrategia didáctica del presente trabajo investigativo desarrollada durante el segundo semestre de 2017 pretendimos potenciar el pensamiento crítico a través del fortalecimiento de las habilidades (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación) en la asignatura de lengua castellana, para ello realizamos un acercamiento a la intertextualidad a través del dialogo con los estudiantes acerca de sus percepciones y la aplicación de un ejercicio, luego tomamos algunas expresiones artísticas del contexto regional como lo son pinturas, poemas y monumentos, posteriormente se realizó un encuentro entre pares decentes para socializar los resultados de esta experiencia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado presentamos el diseño didáctico de la estrategia en la tabla 1.

Tabla 1. Estrategia Didáctica

Nombre: Intertextualidad. Un camino hacia el pensamiento crítico. Contexto y población: Estudiantes de grado 10.4 / grupo investigador Competencia o estándar: Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales, y políticos en los cuales se han producido. Conceptos: Semántico, Sintáctico, Pragmático, Niveles de comprensión lectora: Literal, Inferencia y Critico-intertextual		
Objetivos	Actividades	Evaluación
Hacer un acercamiento a la intertextualidad con los estudiantes de grado 10-4	Exploración Solicitud de espacios reflexivos. Actividad de acercamiento a la intertextualidad, con estudiantes del grado 10-4.	Seguimiento a las pautas de trabajo colaborativo
Generar un espacio de reflexión entre pares docentes de lengua castellana y grupo investigador frente a la intertextualidad y su enseñanza como estrategia propicia para potenciar el pensamiento crítico.	Dialogo entre pares para socializar las prácticas docentes implementadas en el aula	Aplicar el concepto de intertextualidad
Diseñar y aplicar una unidad didáctica tendiente a fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico, a través de la enseñanza de la intertextualidad	Identificar vida y obra de artistas de nuestra región a través de entrevistas y consulta de diferentes fuentes para realizar intertextualidad. Establecer a través de la intertextualidad los diferentes rasgos de los autores. Luego se desarrollará aplicando tres etapas en el marco del modelo pedagógico. Etapla exploración: se propone a los estudiantes organizar tres grupos donde cada (grupo) realizará la consulta de la biografía y obra que les sea asignada (literatura clásica o contemporánea, Eduardo Carranza con su obra “Soneto a	Seguimiento a las pautas de trabajo colaborativo Aplicar el concepto de intertextualidad

	Teresa”. Escultor, Manuel Acosta, obra Cenit del llano. Pintor Francoisnikoff Páez. Etapla guiada: Los estudiantes se organizarán en tres equipos de trabajo, donde cada (grupo) construirá un texto expositivo de la consulta que le fue asignada para luego ser socializada anexando información e imagen impresa. Etapla de síntesis: Se propone a los estudiantes poner a dialogar los textos para reconocer las posibles relaciones entre las voces de los autores y sus obras; donde los estudiantes ejercitan habilidades propias del pensamiento crítico a través de del dialogo entre texto	
Evaluar entre pares la eficacia de la intertextualidad para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes	Realizar conversatorio con los maestros de lengua castellana para analizar el nivel de las habilidades que configuran el pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación), desde la actividad de intertextualidad realizada por los estudiantes.	Participación Permanencia

Elaborada por el grupo investigador

4.1 Objetivos

- Realizar un acercamiento a la intertextualidad con los estudiantes de grado 10-4 y generar un espacio de reflexión entre pares docentes de lengua castellana y grupo investigador frente a la intertextualidad y su enseñanza como estrategia propicia para potenciar el pensamiento crítico.
- Diseñar y aplicar una unidad didáctica tendiente a fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico, a través de la enseñanza de la intertextualidad.
- Evaluar entre pares la eficacia de la intertextualidad para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes.

4.2 Descripción de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica que planteamos se denomina intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico la cual se pretende desarrollar con estudiantes y docentes de lengua castellana y tiene como propósito general fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico a través de la implementación de la intertextualidad. La estrategia didáctica está compuesta por tres unidades que relacionamos a continuación y las presentamos en detalle en la tabla 2.

1. Un acercamiento a la intertextualidad
2. Dialogando con los textos reconozco los valores artísticos de mi región
3. Reflexión con los docentes en torno al pensamiento crítico.

Las cuales presentamos de forma detallada a continuación

Tabla 2. Estrategia didáctica

Unidades	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
Acercamiento a la intertextualidad	En esta primera unidad se realizó un acercamiento en la cual se pretende hacer un acercamiento a la intertextualidad con los estudiantes de grado 10-4 y se generó un espacio de reflexión entre pares docentes de lengua castellana y grupo investigador frente a la intertextualidad y su enseñanza como estrategia propicia para potenciar el pensamiento crítico.
Dialogando con los textos reconozco los valores de mi región	Esta unidad aborda la intertextualidad en la asignatura del lenguaje a partir del objetivo de fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico, a través de expresiones artísticas regionales para establecer el dialogo entre textos.
Reflexión con los docentes en torno al pensamiento crítico.	Para terminar, se realiza la tercera unidad de reflexión en torno al proceso realizado donde se pretende evaluar entre pares la eficacia de la intertextualidad para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, haciendo un análisis de la pertinencia del trabajo realizado con los docentes y los aportes dados a la clase de lenguaje.

Elaborado por el grupo investigador

Además, cada unidad didáctica pasa por tres etapas las cuales se ajustan al modelo pedagógico institucional: Humanista Constructivista Con Enfoque en Enseñanza para la Comprensión; exploración, guiada y síntesis.

En la etapa de exploración se presenta a los estudiantes una actividad llamativa, cuya intención es atraer al estudiante, contextualizarlo, llevarlo a reflexionar a través de preguntas intencionadas para así enlazar los saberes previos con el tópico generativo de tal forma que prepara a los estudiantes a trabajar en el tema propio de la asignatura. Una vez se ha captado la atención de los estudiantes, se presenta la etapa guiada en la cual se utiliza el conocimiento propio de la disciplina para generar habilidades en la resolución de situaciones problema. Es en esta etapa donde el estudiante despeja dudas y fortalece los conceptos propios de las disciplinas. Para finalizar, se desarrolla la etapa de síntesis en la cual los estudiantes han de desarrollar una actividad en la cual pongan en evidencia las comprensiones y habilidades adquiridas en las etapas anteriores. Es en esta etapa donde se reconoce el desempeño individual de los estudiantes y se proponen acciones de seguimiento con miras al mejoramiento continuo.

4.3 Características o habilidades del docente a desarrollar dicha estrategia

De acuerdo con los diálogos realizados entre pares docentes del área de lenguaje de la Institución Educativa y el grupo investigador se puede considerar que el docente debe propender por el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes desempeñando el rol de motivador y facilitador que permita a los estudiantes explorar, realizar conjeturas y predicciones, donde los estudiantes sientan tranquilidad a la hora de expresar sus ideas sin temor a equivocarse. Un maestro que piense críticamente cada una de las acciones que pretende

desarrollar en clase, que retroalimente sus prácticas a partir de ejercicios reflexivos con miras a mejorar.

