

REVISTA TEMAS



Volcán de Popocatépetl, México.

Referencia al citar este artículo:

Mantilla. L.A. (2017). Didáctica para desarrollar procesos de crítica y argumentación en las instituciones escolares públicas de Santander. *Revista TEMAS*, 3(11), 251 - 264

<http://dx.doi.org/10.15332/rt.v0i11.1760>

Didáctica para desarrollar procesos de crítica y argumentación en las instituciones escolares públicas de Santander¹

Luis Alfredo Mantilla Forero²

Recibido 21/07/2017 Aprobado 01/08/2017

Resumen

En el 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó el programa “Becas para la Excelencia Docente” como una de las líneas estratégicas del plan *Colombia la mejor educada en el 2025*. En el mismo año este llegó a la Universidad Industrial de Santander (UIS), y fue la Maestría en Pedagogía la que recibió a los primeros 64 becarios para cursar este programa de posgrado, financiado por el Gobierno Nacional. Desde entonces se inició, en cada una de las líneas de investigación, un acompañamiento a los maestros beneficiados, con el fin de llevar a cabo, en un tiempo de dos años, una propuesta de intervención en el aula, bajo la metodología de investigación acción. Como consecuencia de esta labor, el presente texto muestra los resultados y reflexiones producto del seguimiento al proceso realizado por ocho de estas docentes-estudiantes, y que les sirvió para optar por su título. Las maestras pertenecieron a la línea de Lenguaje y Pedagogía, dirigida por el autor e inscrita en el grupo de investigación Paidópolis de la UIS.

Palabras clave

Pensamiento crítico, competencias docentes, lectura, escritura, secuencia didáctica.

Didactic to develop processes of criticism and argumentation in public school institutions located in Santander

Abstract

In 2015, the National Ministry of Education (MEN) started the Scholarship Program for Teaching Excellence as one of the strategic lines of a national education plan denominated “Colombia, the most educated country in 2025”. In that same year (2015), this plan impacted the Industrial University of Santander (UIS), and the Master’s Degree Program in Pedagogy received the first 64 fellows to study this postgraduate program financed by the national government. Since then, an accompaniment to the involved teachers has been initiated in each of the research lines, in order to carry out, within two years, a proposal for intervention in the classroom, according to the action research methodology. As a result of this work, the present text shows the outcomes and reflections resulting from the process carried out by eight of these teacher-students, which helped them to meet the requirements for graduating. These teachers belonged to the research line of Language and Pedagogy, directed by the author and enrolled in the research group “Paidópolis” of the above mentioned University “UIS”.

Keywords

Critical thinking, communicative skills, reading, writing, teaching sequence.

1. Artículo de Investigación.

2. Filósofo y magister en Pedagogía por la Universidad Industrial de Santander. Docente-investigador adscrito al grupo de investigación Paidópolis de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander, Colombia.

Introducción

El programa “Becas para la excelencia docente”, incluido en el plan *Colombia la más educada en 2025* y que ha sido liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tuvo como propósito cualificar a los docentes en ejercicio a través de becas para cursar estudios de maestría en las universidades del país que cuentan con acreditación de alta calidad. Los beneficiarios de estas fueron maestros de establecimientos educativos oficiales que evidenciaron méritos e interés en la mejora de la calidad de la educación, estaban implementando la jornada única y mostraban progresos en los resultados de las pruebas Saber, con respecto a la media nacional y al Índice Sintético de la Calidad en la Educación (ISCE).

Uno de los grandes retos que se plantearon fue fortalecer a las instituciones escolares públicas del país, a partir del mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes en servicio y fortalecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes en matemáticas, lenguaje y ciencias.

En el departamento de Santander, solo la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) tenían un programa de Posgrado en Educación y estaban acreditadas por el MEN para poder admitir a estudiantes becarios. El programa tuvo dos etapas de matrícula, una en 2015 y otra en 2016, la etapa inicial culminó el pasado 22 de julio de 2017 y la etapa final está todavía en curso. Como este artículo explica el desarrollo del proceso de acompañamiento docente de la primera parte y solamente en la UIS, es oportuno aclarar que, para esta instancia, el posgrado ofertado en el que fueron matriculados los primeros 64 docentes-estudiantes becarios fue el de la Maestría en Pedagogía

de la sede de Bucaramanga. Todos los becados fueron maestros pertenecientes a la Secretaría de Educación del Departamento, tanto del sector rural como urbano y que cumplieran con los requisitos antes mencionados.

La Maestría, en aras de poder cumplir con las exigencias del MEN, dividió a los docentes-estudiantes en colectivos de investigación por asignaturas (Matemáticas, Lenguaje y Ciencias), en los cuales un docente con el mismo o superior título de posgrado relacionado con educación, pedagogía, didáctica y afines era el encargado de orientar el proceso de asesoría, acompañamiento y cumplimiento de los parámetros establecidos en torno a plantear, desarrollar y rendir informe de un proyecto de investigación que permitiera reflexionar y mejorar las competencias de cada área. La aprobación y sustentación pública de este informe final (Proyecto de grado) eran, entre otros, los más importantes requisitos para obtener el título de magíster.