La principal característica de un docente para lograr desarrollar la estrategia propuesta es que él sea el ejemplo de sus estudiantes; razón por la cual debe ser una persona crítica, solamente si es crítico puede ayudar a formar individuos críticos: “la realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico, sólo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente” (Elder & Paul, Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico, 2005, pág. 6), es por esta razón que el docente debe entender la relación que existe entre el currículo, las prácticas de enseñanza y la forma de aprender de los estudiantes fomentando el pensamiento crítico como centro de instrucción.

El docente debe poseer excelentes habilidades comunicativas, interesado por el saber, amante de la lectura y la escritura, del conocimiento, activo, que se apasione por lo que hace, humilde, empático, con mucha autonomía, justo, capaz de modificar sus posturas de acuerdo con la razón y el valor de las experiencias propias y la de los demás a través del trabajo cooperativo.

4.4 Contexto particular donde se implementará la estrategia

La Institución Educativa Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento liderada por la especialista Aube Elena Puentes Sánchez, cuenta con cinco coordinadores, todos interesados en el bienestar y formación integral de los estudiantes. De igual forma hay 106 docentes de aula, divididos entre preescolar, primaria, secundaria y media, todos direccionados por el modelo pedagógico Humanista Constructivista con enfoque en Enseñanza para la Comprensión, entendiendo que es a

través de las tres fases que componen su estructura como se puede hacer que los estudiantes aprendan y saquen el mayor provecho de las áreas básicas y complementarias.

La docente del área de lenguaje es una persona reflexiva, abierta al cambio, gestora de conocimiento que pretende evaluar sus prácticas pedagógicas, quien hace parte del grupo de investigación y junto con su compañero generar un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades con el fin de potenciar el desarrollo de las clases en busca de la promoción del pensamiento crítico en el aula.

En cuanto al centro de estudios, se habla de un grado décimo, el cual es bastante receptivo con las actividades que se proponen, pues han logrado reconocer que presentan algunas dificultades en el desarrollo de habilidades propias de la comprensión, involucradas en el mejoramiento de procesos tendientes a potenciar el pensamiento crítico, y se evidencia el deseo de superar las falencias, para ser más asertivos no solamente al desarrollar una actividad académica, sino para tomar una postura crítica frente a su realidad social.

El ambiente es propicio para aplicar las estrategias planteadas porque siempre están dispuestos a participar activamente en la clase y a trabajar en equipo. Al interior del grupo se puede percibir que manejan relaciones interpersonales basadas en el respeto, la solidaridad y la colaboración tanto con sus compañeros como con sus maestros, gracias a esta disposición, se pueden esperar resultados positivos con mayor seguridad.

En el ejercicio de retroalimentación de las actividades, se muestran muy atentos y participativos al reconocer los errores en las repuestas y se preocupan por comprender en dónde estuvieron las fallas, con el propósito de superarlas y posteriormente, no volver a caer en las mismas equivocaciones.

4.5 Planificación de la secuencia con actividad o acción didáctica

La propuesta didáctica planteada, Intertextualidad: Un camino hacia el pensamiento crítico, formula una estrategia a desarrollar con docentes y estudiantes que tiene como propósito general fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico a través de la implementación de la intertextualidad. Esta propuesta, está compuesta por tres unidades didácticas las cuales describimos a continuación.

4.6 Planificación

Las acciones a desarrollar en la estrategia didáctica que propusimos, responden y están aterrizadas a las directrices institucionales las cuales establecen como modelo pedagógico institucional humanista constructivista con enfoque en enseñanza para la comprensión. Desde esta perspectiva se abordan y diseñan las unidades didácticas que se muestra a continuación, de acuerdo a lo establecido en la I.E. desde el modelo pedagógico.

4.6.1 Primera unidad

Un acercamiento a la intertextualidad

4.6.1.1 Etapa de Exploración

Se inicia con la lectura del cuento Beatriz y la polución de Mario Benedetti (ANEXO A), como apertura a la clase, para motivar a los estudiantes hacia el desarrollo de la misma. Su

actitud es de receptividad, están atentos durante la lectura, disfrutando de ella, al finalizar hacen algunos comentarios frente a lo que experimentaron en esta actividad. A continuación, a través de una lluvia de ideas, se pregunta acerca del término intertextualidad o también llamada diálogo entre textos y que comenten ¿Qué creen que es? ¿Han escuchado el término antes? ¿Al escuchar la palabra, con qué la relacionan? Algunos estudiantes participan haciendo sus comentarios, unos manifiestan que se relaciona con textos, otros, con lo que ellos piensan sobre textos, dos de ellos muestran una idea más cercana diciendo que se trata de analizar varios textos.

4.6.1.2 Etapa guiada

A partir de los aportes que los estudiantes han hecho, se construye el significado de manera colectiva, mediado por la docente; aquí otros estudiantes, que no habían participado dan sus aportes ya que con la intervención de otros compañeros pudieron ir comprendiendo el significado. Luego se pregunta si persiste alguna duda o por el contrario quedó claro el concepto sobre intertextualidad y todos coinciden en que si es claro.

4.6.1.3 Etapa de síntesis:

Para finalizar, y valorar que tanto apropiaron el concepto, se les pide que realicen una actividad individual (ANEXO B) que consiste en establecer la relación intertextual de tres textos: El primer texto, Rutinas, de Mario Benedetti (cuento); el segundo texto, El paro nacional del magisterio continúa, Revista Semana, (noticia) y el tercer texto, Colombia un país feliz, de matador, (caricatura). Durante la actividad algunos estudiantes se demoraron en la lectura -a

pesar de ser cortas- posiblemente para entenderlas mejor, o tal vez realizando un análisis más profundo, otros por el contrario, en poco tiempo, empezaron a escribir, lo que dejaba notar que quizás su nivel de apropiación fue mayor, o que a lo mejor, no estaban analizando en profundidad los textos. Sin embargo, todos los estudiantes que se encontraban desarrollando la actividad estuvieron muy concentrados y dispuestos hacia ella.

4.6.2 Segunda unidad

Dialogando con los textos discontinuos

4.6.2.1 Etapa de exploración

Se inicia con la lectura del poema Soneto con una salvedad (ANEXO C), de Eduardo Carranza, como texto motivador para dar paso al desarrollo de la clase, los estudiantes escuchan con atención y expresan a través de sus gestos agrado por el poema, al finalizar la lectura, se hace la pregunta ¿cómo les pareció el texto? Algunos hacen su intervención, afirman que es muy bonito, otros que muy romántico, otro estudiante dice que no es de amor, sino por lo contrario de desamor. Luego que el texto los ha motivado se inicia la clase con la pregunta ¿Cómo les fue en la consulta que se había dejado previamente sobre la biografía de los tres autores: Eduardo Carranza (poeta), Manuel Acosta (escultor) y Francoisnikoff Páez (pintor)? Los estudiantes responden que bien, que lograron hacer la consulta sin dificultad, incluso que imprimieron algunas imágenes, aunque quienes consultaron sobre el pintor Francoisnikoff Páez; manifestaron que no encontraron mucha información, pero de igual manera lograron impresiones de algunas de sus obras.