En el caso específico del área de lenguaje, –cuya población docente hizo parte del proyecto de investigación presentado en este texto–, el logro, o no logro, de este mejoramiento estaba relacionado con el desarrollo de las competencias comunicativas. Del mismo modo, los docentes elegidos para este programa se comprometieron a repensar su desempeño y cumplir con las políticas ministeriales relacionadas con el acrecentamiento de la calidad y la proyección de sus instituciones educativas (IE), a través de estrategias como cumplir con los planes de mejoramiento continuo, la revisión de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de área y asignatura, así como de la generación de nuevos procesos didácticos en sus aulas.

La consecución de lo anterior implicó un acompañamiento *'in situ'* a cada docente para el fortalecimiento institucional con el que se buscaba el mejoramiento del currículo, las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje; todo esto mediante un proyecto articulado e intencionado para cada colectivo de maestros repartidos por áreas del saber, en los que estarían dedicados a pensar y transformar sus realidades escolares. Esta última fue la tarea que, desde el inicio de este programa especial de maestría, se propuso a partir de un macro proyecto por colectivo, cuya finalidad era la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr esas mejoras, a partir de procesos de investigación e intervención que permitieran hallar, desde la pedagogía y la didáctica de la lengua, cuáles serían las mejores prácticas en el aula para lograr que los niveles de crítica y argumentación se desarrollaran en los educandos de las poblaciones donde hubo maestros seleccionados (MEN, 2015). El macro proyecto contenía ya la problemática universal que debía adaptarse a la de los proyectos individuales que se realizaron posteriormente, y proponía de antemano la ruta de trabajo, un marco teórico básico, la metodología y el esquema de una propuesta de intervención. Esto a partir de un análisis que el mismo MEN entregó a las universidades a partir de los resultados de los últimos años a nivel nacional e internacional, según las pruebas de evaluación estandarizadas que los estudiantes de las IE públicas del país presentaron (Saber 3°, 5°, 9° y 11°; PISA, PIRLS, etc.) y que daban como diagnóstico la necesidad de mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes.

Por lo anterior, surgió la necesidad de realizar una investigación paralela que permitiera llevar a acabo, y de la manera más precisa, el entendimiento sobre la forma como los educadores lograban, o

no, impactar la vida de los educandos de Preescolar, Básica y Media Vocacional, en cuanto al desarrollo de procesos de pensamiento y la adquisición de competencias relacionadas con la lectura, escritura, oralidad y demás campos de la expresión individual y colectiva de los seres humanos. Esto al margen del programa de maestría que cursaban los docentes-estudiantes y con el fin de determinar con qué calidades iniciaban como becarios y analizar cuáles fueron las transformaciones, tanto de sus estudiantes en el aula, como de ellos mismos en sus discursos y prácticas profesionales.

Con esto se tenía, entonces, una doble intención investigativa: la primera relacionada con que el macro proyecto permitiera una investigación prediseñada que, –para el caso de este colectivo llamado Lenguaje y Pedagogía y que estaba conformado por ocho mujeres docentes–, se tituló *Didáctica para desarrollar procesos de crítica y argumentación en las instituciones escolares públicas de Santander*³. Lo buscado era que las maestras aterrizaran y contextualizaran en sus IE, y a partir de los problemas de su población objetivo, la propuesta emitida desde su colectivo de investigación. Ello con el fin de lograr que el pensamiento crítico y la argumentación fueran los eslabones que unieran el aprendizaje de los estudiantes con la producción de saberes, a partir del trabajo que se desarrollara en cada IE en la que participaron las docentes-estudiantes de este colectivo. La segunda intención, que fue la que ocupó a la investigación realizada, consistió en hacer acompañamiento y seguimiento a las profesoras, tanto a nivel de asesoría, como en la misma institución y así establecer

3. Por la cantidad de estudiantes en el área de lenguaje (24 en total), fueron separados en tres colectivos, con tres asesores diferentes. Esta investigación solo tuvo como población a ocho mujeres docentes de ese grupo total.

las dinámicas con las que contaban, sus problemáticas y la forma de trabajar; todo esto en un proceso de formación docente, de modo que se lograra una propuesta para mejorar sus prácticas, que era lo que buscaba el programa del MEN.

Metodología

En cuanto al orden de trabajo y el diseño metodológico, hubo necesidad de trabajar primero con un acercamiento al campo teórico que ubicara a las, ahora, docentes investigadoras en lo que significa crítica y argumentación. Así, encontramos que según Boisvert:

El pensamiento crítico es esa forma de pensar—sobre cualquier tema, contenido o problema— con la cual el que piensa mejora la calidad de su pensamiento al adueñarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales. La argumentación es la capacidad de darle forma a ese pensamiento a través de ideas que, más allá de buscar la verdad, puedan dar razones para hacer factible ese modo de pensar de quien se auto proclama crítico (2007, p. 24).

La anterior es una concepción, pero también una intención práctica del discurrir humano en la vida diaria, necesaria para su cotidianidad y de la que en educación se ha pretendido hablar en términos pedagógicos con el fin de encontrar la mejor forma para que sean aprendidas.

Del mismo modo, la referencia al origen de la teoría crítica desde la Escuela de Frankfurt, el abordaje del análisis crítico del discurso de Van Dijk, los estudios sobre el desarrollo de competencias comunicativas y de los niveles de lectura y escritura a manera de crítica que han investigado autores como Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón y Rafael Reyes, estuvieron en ese primer

acervo teórico desarrollado con las investigadoras que al mismo tiempo eran investigadas.

Una vez abordada la literatura pertinente, se dio paso a la configuración de la metodología. En ese sentido, lo que se buscó en esta investigación fue responder a las siguientes preguntas problemáticas u orientadoras:

1. ¿Cuáles son las estrategias didácticas existentes (o no) en cada contexto escolar de las IE de Santander a las que pertenecen las docentes-estudiantes del colectivo Lenguaje y Pedagogía?
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se necesitan en cada contexto escolar para poder desarrollar procesos de crítica y argumentación en las IE de Santander a las que pertenecen las docentes-estudiantes del colectivo Lenguaje y Pedagogía?

Las dos preguntas de investigación fueron también desarrolladas por las docentes-estudiantes del colectivo como punto de partida de sus propios proyectos de investigación. Del mismo modo, la idea de preguntar sobre investigación genérica, que permitiera la adaptación a la que cada investigadora realizara en el contexto en que desempeñaba su labor de recolección de información y de posterior intervención pedagógica.

La Investigación Acción (IA) fue el enfoque metodológico implementado, tanto para el desarrollo de las investigaciones por parte de cada docente-estudiante, como por parte del asesor acompañante del proceso. Esto no quiere decir que todas las técnicas utilizadas para recoger los datos del proyecto individual fueron las mismas que para investigar el proceso desarrollado por las integrantes del colectivo. Aun así, la réplica de algunas

es más una coincidencia propia de la metodología de la IA y de la necesidad de indagación por parte del investigador-asesor.

Tal y como la entiende James Mackernam (2004, p. 37), la IA "es un estudio auto reflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo". Por medio de la investigación sobre las prácticas pedagógicas se invita a realizar una autocrítica y reflexión del desempeño en pro de mejorar y evolucionar profesionalmente. De ahí que la intención de la escogencia de esta forma del método es la conjunción asertiva de la teoría y la práctica, en la que esta última hace una reflexión sobre la primera (Latorre, 2015, p. 14). Lo anterior, se toma como la forma en la cual se expresan los alcances encontrados en términos del impacto en la formación de las participantes investigadas.

Tres etapas o momentos configuraron el desarrollo del proceso de recolección y posterior análisis de datos:

La primera etapa fue *diagnóstica*, en ella se realizaron tres observaciones participantes por medio de las cuales se precisaron las condiciones en términos didácticos de cada una de las maestras en el campo de trabajo docente. También se hizo una entrevista a cada una, en la que respondieron preguntas relacionadas con su experiencia docente, su recorrido profesional, su hoja de vida académica anterior al ingreso a la maestría y sobre las problemáticas que percibían, tanto de sus estudiantes como sobre ellas mismas. Esta etapa tuvo una duración de un semestre, correspondiente al primero de los cuatro que duró la maestría, lapso

en el cual formularon su problema de investigación y el anteproyecto.

La segunda etapa se denominó *desarrollo del plan de acción*, la cual se enfocó en la revisión, asesoría y acompañamiento a las docentes, tanto en los espacios asignados para el desarrollo del colectivo de investigación (20 horas semestrales), como visitas a las instituciones educativas en las que se realizaron observaciones participantes, basadas en las mismas que las profesoras hicieron para registrar su plan de acción, también hubo observaciones no participantes, por parte del investigador, en las que se examinaban sus clases, la población, las condiciones del contexto, la infraestructura de las IE, etc. Los registros obtenidos en la aplicación de estas técnicas de recolección de datos fueron consignados en un diario de campo. Un aspecto crucial de esta etapa fue analizar el proceso de escritura y desarrollo de la propuesta de intervención, la cual fue para todas una secuencia didáctica. Esto se registró en una bitácora en la que se clasificaron las observaciones más frecuentes y las dificultades y avances que las investigadas iban presentando durante el proceso. Del mismo modo, encontrar esas observaciones, correcciones y mejoras suponía la intervención del asesor y el diálogo crítico con la asesorada para que tuviera una mejor intervención, se consideró esta parte como *intervención en la acción*, que sustenta que los espacios de asesoría se convirtieron también en procesos de enseñanza-aprendizaje con cada docente-estudiante para pensar la teoría desde la práctica. Esta etapa tomó el segundo y tercer semestre de sus estudios.

Para finalizar, la etapa de *análisis* fue la que permitió establecer los hallazgos obtenidos a partir de la escritura y posterior sustentación de los trabajos de grado de las aspirantes a magísteres. Aquí la

recolección de información se hizo con base en los resultados obtenidos y los logros identificados en su intervención, fue una variación de la técnica de análisis de documentos a partir de sus tesis de grado, contando solo los casos en los que esta se culminó.

Los datos obtenidos fueron codificados de forma abierta para lograr la configuración de unas categorías emergentes a partir de las cuales se expresa lo recolectado y se analizan las problemáticas encontradas, las mejoras y las transformaciones de los discursos y de las prácticas de las docentes investigadoras. Ello permitió un análisis de los resultados mucho más expedito, así como la obtención de unas conclusiones, que si bien son propedéuticas dado el caso de que era un solo colectivo de investigación y no de toda la maestría, sirve como una especie de muestra de población que arroja consideraciones importantes sobre lo que, a futuro, podría considerarse un impacto del programa de becas en la Maestría en Pedagogía de la UIS.