4.6.2.2 Etapa guiada

Luego se solicita a los estudiantes formar tres equipos de trabajo de acuerdo al autor que les correspondió consultar, y que a través del trabajo colaborativo, compartan la información recolectada, la seleccionen, y escriban un texto expositivo sobre la vida y obra del autor, para ser leído en voz alta y socializarlo con los demás compañeros con el propósito que todos tengan este insumo importante en la realización de la actividad individual. Durante el trabajo se observa la colaboración y compromiso de cada estudiante con su grupo, aportando la información, haciendo sugerencias sobre la escritura del texto, proponiendo al estudiante que consideraban debía escribirlo, por tener aptitudes para la escritura, como buena caligrafía y uso de reglas ortográficas, proponían ideas para la redacción de los párrafos, e incluso uno de los grupos, hizo un dibujo del autor. En todo momento, se observó total dedicación en el desarrollo de la actividad.

4.6.2.3 Etapa de síntesis

Se propone a los estudiantes que se organicen de manera individual para realizar la actividad de intertextualidad o diálogo entre textos de las obras mencionadas, reconocer rasgos comunes de unas implícitos en las otras. Se procede a hacer entrega de imágenes impresas de los textos: poema Soneto a Teresa (ANEXO D), escultura “Cenit del llano” (ANEXO E) y pintura “Orquídeas” (ANEXO F). Se observa concentración en la realización de la actividad, se presume que la información suministrada sobre las mismas previamente, fue de gran ayuda, sin embargo,

algunos estudiantes analizan por largo rato las imágenes, se observa un poco de inseguridad para empezar a construir el texto, otros, en cambio, inician la escritura de su texto de una manera más fluida.

4.6.3 Tercera unidad

Reflexión con los docentes en torno al pensamiento crítico.

4.6.3.1 *Etapas de exploración*

Se desarrolla a partir de preguntas reflexivas acerca del pensamiento crítico y la intertextualidad. Dichos conceptos son expuestos de forma individual, posteriormente se dan a conocer las definiciones desde los autores que hemos tenido en cuenta durante la revisión bibliográfica. Se les pide relacionar estos conceptos con las prácticas de aula que desarrollan en clase.

4.6.3.2 *Etapas guiadas*

Se clarifican los conceptos y se da explicación acerca de las habilidades que configuran el pensamiento crítico, dichas habilidades son expuestas a partir de un círculo reflexivo, posteriormente el grupo investigador realiza la actividad de cierre retomando las conclusiones del ejercicio y quedando estas expuestas en el tablero.

4.6.3.3 Etapa de síntesis

Se les solicita realizar ejercicio de intertextualidad (ANEXO G) con tres autores de la región.

Luego cada docente socializa el ejercicio, el cual es analizado por el colectivo, evaluando el desarrollo de la actividad y la efectividad de la estrategia.

Al realizar el dialogo entre docentes de lengua castellana y grupo investigador se presentan diversas opiniones entre las que resaltamos lo siguiente: “Existen muchas formas de comunicarnos en los textos encontramos la imaginación y hasta la vida misma del autor; Es posible describir el autor a partir de sus escritos. El docente debe tener un excelente conocimiento de sus estudiantes, sus deseos, sueños, incertidumbres y a partir de allí seleccionar y proponer textos de acuerdo a los niveles y personalidades de los estudiantes para que realicen ejercicios intertextuales desde los diferentes géneros literarios.

Al ejercitar la intertextualidad se hace necesario poner en juego habilidades de alto nivel, pues esta requiere de mucha concentración y un esfuerzo para que el nuevo texto genere satisfacción a quien lo hace. La intertextualidad motiva a revisar varias veces el texto con el firme propósito de mejorarlo, tal como podemos evidenciarlo en el ANEXO A y en los que presentamos ejercicios intertextuales de docentes.

De acuerdo con lo planteado en el numeral 4.2. la planeación corresponde a cada uno de los momentos propuestos en las tres unidades didácticas y se presenta de forma detallada en la tabla 3.

Tabla 3. Relación entre las unidades didácticas y etapas de la secuencia didáctica

Unidades	Etapla Exploración	Etapla Guiada	Etapla Síntesis
Acercamiento a la intertextualidad	Se inicia con la lectura del cuento Beatriz y la polución de Mario Benedetti, como apertura a la clase, para motivar a los estudiantes hacia el desarrollo de la misma. Su actitud es de receptividad, están atentos durante la lectura, disfrutando de ella, al finalizar hacen algunos comentarios frente a lo que experimentaron en esta actividad. A continuación, a través de una lluvia de ideas, se pregunta acerca del término intertextualidad o también llamada diálogo entre textos y que comenten ¿Qué creen que es? ¿Han escuchado el término antes? ¿Al escuchar la palabra, con qué la relacionan? Algunos estudiantes participan haciendo sus comentarios, unos manifiestan que se relaciona con textos, otros, con lo que ellos piensan sobre textos, dos de ellos muestran una idea más cercana diciendo que se trata de analizar varios textos.	A partir de los aportes que los estudiantes han hecho, se construye el significado de manera colectiva, mediado por la docente; aquí otros estudiantes, que no habían participado dan sus aportes ya que con la intervención de otros compañeros pudieron ir comprendiendo el significado. Luego se pregunta si persiste alguna duda o por el contrario quedó claro el concepto sobre intertextualidad y todos coinciden en que si es claro.	Para finalizar, y valorar que tanto apropiaron el concepto, se les pide que realicen una actividad individual que consiste en establecer la relación intertextual de tres textos: El primer texto, Rutinas, de Mario Benedetti (cuento); el segundo texto, El paro nacional del magisterio continúa, Revista Semana, (noticia) y el tercer texto, Colombia un país feliz, de matador, (caricatura). Durante la actividad algunos estudiantes se demoraron en la lectura -a pesar de ser cortas- posiblemente para entenderlas mejor, o tal vez realizando un análisis más profundo, otros por el contrario, en poco tiempo, empezaron a escribir, lo que dejaba notar que quizás su nivel de apropiación fue mayor, o que a lo mejor, no estaban analizando en profundidad los textos. Sin embargo, todos los estudiantes que se encontraban desarrollando la actividad estuvieron muy concentrados y dispuestos hacia ella.