Como ya es sabido, el lugar propio del trabajo de campo en el que se analizó el problema de investigación fue el de las IE públicas del departamento de Santander en las que las docentes investigadoras laboran. De las ocho docentes-estudiantes participantes, dos laboran en el municipio de Curití, dos en San Gil, tres en Girón y una en Rionegro. Cuando la pretensión de formular y analizar un problema se dio en cada IE, fue requisito comenzar los trabajos por una contextualización del lugar en el que se realizó la investigación (región, municipio, colegio, aula, entre otros), debían incluirse como referentes los resultados obtenidos en pruebas nacionales o internacionales, así como el ISCE de la IE al último corte oficial. Por el hecho mismo de que la investigación buscó ser un punto de partida para la

transformación de las prácticas en el aula, el proceso con el que se acompañó a los docentes para la realización de su investigación estuvo caracterizado por el siguiente orden de trabajo:

1. Recolección bibliográfica y *análisis documental, de contenido y de textos* sobre la teoría que gira entorno a la tradición del pensamiento crítico, la didáctica y la teoría de la argumentación.
2. Espacios para el aprendizaje y la discusión sobre el enfoque de Investigación Acción en el aula: explicación sobre cómo se trabaja el mismo, técnicas de recolección de datos, procesos de análisis de datos, generación de textos escritos sobre el proceso de investigación, etc. Esto se hizo a través de los seminarios impartidos en la Maestría en los que se conjugaron los elementos teóricos y la práctica investigativa. En el colectivo de investigación se orientaban los procesos de escritura de la propuesta y el diseño de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como de la secuencia didáctica como propuesta de intervención.
3. Diseño y aplicación de técnicas y recolección de datos: cuestionario (Prueba de evaluación diagnóstica), análisis de documentos y observación participante en la etapa diagnóstica. Observación participante en la etapa del plan de acción, en la que todas intervinieron su población por medio de una secuencia didáctica formulada desde los resultados obtenidos en su diagnóstico. Por último, mecanismos de evaluación que, derivados de las concepciones del pensamiento crítico y de la argumentación, fueron adaptables a la pedagogía en sí misma y a las necesidades de la clase en función de

generar en ella comparación de resultados de inicio y fin de la propuesta.

4. Acompañamiento y revisión en la escritura del informe final y preparación de su defensa pública.
5. Durante todo el proceso, el asesor como investigador recogió también los datos obtenidos para analizarlos bajo el lente de indagación en el sentido del proceso y del progreso dentro del mismo. Además de ello, aplicó las entrevistas a las docentes y las observaciones no participantes como complemento al trabajo desarrollado por ellas en la investigación.

Análisis de los resultados

Con base en lo observado, en la información suministrada por las investigadoras en las entrevistas, las visitas y la intervención de la que cada una fue parte en el proceso de formación para su investigación, se obtuvieron los resultados. Estos se presentarán analizados en tres categorías, así:

Condiciones y competencias docentes durante el proceso de investigación

Una situación común de todas las investigadas es que ninguna de ellas se formó en su profesión como docente de lengua, pues solo dos de ellas son licenciadas en educación infantil y el resto del grupo se compone de personas que terminaron una profesión no afín al área de desempeño. Todas fueron nombradas como profesoras de primaria bajo el criterio de igualdad que la ley otorga a todos los profesionales y que les permitió presentarse al concurso de méritos en el que ellas lograron su nombramiento como maestras del Estado (en el 2004). Ello implicó una gran dificultad a la hora de investigar, porque el manejo como tal

del área de saber era incipiente. Cuatro de las ocho docentes-estudiantes eran de la sección primaria, y allí debían orientar todas las asignaturas, particularmente dos de ellas que eran del sector rural y dirigían aulas multigrado. Allí cada una era experta en otras asignaturas, pero como las dificultades institucionales eran en Lenguaje, fue casi obligatorio que desarrollaran sus proyectos en esta materia.

La vacancia estudiantil de las docentes era otro gran problema, una de ellas había estudiado por última vez en su pregrado, del que se graduó hace veinte años. La que menos tiempo tenía de haber culminado estudios lo hizo hace cinco años. Tema que implicaba una actualización contrarreloj, y con la dificultad de que tampoco estaban habituadas al estudio y a la lectura, como ellas lo manifestaron.

También se presentaron serios problemas de escritura, particularmente en la redacción de ideas, usos adecuados de la gramática y la ortografía y capacidad para plasmar en un escrito ideas argumentativas que eran bien concebidas desde lo oral, cuando las sustentaban durante los espacios de asesoría.

Del mismo modo, se observó que las configuraciones y medios didácticos implementados por las investigadoras durante sus clases eran muy incipientes, en las aulas multigrado la fase diagnóstica arrojó problemas serios como el poco dominio del grupo en cuanto al manejo simultáneo de estudiantes con distintas edades, allí hizo mella el desconocimiento, tanto de antecedentes de intervención exitosos como de estrategias didácticas para el manejo de la población. El abordaje de los estudiantes era mecanicista y tradicional, mediado por el uso de cartillas rígidas que podrían ser mejor implementadas, pero que generaban más procesos de condicionamiento cognitivo proclive al

aprendizaje alfabético de la lengua, que al despliegue de un proceso de lectura y escritura acorde con los niveles de pensamiento crítico buscado.

Se determinó también que existe una brecha entre el sector rural y urbano en cuanto a las condiciones de infraestructura, apoyo en procesos de formación docente e implementación de los procesos didácticos. Al ser más pobre el acompañamiento en el sector rural, las maestras estaban más desprovistas de elementos tanto de juicio como en la práctica para actuar. Pocas herramientas tecnológicas, salones en mal estado, inadecuación de los pupitres tanto en su forma, desgaste como en la funcionalidad para la edad de los niños, inexistencia de una biblioteca o material bibliográfico, inexistencia o muy baja calidad del servicio de Internet, se cuentan entre los elementos observados.

En cuanto al currículo, el análisis de documentos presenta, desde el PEI, la intención de desarrollo del pensamiento crítico en todas las asignaturas, pero esto no es evidente en el plan de área o la planeación de asignaturas de las docentes. En la mayoría de casos no hay un control de plan de clase y lo que existe está pensado como una réplica de los estándares básicos de competencias en Lenguaje, los cuales se citan todo el tiempo. Aparece, pues, un discurso apropiado en la escuela, pero se lee y se lleva a la práctica de forma acrítica, haciendo que el proceso enseñanza-aprendizaje sea muy instrumental.

Un aspecto para resaltar es que en los últimos años el MEN ha desarrollado un proceso de acompañamiento por medio del Programa Todos a Aprender (PTA), que ha ayudado al cierre de unas brechas en gestión documental que antes de la llegada de la maestría no existían, las docentes han iniciado procesos de

formación a partir de maestros líderes comisionados para tal fin, el proceso comienza a dar sus frutos, pero las brechas de competencias aún están abiertas. Se resalta que ha llegado un espíritu y un discurso de transformación a las escuelas, pues dentro del lenguaje planteado en lo teórico a las maestras no les es ajeno hablar de competencias comunicativas, argumentación, lectura y escritura crítica, entre otras. Se ha superado el mito de que el pensamiento crítico es un asunto de adultos o de estudiantes de bachillerato. Sin embargo, se encontró que hay pocas propuestas innovadoras desde los docentes para lograrlo, la mayoría son proveídas por el programa mismo.

Con todo, una especie de círculo vicioso entre la poca capacitación o su desactualización, la precaria infraestructura del sector rural, el poco interés en las nuevas tendencias en educación y la estructura de pensamiento a la que estaban habitadas las maestras hicieron difícil el proceso de acompañamiento desde la perspectiva de sus competencias docentes, las cuales no solo debieron ser formadas por el programa de la Maestría, sino también durante el acompañamiento en colectivo. El éxito en este proceso no es visible aún, deberán investigarse sus prácticas de aula en el futuro para establecerlo.

Diseño, desarrollo y finalización de la secuencia didáctica

A partir de los diagnósticos, tanto de los estudiantes investigados por las docentes como desde la aplicación de las primeras técnicas de recolección de datos, se pudo establecer que el acompañamiento sería más difícil de lo esperado. Lo que sigue se corresponde con la etapa de *Intervención en la acción*.

Todos los proyectos debían desarrollar un plan de acción, consistente en una

secuencia didáctica, la cual es entendida por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón (2009) como una programación de actividades que, enlazadas entre sí y de manera continua y progresiva, permiten la organización de estrategias para el aprendizaje o generación de nuevos conocimientos o competencias. Estas parten de un detonante, pretexto o *cómo*, que es una especie de situación o actividad generadora que se plantea a partir de las necesidades de la población abordada, luego se pasa a una etapa de desarrollo de la propuesta y, finalmente, se llega a una evaluación del proceso. En este caso, todos los proyectos apuntaban a la generación de pensamiento crítico. Ya la prueba diagnóstica que cada una aplicó, marcó el horizonte de desarrollo, los desempeños a los que había que apuntar y las estrategias, didácticas, cambios de concepciones y de prácticas que, para tal fin, cada maestra debía realizar.

Antes de llegar a esa instancia, la intervención desde la investigación a las estudiantes consistió en generar un curso de competencias comunicativas desde la maestría que sirviera para mitigar las deficiencias en redacción, ortografía y contenido de sus procesos de escritura. A manera de taller, con ejercicios prácticos y en función de un repaso, se dieron elementos clave para que estas pudieran mejorar las mencionadas deficiencias. Este programa fue también orientado a los demás docentes de la Maestría, pues desde los demás colectivos de investigación se solicitó como una necesidad imperante para continuar en el proceso.

Además del aprendizaje de la escritura, también el programa de Maestría en Pedagogía concibió y desarrolló tres seminarios de investigación cualitativa y refuerzos con seminarios de línea disciplinar dirigidos por docentes diferentes a los asesores de su colectivo de inves-

tigación. Sin embargo, estos no fueron suficientes porque existía un desconocimiento en los procesos de investigación que tuvieron que ampliarse a la práctica y que incidieron en reiteradas correcciones a los documentos de informe de la investigación. A varias de las docentes se les asignó la tarea de leer sobre procesos de competencias comunicativas, secuencia didáctica, pensamiento crítico, etc.; tanto desde el marco teórico del macro proyecto, como por medio de lecturas complementarias para comprender mejor al respecto. Se debieron organizar espacios para rendir informes de lectura en algunas sesiones de colectivos, con el fin de dialogar con cada estudiante-docente, en particular, su comprensión en torno al proceso por desarrollar. Esto atrasó durante un trimestre el proceso de diseño de la secuencia y la intervención en sus aulas, pero fue estrictamente necesario para la consecución del logro.