Dialogando con los textos reconozco los valores de mi región	Se inicia con la lectura del poema Soneto con una salvedad, de Eduardo Carranza, como texto motivador para dar paso al desarrollo de la clase, los estudiantes escuchan con atención y expresan a través de sus gestos agrado por el poema, al finalizar la lectura, se hace la pregunta ¿cómo les pareció el texto? Algunos hacen su intervención, afirman que es muy bonito, otros que muy romántico, otro estudiante dice que no es de amor, sino por lo contrario de desamor. Luego que el texto los ha motivado se inicia la clase con la pregunta ¿Cómo les fue en la consulta que se había dejado previamente sobre la biografía de los tres autores: Eduardo Carranza (poeta), Manuel Acosta (escultor) y Francoisnikoff Páez (pintor). Los estudiantes responden que bien, que lograron hacer la consulta sin dificultad, incluso que imprimieron algunas imágenes, aunque quienes consultaron sobre el pintor Francoisnikoff Páez; manifestaron que no encontraron mucha información, pero de igual manera lograron impresiones de algunas de sus obras.	Luego se solicita a los estudiantes formar tres equipos de trabajo de acuerdo al autor que les correspondió consultar, y que, a través del trabajo colaborativo, compartan la información recolectada, la seleccionen, y escriban un texto expositivo sobre la vida y obra del autor, para ser leído en voz alta y socializarlo con los demás compañeros con el propósito que todos tengan este insumo importante en la realización de la actividad individual. Durante el trabajo se observa la colaboración y compromiso de cada estudiante con su grupo, aportando la información, haciendo sugerencias sobre la escritura del texto, proponiendo al estudiante que consideraban debía escribirlo, por tener aptitudes para la escritura, como buena caligrafía y uso de reglas ortográficas, proponían ideas para la redacción de los párrafos, e incluso uno de los grupos, hizo un dibujo del autor. En todo momento, se observó total	Se propone a los estudiantes que se organicen de manera individual para realizar la actividad de intertextualidad o diálogo entre textos de las obras mencionadas, reconocer rasgos comunes de unas implícitos en las otras. Se procede a hacer entrega de imágenes impresas de los textos: poema, escultura y pintura. Se observa concentración en la realización de la actividad, se presume que la información suministrada sobre las mismas previamente, fue de gran ayuda, sin embargo, algunos estudiantes analizan por largo rato las imágenes, se observa un poco de inseguridad para empezar a construir el texto, otros, en cambio, inician la escritura de su texto de una manera más fluida.
---	---	---	---

		dedicación en el desarrollo de la actividad.	
Reflexión con los docentes en torno al pensamiento crítico	Se desarrolla a partir de preguntas reflexivas acerca del pensamiento crítico y la intertextualidad. Se les pide relacionar estos conceptos con las prácticas de aula que desarrollan en clase.	Se clarifican los conceptos y se da explicación acerca de las habilidades que configuran el pensamiento crítico.	Se les solicita realizar ejercicio de intertextualidad con los tres autores de la región. Luego cada docente socializa el ejercicio, el cual es analizado y por el colectivo, evaluando el desarrollo de la actividad y la efectividad de la estrategia.
Elaborado por el grupo investigador			

5 Implementación de la propuesta didáctica

5.1 Fases desde la perspectiva investigación acción

Teniendo en cuenta la propuesta que Kemmis y McTaggart (1988) el presente proyecto lo direccionamos bajo cuatro fases que son:

- Planificación.
- Acción
- Observación, y
- Reflexión.

Estas fases nos orientaron como grupo investigador en la organización de las actividades y pausar en los momentos de reflexión, permitiéndonos llevar una secuencia cíclica en nuestro trabajo de investigación

5.2 Planificación

Atendiendo al planteamiento de autores que hacen referencia a la Investigación – Acción; en lo correspondiente a la planificación (primera fase) la estrategia didáctica se enmarca a partir de tres (3) unidades didácticas con sus respectivas actividades a fin de desarrollar las habilidades que configuran el pensamiento crítico, y tomando la intertextualidad como estrategia propicia para ejercitarlas en los estudiantes del grado 10.4 de la Institución Educativa, quienes en la actualidad se encuentran en el grado 11.4; donde docentes del área de lenguaje y el grupo

investigador reflexionan frente a cada una de las intervenciones con el objeto de evaluar su pertinencia y mejorarlas. Las unidades didácticas han sido planeadas y ejecutadas desde el segundo periodo del año 2017 hasta el segundo del año 2018.

5.3 Acción

Una vez planeadas las unidades didácticas estas se incorporaron a las prácticas docentes, en las cuales se ejecutaron tres (3) etapas establecidas según el modelo Institucional establecido. En la etapa de exploración, el docente a través de preguntas y situaciones brinda a los estudiantes la posibilidad de ponerse en contexto (ANEXO H), activando sus saberes previos, participando activamente en la construcción de la propuesta evaluativa a través de las cuales se pretende evidenciar el dominio de las habilidades que potencian el pensamiento crítico. Se incorporan a esta etapa textos continuos y discontinuos como insumos para realizar los ejercicios intertextuales. En la etapa guiada el docente motiva a los estudiantes a realizar preguntas, compartir información y percepciones de los textos a través del trabajo en equipo. Finalmente, en la etapa de síntesis se presentan conclusiones a partir de debates que permiten socializar las interpretaciones, nuevos conceptos y conclusiones. Una vez finalizado el ejercicio el grupo investigador realiza entrevistas a algunos estudiantes donde dan a conocer sus percepciones acerca de la práctica pedagógica y las posibles acciones a mejorar, esto de forma libre y espontanea.

5.4 Observación

Los instrumentos de observación fueron definidos por el grupo investigador (diarios de campo, entrevistas, grabaciones) los estudiantes participaron en cada una de las etapas demostrando un gran compromiso, el cual dio respuesta a la intencionalidad de la práctica docente, los estudiantes se mostraron muy motivados y evaluaron sus habilidades a través de la matriz de valoración integral del pensamiento crítico propuesta por Peter A. Facione y Noreen C. Facione (2007). En la práctica docente se observa aplicación progresiva de actividades tendientes a ejercitar las habilidades que configuran el pensamiento crítico a partir de la Intertextualidad. Por su parte los docentes afirman que tienen mayor apropiación de las habilidades que configuran el pensamiento crítico y manifiestan la importancia de realizar encuentros reflexivos en las diferentes asignaturas con el fin de mejorar las prácticas docentes.

5.5 Reflexión

El proceso reflexivo de la estrategia didáctica “Intertextualidad. Un camino hacia el pensamiento crítico” lo desarrollamos con base en las tres unidades didácticas propuestas y para ello tenemos en cuenta el objetivo planteado, los resultados encontrados y por último los aportes o elementos que se muestren importantes a tener en cuenta en el mejoramiento de la estrategia.

La primera unidad didáctica denominada Acercamiento a la Intertextualidad nos permitió en una primera actividad con estudiantes a través del uso de la matriz de valoración integral para asignar puntajes/calificaciones en pensamiento crítico propuesta por Facione (1994), la cual se emplea para valorar un ejercicio intertextual entre un cuento, una caricatura y una noticia del cual pudimos identificar que los estudiantes no tenían claridad acerca del concepto de intertextualidad, se les dificulta expresar sus ideas de forma clara y precisa, presentan dificultades para realizar descripciones y comparaciones de los textos, se les dificulta describir un método, estrategia o procedimiento para evaluar los textos, logran presentar resumen de la

información, incluso algunos de ellos logran identificar el propósito del autor, es necesaria la mediación del docente para lograr la construcción del concepto y realizar el ejercicio intertextual entre los tres textos propuestos.

En una segunda actividad dentro de la primera unidad desarrollada con docentes, se planteó como objetivo generar un espacio de reflexión entre pares docentes de lengua castellana y grupo investigador frente a la intertextualidad y su enseñanza como estrategia para potenciar el pensamiento crítico, podemos resaltar que al preguntar si se trabajaba el pensamiento crítico en el aula, ellos afirmaban que algunas veces, pues desarrollan preguntas de tipo inferencial y crítico, pero al preguntar sobre las actividades desarrolladas y la forma como se evalúa en el aula, hay dudas y confusiones acerca de lo que representa el pensamiento crítico, las habilidades de contribuyen a su desarrollo y su evaluación. Al presentar la actividad realizada con los estudiantes y su valoración direccionada por la matriz de valoración integral para asignar puntajes / calificaciones en pensamiento crítico, se realizó entre docentes y el grupo investigador hacen una primera revisión tras lo cual manifestaron lo interesante que resulta la intertextualidad, pues estudiantes y maestros al poner en dialogo los textos se ven en la necesidad de realizar un realizar un mayor esfuerzo por interpretar, analizar, realizar inferencias, evaluar, explicar y autorregulación acerca de su propio conocimiento. Anexar información aportada por los docentes respecto a la intertextualidad. Según lo esbozan los docentes es importante tener una base de valoración pues el Ministerio de Educación Nacional no da mayor orientación al respecto. Pues se generan reflexiones acerca de que no todas las actividades desarrolladas por los docentes en el aula son intencionadas, ni consientes; por lo cual se torna importante realizar actividades planeaciones, pensadas y estructuradas, con el fin de exigir al estudiante e incluso a los maestros un mayor esfuerzo intertextual.

Tras una revisión y análisis más detallado de la matriz se genera de forma intrínseca entre los docentes participes la motivación por trabajar la intertextualidad como estrategia en el aula que potencia el pensamiento crítico. Al propender por el dialogo entre textos se genera un proceso emancipatorio y el salón de clase se tiende a transformarse, como lo refiere Lomas (2017)

Las aulas no son el escenario físico del aprendizaje escolar sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación. Y en ese análisis y en esa interpretación dialogan el discurso pedagógico del maestro y las maneras de entender el mundo de quienes acuden a nuestras escuelas. (pág. 100)

La relación dialógica docentes – estudiantes debe fundamentarse en un encuentro amigable y respetuoso donde quienes intervienen logren tener libertad para expresar y difundir sus ideas, tenciones y opiniones en plena libertad del derecho de si mismo y de respeto por el otro. El docente trasciende de un rol autoritario y heterónomo a fundamentar autonomía de sus estudiantes, quienes toman como punto de partida el pensar críticamente para la toma de decisiones más acertadas.

De lo anterior pudimos establecer que en la segunda unidad didáctica iniciamos retomando textos de la región con el objeto de incentivar en los estudiantes un mayor interés. “Dialogando con los textos reconozco los valores artísticos de mi región” el cual tenía como objetivo el fortalecimiento de las habilidades que configuran el pensamiento crítico a partir de la intertextualidad utilizando una poesía, una escultura y una pintura, en el desarrollo de esta unidad se evidenció que los estudiantes clasificaron los textos, consultaron biografía de los autores, relacionaron la información con textos leídos anteriormente con lo cual demostraron mayor apropiación del tema, escribían borradores, clasificaban sus ideas, realizaban relectura y mejoraban la estructura de sus escritos, de igual manera, al poner a dialogar los textos propuestos, es decir, al desarrollar en sí, el ejercicio intertextual, algunos fueron muy asertivos al reconocer elementos comunes de uno, en los otros. Lo anterior en coherencia con lo planteado por Jurado (2014) cuando señala que:

la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor

cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...). (pág. 11)

En la actividad se evidenció el trabajo colaborativo, esta actividad les permitió compartir, acceder a mayor información y realizar correcciones de sus productos. En esta etapa el grupo investigador realizó entrevista a 4 estudiantes, en las cuales los estudiantes evalúan los desempeños propios y los de sus compañeros resaltando acciones como la participación, la argumentación, análisis de puntos de vista, la necesidad de la buena preparación para debatir un tema. Al confrontar esta información con la teoría encontramos que los estudiantes muestran avances significativos en cuanto a las mejoras del nivel de pensamiento crítico. Sin embargo, algunos estudiantes muestran bajos desempeños en los niveles de comprensión lectora y delegan responsabilidades en otros estudiantes.

En la tercera unidad denominada “Reflexión con los docentes en torno al pensamiento crítico” se cumplió el objetivo trazado de evaluar entre pares la eficacia de la intertextualidad para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, para lo cual socializamos la estrategia llevada cabo con los estudiantes de grado décimo, donde se produjo un dialogo entre docentes y grupo investigador acerca de las habilidades que configuran el pensamiento crítico propuestas por Facione. En la cual los docentes realizan un ejercicio intertextual producen textos y proponen actividades para que sean incorporadas en las practicas docentes, también agradecen al grupo investigador compartir la información y los resultados encontrados a la fecha. De igual manera, el grupo investigador, hace énfasis en la importancia y disposición que debe tener el docente para llevar a cabo con éxito actividades intertextuales o de diálogo entre textos en sus estudiantes, atendiendo a lo que afirma Jurado (2014):

la diversidad textual –periódicos, revistas, antología de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica- y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí, la formación de un ciudadano con criterio. (pág. 12)

5.6 Evaluación

Luego de plantear la intertextualidad como estrategia para potenciar las habilidades que configuran el pensamiento crítico, aplicarla a través de las actividades propuestas en la unidad didáctica, y después de hacer el análisis de cada una de las etapas en que se desarrollaron, atendiendo a los ciclos que conforman la Investigación-acción, podemos deducir que es pertinente incluirla en las prácticas docentes del área de lengua castellana, pues se evidenció que los estudiantes tuvieron algunos avances en la segunda actividad en comparación con la primera, donde claramente, se notaba la dificultad para poner a dialogar los textos, o establecer relaciones de intertextualidad, así mismo, se observó que la mayoría se apropió del proceso intertextual y se esforzó por realizar su ejercicio conscientemente.