De las ocho estudiantes, seis realizaron el diagnóstico, lograron establecer las pre categorías de sus investigaciones (algunas apriorísticas desde los estándares del MEN, otras de manera emergente por los resultados de las observaciones participantes y prueba diagnóstica aplicadas), diseñaron la secuencia didáctica con base en las mismas y la desarrollaron por un periodo ponderado de noventa días. De ellas, solo cuatro lograron escribir su informe final, enviaron a jurados calificadores, sustentaron públicamente sus proyectos investigativos y les fueron aprobados. Las dos restantes solo llegaron al desarrollo de su propuesta, pero estas tuvieron falencias que obligaron al asesor a devolverlas en el proceso y hacer que las investigadoras rediseñaran las estrategias de la intervención. Las causas de ello se relacionan con la angustia de querer cumplir a cabalidad lo que propusieron por escrito y la falta de una autocrítica para poder repensar, en

medio del ejercicio pedagógico, lo que tenían predispuesto y así elaborar nuevas y mejores herramientas, actividades, estrategias, etc. A la fecha, ellas terminaron la aplicación y se encuentran en la elaboración escrita de su informe (hallazgos, categorías de análisis con sus subcategorías y descriptores, evaluación de sus propuestas, etc.). De las dos estudiantes que no alcanzaron los niveles de este grupo, una aplazó su proceso de intervención por motivos de salud y problemas familiares, con la promesa de retomar su proceso en el semestre posterior a la culminación de sus asignaturas. La otra, ha tenido dificultades con el desarrollo de una propuesta afín a las necesidades encontradas en su diagnóstico, también relacionadas con que debió frenar su proceso para leer sobre el acervo teórico del proyecto que no tenía claro.

Los títulos y características generales de los proyectos de grado que lograron culminarse, son:

- *Propuesta didáctica para desarrollar pensamiento crítico, a partir del aprendizaje de la organización, síntesis y análisis de textos narrativos, con los estudiantes del grado segundo, sede B, de la Institución Educativa Eduardo Camacho Gamba de Curití:* En la que dictaminando, con categorías apriorísticas, un problema en el desarrollo de la competencia textual relacionada con la escritura, se desarrolló un proyecto de lectura y escritura de textos narrativos breves desde la imagen y la oralidad para que los niños lograran analizar los textos leídos, sintetizar en textos escritos cortos su comprensión y emitir juicios que reflejaran su capacidad crítica en torno a los mismos.
- *Propuesta didáctica para desarrollar procesos de lectura crítica a partir del análisis crítico del discurso de los me-*

dios de comunicación: Una secuencia didáctica orientada a estudiantes de octavo grado de una IE pública de San Gil, en la que se adaptó el análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk (2004), para leer y escribir columnas de opinión y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Se escogió el tema de la discriminación como detonante, debido a problemas de convivencia, que por exclusión de género y etnia existían en el aula de clases. Esto permitió que, además del trabajo a nivel social, se mejoraran niveles de lectura y escritura de tercer nivel con un grupo importante de educandos.

- *La poesía como didáctica que permite la generación de pensamiento crítico:* Fueron los problemas de lectura crítica intertextual, en el grado noveno de una IE del municipio de Curití, los que hicieron que la investigadora de este proyecto ubicara en la poesía la posibilidad de hacer diálogo entre textos y contextos con el fin de desarrollar una lectura crítica que llevara a sus estudiantes a la creación de poemas originales, situación de escritura con la que no contaba esta IE. El proyecto arrojó éxitos y dificultades que se seguirán trabajando en el camino de su consolidación.
- *Los textos descriptivos como propuesta didáctica para desarrollar procesos de pensamiento inferencial y crítico con los estudiantes de los grados segundo, tercero y quinto de la Institución Educativa Aguada de Ceferino del municipio de Girón:* Este fue el único proyecto de aula multigrado que se culminó. Logró, desde el aprendizaje de la descripción objetiva y subjetiva, la posibilidad de que los estudiantes pensarán las posibilidades de su contexto rural y desde su nivel educativo de desarrollo de la competencia lectora

en sus escalones niveles de inferencia y criticidad. Aunque muy pocos estudiantes de esta aula lograron mejorar significativamente en estos tres meses, la propuesta hace una reflexión en torno a lo que significa concebir una didáctica nueva en el aula que se adapte al problema y necesidad de este tipo de escuelas. Del mismo modo, se muestran las dificultades para lograr mejoras en los procesos académicos de los estudiantes que pertenecen a IE rurales.