No obstante, se hace necesario, dialogar nuevamente con los docentes del área para que implementen la estrategia, y tomando como referente el análisis colectivo que se realizó de la misma entre docentes y el grupo investigador, ellos propongan otras actividades propias de la intertextualidad, tendientes a fortalecer las habilidades que configuran el pensamiento crítico, pues el docente que pretende conducir a sus estudiantes hacia el pensamiento crítico, debe ser, un pensador crítico y así mismo, debe diseñar actividades pertinentes. De igual manera, exponer a las directivas de la institución los resultados de la aplicación de la estrategia para que sea

incorporada desde el plan de estudios del área de lengua castellana para los grados décimo y once, institucionalizando de esta manera la estrategia y garantizando su aplicación, en concordancia con el perfil del estudiante que pretende formar desde su filosofía institucional.

6 Proyección y Evaluación de la Estrategia

6.1 Proyección del diseño

A partir de la evaluación de la propuesta por parte del grupo investigador y del análisis de los resultados obtenidos en su aplicación, consideramos que debemos continuar con el proceso de socialización a toda la comunidad educativa para dar a conocer como fue el diagnóstico, la planeación y la aplicación de la misma, y las conclusiones a que llegamos, así como también los avances que pudimos observar en los estudiantes que hicieron parte del grupo focal.

El paso a seguir, es la implementación de la propuesta cuya proyección está planteada para dos años, en el año 2019 se aplicará en los grados décimo y once, y para el año 2020 se incluirá el grado noveno, será aplicada desde el área de lengua castellana.

Se hará seguimiento de la propuesta al finalizar cada período académico, para revisar y analizar el proceso de implementación y en caso de requerirse, hacer los ajustes a que haya lugar con el propósito de fortalecerla.

7 Aprendizajes y sugerencias a la Institución

El pensamiento crítico ha sido fundamental para que los estudiantes mejoren sus comprensiones de la realidad, se muestren interesados por mejorar su calidad de vida y de la comunidad, definan metas a corto, mediano y largo plazo.

- La aplicación de la intertextualidad potencia habilidades tendientes a desarrollar pensamiento crítico al reconocer los diferentes propósitos y miradas del autor, dándole herramientas a los estudiantes en la valoración en posturas y en la toma de decisiones.
- Inculcar el pensamiento crítico en los estudiantes fortalece la misión educativa de formación integral y orienta el estudiante en su rol de ser social competente y propositivo.
- El éxito de una estrategia en el aula radica grandemente en que el docente tenga claridad en la intencionalidad a la hora de planear y ejecutar sus prácticas didácticas, para ello es necesario someterlas a un juicio crítico permanente.
- Las prácticas didácticas se deben revisar permanentemente para adaptarlas a las necesidades del contexto y a la realidad social, lo cual demuestra que el docente investigador es vocero en su contexto y no un agente pasivo arrastrado susceptible al cambio.

- Para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, se hace necesario que el docente sea poseedor de estas habilidades.

8 Referencias

- Alcaldía de villavicencio. (2016). *Economía*. Villavicencio: Villavicencio al día. Recuperado el noviembre de 2017, de <http://www.villavicencio.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Economia.aspx>
- Alcaldía municipal de Villavicencio. (s.f). *Plan territorial de formación docente 2016-2019*. Villavicencio: Alcaldía de Villavicencio.
- Almeida. (2016). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la diversidad*.
- Almeida, M., Coral, F., & Ruiz, M. (2014). *Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico*. San Juan de Pasto: (Tesis de maestría) Universidad de Manizales.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿Comprender o transformar? *Revista investigación educativa*, 7-36.
- Bolaños, B. I. (2012). *Pensamiento crítico: Formar para atreverse*. Bogotá: (Tesis de maestría) Universidad San Buenaventura.
- Camps, A. (2000). *Objeto, Modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellanos, d., Romero, E., & Trejos, Y. (2017). *Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora*. Villavicencio.

- Castellanos, H. (2012). *Fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación básica a través de las comunidades de diálogo*. Villavicencio: (tesis de maestría). Universidad de Caldas - Universidad de los Llanos.
- DANE. (2017). *Boletín técnico Mercado Laboral, empleo Informal y Seguridad Social - Marzo 2017*. Bogotá: DANE. Recuperado el 29 de Septiembre de 2017, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bol_ech_informalidad_mar17_may17.pdf
- Departamento Administrativo de Planeación departamental del Meta. (2016). *Fincha informativa: Indicadores y Características del Municipio de Villavicencio*. Villavicencio: Departamento del Meta. Obtenido de https://intranet.meta.gov.co/secciones_archivos/461-27597.pdf
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre Pensamiento Reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires : Colección Agenda educativa.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Elder, L., & Paul, R. (2005). *Estádares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Gonzalez, J. H. (2006). *Discernimiento, Evolución del pensamiento crítico en la educación superior, el proyecto de la universidad Icesi*. Cali: Universidad ICESI.

- González, M., & Martínez, J. (2014). Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. *DIDAC*, 24-29.
- Icfes. (2017). *Guía de Orientación Saber 11*. Bogotá: Icfes.
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: El diálogo entre los textos. *Revista Ruta Maestra. Santillana*, 10-15.
- Jurado, F., Lomas, C., & Amparo, T. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Méxco: Editora literaria.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2017). ¿Por cuál educación luchamos? En F. Jurado, C. Lomas, & A. Tusón, *las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (págs. 89-132). Bogotá: Aula de Humanidades.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didactica General*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje. En MEN, *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas* (págs. 18-45). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). Estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En M. d. (MEN), *Estándares básicos de Competencias n Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (págs. 96-147). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, F. (2015). *Pensamiento crítico enfocado en los rasgos intelectuales para el fortalecimiento de una propuesta curricular a partir de la enseñanza de la filosofía en la ciudad de Villavicencio*. Villavicencio: (tesis de maestría). Universidad de Caldas en convenio con Universidad de los Llanos.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Villavicencio.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Villavicencio.
- PEI. (2012). *Proyecto Educativo Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio*. Villavicencio.
- PRAEE. (2015). *Proyecto Ambiental y de Emergencia Escolar*. Villavicencio.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes.
- Zemelman, H. (septiembre - octubre de 2011). entrevista. *Universidad de Nariño*, págs. 5-9.

9 ANEXOS

ANEXO A. Beatriz, la polución. Mario Benedetti.

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imbankable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra, pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra imbankable y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imbankable y él se rió y me explicó con buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz por favor a veces te pones verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor por favor por favor Beatriz a veces te pones verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imbankable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada, pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Esa sí está en el diccionario. Dice, polución: efusión de semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué efusión y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en semen y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clase de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la

cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta, ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi padre o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, qué raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este liquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imbankable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla, pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarles el lado bueno

a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital de Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.

FIN

ANEXO B. “Un acercamiento a la intertextualidad”. Prueba diagnóstica.

I.E. LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO

PRUEBA DIAGNÓSTICA – ÁREA: LENGUA CASTELLANA -TEMA: INTERTEXTUALIDAD

NOMBRE: Verónica Costacosta gabriel leonado FECHA: 09/06/17 GRADO: 10-4

Realice la lectura de los tres textos que se encuentran a continuación y establezca las relaciones que considere se presentan entre ellos desde diversos aspectos.

Primer texto:

RUTINAS

(MARIO BENEDETTI)

A mediados de 1974 explotaban en Buenos Aires diez o doce bombas por la noche. De distinto signo, pero explotaban. Despertarse a las dos o las tres de la madrugada con varios estruendos en cadena, era casi una costumbre. Hasta los niños se hacían a esa rutina.

Un amigo porteño empezó a tomar conciencia de esa adaptación a partir de una noche en que hubo una fuerte explosión en las cercanías de su apartamento, y su hijo, de apenas cinco años, se despertó sobresaltado.

“¿Qué fue eso?”, preguntó. Mi amigo lo tomó en brazos, lo acarició para tranquilizarlo, pero, conforme a sus principios educativos, le dijo la verdad: “Fue una bomba”. “¿Qué suerte!”, dijo el niño. “Yo creí que era un trueno”.

Segundo texto:

El paro nacional del magisterio continúa

Tras las últimas declaraciones del presidente Santos sobre el cese de actividades de los docentes que ya va camino de un mes, Fecode asegura que no se dejarán amedrentar.

Pasan los días y el conflicto entre maestros y gobierno se mantiene. Los constantes desencuentros entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Federación Colombiana de Trabajadores de Educación (Fecode) en la mesa de negociaciones que busca poner fin al paro de docentes también se evidencian en las declaraciones unilaterales que las partes hacen a la opinión pública.

Hoy el presidente Juan Manuel Santos se refirió al cese de actividades del magisterio que casi alcanza el mes en una locución televisada. El mandatario volvió a reiterar que el gobierno sigue adelante con el plan de nivelación salarial que se acordó en 2015, el cual no concibe las nivelaciones de 2020 y 2021 que exige Fecode para levantar el paro. “Un docente grado 14 recibía en 2013 un salario anual de 49 millones de pesos. Este año recibirá 65 millones y medio, es decir, un 33,6 % adicional en tres años”, indicó.

<http://www.semana.com/educacion/articulo/paro-docente-declaraciones-de-juan-manuel-santos-y-carlos-rivas-sobre-el-paro-de-maestros/527829>

Tercer texto:



ANEXO C. Etapa de exploración. Unidad didáctica “Dialogando con los textos discontinuos”

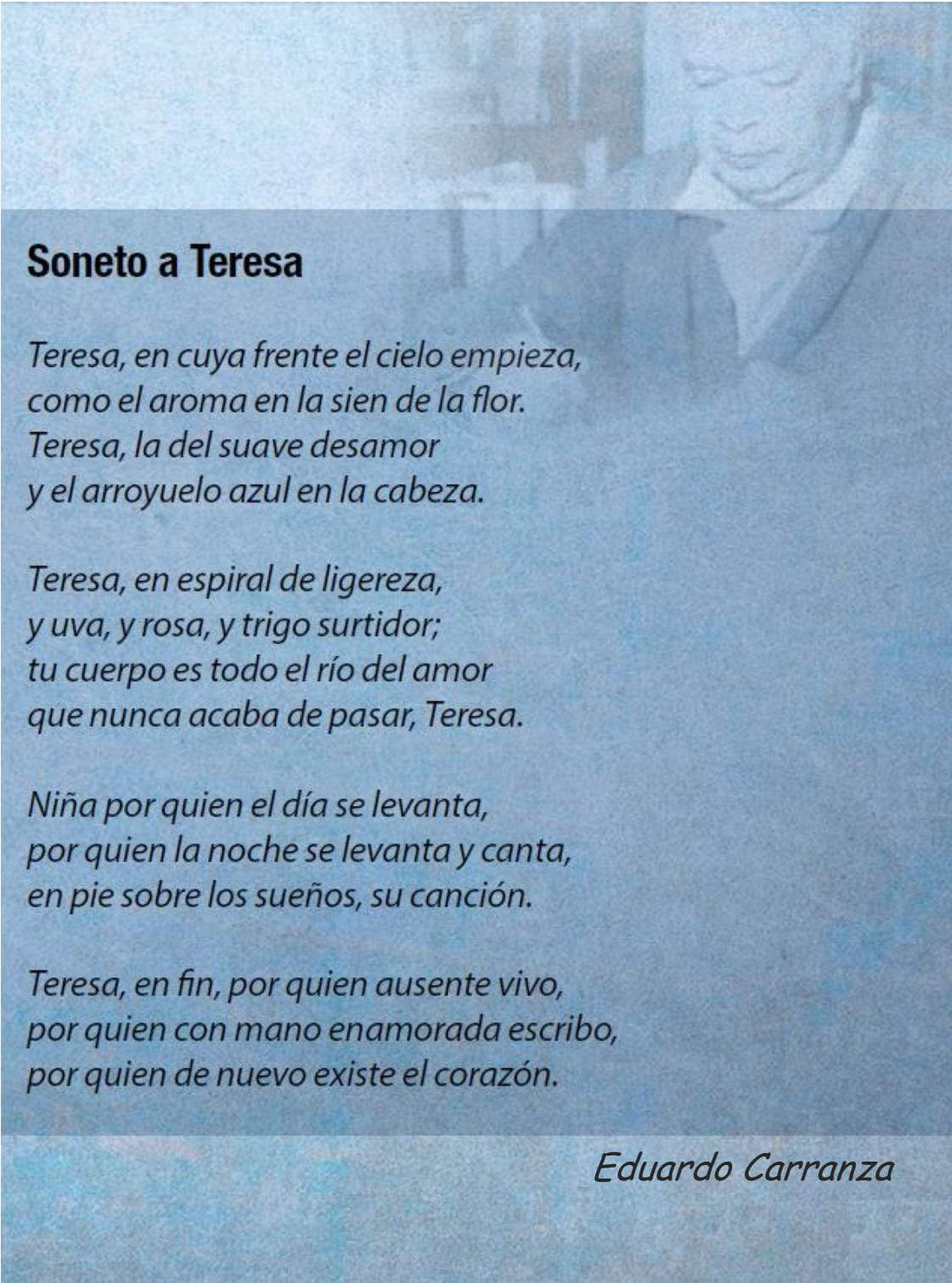
SONETO CON UNA SALVEDAD

Todo está bien: el verde en la pradera,
el aire con su silbo de diamante
y en el aire la rama dibujante
y por la luz arriba la palmera.
Todo está bien: la frente que me espera,
el azul con su cielo caminante,
el rojo húmedo en la boca amante
y el viento de la patria en la bandera.
Bien que sea entre sueños el infante,
que sea enero azul y que yo cante.
Bien la rosa en su claro palafrén.
Bien está que se viva y que se muera.
El Sol, la Luna, la creación entera,
salvo mi corazón, todo está bien.