Aporte del programa de becas del MEN al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, de las docentes-estudiantes y al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura desde una didáctica de la lengua

Cuando se observaron los espacios físicos y académicos de las aulas en las instituciones visitadas, después de haber entrevistado a las maestras y comprender cómo se culminaron los trabajos de grado de cada una, no se puede dejar de pensar en el futuro de ellas y de sus IE. En ese sentido es muy válido confrontar la intencionalidad del programa de becas con el proyecto de nación y el papel de estas y de todas las personas vinculadas a la educación con el mismo. Y ello porque nuestra cultura actual, la colombiana, atraviesa por uno de los momentos más importantes de su historia, al estar cercana a terminar con uno de los conflictos armados más fuertes de su historia, lo cual afectará en muchos sentidos su identidad política, cultural y su futuro como nación. En esta transformación, la escuela juega un papel muy importante al tener la responsabilidad de formar a los agentes que muy seguramente vivirán en el posconflicto. Lo cual implica que ellos tengan unos elementos de pensamiento

que les permitan asumir compromisos sociales y culturales para ese futuro, a partir del rol que desempeñen en ese momento de la historia. De ahí la idea que desde lo que se piensa sobre la educación a nivel nacional y desde el diseño de las políticas educativas, —en un mundo globalizado del cual el país hace parte—, lo que se pretende es que tanto al leer como al escribir, expresarse oralmente o a través de un arte, cada estudiante tenga unas estructuras de pensamiento superiores que le permitan comprender, asumir y transformar su mundo social y cultural (MEN, 2006). El logro de este modo de pensar, que también será un modo de vivir, son responsabilidad de la intervención pedagógica de asignaturas como las relacionadas con las ciencias del lenguaje o el aprendizaje de los idiomas.

Así mismo, y con todas las dificultades que se mostraron al principio y las que se mantuvieron hasta el final, los aportes más allá de ser vistos con exitismo, pero si desde lo que implica un proceso dentro de la formación docente, pueden vislumbrarse a partir de los resultados de investigación obtenidos con el 50% de la población docente orientada que logró terminar y también del 50% que no lo ha logrado y está en camino de hacerlo. En primer lugar, porque para todas las docentes el logro más importante que se puede señalar es que se instaurara y ampliara un nuevo discurso acerca del aprendizaje de los estudiantes, así como una nueva forma de concebirse a sí mismas en el aula. El solo hecho de lograr pensarse, ya muestra un camino recorrido y haber entrado en contacto con una literatura que las coloca en el camino de redefinir y actualizar sus prácticas docentes, así como reconocer sus competencias como tales. Esto da una nueva perspectiva a su quehacer, lo que evidencia un aporte de transformación que puede visibilizarse.

Desde el 2013 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) modificó ciertos aspectos en torno al diseño y valoración de la evaluación más importante que revisa y sirve para la toma de decisiones sobre qué hacer a nivel interno con la educación. En esta nueva prueba, dos asignaturas: Filosofía y Lengua Castellana, se fusionaron para ser evaluadas y adquirieron el nombre de Lectura Crítica. Aunque en la prueba SABER de los grados 3º, 5º, 7º y 9º aún se evalúa Lenguaje como una asignatura independiente, lo que muestra la curricularización de la prueba es que esta responde al escenario final de un proceso en el cual se determinan los niveles de pensamiento crítico y capacidad argumentativa de un educando por medio de una prueba de lectura (ICFES, 2013), que si bien no puede tomarse como un referente único de lo que es el desarrollo de la crítica y la argumentación, sí es un indicador muy fuerte que invita a analizar los elementos que constituyen este tipo de formación en nuestro sistema educativo. Lo anterior muestra, al evaluar estos elementos, la pretensión antes vista sobre el tipo de pensamiento que el sistema educativo pretende desarrollar en los estudiantes como niveles superiores del mismo. Sustento más que necesario para proponer que los estudios investigativos de este colectivo estuvieran relacionados con la indagación de los estados en que se encuentran estos procesos en cada una de sus IE y así desarrollar proyectos que logren comprenderlas para mejorarlas y transformarlas. Si bien, la idea no era que necesariamente se preparara a los maestros para mejorar estos indicadores evaluativos, una consecuencia muy a largo plazo de esta labor es que, si se continúa trabajando en ella, los resultados evaluativos en pruebas estandarizadas nacionales como Saber e internacionales como PISA, podrán mostrar avances

y mejorías notorias. Pues este camino recorrido a nivel intelectual por los estudiantes-docentes los puso en la palestra de la investigación, comprensión y compromiso con estos temas.

Y si más allá del rango de lo evaluativo, lo que se busca es que la crítica y la argumentación generen proyectos sociales en las aulas y que den una mirada socio cultural del mundo a cada uno de los maestros y de los estudiantes que participaron en la construcción de las propuestas, ya se sentaron las bases para que esto ocurra, pues la influencia de los maestros que culminaron sus estudios ya es determinante en las instituciones en las que laboran. Y ello porque en las humanidades la mayoría de disciplinas ven en la crítica la posibilidad de generar un debate articulado e intelectual que ha de llevar a un concreto abordaje de los problemas de la sociedad, al punto de sustentar las tesis que se presenta de la manera más clara posible, ya que los soportes han sido sometidos a un tipo de pensamiento que busca erradicar la mayoría de equívocos posibles sobre un saber. Ejercicio este que los becarios han realizado y que el no acceso a estos estudios de posgrado anteriormente no se lo permitía.