•
EDUARDO CARRANZA

(Villavicencio, Colombia, 1913 ~ Bogotá, Colombia, 1985)

ANEXO D. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” - Soneto a Teresa



Soneto a Teresa

*Teresa, en cuya frente el cielo empieza,
como el aroma en la sien de la flor.
Teresa, la del suave desamor
y el arroyuelo azul en la cabeza.*

*Teresa, en espiral de ligereza,
y uva, y rosa, y trigo surtidor;
tu cuerpo es todo el río del amor
que nunca acaba de pasar, Teresa.*

*Niña por quien el día se levanta,
por quien la noche se levanta y canta,
en pie sobre los sueños, su canción.*

*Teresa, en fin, por quien ausente vivo,
por quien con mano enamorada escribo,
por quien de nuevo existe el corazón.*

Eduardo Carranza

ANEXO E. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Cenit del llano



Manuel Acosta Bejarano

ANEXO F. Elementos intertextuales trabajados en la Unidad didáctica “Un acercamiento a la intertextualidad” – Orquídeas



Francoisnikoff Páez

ANEXO G. Ejercicio intertextual. Unidad didáctica "reflexión en torno al pensamiento crítico"

EJERCICIO INTERTEXTUAL PARA MAESTROS

Texto 1

CENIT DEL LLANO



Texto 2

COLOMBIA TROPICAL



Texto 3

SONETO A TERESA

Teresa en cuya frente el cielo empieza
como el aroma en la sien de la flor;

Teresa la del suave desamor
y el arroyuelo azul en la cabeza.

Teresa en espiral de ligereza
y uva y rosa y trigo surtidor:
tu cuerpo es todo el río del amor
que nunca acaba de pasar, Teresa.

Niña por quien el día se levanta,
por quien la noche se levanta y canta,
en pie sobre los sueños, su canción;

Teresa, en fin, por quien ausente vivo,
por quien con mano enamorada escribo,
por quien de nuevo existe el corazón.

Establezca la relación intertextual de los textos propuestos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
VILLAVICENCIO

ANEXO H. Evidencia fotográfica



Ejercicio de intertextualidad



Desarrollo de ejercicios

ANEXO I. Ejemplo actividad – Producción estudiante



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (ESTRATEGIA DIDÁCTICA)

I.E. LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO

Nombre: Karen Reyes Gonzalez - Noviembre 21-17 Grado: 10-4

ACTIVIDAD 1.

1. Organizar tres grupos de estudiantes donde cada uno realizará consulta de la vida y obra de los autores Eduardo Carranza, poeta (Soneto a Teresa), Manuel Acosta, escultor (Cenit del llano) y Francoisnikoff Páez, pintor (seleccionar obra)
2. Cada grupo de trabajo construirá un texto expositivo de la consulta que le fue asignada, para luego ser socializada con los demás compañeros anexando imagen impresa.
3. Se propone a los estudiantes de manera individual realizar diálogo entre las obras y los autores para reconocer rasgos implícitos de unos en otros.

Cada autor representa por medio de sus obras la belleza.

Eduardo Carranza por medio de su "Soneto a Teresa" demuestra, y describe como es de hermosa esta mujer y como encuentra su inspiración en ella. Y, después de esto, lo plasma en este Soneto.

Manuel Octavio Acosta Bejarano, expresa la belleza de una persona o un objeto, por medio de la escultura. Por medio de una de sus obras, el "Cenit del llano" puede mostrar 2 cosas; la primera la perspectiva y segundo el significado. Esta obra para muchos se llama "La Garza" pero es más que esto. Es una obra que el autor ha liberado, se ha inspirado y gracias a esto ha dado buenos resultados.

Francoisnikoff Páez. A través de su obra "La Orquídea" podemos ver como representa esta flor en su máximo esplendor; también sus preciosos colores resaltando cada una de sus partes. Y en su centro demuestra, a mi punto de vista, el interior de esta, como puede ser este.

La relación que encuentro en estos tres autores es: la forma como expresan la belleza, como hacen que cada una se vea hermosa. Dan lo mejor de sí para que disfruten de lo que han hecho.

ANEXO J. ejemplo actividad – producción docente

"Interpretación Propia"

A mi mente fresca y
e inquieta, llega
algo que me suena a
región; es por eso,
que me atrevo a
decirlo con honor;

¿Quién no quisiera
vivir en esta soñada
región? es el paraíso
donde descansa mi
Cerebro y anima
el corazón.

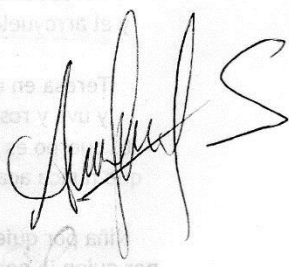
En este instante soy Teresa
la que escribe como siente,
traté de superar a la
gente inteligente.

Es mi región, lo digo
y es mi opinión
para todos los que
sueñan, morir en esta
región.

Perdonen que soy Teresa
perfecta no lo soy
pero pienso críticamente
con valentía y razón;
para decirles a quienes
me oigan que no
me iguala ni Platón,
para describir a Colombia
y en especial la ~~belleza~~ región

ANEXO K. ejemplo actividad – producción docente

Desde mi punto de vista la relación intertextual, está dada desde el gusto por la naturaleza, los tres textos. llevan al lector. a una ubicación y amor por lo natural, es así como en el texto 1. se pueden ver las alas y miradas al cielo del ave como queriendo surcar ~~los~~ el cielo azul, en el texto 2. los aves coloridos y ~~en~~ manifestando su relación de convivencia. siendo estas un cúmulo de sonidos que llevan al lector a una vivencia con lo natural. y el texto 3. nos deja ver como los elementos de la naturaleza pueden ser fuente de inspiración. para resaltar la belleza de un ser querido.



ANEXO L. Reflexión acerca de la estrategia didáctica.

Con el transcurso de dos años que he estado con la profesora de la profesora carolina, he tenido un gran avance en lo que es la area de español, gracias a ella mi forma de pensar ha cambiado, ahora manejo un vocabulario mejor. Las clases son muy didácticas lo que hace que no sean muy aburridas, no es como en otras areas que es escribir y una simple evaluación. Todo lo que se aprende aqui se pone en practica, nos enseña algo que nos servira en algun futuro, porque no toda es saberlo y nunca practicarlo.

Gracias a esta clase he acogido un poco de amor por la lectura, aunque no todos los libros eran buenos, como el cantar de mio cid, que era un poco aburrido.

Todo esto no quiere decir que esta sea una mejor area que las demas, pero si es algo que nos enseña para la vida.

Michael Duvan Ramirez Marin.
Grado: 11^º 4