De ahí que exista ahora la inclusión de elementos que en clases de lengua materna eran obviados o no tratados, como por ejemplo: la criticidad inserta en el discurso y las prácticas de las competencias, la cual solo es posible gracias a procesos de argumentación, tanto en los procesos de lectura, como de escritura, oralidad y otras formas de expresión. Según Anthony Westton (2006), la argumentación es “el conjunto de pruebas y/o razones que apoyan una tesis o una conclusión”. Lo que implica que cuando se habla de criticar un fenómeno, lo que se realiza como trasfondo de ello es argumentar, es decir, poner

en evidencia que lo que se plantea tiene fundamentos, tiene criterios. Por ello mismo, dentro de la revisión teórica que las docentes-estudiantes debieron revisar, se encontraban autores como Teun A. Van Dijk, pensador holandés que se ha dedicado a los estudios críticos del discurso, a su análisis, la develación de sus sesgos discursivos y los mecanismos de poder usados por los medios o las instancias del poder para manipular la información (Van Dijk, 2009). También autores como Daniel Cassany (2012), quien incorporó al hecho de la producción de textos, de discursos en esos textos, en especial de corte argumentativo, la idea de la tecnología, la forma como esta puede ser proveedora de información, pero también de cómo se difumina ante la misma. Dos casos sobre interpretación de textos y desarrollo de capacidades de formular problemas y plantear alternativas de comprensión de estos, lo cual solo se puede realizar en la práctica gracias al ejercicio de la argumentación, de la sustentación de las ideas que emergen del acto del asombro con el que inicia la crítica. Estos elementos, de forma incipiente o profunda, se están vinculando a los maestros, fue evidenciado en sus informes de investigación final, con lo que, si se hace el adecuado seguimiento a que esto persista en el futuro, comenzará a redundar en su propio tratamiento en el aula.

Conclusiones

El resultado de la primera etapa del programa "Becas a la excelencia docente", cifra su fuerza en la conciencia reflexiva adquirida por parte de varias de las beneficiarias del colectivo en cuestión, lo que permitirá a futuro intervenir mejor el sistema educativo y de manera decidida, potenciando proyectos educativos alternativos que expandan el sentido de participación de los colegios como espacios académicos, como centros culturales

consistentes con una base social, ética y de pensamiento sobre mejores prácticas.

Con todo, lo que en últimas buscó este proceso de cualificación docente, no fue otra cosa que la práctica, el abordaje a los estudiantes, partir de ellos, sin perder de vista los fundamentos teóricos, pero también siendo coherentes con lo que ya se entiende por criticidad y argumentación en el proceso educativo: buscar fundamentos que lleven a la conciencia reflexiva del proceso y hacer de él una condición de vida, tanto para el investigador como para quienes participan en la interacción del mismo. Con ello, se podrá argumentar a favor de por qué no es importante solamente saber leer, escribir, interpretar, producir textos de la manera más correcta, sino que todo esto que se realiza en el proceso educativo debe llevar a ese ser humano en formación a encontrar, en el proceso mismo, un mundo: su mundo, su cultura, la cual puede ser analizada por él, pensada como algo nuevo y ser transformada gracias a la mejora de sus niveles de escritura, lectura, oralidad, pensamiento sobre lo social, criticidad, argumentación, etc.

En concreto, la Maestría permitió a estas docentes-estudiantes realizar lo que la dinámica escolar cotidiana no les exigía, ya que sus prácticas en el aula no son obligadas a ser transformadas, dado el respeto a su autonomía y libertad de cátedra. Dentro de la intervención, las docentes se vieron obligadas a diseñar material, contar con un plan de clases, revisarlo, modificarlo, repensar su aula todos los días, pero ello durante el proceso. Las inquietudes que deja el final de esta aplicación, son: ¿Se seguirán realizando las intervenciones diarias en el aula con el mismo rigor? ¿Se necesita una estimulación a la investigación constante en el aula para que ellas y todos los maestros aborden de esta forma la práctica docente, es

decir, contrasten la literatura, la teoría con la práctica, piensen su ejercicio docente, innoven, creen estrategias, construyan herramientas para intervenir, propongan criterios de evaluación, material didáctico, etc.?

Finalmente, una reflexión válida que surgió tanto de las estudiantes-docentes, como del asesor y los evaluadores de sus proyectos de grado, es que para que no se pierda el impulso del programa es necesario que exista un seguimiento a este y se plantee una investigación sobre su impacto a nivel regional y nacional en el futuro, teniendo en cuenta a todas las entidades del país en las que se desarrolló y se llevó a término. El mismo deberá hacerse en aras del seguimiento a la continuidad de estos procesos, de los cuales todos quedaron en mora de seguir mejorando el desarrollo de sus competencias comunicativas en todos sus niveles de lectura y escritura. De ahí que sean trabajos consolidados que puedan ser objeto de publicaciones a nivel local, regional, nacional e internacional.

Referencias

- Boisvert, J.J. (2007). *El desarrollo del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2012). *Escribir y leer en la red*. (Versión electrónica). Recuperado de <http://www.lecturalia.com/libro/75398/en-linea-escribir-y-leer-en-la-red>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2013). *Alineación del examen SABER 2014*. (Versión electrónica). Recuperado de www.icfesinteractivo.gov.co
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: El diálogo entre textos. *Revista Ruta Maestra*. Colombia. (Versión electrónica). Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/3>
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción*. México: Grao/Colofón.
- Mackernam, J. (2004). *Investigación, acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Programa de Becas a la excelencia docente*. (Versión electrónica). Recuperado de www.ministeriodeeducacionnacional.edu.co
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Rincón, G., & Pérez, M. (2009). *La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica*. Bogotá. CERLALC.
- Van Dijk, T. A. (2004). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Madrid: Taurus.
- Van Dijk, T. A. (2009). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2010). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel.