



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*Análisis de la práctica docente para promover el Pensamiento Crítico
en bachillerato mediante el ABP*

TESIS

Que para obtener el grado de Doctora en Educación

Presenta:

Sandra Elisa Coronado Fernández

Directora de tesis:

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Integrantes del Comité tutorial:

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Dra. Mabel Osnaya Moreno

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

Dr. Cándido Manuel Juárez Pacheco

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe

Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez

Agosto de 2024

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCOLARIZACIÓN	10
1.1. La competencia Pensamiento Crítico y el profesorado.....	11
1.2. Estrategias didácticas para la promoción del Pensamiento Crítico	16
1.2.1. Propuestas de estrategias para desarrollar el Pensamiento Crítico	16
1.2.2. Implementación de estrategias para el desarrollo del Pensamiento Crítico.....	19
1.2.3. La metodología del ABP en el desarrollo del Pensamiento Crítico	21
1.3. El desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en la escolarización.....	24
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN. LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CONTEXTO DEL BACHILLERATO	29
2.1. Los actores educativos en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico ..	31
2.1.1. El profesorado en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico	31
2.1.2. El estudiantado de bachillerato	35
2.2. Pensamiento Crítico en la escolarización	38
2.3. Contexto de la investigación.....	40
2.3.1. Enfoque por competencias en el bachillerato.....	42
2.3.2. La coyuntura de la Covid-19	44
2.4. El currículo vivido	45
2.4.1. Comunicación en el aula.....	45
2.5. Pregunta general de Investigación	46
2.5.1. Preguntas subsidiarias.....	46
2.6. Objetivo general de investigación	47
2.6.1. Objetivos específicos de la investigación	47
CAPÍTULO 3. ANDAMIAJE TEÓRICO	49
3.1. El enfoque por competencias en la educación.....	49
3.1.1. Fundamentos teóricos del enfoque por competencias.....	51
3.1.2. Planes y programas de estudio en el enfoque por competencias.....	54
3.1.3. El papel del docente en el enfoque por competencias	55
3.1.4. La planeación didáctica en el enfoque por competencias	57
3.1.5. Evaluación en el enfoque por competencias	66
3.1.6. Tecnologías de la Información y la Comunicación en el enfoque por competencias	67
3.2. La competencia Pensamiento Crítico	70

3.2.1. El papel de los conocimientos en la competencia Pensamiento Crítico	72
3.2.2. Habilidades del Pensamiento Crítico.....	75
3.3.3. Actitudes del Pensamiento Crítico.....	81
3.3.4. El componente contextual en la competencia de Pensamiento Crítico.....	84
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	88
4.1. Contexto y sujetos participantes en la investigación	89
4.1.1. Docentes participantes en la investigación.....	90
4.1.2. Descripción de los grupos de estudiantes participantes en el trabajo de campo	91
4.1.3. Características de los grupos grandes y pequeños	97
4.2. Desarrollo del trabajo de campo	101
4.2.1. Justificación del campo y asignatura.....	102
4.2.2. Fases del trabajo de campo.....	105
4.2.3. Relación de los instrumentos de recolección de datos y preguntas de investigación.....	113
4.3. Consideraciones éticas de la investigación	115
4.4. Fechas y actividades realizadas durante el trabajo de campo	116
4.5. Procedimiento para el análisis de los datos	117
4.5.1. Marco para el análisis de los datos	118
CAPÍTULO 5. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO	120
5.1. Operacionalización de la competencia Pensamiento Crítico.....	120
5.2. Pasos ABP para el diseño de las planeaciones didácticas	138
5.2.2. Elección de los escenarios ABP en el diseño de las planeaciones.....	142
5.2.3. Elección de las actividades de aprendizaje consideradas en las planeaciones didácticas.....	143
5.3. Proceso de pilotaje de las planeaciones didácticas y los instrumentos para la recolección de los datos	144
CAPITULO 6. RESULTADOS.....	146
6.1. Organización de la presentación de resultados	148
6.2. Percepción de la competencia pensamiento crítico por parte de las profesoras entrevistadas.....	149
6.3. Descripción de las implementaciones por institución	151
6.4. Implementación de planeaciones didácticas por institución	159
6.5. Presentación del análisis con el uso de plantillas	165
6.6. Propuesta didáctica a partir de los resultados	207
CONCLUSIONES	220

La competencia Pensamiento Crítico en el panorama educativo actual	224
Reflexiones finales	226
Limitantes del estudio y vetas a explorar	229
REFERENCIAS	233
ANEXO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA INSTITUCIÓN 1	250
ANEXO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA INSTITUCIÓN 2	252
ANEXO 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA INSTITUCIÓN 1	254
ANEXO 4. PLANEACIÓN DE CAPACITACIÓN DOCENTE	256
ANEXO 5. ESCENARIO ABP CAPACITACIÓN DE DOCENTES	263
ANEXO 6. ENCUESTA DE OPINIÓN PARA EL ESTUDIANTADO	265
ANEXO 7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE INTERPRETACIÓN)	268
ANEXO 8. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE ANÁLISIS)	281
ANEXO 9. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE EXPLICACIÓN)	291
ANEXO 10. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE EVALUACIÓN)	300
ANEXO 11. BITÁCORA DE OBSERVACIÓN	308
ANEXO 12. CUESTIONARIO ABIERTO PARA ESTUDIANTES	309
ANEXO 13. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS PROFESORAS.....	311
ANEXO 14. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES O TUTORES	312
ANEXO 15. FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES.....	314

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias	62
Tabla 2. Competencias relacionadas con las TIC en el perfil de egreso de bachillerato.....	68
Tabla 3. Conocimientos en el perfil de egreso de la Educación Básica relacionados con el área de la comunicación	73
Tabla 4. Habilidades de la competencia Pensamiento Crítico.....	78
Tabla 5. Actitudes del Pensamiento Crítico.....	83
Tabla 6. Datos generales de las docentes participantes.....	91
Tabla 7. Técnicas e instrumentos de investigación.....	105
Tabla 8. Matriz metodológica. Entrevista semiestructurada a docentes previa a la implementación.....	106
Tabla 9. Matriz metodológica. Entrevista semiestructurada para docentes posterior a la implementación.....	113
Tabla 10. Matriz metodológica. Preguntas subsidiarias	114
Tabla 11. Fechas y actividades para la implementación del trabajo de campo.....	116
Tabla 12. Pasos ABP para el fomento de habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico	140
Tabla 13. Tiempo dedicado por actividad en cada institución.....	154

Tabla 14. Actividades realizadas por planeación en la Institución 1.....	160
Tabla 15. Actividades realizadas por planeación en la Institución 2.....	162
Tabla 16. Actividades realizadas por planeación en la Institución 3.....	163
Tabla 17. Temas y códigos después de la codificación abierta.....	166
Tabla 18. Plantilla de la categoría 1 de análisis Distribución (dosificación de las sesiones)	168
Tabla 19. Plantilla de la categoría 2. Trabajo en grupos pequeños.....	175
Tabla 20. Plantilla de la categoría 3. Rol del docente	181
Tabla 21. Plantilla de la categoría 4. Rol del estudiantado	191
Tabla 22. Plantilla de la categoría 5. Habilidades del Pensamiento Crítico.....	197
Tabla 23. Plantilla de la categoría 6. Actitudes del Pensamiento Crítico.....	202

Índice de imágenes

Imagen 1. Disposición del aula en la Institución 1.....	93
Imagen 2. Disposición del aula en la Institución 2.....	94
Imagen 3. Disposición del aula en la Institución 3.....	96
Imagen 4. Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 1	99
Imagen 5. Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 2.....	100
Imagen 6. Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 3.....	101
Imagen 7. Primera codificación de los testimonios de profesoras y estudiantado.	146
Imagen 8. Primera codificación de la observación de las planeaciones implementadas.	147

Índice de esquemas

Esquema 1. Dimensiones del objeto de estudio.....	30
Esquema 2. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de interpretación.....	123
Esquema 3. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de análisis	126
Esquema 4. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de evaluación	128
Esquema 5. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de inferencia	130
Esquema 6. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de explicación	133
Esquema 7. Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de autorregulación	135
Esquema 8. Propuesta para la organización del programa de estudios en función de la competencia	214
Esquema 9. Propuesta para la organización del programa de estudios para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I.....	215

DEDICATORIAS

A Fernando, cuyo amor, paciencia y apoyo incondicional han sido fundamentales en estos cuatro años.

A Héctor, quien ha revolucionado nuestras vidas y nos ha recordado la importancia de aprender y reaprender en nuestro camino.

A Leopoldo, cuya compañía y apoyo constante me han motivado a seguir adelante en este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, mi directora de tesis, por su apoyo y orientación a lo largo de los últimos seis años. Agradezco especialmente su confianza en mí durante los momentos de mayor incertidumbre. Gracias por acompañarme en este proceso.

A las Dras. María Luisa Zorrilla Abascal y Mabel Osnaya Moreno por respaldar el desarrollo de esta investigación desde sus inicios. Aprecio profundamente sus valiosos aportes y su disposición para resolver mis numerosas dudas.

Al Dr. Cándido Manuel Juárez Pacheco y a la Dra. Elisa Lugo Villaseñor por contribuir a fortalecer esta tesis con sus lecturas críticas y observaciones siempre constructivas.

A la Dra. Luz Marina Ibarra Uribe y a la Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez por sus comentarios que permitieron una mejora significativa del trabajo y la integración de nuevas perspectivas.

A las docentes que aceptaron participar en la investigación, por su constante disposición a lo largo de este camino, y por permitirme conocerlas y aprender de ustedes.

A los estudiantes de cada uno de los grupos participantes, por permitirme formar parte de sus actividades cotidianas y enriquecer mi investigación con sus experiencias.

A los directivos de las instituciones participantes, por abrirme las puertas y permitirme acceder al campo para el desarrollo de esta investigación.

A Paloma y Diana, por su incondicional apoyo y por la maravillosa amistad que ha sido un pilar fundamental en este trayecto de nuestras vidas.

A los compañeros con quienes compartí seminarios, por brindarme la oportunidad de aprender junto a ustedes y enriquecer mi experiencia académica.

Al personal administrativo del Instituto de Ciencias de la Educación por todo el apoyo recibido para la realización de trámites y seguimiento académico.

Finalmente expreso mi sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías por el invaluable apoyo proporcionado a través del Programa Nacional de Becas, bajo el número de registro 929432.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como propósito analizar cómo el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I, en el primer semestre de bachillerato, implementa la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para influir en el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico.

En el primer capítulo se ofrece una revisión de la literatura, organizada en tres secciones principales, su desarrollo tuvo como objetivo proporcionar al lector una visión general de la investigación realizada en diferentes momentos, lugares y contextos sobre el tema de estudio, al tiempo que permitió identificar áreas de oportunidad en las perspectivas teóricas y las metodologías implementadas para acercarse al estudio del Pensamiento Crítico.

El segundo capítulo se enfoca en desentrañar la problemática de la competencia de Pensamiento Crítico en el contexto del bachillerato, explorando diversas dimensiones para comprender la complejidad del tema. Al final de este se plantean las preguntas y objetivos que guiaron la investigación.

El tercer capítulo, dedicado al Andamiaje Teórico, se divide en dos secciones:

- La primera sección se centra en el enfoque por competencias en la educación, incluyendo sus fundamentos, su integración en el currículo, la planificación didáctica, las metodologías activas y el papel del profesorado.
- La segunda sección se enfoca en la competencia de Pensamiento Crítico, abordando su formación a través de conocimientos, habilidades, actitudes y el impacto del contexto.

El cuarto capítulo, que comprende el marco metodológico, comienza con una descripción de las características del estudio, seguida por la presentación de los escenarios y participantes de la investigación, así como una explicación de las fases del trabajo de campo, los instrumentos de recolección de datos y las consideraciones éticas. En este se detalla el proceso de sistematización y análisis de los datos.

En el quinto capítulo se explica el diseño y la fundamentación de las planificaciones y los instrumentos utilizados durante el trabajo de campo. Se describe la operacionalización de la competencia de Pensamiento Crítico, la justificación del campo formativo de la comunicación, y el diseño y pilotaje de las planificaciones didácticas y los instrumentos de recolección de datos.

El sexto capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos, comenzando con un panorama general de los docentes participantes y su perspectiva sobre el tema de estudio. Se sigue con una fase descriptiva de lo ocurrido en las aulas durante la implementación, y se concluye con el análisis de los datos mediante el uso de plantillas, que permitió identificar diversos elementos que influyeron en la consecución de los supuestos planteados al inicio de la investigación.

Finalmente, en las conclusiones, se resume cómo esta investigación ha respondido a las preguntas y objetivos iniciales, se destacan los hallazgos y contribuciones de la tesis, se identifican las limitaciones del estudio, se sugieren áreas de investigación futura y se ofrecen recomendaciones relevantes tanto a nivel áulico como institucional.

CAPÍTULO 1.

ESTADO DE LA CUESTIÓN. EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCOLARIZACIÓN.

El presente estado de la cuestión se desarrolló con la intención de fundamentar la decisión de investigar sobre la competencia Pensamiento Crítico, a la vez que conocer con mayor profundidad las perspectivas desde las que ha sido estudiada. Para este fin se buscó sintetizar las investigaciones encontradas en revistas indexadas relacionadas con dicha competencia como parte de la escolarización, para brindar un panorama general sobre los principales resultados y hallazgos en torno al objeto de estudio, los propósitos con los que ha sido analizado, los referentes teóricos tomados en cuenta y las metodologías con que se ha trabajado.

La búsqueda de información se llevó a cabo primero de acuerdo con términos clave, que fueron definidos a partir del título que se planteó originalmente en el Plan de Investigación, considerando: Pensamiento Crítico, enfoque por competencias, práctica docente y Educación Media Superior (EMS) y, conforme se avanzó en la indagación, se formaron temáticas que guiaron hacia: el desarrollo de Pensamiento Crítico por parte del estudiantado, el Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de competencias y el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Aunado a lo anterior, en un primer momento se desarrolló el acopio de investigaciones a nivel nacional, por considerar que dicha delimitación sería clave para garantizar la afinidad contextual, posteriormente se integraron investigaciones realizadas en otros países especificando su procedencia, aclarando que, si bien se comprende la diferencia de los entornos en lo que se desarrollaron, estas representaron un aporte a la investigación desarrollada.

Al inicio del proceso se buscaron estudios realizados en la EMS o su equivalente en otros países, sin embargo, debido a la escasez de este tipo de trabajos se optó por incluir investigaciones realizadas en educación básica y

superior, las cuales resultaron ser más abundantes por lo que se asumió la pertinencia de tomarlas en cuenta.

Las dimensiones en las cuales se han categorizado los estudios revisados son: a) El profesorado y la competencia Pensamiento Crítico; b) Estrategias didácticas para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico y c) El desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en la escolarización.

En la revisión bibliográfica, se tomaron en cuenta investigaciones realizadas a partir del 2008, tomando como referencia la publicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), puesto que esta supuso la inclusión del enfoque por competencias en el bachillerato y a partir de esto fue posible comenzar a investigar y publicar en torno al tema, en este caso de manera específica la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, la cual es considerada como genérica para la Educación Media Superior.

A continuación, se exponen los estudios analizados y sus aportes en relación con las dimensiones anteriormente enunciadas.

1.1. La competencia Pensamiento Crítico y el profesorado

Al ser el profesorado y la forma en que este implementa una estrategia didáctica enfocada a la promoción del Pensamiento Crítico el centro de la investigación, a continuación, se exponen investigaciones orientadas a la percepción de las y los docentes sobre la posibilidad de desarrollar dicha competencia en el estudiantado.

El subapartado se compone por cinco estudios, desarrollados con profesores y profesoras de diferentes países, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas, los trabajos permiten reflexionar que las posturas del profesorado sobre su propia labor y sobre el Pensamiento Crítico tienen influencia sobre las decisiones que toman en torno a las estrategias a implementar en el aula para el fomento del último.

El trabajo de Choy y Cheah (2009) realizado en Malasia, buscó conocer la percepción de 30 docentes de educación superior sobre la formación del

Pensamiento Crítico en el estudiantado, mediante un estudio cualitativo utilizando un cuestionario de 8 preguntas. Los autores afirman que hay diferencias entre el profesorado que se asume como transmisor de contenido y el que lo hace como mediador en la construcción de conocimiento, lo cual influye en el papel que adoptan para promover la competencia. Concluyen que quienes participaron en el estudio no tienen definidas las habilidades del Pensamiento Crítico que pueden promover y se encuentran ante un dilema entre fomentarlo o cumplir con los requisitos curriculares en cuanto a revisión del contenido del curso que imparten.

El estudio permite reflexionar sobre la importancia de conocer la percepción del Pensamiento Crítico por parte del profesorado y su influencia en la manera en que asume su papel en su fomento, además de que las y los docentes no encuentran en el currículo vivido una forma de vincular la propuesta curricular con su desempeño en el aula y se ven en la necesidad de priorizar la impartición de contenidos o la promoción de competencias.

En el estudio de Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) se trabajó con 100 docentes de inglés en Irán, para conocer su percepción sobre las barreras que dificultan el desarrollo del Pensamiento Crítico en el estudiantado, en una investigación cuantitativa con la aplicación de un cuestionario con escala tipo Likert, encontraron que los principales obstáculos que advierte el profesorado son la pasividad del estudiantado ante el aprendizaje, la ausencia de cualidades de autoaprendizaje y la falta de conocimiento del profesorado de las habilidades a promover, los autores señalan que hay resistencia para la implementación de diferentes estrategias de enseñanza relacionada con la falta de formación en estas. En ese sentido, se resalta la carencia de una definición clara de Pensamiento Crítico por parte del profesorado, y muestra que el cambio en las prácticas cotidianas para la puesta en marcha de diferentes estrategias didácticas representa en muchos casos una tarea pendiente.

En su caso Gul *et al.* (2014) desarrollaron un proyecto nacional en Pakistán para mejorar la capacidad del profesorado para promover el Pensamiento Crítico, utilizando una metodología cuantitativa en un ensayo de pretest, implementación de

un taller de 40 horas y posttest con una muestra de 72 docentes en 14 escuelas de enfermería. Concluyen que existieron cambios positivos en las habilidades para la promoción de la competencia acentuando la necesidad del desarrollo de procesos de capacitación para las y los docentes.

La investigación desarrollada por Benzanilla *et al.* (2019) con docentes de España y América Latina se enfocó en describir las metodologías, técnicas y actividades que el profesorado de educación superior implementa para el desarrollo del Pensamiento Crítico, con una metodología mixta y la aplicación de un cuestionario a 230 profesores. El instrumento se orientó hacia conocer: a) la definición de Pensamiento Crítico, b) las metodologías para su promoción y c) la eficacia de estas últimas. Concluyeron que los métodos utilizados por los profesores se orientan a: la comunicación oral y escrita, las metodologías activas y el cuestionamiento y la evaluación, el primero es el más usado y los docentes lo relacionan con la capacidad de razonamiento y argumentación.

Por su parte Toshpulatova y Kinjemuratova (2020) desarrollaron una investigación en Uzbekistán, para analizar la percepción de 17 docentes de inglés sobre su papel en el desarrollo del Pensamiento Crítico del estudiantado, aplicaron cuestionarios en línea al inicio y al final del primer año de educación superior, las autoras resaltan que de acuerdo con el profesorado, actividades como la lectura crítica, la reflexión y la presentación de argumentos representan un mayor desafío para el estudiantado y concluyen que las estrategias didácticas que lo comprometen con su proceso de aprendizaje tienen una mayor posibilidad de promover el Pensamiento Crítico.

Los estudios que se presentan en este apartado provienen de Malasia, Irán, Pakistán, Uzbekistán y España, este último se realizó con docentes de ese país y de América Latina, lo que permite comprender algunas de las diferencias que presentan, pero también identificar similitudes, entre ellas el reconocimiento de una falta de definición del Pensamiento Crítico por parte del profesorado que participó en las investigaciones, a ello responde en parte la necesidad, para el desarrollo de la presente tesis, de conocer la percepción que tiene el profesorado acerca de la

competencia, pues esta involucra las creencias, conocimientos y definiciones que tienen sobre la misma.

La revisión de las investigaciones de Choy y Cheah (2009), Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) y Toshpulatova y Kinjemuratova (2020) permiten comprender la importancia de reconocer las percepciones del profesorado en la toma de decisiones como parte de su práctica cotidiana, para la elección de estrategias didácticas en este caso enfocadas a la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

Respecto a lo anterior se señala que si bien en los trabajos de Choy y Cheah (2009), Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013), Gul *et al.* (2014) y Toshpulatova y Kinjemuratova (2020) se reitera la necesidad de tener en cuenta que el profesorado posea una definición de Pensamiento Crítico, solamente en el último de los cuatro mencionados se hace referencia a una definición de este, mientras que en los demás se presentan directamente elementos de la percepción del profesorado, de la imperatividad de su presencia en los procesos formativos para guiar al estudiantado en su desarrollo y de estrategias enfocadas en su promoción.

Es necesario señalar que en la mayoría de las investigaciones presentadas no solamente en este apartado sino también en los siguientes se asume al Pensamiento Crítico como un conjunto de habilidades, en algunos casos una combinación de habilidades y actitudes o disposiciones, pero solamente en dos de los trabajos revisados se encontró enunciado como competencia. Aun en el caso de los trabajos presentados que fueron revisados en inglés, el término común para denominar tanto a las competencias como a las habilidades es *skills*, el Pensamiento Crítico se expresa dentro de las investigaciones solamente como el desarrollo de actividades de análisis, inferencia, evaluación, entre otras, que representan habilidades de la competencia.

Dentro de esta investigación se retoma al Pensamiento Crítico como una competencia en primer lugar atendiendo a que esa es la forma en la que se asume en el currículo formal del bachillerato que enmarca el este trabajo, pero también

porque su composición se entiende como una mezcla de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en práctica ante situaciones específicas. En el andamiaje teórico, se lleva a suponer una traslación entre los contenidos curriculares al contexto cotidiano en que se desarrolla el estudiantado y posibilita considerar escenarios en que se pueda explicitar como desempeño.

Cuatro de los trabajos que conforman el subapartado fueron desarrollados con docentes de educación superior, mientras en uno de ellos no se especifica el nivel educativo en que fue realizado, lo que coincide con lo expuesto anteriormente de la falta de este tipo de trabajos en el contexto de EMS.

Las investigaciones de Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) y Gul *et al.* (2014) coinciden en que, para la incorporación de estrategias encaminadas a la promoción del Pensamiento Crítico, como parte de la práctica docente, es imprescindible el planteamiento de procesos de capacitación y formación diseñados específicamente para este fin, puesto que de otra forma las resistencias del profesorado tienden a representar un obstáculo para su implementación en las aulas.

Por su parte los estudios de Benzanilla *et al.* (2019) y Toshpulatova y Kinjemuratova (2020) advierten que, en la percepción del profesorado, las estrategias que permiten la argumentación por parte del estudiantado cuentan con mayor posibilidad de permitir la promoción del Pensamiento Crítico, mientras que Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) apuntan que uno de los principales obstáculos de esta se encuentra en la pasividad del estudiantado y la carencia de cualidades para el autoaprendizaje.

Lo anterior lleva a reconocer la necesidad, para este trabajo, de procurar favorecer el compromiso del estudiantado con sus propios procesos de aprendizaje, así como su participación en las actividades que se proponen, al respecto una de las estrategias que presenta el trabajo de Benzanilla *et al.* (2019) como lo son las metodologías activas se convirtió en un referente importante para el desarrollo de esta investigación y la propuesta didáctica que comprende.

Los estudios analizados no presentan los argumentos del profesorado sobre la efectividad de una estrategia, solamente miden la frecuencia de sus respuestas, al respecto se considera que es importante revisar la forma en que dichas estrategias se aplican, para conocer su influencia en el desarrollo de la competencia, esta investigación propone implementar una metodología didáctica que permita analizar la forma en la que se lleva a cabo su implementación en diferentes escenarios.

1.2. Estrategias didácticas para la promoción del Pensamiento Crítico

Sobre las estrategias didácticas para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico se presentan propuestas teóricas, experiencias de escolarización con la implementación de diferentes estrategias didácticas y estudios en los que se ha puesto en práctica el ABP para la promoción de la competencia.

1.2.1. Propuestas de estrategias para desarrollar el Pensamiento Crítico

Se presentan cuatro estudios con diferentes metodologías, y la implementación de instrumentos para fundamentar teóricamente sus propuestas didácticas orientadas a la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

En la investigación de Moreno y Velázquez (2017) realizada en Perú, se diseñó una estrategia para favorecer el Pensamiento Crítico, conceptualizándolo desde el área de la psicología cognitiva y proponiendo al aprendizaje desarrollador como medio para su logro. Emplearon una metodología mixta y una muestra de 10 profesores de historia-geografía y 42 estudiantes de quinto grado de Secundaria. Aplicaron entrevistas, guías de observación, cuestionarios y análisis de cuadernos de trabajo. Los autores afirman que los docentes carecen de preparación didáctica para la promoción del Pensamiento Crítico, y que las habilidades del estudiantado lo conducen a un aprendizaje reproductivo, proponen una estrategia con la aplicación de lo que los autores denominan métodos problémicos y que consisten en actividades que provoquen el diálogo, el cuestionamiento y la reflexión mediante la aplicación de alternativas de solución a problemas de la realidad.

El estudio antes referido consistió en un diagnóstico para la construcción y fundamentación de una propuesta didáctica enfocada en la sensibilización ante problemas del contexto y la posterior propuesta de soluciones.

Otro trabajo desarrollado en Perú es el de Morales (2020) en el que se analiza la relación entre el ABP, desde la perspectiva de Barrows (1996) y la formación del Pensamiento Crítico entendido desde la psicología cognitiva y evolutiva, la autora expresa que la promoción de este último requiere que el estudiantado asuma un rol activo en su desarrollo y el planteamiento constante de preguntas. El estudio retoma dos investigaciones previas en que se implementó el ABP seguido de una prueba estandarizada para evaluar las habilidades de Pensamiento Crítico, concluye que la planificación didáctica requiere considerar las competencias genéricas, resaltando que usualmente el interés del docente se enfoca en verificar el aprendizaje de contenidos, dejando de lado la posibilidad de la autonomía del estudiante.

El trabajo de Chacon y Janssen (2020) realizado en Estados Unidos para la formación de profesionales de la salud, tuvo como objetivo principal presentar tres diferentes formas en las que la solución de problemas permite el desarrollo del Pensamiento Crítico, para ello y desde la perspectiva de las inteligencias múltiples proponen: estrategias de aprendizaje activo basadas en las habilidades del estudiantado, el trabajo en grupos pequeños y el apoyo en centros de simulación clínica, concluyen que comprometer activamente al estudiantado y contextualizar la información resultan aspectos clave para su desarrollo.

En la investigación de Guerrero y García (2020) desarrollada en España, se propone el uso escolar de noticias sobre Ciencia, Sociedad y Tecnología para el desarrollo del Pensamiento Crítico, mediante el planteamiento de preguntas en el trabajo en el aula, se analizaron noticias publicadas en tres diarios españoles entre 2013 y 2018 para determinar la posibilidad de presentarlas como elemento para la reflexión, los autores concluyen que es necesaria una alfabetización científica, que permita la vinculación entre los contenidos curriculares científicos y los problemas a los que el estudiantado se enfrenta cotidianamente, para permitir la argumentación crítica, y la fundamentación de sus ideas.

Aunado a lo anterior, Morales (2018) señala la importancia de favorecer la autonomía del estudiantado, aunque reconoce que para esto suceda, es necesario que las planeaciones del profesorado se enfoquen en la promoción de competencias, puesto que orientarlas a la revisión de contenidos limita la posibilidad de convertir al estudiantado en el actor principal de su aprendizaje.

Las investigaciones anteriores representan las reflexiones teóricas y los diagnósticos que permitieron a los autores proponer estrategias y recursos, desde el aprendizaje desarrollador y las inteligencias múltiples, en todos los casos se coincide en la necesidad de provocar el interés del estudiantado y comprometerlo en su proceso de aprendizaje, para favorecer la competencia Pensamiento Crítico, vista en los cuatro casos desde la psicología cognitiva con autores como Paul y Elder (2005), Facione (2007), Ennis (2011) y Halpern (1989) aunque en todas se expresa que hace falta llevarlas a la implementación, para poder probar su viabilidad y efectividad en las aulas.

Una de las conclusiones constantes en los trabajos presentados en este subapartado es la necesidad de contextualizar la información que se presenta al estudiantado, en este sentido Moreno y Velázquez (2017), Chacon y Janssen (2020) y Guerrero y García (2020) reconocen que la presentación de noticias, casos reales y problemas cercanos al estudiantado hacen posible comprometer activamente a este último con las actividades que realizan en las aulas.

En relación con lo anterior en este subapartado resalta que la posibilidad de generar el compromiso del estudiantado representa un eje fundamental para considerar el desarrollo del Pensamiento Crítico, para lo cual de acuerdo con los autores es imprescindible que la presentación de los contenidos se haga de forma contextualizada a los entornos en que las y los estudiantes se desenvuelven o aquellos a los que se van a insertar al culminar su formación profesional.

1.2.2. Implementación de estrategias para el desarrollo del Pensamiento Crítico

El siguiente subapartado integra cuatro investigaciones, con diferentes metodologías e instrumentos, entre los que se cuenta con cuestionarios y bitácoras de observación que reportan experiencias de implementación de estrategias didácticas para el fomento de la competencia Pensamiento Crítico.

El estudio de Çavdar y Doe (2012) realizado en Estados Unidos reporta los resultados de una actividad de escritura, retroalimentación y reescritura de textos argumentativos para la mejora de habilidades del Pensamiento Crítico, la propuesta fue implementada en un curso universitario de ciencias políticas y los textos se evaluaron mediante una rúbrica con tres niveles de desempeño. Los autores concluyen que la retroalimentación que se dio al estudiantado entre las dos fases de la escritura resultó clave para la reconsideración crítica de sus argumentos.

Por su parte en Colombia, Archila *et al.* (2019), describen la manera en que el estudiantado evalúa la información falsa de artículos periodísticos con la aplicación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje, en una sesión de 80 minutos en la asignatura de biología en educación superior, orientada a la habilidad argumentativa del Pensamiento Crítico, con una muestra de 141 estudiantes, se aplicaron dos actividades de debate y un cuestionario inicial y uno final en torno a cuatro noticias, los autores encontraron diferencias significativas entre la argumentación del primer cuestionario y el último, concluyendo que son necesarias las actividades que enfrenten al estudiantado con la información de los medios de comunicación para promover el Pensamiento Crítico.

Ortega y Gil (2020) llevaron a cabo un estudio en cuatro instituciones de primaria de España que buscó promover habilidades del Pensamiento Crítico y nociones sobre la Naturaleza de la Ciencia con la aplicación de una estrategia didáctica centrada en la evaluación formativa, a partir de la cual cobraba sentido la secuencia didáctica, que constó de tres sesiones de una hora durante las que se motivó la comunicación entre el estudiantado sobre el contenido curricular. Los

autores argumentan que la comunicación y la retroalimentación posibilitan la contextualización de la información y permitió al estudiantado la reestructuración de sus respuestas.

También en España, Santamaría y Carrasco (2020) buscaron implementar y valorar una experiencia didáctica de dos sesiones de una hora con 18 estudiantes de entre ocho y nueve años en torno a temas de justicia social. Con una metodología cualitativa se realizó un registro, codificación y análisis de diarios que contenían las conclusiones individuales de actividades de debate y reflexión sobre imágenes y noticias, las autoras explican que el uso de estas últimas le permitió a la profesora mostrar la realidad social y concluyen que las herramientas didáctico-reflexivas promueven la formación de ciudadanos con Pensamiento Crítico, aunque es necesario mencionar que el estudio no explica la manera en la que se da cuenta de dicha formación a partir de la implementación de la estrategia.

La utilización de noticias y artículos periodísticos destacaron en los estudios de Archila *et al.* (2019) y Santamaría y Carrasco (2020) como recurso para la contextualización del contenido curricular, ya que los autores reconocen que su uso en el desarrollo de actividades didácticas permite acercarse a la cotidianidad del estudiantado, además de que consideran necesario enfrentarse a la información presentada en los medios de comunicación para promover la reflexión y el cuestionamiento.

En el caso de los trabajos de Çavdar y Doe (2012) y Ortega y Gil (2020) el acompañamiento del profesorado en actividades de retroalimentación resultó clave para favorecer el replanteamiento, por parte del estudiantado, de sus propios argumentos en torno a las situaciones presentadas como parte de la estrategia didáctica. Lo que permite reflexionar que el papel del docente como mediador está lejos de disminuir su importancia en el proceso de aprendizaje del estudiantado, puesto que le posibilitan orientar al alumno en las actividades a desarrollar a partir de la evaluación.

Cabe mencionar que las implementaciones reportadas tuvieron una duración de entre 80 y 180 minutos divididas entre una y hasta tres sesiones, excepto en el trabajo de Çavdar y Doe (2012) en donde no se menciona el tiempo en que fue desarrollada, pero se explica que el trabajo fue desarrollado en dos fases mediadas por la retroalimentación del profesorado.

También se señala que las investigaciones no pretendieron dar cuenta de una variación en el nivel de desarrollo del Pensamiento Crítico relacionada de manera directa con la implementación planteada, sino exponer la forma en la que las estrategias propuestas fomentaron la reflexión y la construcción de argumentos durante el proceso propuesto por cada uno de los autores, en este sentido será preciso considerar la necesidad de acercarse a lo que sucede en el proceso de implementación de las planeaciones didácticas y la interacción de los participantes durante la misma.

1.2.3. La metodología del ABP en el desarrollo del Pensamiento Crítico

En la revisión de la bibliografía resaltó la implementación del ABP, como propuesta que se justifica en el rol central del estudiantado y el papel de acompañamiento del profesorado en la formación de competencias, a continuación, se presentan tres investigaciones de corte cuantitativo en las que, a partir de pruebas estandarizadas, se busca una relación vinculante con el Pensamiento Crítico.

En este sentido Saiz y Rivas (2012) trabajaron un estudio en educación superior en España, mediante una experiencia didáctica en la asignatura de Psicología del Pensamiento. El planteamiento de los autores se basa en un programa de argumentación, decisión y solución de problemas en situaciones cotidianas, utilizado con la metodología del ABP para buscar un aprendizaje más activo y resolutivo en el estudiantado. Con una metodología cuantitativa y una muestra de 68 estudiantes evaluados en el rendimiento en la asignatura y la aplicación de una prueba estandarizada en forma de pre y postest, los autores concluyen que la experiencia permitió la mejora en procesos de deducción,

inducción, argumentación y toma de decisiones, afirmando que el ABP contiene elementos que promuevan el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Por su parte en Colombia, Sastoque *et al.* (2016) observaron la forma en que el ABP fomenta la predisposición a la competencia Pensamiento Crítico en estudiantes de Educación Media, con la implementación de una estrategia que se desarrolló a lo largo de 20 días en la asignatura de Tecnología e Informática. La metodología utilizada fue de corte cuantitativo utilizando una prueba de pretest y postest previamente validado, y una rúbrica para la evaluación de documentos escritos, los autores plantean que la estrategia implementada promovió el trabajo en equipo y el compromiso, manteniendo la motivación durante su aplicación, consideran que la inclusión de las tecnologías en las actividades desarrolladas supuso la posibilidad de generar propuestas creativas para la comunicación de las ideas del estudiantado.

En la investigación de Morales (2018) desarrollada en Perú, se analizaron diferentes aspectos de la metodología ABP que suponen una relación vinculante con la promoción de habilidades de Pensamiento Crítico. La estrategia propuesta se implementó en modalidad híbrida con estudiantes de primer año de Ingeniería, de diferentes generaciones, por 9 años entre el 2008 y el 2016 en un curso de Química General. El estudiantado fue evaluado en diferentes momentos con una prueba estandarizada y al final se desarrolló una comparativa de los resultados. La autora concluye que el grado de autonomía que se permita al estudiantado es determinante para considerar una relación entre el ABP y el Pensamiento Crítico.

En los tres se utilizaron pruebas estandarizadas, en el caso de las investigaciones de Saiz y Rivas (2012) y de Sastoque *et al.* (2016) se aplicaron pruebas de pretest y postest mientras que en el caso de Morales (2018) se realizó con diferentes muestras de estudiantes a lo largo de nueve años la prueba se aplicó en diferentes momentos, aunque no se aclara en qué momento se hizo con cada una de las generaciones con las que se realizó el estudio.

El uso de pruebas estandarizadas en forma de pretest y postest utilizado en los trabajos da cuenta, acorde con cada uno de los autores, de la existencia de cambios significativos en el desarrollo del Pensamiento Crítico entre un estado previo y posterior a la implementación del ABP, lo que les permite concluir en todos los casos una relación vinculante entre la estrategia didáctica y la competencia, aunque en estas investigaciones todos los aspectos cualitativos y particularidades sobre la implementación de la estrategia didáctica quedaron omitidos.

En los resultados y conclusiones de las investigaciones revisadas se encuentran nuevamente el compromiso, la participación y la autonomía como elementos centrales para el desarrollo del Pensamiento Crítico, lo que permitió pensar en el ABP como una propuesta de planeación didáctica que permita el favorecimiento del intercambio, el diálogo y posteriormente la construcción de argumentos por parte del estudiantado.

Cabe destacar que, si bien los trabajos reportados plantean una relación del ABP con la competencia Pensamiento Crítico, ninguno describe la forma en que se desarrolló la implementación de la estrategia, lo que llevó a considerar para esta investigación la necesidad de conocer las características del profesorado y las instituciones en que se implementó la estrategia didáctica, así como cuestionar las posibilidades que se tienen de comprobar la influencia de esta última en el desarrollo de la competencia por parte del estudiantado, cuando se omite lo que sucede en la interacción entre el profesorado y el estudiantado en el aula.

El desarrollo de este subapartado ha permitido comprender la importancia de tener en cuenta lo que sucede durante la implementación de la estrategia didáctica, para tener la posibilidad de describir una relación entre el ABP y la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, dando cuenta de lo que ocurre en el aula, lo que los docentes hacen, las percepciones del profesorado y la forma en que esto se refleja en el estudiantado.

En este estudio se busca analizar la posibilidad de incidir en la formación de la competencia Pensamiento Crítico, a través de una estrategia didáctica en la que

se propongan escenarios y problemáticas coincidentes con el contexto del estudiantado, que le permita al profesorado fungir como guía en el proceso de aprendizaje.

1.3. El desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en la escolarización

La importancia de explicitar la forma en la que se pretende observar la competencia Pensamiento Crítico en el estudiantado fundamenta la necesidad de este subapartado, en el que se reportan siete investigaciones, tres de ellas con una metodología mixta, y cuatro cuantitativas en las que se implementaron pruebas estandarizadas, rúbricas y cuestionarios con la intención de acercarse a una medición de la mencionada competencia.

En el trabajo de Cáceres y Conejeros (2011) desarrollado en educación básica en Chile se intentó determinar si una metodología centrada en el aprendizaje puede contribuir a la generación de cambios favorables en el Pensamiento Crítico. La investigación se desarrolló con 104 estudiantes, evaluados mediante una guía de observación aplicada por el profesorado y una prueba de preguntas abiertas corregida mediante una matriz de rúbricas analíticas, los resultados muestran una relación entre el desarrollo de la competencia y la implementación de la metodología propuesta.

En Estados Unidos Behar-Horenstein y Niu (2011) desarrollaron una investigación sobre 42 estudios empíricos enfocados en la enseñanza del Pensamiento Crítico en educación universitaria. Sus resultados sugieren que una misma estrategia didáctica puede tener diferentes resultados dependiendo de la forma en la que se desarrolle su implementación, y que existen aspectos de esta última que no se reflejan en los instrumentos cuantitativos. Para las autoras la mayoría de los trabajos tienen limitaciones metodológicas no reconocidas. Por lo anterior recomiendan la integración de metodologías mixtas en la investigación del tema y retomar factores distintos a las diferencias estadísticamente significativas al elegir o proponer estrategias para la promoción de la competencia.

En cuanto al trabajo de Andreu-Andrés y García (2014) en España se enfocó en medir el desarrollo de Pensamiento Crítico con una estrategia de autoevaluación y otra de coevaluación propuestas por los participantes, a partir de una actividad multitarea de trabajo en equipo basada en ABP. Con una metodología mixta, la aplicación de rúbricas y declaraciones sobre la experiencia, los autores concluyen que, la concordancia entre los resultados de ambas estrategias reafirma el desarrollo de la competencia. No obstante, es necesario considerar que lo que se evaluó y los instrumentos utilizados para hacerlo fueron propuestos por el estudiantado y no se dio cuenta de su validez.

En un estudio con una muestra de 100 estudiantes de Medicina en México, Hincapié *et al.* (2018) analizaron los efectos del ABP en el desarrollo del Pensamiento Crítico. Con una metodología mixta se utilizaron 5 instrumentos: test de conocimientos, matriz de observación, cuestionario de habilidades, entrevista y rúbrica de evaluación, cuyos resultados permitieron a los autores concluir que las metodologías centradas en el estudiantado le permiten establecer una relación entre los contenidos conceptuales y la realidad.

De igual forma en México, Segura *et al.* (2018) con estudiantes de medicina, evaluaron la simulación clínica para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico. Utilizando el ABP y con una metodología cuantitativa realizaron un estudio descriptivo y cuasiexperimental, aplicando un cuestionario con escala tipo Likert, como pre y postest a una muestra de 51 estudiantes, se midió su autopercepción del desarrollo de Pensamiento Crítico; los autores no obtuvieron resultados positivos, pero señalan que el tiempo del estudio resultó limitado para establecer relaciones significativas.

Por su parte Zelaieta *et al.* (2019) con un estudio en España, analizaron la visión del estudiantado sobre la competencia Pensamiento Crítico mediante un juego de rol, desarrollaron una metodología mixta con 331 estudiantes de Educación Infantil y Primaria, en la implementación de una actividad de debate en tres fases a lo largo de 15 semanas, al final se aplicó un cuestionario de seis ítems cualitativos y cuantitativos para conocer su percepción y experiencia, los autores obtuvieron una

valoración positiva de la estrategia y consideran que las acciones de discutir y exponer son fundamentales para la promoción del Pensamiento Crítico.

La investigación de García *et al.* (2020) en Colombia analizó el nivel de Pensamiento Crítico del estudiantado de segundo semestre de una universidad, en el estudio de corte cuantitativo y alcance descriptivo, se aplicó una prueba estandarizada de 26 reactivos abiertos a una muestra de 100 estudiantes de diferentes carreras. Los autores concluyeron que el 64% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel de Pensamiento Crítico medianamente logrado, por lo cual es necesario proponer estrategias didácticas enfocadas a promoverlo.

Los estudios que se integran en este subapartado fueron desarrollados en Chile, Estados Unidos, España, Colombia y dos de ellos en México. En ese sentido, destaca que son las únicas investigaciones retomadas que fueron desarrolladas en el país, lo que manifiesta la necesidad de trabajar el tema en el contexto nacional. Cinco de las investigaciones referidas fueron realizadas en educación superior y las otras dos en educación básica, mientras que, en bachillerato, tipo educativo al que se refiere la investigación, no se localizaron estudios.

Como ya se mencionó cuatro de los trabajos que conforman el subapartado se realizaron desde el paradigma cuantitativo y tres de ellas consistieron en investigaciones con una metodología mixta, utilizaron diferentes instrumentos en los que destaca el uso del autoreporte, en donde en este caso el estudiantado da cuenta de la percepción que tiene del propio desarrollo de la competencia.

En este trabajo el uso del autoreporte representa una posibilidad para acercarnos a una evaluación indirecta del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, en tanto sea a través de las percepciones del estudiantado que se dé cuenta de si a partir de la estrategia didáctica implementada es factible reconocer diferencias en la forma de desempeñarse ante tareas particulares, en este caso aquellas planteadas en el ABP.

Aunado a lo anterior es necesario reconocer una limitante para el estudio en desarrollo que se señala en el trabajo de Segura *et al.* (2018) y que se relaciona con

el tiempo en que se lleva a cabo la implementación de una estrategia, en este caso la de ABP. Será necesario advertir que si bien el tiempo resulta limitado como los autores lo refieren para, encontrar diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, en esta investigación se buscarán las diferencias particulares que resultan de la implementación de la estrategia, más que aquellas que buscan la generalización de los resultados.

En ese sentido se retoman las conclusiones de Behar-Horenstein y Niu (2011) quienes exponen la necesidad de dar cuenta de diferentes aspectos cualitativos que enmarcan la implementación de una estrategia didáctica, entre ellos las características del profesorado, para poder comprender los procesos que se desarrollan en el aula y que promueven la formación de competencias por parte del estudiantado.

La posibilidad de medir la competencia Pensamiento Crítico es un reto metodológico para las investigaciones que pretendan dar cuenta de su desarrollo, lo es más si se considera que esta pueda ser observable en el desempeño, tal como lo requiere su carácter de competencia, en donde es imprescindible plantear escenarios en los que sea posible su operacionalización que permita visibilizar su puesta en práctica.

Los trabajos mencionados hasta ahora, han permitido identificar la falta de estudios respecto a la competencia Pensamiento Crítico en México y de manera particular en bachillerato, pues de los que se presentan solamente dos fueron realizados en el país en educación superior y una investigación fue desarrollada en la EMS en Perú, lo que permite considerar a la presente tesis como un aporte en este sentido y a las vetas que surjan de la misma, como un área de oportunidad para atender una de las tareas del bachillerato como lo es el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Los estudios antes expuestos permitieron esbozar los cuestionamientos que orientaron el desarrollo de las preguntas y objetivos de investigación que se enuncian más adelante. Lo anterior en consideración de que las metodologías

implementadas en los trabajos presentados dieron lugar a reconocer áreas que se intentaron fortalecer en el presente trabajo, aunado a ello las posturas teóricas que retomaron los autores permitieron centrar la atención en el papel del profesorado tanto en la implementación de una estrategia didáctica como en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

A lo largo de este capítulo se presentaron tres diferentes perspectivas en torno al Pensamiento Crítico en la escolarización, en primer lugar, aquella enfocada en la percepción y asunción del profesorado sobre su papel en el desarrollo de la competencia, en un segundo momento acerca de las propuestas didácticas orientadas a su promoción y finalmente sobre la posibilidad del estudiantado de lograr su desarrollo. La elaboración del estado de la cuestión que se presenta dio pie a la problematización que se presenta enseguida y permitió trazar las primeras líneas del andamiaje teórico y la metodología que orientaron esta investigación.

CAPÍTULO 2.

PROBLEMATIZACIÓN. LA COMPETENCIA PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CONTEXTO DEL BACHILLERATO

De acuerdo con Galindo *et al.* (2012) la problematización refleja las contradicciones existentes en la realidad social y el proceso de investigación, por lo que en este capítulo se intenta exponer y describir aquellos actores y elementos que confluyen con el objeto de estudio durante el proceso formativo.

La presente investigación se enfoca en la competencia Pensamiento Crítico, centrándose en el profesorado como actor educativo quien cuenta con la posibilidad de incidir en el desarrollo de dicha competencia en el estudiantado. En este sentido el estudiantado representa la posibilidad de observar una modificación en la interacción entre profesorado y alumnado ante determinadas actividades y tareas.

En este capítulo se presentan en primer lugar a los actores educativos que participan en el desarrollo de competencias en el bachillerato, posteriormente se expone al Pensamiento Crítico como competencia a desarrollar en la escolarización, seguidamente se muestran los elementos contextuales que rodean a la Educación Media Superior y finalmente se expresa cómo el profesorado, el estudiantado, el contexto y la competencia a desarrollar convergen en el currículo vivido, en donde se considera que se tendría la oportunidad de favorecer su desarrollo.

Se reconoce que ninguno de los actores -profesorado y estudiantado-, ni los elementos, el contexto y la competencia, existen sin la presencia de los otros, sino que coexisten en un lugar y tiempos determinados en este caso en el desarrollo del currículo vivido en el aula, como parte del desarrollo de una asignatura, lo cual complejiza la reflexión en torno al objeto de estudio, no obstante, la forma en que se desagregan enseguida intenta presentarlos de la manera más clara posible.

En reconocimiento de la coexistencia de los actores y elementos que participan e inciden en el fenómeno educativo, para la problematización se propone

asumirlos como dimensiones que se interrelacionan en el proceso de formación de competencias. En este capítulo se exponen y describen aquellos actores y elementos que confluyen con el objeto de estudio durante el proceso formativo.

En el esquema 1 se presentan las dimensiones mediante las que se procura esclarecer las relaciones concebidas en torno al objeto de estudio.

Esquema 1.

Dimensiones del Objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en las dimensiones de la problematización

Para la construcción de las dimensiones que conforman la problematización, se partió en primera instancia de las investigaciones presentadas en el capítulo anterior del estado de la cuestión, para posteriormente incluir elementos provenientes por ejemplo de la política educativa en torno a la EMS, así como

circunstancias contextuales que rodean a esta última y que se consideraron necesarias para comenzar a comprender la complejidad en que se desarrolla el objeto de estudio.

2.1. Los actores educativos en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico

La actual investigación, asume la posibilidad de incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico durante el proceso formativo en el aula, en parte mediante la interacción entre el profesorado y el estudiantado, así como entre pares, puesto que como lo afirman Brookfield (2012) y Dorman (2012) el Pensamiento crítico se desarrolla en lo colectivo mediante el diálogo. Es por lo anterior que, en este apartado se hablará sobre los actores educativos.

2.1.1. El profesorado en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico

Siendo la práctica docente la parte central de esta investigación se considera necesario comenzar presentando algunos de los rasgos que caracterizan al profesorado de la EMS y que inciden en la forma en la que los docentes se perciben a sí mismos y en como desarrollan sus actividades con el estudiantado siendo parte del currículo vivido.

También es necesario señalar que en esta investigación se reconoce que cuando se hace referencia al profesorado de la EMS no podemos hacerlo solamente desde al ámbito de lo pedagógico o de lo didáctico, puesto que en él convergen diferentes elementos relacionados con lo laboral, lo institucional y lo político, los cuales influyen de una u otra forma en la práctica que se pretende analizar.

Se advierte así que en lo que se presenta a continuación se encuentran diferentes elementos de índole laboral, refiriéndose principalmente a lo relacionado con la formación, la capacitación y la actualización y de lo político con parte de lo que establece el discurso de la RIEMS, a partir de los cuales se deja entrever aquello que se espera del profesorado en este tipo educativo.

2.1.1.1. Formación inicial

Una de las principales particularidades del profesorado de bachillerato está en su formación profesional, ya que como lo advierte Lozano (2016) en su mayoría no cuentan con preparación para la docencia, sino que se trata de profesoras y profesores que estudiaron diferentes disciplinas y posteriormente decidieron dedicarse a la docencia, esto implica que aun teniendo dominio del contenido curricular pueden, en algunos casos, adolecer de herramientas y habilidades didácticas que faciliten el desarrollo para su práctica docente y con ello para la posibilidad de promover competencias.

Se considera que parte de las decisiones tomadas por el profesorado de bachillerato, sin formación para la docencia, se orienta por la intuición o la experiencia, esta última como docentes o estudiantes. Por lo que se supondría la necesidad para la EMS de atender la formación como medio para lograr la profesionalización docente, que permita dar respuesta a las demandas que la incorporación del enfoque por competencias en la educación requiere.

No obstante, y coincidiendo con Zorrilla (2015) si bien existen iniciativas oficiales para la formación del profesorado, que se enuncian más adelante, el requisito para acceder al Servicio Profesional Docente se centra en la posesión de un título de licenciatura, sin que se enuncien requerimientos sobre la preparación pedagógica y didáctica necesarios para atender este tipo educativo.

Aun cuando no se encuentran expuestos los requisitos pedagógicos para la contratación y permanencia de profesionistas como docentes de bachillerato, la RIEMS, establece en el Acuerdo Secretarial 447 (SEPb, 2008, p. 2) ocho competencias que conforman el perfil deseable para el profesorado y que se enfoca en la formación continua, el dominio de saberes, la planificación, puesta en práctica y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción de ambientes para el aprendizaje y para el desarrollo sano e integral del estudiantado y, la participación en la gestión institucional.

En este sentido se retoma lo expuesto por Guzmán *et al.* (2017) cuando denuncia que en la EMS no se encuentran programas de formación inicial, capacitación, actualización y superación que permitan la formación de competencias que el mismo tipo educativo demanda de sus docentes, aunado a ello y en coincidencia con lo expuesto por Zorrilla (2015) se expone la ausencia de procesos claros para la inserción, promoción, estímulo y certificación del profesorado.

Lo anterior deja ver que, si bien las expectativas que se trazan desde las competencias planteadas en el perfil del docente propuesto por la RIEMS son amplias y pertenecientes a diferentes ámbitos de lo personal, lo áulico y lo institucional, las condiciones laborales que sustenten o apoyen el desarrollo de tales competencias por parte del profesorado se encuentran ausentes, lo cual se muestra de forma más clara en el siguiente subapartado.

2.1.1.2. Formación docente en la EMS

Para González (2004) la formación docente es una actividad desarrollada en el contexto institucional, con la que se pretende preparar al profesorado para intervenir en la enseñanza. Para Palmerín y Velazco (2017) esta última persigue el desarrollo de una práctica dirigida a la formación integral del estudiantado, lo cual requiere el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores.

Con la publicación de la RIEMS en 2008 se presentó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que representó el intento de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) por capacitar a los docentes en las competencias mencionadas, no obstante, de acuerdo con el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES, 2018) no siendo obligatorio, la demanda del programa se vio definida por las posibilidades de participación de cada docente, aunado a ello la SEMS absorbió el costo de la capacitación del sector público, pero no del privado, llevando a un panorama desigual entre estos.

La publicación del CEES (2018) afirma que para 2016 la participación en PROFORDEMS ascendía a 75.5% del profesorado, sin embargo, culminaba con la

certificación en el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS) que avala el desarrollo de competencias docentes, para ese año solo el 17% de los docentes había complementado el proceso. Parte de las dificultades para ampliar la cobertura residió en las posibilidades económicas y laborales, la diferencia de facilidades del profesorado de acuerdo con su adscripción y los cambios en el apoyo y subsidio al programa.

Como ya se mencionaba esto se relaciona con las condiciones laborales del profesorado y el interés en la búsqueda y participación en procesos de formación. Conforme con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC, 2021) para el ciclo escolar 2018-2019 en Morelos había 218 bachilleratos particulares, en los cuales laboraban 2,665 docentes de los que no se presenta el tiempo de dedicación, mientras que la totalidad de profesores y profesoras en el estado, en bachilleratos públicos y privados, para el mismo ciclo escolar era de 5,647 docentes en modalidad escolarizada, de los que solo el 18.3% se dedicaba de tiempo completo a la docencia, lo que podría tener algún tipo de influencia en la disposición para dedicar tiempo a la capacitación.

Lo anterior se ve enmarcado además por lo que advierten los estudios de Gul *et al.* (2014) y Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) sobre la necesidad de una formación del profesorado, que le posibilite la incorporación de diferentes estrategias a sus prácticas y logre reducir las resistencias a la implementación de propuestas curriculares que no le sean familiares. En este sentido, es menester cuestionar la posibilidad de las y los docentes, con la preparación con la que cuentan, de promover el desarrollo de competencias en el contexto del bachillerato.

Las características del profesorado permiten ver diferencias de cómo se asume la labor docente y comprender la diversidad en el desarrollo de sus prácticas. Se reconoce que estas no se determinan solo por los elementos antes referidos, sino que es necesario sumar otros factores, aunque en estos es posible encontrar supuestos sobre la forma en la que pueden influir en la implementación de la estrategia didáctica que orienta esta investigación.

Uno de los factores a los que nos referimos, que inciden en la práctica docente e influyen en su posibilidad de promover el desarrollo de competencias, se encuentra en el estudiantado. Para Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) y Moreno y Velázquez (2017) uno de los principales obstáculos para la implementación de estrategias que fomenten el Pensamiento Crítico, desde la perspectiva del profesorado se encuentra en la pasividad, la ausencia de cualidades para el autoaprendizaje y la orientación al aprendizaje reproductivo, mostradas por el alumnado y en ese sentido es necesario reflexionar sobre las posibilidades que tiene el profesorado de fomentar una competencia, cuando el estudiantado no está preparado o incluso interesado en ello.

2.1.2. El estudiantado de bachillerato

Si bien el estudiantado no es el sujeto de estudio en este trabajo, su participación resulta fundamental para observar su interacción con el profesorado en la implementación de una estrategia didáctica, además de conocer sus opiniones en cuanto a la función de la estrategia implementada en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Sobre el estudiantado de bachillerato es necesario apuntar que de acuerdo con la SEP (2008) en promedio la edad en que se cursa se encuentra entre los 15 y los 17 años. Periodo que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ([UNICEF] 2020) define entre la adolescencia media, que va de los 14 a los 16 y la tardía de los 17 años hasta su final en el desarrollo de cada persona y afirma que la adolescencia es una etapa necesaria en la transición a la adultez que trae consigo cambios psicológicos, físicos y sociales, en donde la forma de relacionarse se transforma debido a periodos de desestabilización que le permiten al individuo la construcción de su propia identidad.

2.1.2.1. Condiciones contextuales del estudiantado de bachillerato

Aunado a lo anterior es necesario reconocer que existen condiciones contextuales del estudiantado que influyen en la forma en la que participan en la escolarización, se coincide con Reeve (2012) cuando advierte que el compromiso académico suele

ser maleable y transformarse conforme el estudiantado avanza en su trayectoria, además de depender de las expectativas que este tiene del bachillerato.

Aunado a esto Lara *et al.* (2018) exponen que el contexto social y personal del estudiantado adquiere relevancia cuando incide en la inasistencia o la baja participación. Por su parte Zamudio (2021), advierte que factores como la adquisición de responsabilidades en el hogar han sido determinantes en el compromiso académico mostrado por el estudiantado. Se reconoce que no es posible dar cuenta de las particularidades contextuales de cada estudiante, aunque se señala estas no pueden pasar inadvertidas.

2.1.2.2. Expectativas de la Educación Media Superior

En México el bachillerato es la última etapa de la educación obligatoria, representando para muchos jóvenes la última oportunidad de acceder a la educación formal antes de incorporarse al entorno laboral, mientras que para otros consiste en un preámbulo para la educación superior y la elección de una profesión, resulta en ambos casos la culminación de una fase de la vida escolar y aunado a ello un periodo trascendental para la toma de decisiones que les permitirá valorar las opciones personales a las que se enfrentan al egreso del bachillerato.

Significa, además, un periodo de transición puesto que, a su término, se adquiere el carácter de ciudadanía formal y el reconocimiento del comienzo de la vida adulta, pues se espera que las y los egresados puedan tomar decisiones informadas y responsables, en reconocimiento de que lo involucran no solo a él sino a los demás.

Guerrero y García (2020), proponen la posibilidad de que exista una toma de decisiones informada al egreso del nivel bachillerato, cuando hay una desvinculación entre lo que se estudia y se hace al interior de las instituciones escolares con aquello que acontece en los contextos en que el estudiantado se desarrolla cotidianamente, por lo que pareciera ser que los contenidos curriculares y las habilidades y actitudes promovidas en la escolarización, funcionan solamente en el transcurso de esta última.

2.1.2.3. Rol del estudiantado en el proceso de aprendizaje

Se reconoce al estudiante como sujeto del aprendizaje, retomando a Morin (s.f.) cuando advierte la relación entre autonomía y dependencia, pues para pensar en el desarrollo de la primera es necesario asumir una relación "...energética, informativa y organizativa con respecto al mundo exterior" (p. 3) así el estudiantado de la EMS puede actuar con cierto grado de autonomía, aunque se desarrolla en el marco de una sociedad con estándares socioculturales que enmarcan sus acciones y decisiones, ejemplo de esto lo representa el perfil de egreso del bachillerato o las funciones propedéuticas y terminales de la EMS en general.

En este sentido al finalizar el bachillerato se espera que el egresado tome decisiones como la elección de una carrera profesional o de un campo de trabajo y, que estas resoluciones respondan a las necesidades y expectativas no solamente personales sino también familiares y del entorno social en el que se desenvuelve, así, el Pensamiento Crítico orientado a la toma de decisiones y la solución de problemas se ve guiado por el contexto en el cual se pone en práctica.

Debido a que la investigación se encuentra enmarcada por el enfoque por competencias y que este precisa la participación del estudiantado en su aprendizaje, su disposición representa un punto de principal interés en el planteamiento de la planeación didáctica.

2.1.2.4 El estudiantado de bachillerato y la competencia Pensamiento Crítico

Siendo el bachillerato el preámbulo para la adquisición del estatus de ciudadanía, se retoma la aseveración de Campos (2007) cuando expone que el Pensamiento Crítico es un propósito de la ciencia y de la sociedad, que se refleja en el actuar individual cuando interviene en la toma de decisiones, la solución de problemas, la autorrealización personal, profesional y ciudadana, por lo que la participación del estudiantado en su construcción individual es esencial.

Bajo esta perspectiva Zona y Giraldo (2017) exponen que el desarrollo de dicha competencia es una tarea constante, que requiere ser estimulada mediante

estrategias que favorezcan la participación y compromiso del estudiantado con su aprendizaje, puesto que con frecuencia están acostumbrados a recibir información de forma pasiva, lo autores señalan la necesidad de comprender la complejidad de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

No obstante, resulta complicada la consideración de que se logre la estimulación de la competencia Pensamiento Crítico a la que se refieren Zona y Giraldo (2017) cuando por otra parte Choy y Cheah (2009), Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) refieren que el profesorado no tiene definida la competencia ni las habilidades a promover en el estudiantado. Además, Morales (2018) reporta que hay una ausencia en las planeaciones didácticas de orientación para la formación de competencias genéricas, por lo que resulta difícil imaginar que se promueva o se reconozca el desarrollo de una competencia cuando no se tiene considerada en el imaginario de las y los docentes.

2.2. Pensamiento Crítico en la escolarización

De acuerdo con Facione (2007) la competencia Pensamiento Crítico tiene diferentes niveles de dominio que van de lo simple a lo complejo, desde la comprensión a la autorregulación del propio pensamiento, en la investigación desarrollada estos niveles de dominio se consideran como la posibilidad de aplicar diferentes habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico, de acuerdo con su desarrollo, ante una situación con la finalidad de resolverla.

Considerando la idea de los niveles de dominio es necesario reconocer que cuando el estudiantado ingresa al bachillerato, en donde el Pensamiento Crítico representa una competencia genérica del perfil de egreso, lo hace con cierto desarrollo de esta última que puede deberse a diversas condiciones personales y contextuales, aunque en la escolarización la base de la cual se parte puede ser considerada desde el perfil de egreso del nivel inmediato anterior, en este caso en el del nivel secundaria, el cual representa el punto de partida para considerar su desarrollo.

El Pensamiento Crítico ha guiado diversos estudios sobre la inclusión de estrategias para su desarrollo en el campo educativo. Se coincide con Barajas (2018) en que su desarrollo es un reto imprescindible para la formación ciudadana, se considera necesario entonces intentar comprender la manera en que es posible promoverlo dentro del transcurso de la educación obligatoria.

Aunado a lo anterior, el crecimiento de las tecnologías y la digitalización resultan clave para entender la importancia de la competencia Pensamiento Crítico, aunque se comprende que no son los únicos elementos contextuales que explican su relevancia, se advierte estos han trastocado la comunicación, la socialización, los espacios laborales y educativos, entre otros entornos de la vida cotidiana.

Por lo anterior es necesario buscar la posibilidad de promover su desarrollo en la escolarización, reconociendo que, si bien la formación de la competencia puede ocurrir fuera del espacio escolar, estudiar la forma en la que puede facilitarse desde la educación formal resulta relevante para la propuesta de estrategias y métodos que la fomenten. En ese sentido y según Morales (2018) la ausencia del Pensamiento Crítico de manera explícita en la planeación es uno de los impedimentos para su promoción.

Siguiendo con Morales (2018) la autora afirma que hacer al estudiantado el centro del proceso formativo desde la fase de la planeación, en donde los propósitos y la evaluación se encuentren enfocados a promover su autonomía, representa un aspecto clave para favorecer el desarrollo de competencias, de manera específica el Pensamiento Crítico. Por su parte Choy y Cheah (2009), Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) y Benzanilla *et al.* (2019) sugieren que para que esto suceda es necesario que el profesorado tenga claridad sobre las habilidades y en este caso también las actitudes y valores de la competencia que desea promover en torno a determinado contenido curricular.

Sobre la relevancia de la conceptualización del Pensamiento Crítico se coincide con Benzanilla *et al.* (2018) cuando explican que la manera en la que el profesorado planifica fomentar la competencia responde principalmente a la manera

en que la percibe y que a raíz de ello proponen estrategias para su desarrollo y evaluación, así el docente dirige su práctica a aquellas habilidades que considera importantes, al respecto Tenías (2013) argumenta que es necesario construir definiciones personales y colectivas sobre el Pensamiento Crítico dentro de las instituciones educativas para orientar la toma de decisiones pedagógicas que lleven a favorecer su desarrollo.

2.3. Contexto de la investigación

Si bien como se ha venido anunciando el sujeto de esta investigación es el profesorado de la EMS y su participación en torno al objeto de estudio, se considera pertinente apuntar la interpretación de la práctica del profesorado de bachillerato parte de una perspectiva específica, de acuerdo con el contexto en que se desarrolla, en esta investigación se adoptó la del rol que se le confiere a través del discurso político y que queda señalado en el Acuerdo 447 de la RIEMS (SEPb, 2008) en que se proponen las competencias docentes.

Aunado a ello es necesario asumir que el bachillerato al que nos referimos sucede en condiciones epocales específicas. Al respecto se advierte que el bachiller que se forma lo hace en el contexto del posmodernismo, lo que le implica tanto a él como al profesorado la asunción de ciertas expectativas específicas en su actuación, estas últimas se consideran de acuerdo con la sociedad a la que ambos pertenecen y refieren a lo que se espera de la educación y de la formación de los individuos en este entorno.

De acuerdo con Colom (1997) el posmodernismo enmarca a una sociedad relativizada en la que no existen verdades absolutas e inamovibles y en la que la inmediatez y la “utilidad” de la información, derivados del rápido crecimiento de las tecnologías de la información, urgen a separar la instrucción de la formación.

Así lo que se espera de los actores educativos en este contexto se transforma para atender las necesidades individuales y sociales de quien se forma, aunque ello no necesariamente queda resuelto en los discursos oficiales y en el currículo formal del bachillerato, comprendiéndolo como los planes y programas de estudios,

cuando estos se centran en los contenidos, en lugar del proceso de aprendizaje del estudiantado.

Se coincide con Camejo (2006) cuando señala que la vinculación entre constructivismo, teoría base del enfoque por competencias, y posmodernismo se encuentra en el reconocimiento de la necesidad de procesar y construir activamente el conocimiento, para poder constituir al individuo como constructor del entorno en el que se desenvuelve.

Aunque tal como lo afirman Correa y Pérez (2022) no hay un corte distinguible entre los modelos pedagógicos que se implementan de una época a otra, asumiendo al constructivismo como uno de ellos, sino que lo que se encuentra es una combinación de las prácticas que lleva a cabo el profesorado.

La combinación de las prácticas del profesorado surge de la suma de las funciones que se le confieren en cada uno de los modelos pedagógicos, así, mientras se sigue esperando de él la transmisión de conocimientos coincidiendo con el modelo tradicional, también se espera que sea un mediador para la construcción del conocimiento propio del constructivismo, lo que complejiza definir su labor en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Siguiendo con Correa y Pérez (2022) la relación entre el constructivismo y la concepción posmoderna de la educación responde a una redefinición de las diferentes esferas en las que participan los individuos, en donde hay una reestructuración constante de la persona y de la manera en la que socializa y se comporta.

Por lo que no solamente hay cambios en lo que se espera del profesorado, sino también en la manera en la que se asume al estudiantado a quien se reconoce como

... constructor de sus propios conocimientos, que aprende a otra velocidad, es icónico, multitareas, adaptable a diversas formas de aprendizaje y que además debe ser creativo, innovador, emprendedor y –fundamentalmente- flexible; que se apropia

rápidamente de las tecnologías de la información y la comunicación (Correa y Pérez, 2022, p. 147)

Si bien tales características le permitirían llevar a cabo diferentes acciones ligadas a la toma de decisiones y a la solución de problemas, es necesario cuestionarnos el por qué se asume que ha existido un proceso que le ha posibilitado el desarrollo de las características antes mencionadas.

Los elementos contextuales que se concentran en esta investigación son diversos, valga mencionar las condiciones desde las que el profesorado desarrolla su práctica y aquellas desde las que el estudiantado participa en el proceso formativo, así como los que a continuación se presentan como necesarios para comprender el objeto de estudio, el primero de ellos sobre el enfoque por competencias y el segundo de la emergencia sanitaria por la Covid-19.

2.3.1. Enfoque por competencias en el bachillerato

En el año 2008 se publicaron diferentes Acuerdos secretariales que conformaban la RIEMS y que suponían un cambio en la forma en la que se asumía la formación en el bachillerato, a más de quince años del decreto sus resultados siguen en entredicho, de acuerdo con Lozano (2016) esto responde a la incompreensión, por parte del profesorado, del enfoque por competencias y a su interpretación para ser llevado a la práctica.

El establecimiento de la RIEMS respondió a una serie de retos en cuanto a cobertura y deserción que enfrentaba cada uno de los subsistemas de la EMS, los cuales funcionaban de manera aislada y con perfiles de egreso diferentes, en este sentido la incorporación del enfoque por competencias en el bachillerato respondió a la necesidad de lograr en sus egresados un perfil homogéneo que les permitiera “desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera más general, en la vida” (SEP, 2008, p. 8)

En esta última afirmación se advierte la necesidad que se reconocía en los documentos de formar ciudadanos con conocimientos, habilidades actitudes y

valores que le permitieran tener un impacto positivo tanto en su comunidad como en el país, desde esta perspectiva la formación de la competencia Pensamiento Crítico es trascendental para permitir la toma de decisiones del egresado de la EMS.

Desde los discursos oficiales la responsabilidad de operacionalizar el currículo formal es depositada en el profesorado, por lo que es necesario revisar qué sucede en el tránsito entre lo que se prescribe en el Plan y Programas de estudio, su interpretación y la elección por parte de las y los docentes de las técnicas, estrategias y recursos para el desarrollo en este caso de la competencia Pensamiento Crítico.

Al respecto Pozo *et al.* (2006) advierten que entre el conocimiento teórico y la transferencia a la práctica docente existe un largo camino relacionado con lo que se considera que funciona para resolver las problemáticas en el aula, por lo que la incorporación del enfoque por competencias a este entorno por parte del profesorado de bachillerato representa un elemento contextual a tener en cuenta, cuando, como se ha señalado antes, la capacitación diseñada para este fin no ha presentado, hasta ahora, resultados sobre los cambios esperados en el desarrollo de la práctica docente.

Si bien tal como en su momento sucedió con la RIEMS, posteriormente con el Modelo Educativo 2017 y actualmente con la Nueva Escuela Mexicana, su establecimiento significaría la transformación de diferentes aspectos curriculares, es necesario asumir cada una de estas propuestas desde una postura crítica, así como reconocer que la tarea de investigar el logro de los objetivos que propone cada una es insoslayable.

Ante la tarea de investigar lo que sucede en el bachillerato Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022) reportó que en el ciclo escolar 2020-2021 la matrícula de la EMS a nivel nacional ascendía a 4,985,005, de esta en el estado de Morelos había un total de 74,708 estudiantes de bachillerato y en el mismo ciclo había 408,267 profesoras y profesores de educación media en el país y 7,553 en

Morelos incluyendo las diferentes modalidades en que esta se oferta y en instituciones de sostenimiento tanto público como privado.

No obstante, ninguna de las cifras encontradas habla de cuántos de las y los profesores de bachillerato han logrado integrar el perfil por competencias en su práctica docente, o qué porcentaje del estudiantado ha egresado del bachillerato habiendo logrado cumplir a cabalidad con el perfil de egreso que se plantea desde los discursos oficiales, o en qué medida han logrado el desarrollo. En este caso de manera específica de la competencia Pensamiento Crítico, que les orienten en la toma de decisiones para desempeñarse en diferentes ámbitos de su vida.

A raíz de lo anterior se aclara que la presente investigación no se considera en función de cifras, puesto que se asume que revisar la forma en la que el profesorado puede promover el desarrollo de competencias en el estudiantado requiere una perspectiva más enfocada en los procesos que suceden en el aula y que le posibiliten la consecución de aquellas competencias que le permitan resolver las problemáticas a las que se enfrenta en su vida cotidiana.

2.3.2. La coyuntura de la Covid-19

Con la intención de medir la afectación en la educación derivada de la emergencia sanitaria, el INEGI (2021) expuso que del estudiantado entre los 3 y los 29 años que se inscribió en el ciclo 2019-2020 y que representaba un total de 33.6 millones, 1.8 millones decidió no reinscribirse en el ciclo 2020-2021. De esa cifra, 243 mil provenían de escuelas privadas, que representa una de las características de las instituciones que formaron parte del trabajo de campo de esta investigación.

La implementación de una educación de emergencia significó una considerable modificación de los entornos en los que se desarrolla el proceso de escolarización, por lo que es necesario considerar la manera en que estas modificaciones tuvieron la posibilidad de incidir en la promoción de una competencia como lo es el Pensamiento Crítico, en un entorno educativo que se ha visto trastocado y cuyas consecuencias todavía están latentes.

2.4. El currículo vivido

Sobre el paso del currículo formal al real, Díaz-Barriga (2009) argumenta que, ante los cambios curriculares, existe la expectativa de que el docente integre las innovaciones y las haga realidad en el aula, aunque no haya claridad del por qué o cómo de esta encomienda, la autora expone que en muchos casos las reformas se implementan de forma unidireccional y son recibidas como imposición.

La brecha entre aquello que se estipula en el currículo formal y aquello que se vive cotidianamente en las aulas es innegable, no obstante, en este trabajo el énfasis se encuentra en la forma en la que a partir de la práctica docente se posibilita el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico del estudiante.

Como lo advierten García *et al.* (2014) las percepciones de aquellos que interactúan en el aula y que conforman precisamente el camino para llevar el currículo formal al vivido, el autor reconoce que en el proceso de aprendizaje convergen las actitudes, las creencias, los posicionamientos y las formas de pensar y actuar de cada uno de los actores, y que todos estos elementos inciden en la forma en que estos participan, se responsabilizan y se comprometen en este caso con el desarrollo de la competencia.

En este tenor y siguiendo con lo que proponen García *et al.* (2014) de que el profesorado y el estudiantado serán ejes fundamentales que nos orienten con sus percepciones y opiniones sobre su propia actuación y de forma particular en el proceso de la implementación de planeaciones didácticas.

2.4.1. Comunicación en el aula

La comunicación es uno de los principales procesos por medio de los cuales el estudiantado y el profesorado interactúan en las aulas. De acuerdo con Jorba *et al.* (2000) la construcción de conocimiento es fundamentalmente un proceso de diálogo, mediante el cual los participantes consolidan una visión conjunta del mundo, los autores continúan su argumento asegurando que el aprendizaje de

cualquier área curricular se desarrolla mediante la divulgación de un lenguaje específico.

Conforme con lo anterior la comunicación permite la socialización y construcción del conocimiento, así el cuidado de la forma en la que esta se desarrolla entre docente-estudiante y entre pares representa una tarea fundamental para comprender la forma en la que se promueve la competencia Pensamiento Crítico.

Las características del profesorado, el Pensamiento Crítico en la escolarización, el contexto, el currículo y el estudiantado, han permitido advertir a la investigadora sobre la necesidad de profundizar en la investigación sobre el objeto de estudio, ya que se reconoce la complejidad que lo rodea tanto de forma teórica como en las prácticas en la que se supondría que se llegaría al logro de las competencias, en este caso particularmente al Pensamiento Crítico.

El papel que el profesorado y el estudiantado asumen ante el proceso de formación de competencias, permiten vislumbrar que el logro del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico es una tarea compartida en la que se ponen en juego diferentes características de ambos actores. En ese sentido, se presentan la pregunta general y subsidiarias que guiaron la investigación.

2.5. Pregunta general de Investigación

¿Cómo implementa el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el primer semestre de bachillerato?

2.5.1. Preguntas subsidiarias

- ¿Cuáles son las características profesionales del profesorado de bachillerato que influyen en la forma en la que percibe la competencia Pensamiento Crítico?

- ¿Cómo influye la percepción del profesorado sobre la competencia Pensamiento Crítico, en la forma en que implementa la metodología del ABP?
- ¿De qué forma el profesorado de bachillerato realiza adecuaciones a las planeaciones didácticas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el currículo real?
- ¿Qué elementos de la competencia Pensamiento Crítico se manifiestan en la interacción entre el profesorado y el estudiantado al implementar la metodología del ABP?
- ¿Qué reporta el estudiantado de bachillerato sobre su experiencia en la implementación del ABP durante la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I para la solución de problemas?

2.6. Objetivo general de investigación

Analizar la forma en la que el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I en el primer semestre de bachillerato implementa la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

2.6.1. Objetivos específicos de la investigación

- Identificar las características profesionales del profesorado de bachillerato que influyen en la forma en la perciben la competencia Pensamiento Crítico.
- Reconocer la manera en la que la percepción del profesorado sobre la competencia Pensamiento Crítico influye en la forma en que implementan la metodología del ABP.
- Describir las adecuaciones que realiza el profesorado de bachillerato a las planeaciones didácticas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el currículo real.
- Distinguir los elementos de la competencia Pensamiento Crítico que se manifiestan en la interacción entre el profesorado y el estudiantado al implementar la metodología del ABP.

- Exponer lo que el estudiantado de bachillerato reporta sobre su experiencia en la implementación del ABP durante la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I para la solución de problemas.

El desarrollo de la problematización presentado en este capítulo permitió desentrañar las diferentes dimensiones que complejizan el acercamiento al objeto de estudio de la presente investigación, con la intención de que al presentar los actores, sus características y los elementos contextuales que permean en su actuación durante la escolarización permitieran a la investigadora trazar un camino a seguir en el desarrollo del presente trabajo.

Aunado a lo anterior la elaboración de la problematización permitió retomar algunos de los aportes del estado de la cuestión, lo que permitió comenzar a asentar las directrices de la presente investigación, además de plantear las preguntas y objetivos a los que se pretendió dar respuesta.

CAPÍTULO 3.

ANDAMIAJE TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación se decidió construir un andamiaje teórico, el cual "... parte de un conjunto de recursos... que permite[n] al investigador mirar la realidad, pero que pueden abandonarse y sustituirse por otros en la medida que sea necesario" (Yurén, s.f., p. 2).

Se asumió además el planteamiento de Kübler (2011) acerca de que un andamio representa una estructura dinámica, que se puede ir retirando o reiterando gradualmente, conforme la investigación avanza, las necesidades de esta última determinan el uso y movimiento que se le dé. En este trabajo el desarrollo de un andamiaje permitió trazar las líneas generales que posteriormente orientaron el marco metodológico, a la vez que se fue construyendo y reconstruyendo conforme fue requerido.

A continuación, se presentan los apartados que describen las líneas teóricas y conceptuales que sustentaron la investigación.

3.1. El enfoque por competencias en la educación

El término de competencias fue incorporado al ámbito de la educación a partir de las consideraciones del mismo en el campo laboral, de acuerdo con Tobón (2008) la importancia de las competencias en este último, surgió a partir de las transformaciones en las formas de producción, resultado del tránsito entre el modelo Fordista-Taylorista y el modelo económico de la globalización, orientado a la tecnologización y la economía informacional, estos cambios provocaron la necesidad de las empresas de contar con personal con capacidad para la adaptación y flexibilidad para adecuarse a entornos cambiantes.

Se coincide con lo que afirman Luna y Argudín (2018) al expresar que el enfoque educativo por competencias surgió en primer lugar de las necesidades laborales, como respuesta a la búsqueda de una sociedad del conocimiento, en

donde se busca que el estudiante cuente con las características que permitan su incorporación al trabajo.

Es necesario, sin embargo, atender lo que señala Trujillo-Segoviano (2014), sobre la forma en la que el enfoque por competencias ha sido incluido el discurso de la política educativa, cuando argumenta que parte de las funciones de la escuela está en la formación de ciudadanos, que tengan además la posibilidad de incorporarse de manera adecuada en la vida productiva, por lo que la inserción de las competencias tendría que enfocarse en preparar a los estudiantes para adaptarse al entorno globalizado y cambiante al que se verán enfrentados a su egreso, pero también que cuenten con las características que le permitan ejercer su papel como parte de un colectivo con los retos que ello representa.

Propiamente en el ámbito de la educación el concepto y el enfoque de las competencias comenzó a permear en el desarrollo de políticas educativas a nivel global. No obstante, tanto sus concepciones como su clasificación son diversas y se prestan a diferentes interpretaciones, que moldean la forma en la que se desarrollan y planifican los planes y programas de estudio en la actualidad.

En el año 2003, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) formó el proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) que tuvo como principal objetivo identificar las competencias que resultan clave para el nuevo contexto mundial, el proyecto definió a las competencias como:

[...] la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea... habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2003, p. 8).

Aunado a ello se precisa que las competencias se expresan en acciones, conductas o elecciones que se evidencian en forma de desempeños, dejando ver que como parte de la escolarización se pretende su evaluación.

En este mismo sentido Tobón argumenta a partir de diferentes definiciones que “[...] las competencias son desempeños ante situaciones del contexto” (2013, p. 23). El autor expresa que en ellas confluyen diferentes elementos entre los que destacan los saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Continuando con la postura de Tobón, Barraza (2016) expresa que el enfoque por competencias busca que el estudiante se encuentre en posibilidad de construir su propio conocimiento y que ello depende de que se apoye en situaciones reales y cotidianas, para desarrollar las habilidades y actitudes que le permitan saber qué puede hacer con el conocimiento con el que cuenta, para qué, cuándo y de qué manera le será útil.

La investigación desarrollada integra el enfoque por competencias como parte del andamiaje teórico atendiendo a dos razones, la primera de ellas el hecho de que el currículo de la EMS a partir de la RIEMS se circunscribe en este enfoque educativo, la segunda se fundamenta en la posibilidad de desarrollar un constructo sobre el Pensamiento Crítico, que se presenta más adelante, con características que permitan describir su desarrollo como parte de la escolarización.

Atendiendo al hecho de que de otra manera el término de Pensamiento Crítico presenta múltiples y muy diferenciadas definiciones que dificultarían pensar en su operacionalización, se asumió la necesidad de definirlo como una competencia en donde determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores se ponen en práctica en relación con una determinada situación que precisa la adopción de una postura crítica y reflexiva.

3.1.1. Fundamentos teóricos del enfoque por competencias

Desde el ámbito de la política educativa en la estructuración de los discursos oficiales y el desarrollo de planes y programas de estudio se llevó a cabo una vinculación con diferentes contribuciones provenientes de la Psicología cognitiva, entre ellas en seguida se retoman las propuestas teóricas del constructivismo y el aprendizaje significativo, se precisa además que se retomaron estas perspectivas

precisamente porque son aquellas que se encuentran presentes en el currículo formal que orienta el bachillerato.

3.1.1.1. Constructivismo

Respecto al constructivismo, Serrano y Pons (2011) consideran que de manera explícita o implícita todas sus clasificaciones reconocen la existencia de tres diferentes posturas: la cognitiva fundamentada en los aportes de Piaget, la sociocultural inspirada en los planteamientos de Vygotsky y el construccionismo social de Berger y Luckmann.

Coll (2007) advierte que el enfoque por competencias no es totalmente novedoso, puesto que ya anteriormente las teorías constructivistas habían destacado el papel del aprendizaje funcional, e incluso habían orientado algunas reformas educativas, expone que su novedad reside en la manera en que acentúa la movilización articulada tanto de conocimientos factuales y conceptuales como de habilidades prácticas y cognitivas, motivaciones, valores y actitudes.

Siendo que en este trabajo el constructivismo representa parte de la base del enfoque por competencias, se retoma lo que exponen Cuevas *et al.* (2011) en cuanto a que estos convergen en diferentes puntos, aunque aseguran que la diferencia se encuentra en que mientras el primero se dirige a la forma en la que se adquiere y construye el conocimiento, el segundo se enfoca al desarrollo de desempeños que sirvan al sujeto para responder a demandas y situaciones del contexto.

Se considera que, en el estudio actual los aportes de la corriente constructivista al enfoque por competencias permiten acercarse a la comprensión de la forma en la que es posible que los procesos de aprendizaje del estudiantado se traducen en desempeños que articulen diferentes elementos ante situaciones particulares.

3.1.1.2. Aprendizaje significativo

Según Ausubel *et al.* (1983) existen principios generales del aprendizaje significativo que es posible comunicar al profesorado, para que estos descubran y seleccionen aquellos métodos de enseñanza que les resulten más eficaces. Para estos autores todos los aprendizajes que suceden en las aulas se concentran en dos dimensiones: a) Repetición-aprendizaje significativo y b) Repetición-descubrimiento y ambas pueden resultar en aprendizaje significativo cuando el estudiantado tiene disposición para relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento y la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa.

La posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos reside en la disposición del estudiantado y la organización de recursos y estrategias del profesorado. En este sentido Marco (2008, p. 17) expresa que los contenidos son importantes en tanto el profesorado tiene la posibilidad de convertirlos en “vehículos para la adquisición de competencias” señalando que los programas de estudio que se encuentran sobrecargados de temas dificultan el aprendizaje significativo.

Se concuerda con Pimienta (2007) en que el enfoque por competencias y el aprendizaje significativo son propuestas complementarias en donde el lenguaje y la comunicación, campo disciplinar en que se enfoca la investigación desarrollada, representan la base para la construcción de conocimientos, a partir de estructuras cognoscitivas previas y situaciones socialmente significativas para los estudiantes.

Asumiendo el papel central que adquiere el estudiantado en el aprendizaje significativo, se retoma a Caballero *et al.* (2011) cuando advierten que el enfoque por competencias requiere del compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, puesto que les implica la reestructuración y aplicación de sus conocimientos, así “... no es posible lograr que el alumnado desarrolle las competencias que la sociedad les exige si no es por medio de un aprendizaje significativo de las mismas” (p. 38)

En este sentido el aprendizaje significativo permite reconocer la importancia de la disposición del estudiantado, que permitan la promoción y el desarrollo de

competencias a partir de que las estrategias implementadas por el profesorado contribuyan a la relación de los conocimientos previos con los nuevos.

Respecto a las posturas teóricas arriba retomadas, se apunta que en los dos casos el aprendizaje se presenta como un proceso de apropiación del conocimiento, que sucede en un contexto que lo promueve o lo obstaculiza, dependiendo del interés, relevancia o utilidad con que se presenten los contenidos ante el estudiantado, que finalmente es quien tiene la función de incorporarlos a sus prácticas y utilizarlos cuando la situación lo requiera, además de ello es importante decir que estas posturas reconocen la influencia de diferentes factores, contextuales, cognitivos y motivacionales que inciden en el desarrollo de competencias.

3.1.2. Planes y programas de estudio en el enfoque por competencias

El bachillerato bajo el enfoque por competencias conlleva el replanteamiento de los planes y programas de estudio, en este sentido se coincide con Trujillo-Segoviano (2014) en que este enfoque educativo desde una perspectiva constructivista apoyará el propósito de que lo que se aprende en la escuela tenga la posibilidad de permitir una actuación eficiente ante situaciones determinadas que se presenten en el contexto.

Por su parte para Garragorri (2007) la necesidad de integrar el enfoque por competencias a los planes y programas de estudio responde a que el apego a los contenidos curriculares desvinculados del contexto, impide al estudiantado relacionarlos con su cotidianeidad, el autor advierte que los cambios curriculares no tendrían que ocurrir solamente en el papel, sino transitar a las aulas, posibilitando la relación de la escuela con las experiencias de los estudiantes que permitan dar sentido a los contenidos que se revisan.

El diseño curricular por competencias toma en cuenta que las etapas que se alcanzan durante el proceso formativo tienen la posibilidad de potenciar nuevas competencias cada vez más complejas. De acuerdo con Núñez (2003) asumiendo que el desempeño en una tarea implica la puesta en práctica de diferentes

conocimientos, habilidades, actitudes y valores, el cambio en el desempeño indica que existe un logro en el desarrollo de la competencia, que deriva de la modificación de sus componentes.

Coincidiendo con lo anterior Chan (2003) señala que es necesario contemplar la orientación de los programas de estudio a la solución de problemas, que permita guiarlos a una formación eficaz en donde el centro de esta se componga de la disposición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, encaminados a una tarea específica convirtiéndose en la base para evidenciar el desarrollo de competencias.

3.1.3. El papel del docente en el enfoque por competencias

Siendo el profesorado el encargado de llevar a cabo la implementación de los planes y programas de estudio y puesto que como se mencionó en la problematización, la RIEMS depositó en el profesorado la tarea de su puesta en marcha a nivel del aula, pues a los docentes les correspondía la toma de decisiones sobre la planeación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de aprendizaje, para atender lo anteriormente mencionado se conformó un perfil que comprendía ocho competencias deseables en las y los maestros de bachillerato.

De acuerdo con la RIEMS contar con las competencias antes mencionadas permitiría la correcta implementación de la reforma y con ello la formación de competencias, previstas por el perfil de egreso, por parte del estudiantado.

En este trabajo no se soslaya la importancia del perfil docente establecido por la SEP a través de la RIEMS, aunque se considera que hay algunas consideraciones que se tendrían que realizar sobre el mismo, con la intención de delinear la forma en la que el profesorado se anuncia como promotor del cambio y no como ejecutor de la reforma.

Dado que la introducción del enfoque por competencias en la EMS representó la propuesta de una transformación en este tipo educativo, se esperaba a la vez una evaluación de las prácticas en las aulas, en este caso por parte del

profesorado, en este sentido Álvarez (2011) plantea al docente como un agente de cambio en tanto es quien comprende, promueve y orienta el cambio, por lo que le es requerido su compromiso no solamente con el aprendizaje sino también con el estudiantado.

Para ello y continuando con Álvarez (2011) el profesorado precisa de una reflexión constante de su labor y de cómo esta última lo lleva a influir en la construcción de aprendizajes y competencias que le permitan al estudiantado enfrentar los retos y dilemas que se le presenten de acuerdo con el contexto en que se desenvuelve, en este sentido sería necesario considerar la posibilidad propia del docente para resolver problemas provenientes del contexto así como su capacidad para la autorregulación, que le permitan advertir los vacíos en su propia formación.

Se retoma a Domingo (2022) cuando afirma que la rapidez con la que ocurren los cambios en el contexto actual precisa docentes con una mayor autonomía profesional que les permita ser críticos de sí mismos. Aunque, la autora apunta que existe todavía una inclinación por el perfil del profesorado técnico, el cual cuenta con saberes concretos y aplicables casi de manera mecánica con los que le es posible resolver situaciones con soluciones prefabricadas, por lo que no hay sensibilidad a la diversidad del estudiantado o del contexto escolar y lo importante son los productos y los resultados en lugar del proceso, así como enseñar los contenidos del programa de su asignatura.

Por su parte el perfil del profesorado reflexivo expuesto por Domingo (2022) se caracteriza por contar con habilidades creativas que le permiten ajustarse y reorganizarse de acuerdo con el contexto para llevar a cabo una toma de decisiones ante los retos que enfrenta, a la vez que tiene la posibilidad de contextualizar sus programas y adecuarlos a las características sociales, culturales y geográficas del entorno en que se desenvuelve como docente.

Por su parte, según Yurén (2005) el ejercicio de una profesión requiere de un sistema disposicional que permita resolver las situaciones problemáticas que forman parte del medio, se coincide con la autora en que la docencia entendida

como tarea apoya el proceso que tiene como fin el contribuir a la formación del sujeto, a partir de la conjunción de teoría y práctica que se entrelazan constantemente, pero también en que es necesario reflexionar la práctica para comprender la forma en la que se llega a transformar en el entorno.

Para la autora una práctica reiterativa o burocratizada no permite la reflexión sobre el vínculo entre la teoría y la práctica, por lo que la actividad del profesorado se produce de manera mecánica y pierde su carácter creativo, este último sería el que le permitiría al docente mediar entre el aprendizaje y los contenidos, aunque también reconocer la necesidad de una relación de confianza entre mediador y sujeto en formación.

Estas últimas afirmaciones cobran relevancia para esta investigación cuando se reconoce en el profesorado no solamente su papel enfocado a la toma de decisiones para la promoción de procesos formativos de manera creativa y dinámica, sino también le otorgan el compromiso de la reflexión sobre sus propias prácticas, que le permitan reconocerse como agente de cambio y en este caso de manera concreta como mediador.

3.1.4. La planeación didáctica en el enfoque por competencias

El desarrollo de la planeación didáctica en el enfoque por competencias cuenta con características y especificidades propias que la definen, en este sentido se retoma la postura de Tobón *et al.* (2010) que cuenta con una orientación socioformativa, en donde se reconoce que las condiciones contextuales hacen necesaria una adaptación de planificación en función de las particularidades que puedan acontecer en el aula.

El enfoque socioformativo, propuesto por los autores, considera que los contenidos no pueden asumirse como elementos aislados, sino que forman parte de un proceso complejo en donde la finalidad es dinamizar el aprendizaje, esto a través del planteamiento de problemas significativos que se encuentren adecuados al contexto y que orienten la función del docente como mediador. Dependiendo de la asignatura, los problemas que se plantean cuentan con un mayor o menor grado

de participación por parte de los estudiantes, ello conlleva la consideración de las competencias previas desarrolladas por el estudiantado, las competencias que se pretenden desarrollar y el tipo educativo en que se estima su implementación.

Aunado a lo anterior se señala que en el desarrollo de una planeación bajo el enfoque por competencias, es preciso que el profesorado cuente con nociones claras de la manera en la que se promueven las mismas, que le permitan fijarse metas y estrategias sobre lo que se pretende desarrollar en el estudiantado y no se confundan con la transmisión de contenidos o el establecimiento de objetivos, sino que comprendan la integración entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes y los valores, que constituyen la base de la competencia.

Para Ruiz (2010) en la planeación didáctica por competencias se integran aspectos, cognitivos y sociales, que no se encontraban presentes en anteriores propuestas educativas, la autora considera que es imprescindible relevar el papel de los contenidos como un medio y no como el fin del proceso formativo. Al respecto es importante precisar que en la propuesta didáctica que se presenta en esta investigación se pretenden integrar estos elementos por medio de la interacción entre pares y la contextualización del contenido a través de los escenarios propuestos.

3.1.4.1 El tiempo en la planeación didáctica

El tiempo representa una parte integral del proceso de aprendizaje y un elemento curricular que se tiene en cuenta tanto en la propuesta oficial como en su puesta en práctica, que incide en la posibilidad de trabajar los contenidos estipulados, llevar a cabo las actividades planificadas, favorecer el desarrollo de competencias, entre otras; por esta razón es necesario tener en cuenta el manejo que el docente realiza del mismo en las aulas.

De acuerdo con Gimeno (2008) el tiempo escolar puede ser considerado en diferentes dimensiones: la físico-astronómica referente al tiempo que puede ser medido con el reloj; la bio-psíquica sobre el desarrollo de los individuos durante cierto período; la del discurrir que da cuenta de la percepción de los individuos sobre

las experiencias vividas y la social referente al tiempo que se otorga a actividades referentes a la cultura, las costumbres y las normativas.

Cada una de las dimensiones mencionadas forma parte de la escolarización, y es necesario tenerlas en cuenta cuando se pretende analizar la forma en la que el profesorado lleva a cabo su práctica en interacción con el estudiantado, pues se relacionan con la percepción que cada uno tiene de su papel en el proceso formativo.

De acuerdo con Martinic (2015) en los países latinoamericanos el promedio de tiempo escolar asignado por el currículo formal es de alrededor de 800 horas por año contemplando 180 días, aunque advierte que de estos solamente 100 días por año resultan efectivos, debido a la cantidad de tiempo que se pierde en la práctica, resaltando en esta pérdida la dedicación a actividades administrativas asignadas al profesorado.

Aunado a lo anterior Gaete *et al.* (2017) advierten que desde la perspectiva del profesorado el tiempo escolar es escaso, mientras que existe una sobrecarga de las funciones administrativas del docente y un aumento en la exigencia que surge de la estandarización de las actividades realizadas cotidianamente, para los autores lo anterior resulta en muchos casos en el constante malestar del profesorado y finalmente en el abandono de la profesión.

Atendiendo a lo anterior la consideración del tiempo en el que el profesorado desarrolla su labor resulta compleja, sobre todo si se tiene en cuenta la necesidad que se establece desde el currículo oficial de atender los contenidos propuestos y lograr los aprendizajes esperados en un tiempo determinado, que en la práctica se reduce debido a diferentes situaciones, algunas de ellas relacionadas con la dimensión social propuesta por Gimeno (2008) en donde la atención a diferentes actividades institucionales y culturales¹ reduce el tiempo en que el profesorado

¹ No se niega que las actividades institucionales o culturales a las que se alude tienen la posibilidad de contribuir a la promoción de competencias, como la de Pensamiento Crítico, aunque sería menester una investigación diferente en la que se ahonde en ello, se menciona en tanto que estas actividades permiten u obstaculizan la implementación de las planeaciones didácticas que guían el desarrollo de las sesiones de una asignatura.

realmente puede enfocarse, para el caso de esta investigación en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

Además de las actividades ajenas al aula para Murillo *et al.* (2016) la deficiente gestión del tiempo durante las sesiones es habitual y se presenta principalmente en la impuntualidad o la falta de estructura y planeación, así como el tiempo destinado a cuestiones irrelevantes para la formación, entre ellas las medidas disciplinarias, la organización de tareas y los avisos o recordatorios, los autores consideran que esto provoca una brecha cada vez más amplia entre el tiempo del que se dispone en el aula y aquel que se destina a promover procesos de aprendizaje.

En función de lo anterior se advierte que la forma en la que se dispone el tiempo en el aula tiene la posibilidad de influir en el desarrollo de procesos de aprendizaje y con ello en la posibilidad que tiene el profesorado de promover una competencia a partir de la implementación de actividades.

3.1.4.2. La secuencia didáctica en el enfoque por competencias

Para Ruiz (2010) las secuencias didácticas en el enfoque por competencias: establecen tareas integradoras, reconocen los elementos de la competencia que es necesario promover, se desarrollan en función de la participación del estudiantado y establecen los medios para conseguir el desempeño esperado.

Las secuencias didácticas refieren el conjunto de actividades que, vinculadas permiten abordar de distintas maneras un contenido. Las actividades que se proponen comparten un hilo conductor, con base en el cual se promueve el aprendizaje de una manera articulada y coherente, de esta manera la secuencia ordena el proceso de enseñanza aprendizaje. Se coincide con Díaz-Barriga (2013) en que su elaboración requiere de la comprensión del programa de estudio, así como la visión pedagógica y la capacidad de proponer actividades enfocadas en el aprendizaje, por parte del profesorado.

Siguiendo con Díaz-Barriga (2013) la secuencia didáctica requiere actividades de apertura, de desarrollo y de cierre que permitan reconocer conocimientos previos, integrar nuevos contenidos y alcanzar una síntesis del proceso de aprendizaje.

En lo revisado en el actual subapartado se reconoce la importancia que tiene el desarrollo de la secuencia didáctica como parte de las funciones del profesorado, puesto que en esta se concentran las propuestas y acciones que él mismo dispone para promover el aprendizaje por parte del estudiantado y se puede percibir una forma en la que los fundamentos teóricos tienen la posibilidad de trasladarse, desde el área de la planeación al acto educativo.

3.1.4.3. Estrategias didácticas en el enfoque por competencias

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de las secuencias didácticas para promover el proceso de aprendizaje se retoman algunas estrategias didácticas para el desarrollo de las planeaciones. Es necesario señalar que en el desarrollo de la revisión de la bibliografía de este trabajo no se localizaron investigaciones que permitan justificar una estrategia “ideal” para el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico por parte del estudiantado, se encontraron en cambio implementaciones de estrategias de las cuales cada una presenta tanto ventajas como desventajas, y en donde los resultados y conclusiones que se presentan no son del todo coincidentes.

Esto se relaciona con lo que argumenta Fortea (2019) acerca de que la eficacia de una estrategia depende de la combinación de varios factores, entre ellos: las características particulares del profesorado y del estudiantado, las características de la asignatura y de los contenidos y las condiciones físicas del lugar en que se desarrollarán las actividades. El autor expresa que estos factores son la mayoría de las veces incontrolables, no obstante, afirma que la investigación sobre estrategias didácticas coincide en lo siguiente:

- Aquellas centradas en el estudiantado son especialmente adecuadas para promover la motivación y la transferencia de aprendizajes.

- Su eficacia es atribuible a la cantidad y calidad de trabajo intelectual que permiten generar en el estudiantado.

La elección de una estrategia responde al propósito que se busque en el proceso formativo, De Miguel (2005) propone que aquellas adecuadas para trabajar el enfoque por competencias son las que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias

Método	Objetivo	Descripción
Resolución de problemas	Puesta en práctica de conocimientos previos.	Presentación de situaciones para propiciar el desarrollo de soluciones, a través de la aplicación de procedimientos determinados.
Estudio de casos	Aprendizaje por el análisis de casos.	Análisis de casos para plantear diagnósticos, hipótesis, reflexiones, y soluciones.
Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollo de aprendizajes activos.	Planteamiento de un problema para su solución en fases, mediante el trabajo por equipos.
Aprendizaje por proyectos	Aplicación de habilidades para resolver problemas.	Realización de un proyecto en un tiempo determinado para la solución de un problema.
Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje significativo.	Organización de trabajo de corresponsabilidad con metas grupales.
Contrato didáctico	Aprendizaje autónomo.	Intercambio y negociación sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de De Miguel (2005)

El autor argumenta que las anteriores muestran una mayor posibilidad de promover el desarrollo de competencias como objetivo de la escolarización, lo anterior debido a que le conceden un papel central al estudiante en el aprendizaje y le permiten una relación directa con los contenidos de forma contextualizada.

En relación con las estrategias expuestas la del ABP mostró, en el estado de la cuestión, un papel representativo sobre su consideración para el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en cuanto a su efectividad, por lo que se le confiere un papel fundamental dentro de la investigación y será brevemente descrito a continuación.

3.1.4.3.1. La estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas

De las estrategias antes mencionadas se retoma el ABP puesto que brinda la posibilidad, de acuerdo con Atienza (2008), de que el estudiantado se encuentre en una situación en que pueda reconocer lo que ya sabe sobre el problema planteado, además de que identifique las necesidades de aprendizaje que requiere complementar para darle una solución.

La forma en la que se sugiere implementar el ABP en la cual se va de la comprensión de un problema cotidiano a la búsqueda de información, la generación de inferencias y se regresa a la situación planteada para darle una solución es lo que Atienza (2008) considera como principal característica que le permiten el fomento de la competencia Pensamiento Crítico, aunado a ello la solución de problemas se desarrolla en torno al contenido curricular de la asignatura en que se aplica.

En los orígenes del ABP se reconoce el trabajo de Barrows (1996) en la década de los setenta, el cual comenzó la aplicación de esta estrategia en la Universidad de McMaster en Canadá. De acuerdo con Haslett (2001) su desarrollo comenzó con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en el área de la medicina, que permitiera pasar de una enseñanza basada en la presentación de contenidos, por parte del profesorado, a una organizada en torno a problemas cotidianos que se enfrentan en la profesión y en los que intervienen diferentes ciencias y disciplinas para poder llegar a una solución.

Aunque inició en el ámbito de la educación superior, el ABP ha ido transitando a otros tipos y niveles educativos, con diferentes formas de comprenderse e implementarse, puesto que involucra una transformación, tanto para el profesorado

como para el estudiantado, pero también un cambio en las actividades, los materiales y las formas de evaluación a implementar.

De acuerdo con el Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA) (2008) la necesidad de incorporar el ABP a los procesos de escolarización responde a razones prácticas, pedagógicas y conceptuales:

- Las razones prácticas definidas por la sobrecarga curricular derivada del incremento de la información.
- Las razones pedagógicas orientadas al aumento de la motivación por el aprendizaje.
- Las razones conceptuales dirigidas a la integración de los contenidos en torno a un problema, su socialización y su discusión.

En cuanto a los modelos de aplicación de la estrategia se reconoce la existencia de diferentes propuestas, aunque para esta investigación se retoma el desarrollado por Dolmans (1994) en la Universidad de Maastricht en los Países Bajos, que consta de 7 pasos y dentro del cual se presenta como necesaria la división del grupo en pequeños equipos de trabajo, los cuales tienen tareas y objetivos definidos tanto individual como colectivamente.

La consideración de este modelo se sustenta en que los pasos que propone, y que se explicitarán en el siguiente capítulo, consideran la interacción no solamente entre profesorado y estudiantado, sino también entre pares, lo cual conlleva la oportunidad de incluir estrategias de colaboración que permitan potenciar la competencia Pensamiento Crítico.

3.1.4.3.1.1. Los grupos pequeños en el trabajo en el aula

Siendo el trabajo en equipos una de las características del Aprendizaje Basado en Problemas de acuerdo con el modelo de Dolmans (1994), se vuelve relevante para fines de este trabajo, retomar la conceptualización y características de los grupos que nos permitan precisar la importancia de la interacción en estos.

De acuerdo con Maisonneuve (1968) un grupo no representa solamente la proximidad y semejanza de quienes lo conforman, sino que encuentra su sentido en la interdependencia que lo convierte en un organismo más que en un conglomerado de individuos. Para el autor la organización dirige objetivos, acciones y normas colectivas, así como “un sistema de “tensiones”, ora positivas, ora negativas, [...] la conducta del grupo consistirá en un conjunto de operaciones tendientes a resolver esas tensiones y a restablecer un equilibrio más o menos estable” (p. 18).

De forma que resulta imprescindible preocuparse no solamente por el conjunto de individuos, sino por la influencia que tienen unos sobre otros y la forma en la que ello causa un efecto en el grupo en general, que les permita o no resolver las tensiones que se presentan durante la interacción.

Acorde con Munné (1987, citado por Francia y Mata, 2010) el grupo describe a una pluralidad de personas que se interrelacionan desempeñando un rol determinado en función de objetivos compartidos y de acuerdo con pautas previamente establecidas. A partir de lo anterior se considera que la posibilidad de que un grupo funcione como tal estará directamente relacionada con el objetivo que buscan y que este último comprometa a sus integrantes a actuar para su consecución.

En esta investigación, se decidió utilizar el término de grupos pequeños al tiempo que se consideró que observar la adopción de roles y tareas en estos, permite mostrar el compromiso del conjunto con el desarrollo de la actividad propuesta y por tanto con el objetivo de esta, que en este caso se encuentran enfocadas a la competencia Pensamiento Crítico

Para el logro del objetivo grupal Muñoz (2005) advierte que es imprescindible la incorporación de un sistema de normas comunes y la distribución de tareas de acuerdo con el rol de cada individuo en el grupo, lo que llevaría a alcanzar un sentimiento de solidaridad y del “nosotros”, lo cual lleva a cada uno a ser y reconocerse como miembro funcional del grupo.

3.1.5. Evaluación en el enfoque por competencias

Desde la perspectiva de Rial (2007) la evaluación en el enfoque por competencias se fundamenta en el desempeño del estudiantado ante distintas tareas y problemáticas relacionadas con el contexto, así la evaluación se realiza para brindar un marco que establezca si el estudiante ha logrado una mejora en sus procesos.

Aunado a lo anterior Monereo (2009) explica que para evaluar por competencias es necesario cuestionar ¿A qué problemas se enfrentará el estudiantado como ciudadano? para disponer la enseñanza y la manera en que se evalúa. El anterior cuestionamiento permite establecer que la evaluación no es un fin, sino un medio, que brinda elementos al profesorado para reflexionar sobre sus prácticas y proponer medios para facilitar el aprendizaje.

En este sentido Pozo y Monereo (2009) exponen la necesidad de incorporar al escenario educativo problemas prototípicos frecuentes, para los que se considere que el estudiantado necesita estar preparado, con la finalidad de preparar ciudadanos conscientes de las necesidades, dificultades y peligros que se encuentran presentes en la sociedad de la que forman parte.

La evaluación se relaciona con el enfoque por competencias, con el currículo formal y con la metodología ABP, en tanto permiten otorgar un papel activo al estudiantado sobre sus propios aprendizajes. Se coincide con Ruiz (2016, p. 9) cuando argumenta que el ABP requiere una evaluación que involucre a los actores del proceso de aprendizaje "... en sí mismo el ABP puede ser un sistema de evaluación, el cual pretende desarrollar competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)" que se presenta a lo largo de tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.

Si bien esta investigación se enfoca en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico en el estudiantado, tal objetivo no pretende soslayar los propósitos, contenidos y aprendizajes que plantean el plan y programa de estudios de bachillerato, puesto que estos orientan la implementación del ABP para promover el desarrollo de la competencia mencionada.

3.1.6. Tecnologías de la Información y la Comunicación en el enfoque por competencias

El papel las TIC en el enfoque por competencias se encuentra de la mano con el surgimiento de la sociedad de la información y posteriormente con la sociedad del conocimiento, acorde con López *et al.* (2017) el mejoramiento en el flujo de la información permitió su aprovechamiento como materia prima en diferentes ámbitos incluyendo el educativo.

Aunado a lo anterior, de acuerdo con Area (2010, p. 3) “los retos y contextos en los que tenemos que desenvolvemos y cohabitar son más variados y complejos. Precisamos ser más competentes que en décadas anteriores para poder emplear y apropiarnos de la información y la tecnología digital”, por ello la constante transformación del medio hace necesario el desarrollo de competencias que permitan al estudiantado dar solución a problemas cotidianos.

La incorporación de las TIC en la educación va, tal como lo refieren Ryberg y Dirckinck (2010), más allá del uso técnico de dispositivos, implica el desarrollo de habilidades desde una postura crítica que atienda intereses personales, pero también colectivos.

En función de lo expuesto, en esta investigación se considera que el papel de las TIC en los procesos de escolarización se desarrolla en función de propósitos formativos determinados, en donde más allá del uso de dispositivos y recursos en necesario revisar su influencia en el desarrollo de competencias, algunas de ellas relacionadas con el manejo de la información y la comunicación, pero también y ello es importante destacarlo, con el cuestionamiento de los contenidos y con su aprovechamiento para la toma de posturas y posteriormente de decisiones en torno a lo que acontece alrededor del estudiantado, de manera que se propicie un verdadero beneficio de su apropiación.

3.1.6.1. Inclusión de las TIC en el bachillerato

La incorporación de las TIC en el bachillerato responde, de manera discursiva, a los preceptos propuestos por la RIEMS, en donde se propone como un eje transversal a los principios en que se basaba su puesta en marcha, de estos principios en esta investigación se retoma la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) como un punto clave, puesto que a partir de este mismo se desarrolla la propuesta del perfil de egreso compuesto por un conjunto de competencias de diferentes tipos.

En la Tabla 2. se muestran las competencias, genéricas y disciplinares básicas de comunicación, estipuladas en el Acuerdo secretarial 444 (SEP, 2008b) y su relación con el perfil de egreso del estudiantado:

Tabla 2.

Competencias relacionadas con las TIC en el perfil de egreso de bachillerato

Tipo de competencia	Enunciado	Atributos relacionados
Genérica	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas
Genérica	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
Genérica	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
Disciplinar: Comunicación	Están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo	Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación

esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos.

de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Fuente: Elaboración propia con base en el Acuerdo secretarial 444 (SEP, 2008b)

Sobre estas competencias es importante destacar que se enfocan principalmente en su aplicación para el manejo de la información, la cual se encuentra ampliamente relacionada con el Pensamiento Crítico, así como en su uso en procesos comunicativos que se vincula con el campo disciplinar, que conforma el área para la realización del trabajo de campo del presente trabajo.

Lo anteriormente expuesto corresponde a una representación discursiva sobre la incorporación de las TIC en el bachillerato, aunque será necesario puntualizar que, en el escenario escolar, factores como la infraestructura y el acceso marcan una diferenciación de condiciones, que influyen en la posibilidad que se integren en los procesos de aprendizaje del estudiantado. De acuerdo con Padilla *et al.* (2014) la apropiación consta de cuatro fases: conocimiento y comprensión, aplicación y utilización, transferencia y finalmente transformación.

Es importante hacer hincapié en que el contacto con las tecnologías se da en las instituciones escolares, pero también fuera de ellas, lo que, si bien implica la posibilidad de un mayor desarrollo de su aplicación en ámbitos cotidianos, también significa una diferencia de oportunidades dependientes de la posibilidad de acceso, lo que genera algunas condiciones de la llamada brecha digital.

Respecto a la brecha digital que se produce por la diferencia de acceso, Cassany (2012) refiere que esta sucede en dos niveles. El primero concierne a la disposición de recursos tecnológicos y el segundo que se presenta en función de las habilidades y competencias tecnológicas que desarrollan solamente algunos, esto lleva a intuir que a pesar de la universalización del acceso el aprovechamiento

de los mismos recursos el desarrollo de competencias digitales no podría suceder de manera igualitaria en el estudiantado.

Para fines de la investigación desarrollada reconocer las condiciones de acceso y conectividad, sobre todo al interior de las instituciones educativas, que se estipulan como necesarias en el currículo de bachillerato, representan un punto de partida para comprender la perspectiva desde la que se asume la posibilidad de apropiarse de las TIC en esta etapa.

Es importante señalar que la RIEMS deposita en el docente la responsabilidad de la ejecución de la reforma en las aulas, y con ello la promoción de las competencias, por medio de la creación de ambientes de aprendizaje adecuados a los propósitos que persigue, además de relacionarlos con el contexto del estudiantado, también es imprescindible recordar que en la escolarización es el estudiantado al que le corresponde la construcción de la competencia, puesto que es este quien se enfrentará al contexto y requerirá elementos que le permitan la toma de decisiones de acuerdo a las problemáticas particulares que enfrente.

3.2. La competencia Pensamiento Crítico

El Pensamiento Crítico es un concepto polisémico que tiene aportes desde diferentes campos del conocimiento y sobre el cual ha resultado difícil, lograr un consenso, al respecto Segura y Saenger (2014, p. 309) señalan que "...en el campo educativo generalmente se habla del pensamiento crítico, pero no se señala qué es lo que se entiende por ello". Por esta razón este apartado se enfoca en precisar a lo que se va a referir cuando se alude a esta competencia en el estudiantado de bachillerato.

Como se mencionó, el Pensamiento Crítico cuenta con aportes desde diferentes ciencias, en este caso se retoman contribuciones realizadas principalmente desde el campo de la psicología cognitiva, así como la manera en la que autores como Ennis (1991), Facione (2007) o Paul y Elder (2005), conciben la relación entre habilidades, disposiciones y actitudes en la manera en la que el Pensamiento Crítico se operacionaliza como competencia.

Desde el ámbito de la Psicología se retoman autores del llamado *Critical thinking movement*, de acuerdo con Difabio (2005) este movimiento nació en Estados Unidos en los años 80's dentro de la Psicología cognitiva y encontró la oportunidad para su aplicación en el campo pedagógico, como respuesta a las deficiencias para el razonamiento evidenciadas en diferentes evaluaciones a nivel nacional dentro de ese país.

Como parte del Movimiento de Pensamiento Crítico, Ennis (1991) expone que se enfoca de manera particular en la toma de decisiones a partir del desarrollo de inferencias, en donde el individuo requiere tener argumentos para la defensa y explicación de sus decisiones.

Partiendo también de este movimiento Paul y Elder (2005, p. 6) expresan que el Pensamiento Crítico:

es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo... La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva.

Los autores conciben al Pensamiento Crítico como un saber práctico que tiene una relación inherente con la escolarización y que supone para su desarrollo adecuado una correcta y delimitada definición de sus objetivos.

Por su parte para Facione (2007, p. 19) "El pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, auto regulado [sic.]. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios...". El autor enfoca la atención de su trabajo en la importancia de las disposiciones, ya que argumenta que no son suficientes las habilidades cognitivas si no se encuentran acompañadas de una forma de enfocar y vivir la vida.

Sobre las contribuciones presentadas se subraya que en los tres casos el Pensamiento Crítico se concibe como un proceso en donde el pensante lleva a cabo actividades de juicio y evaluación que le permiten repensar su propio pensamiento

y a partir de ello tomar una postura o decisión, en donde el papel central de la acción lo tiene el pensante, en este caso el estudiantado.

Si bien las definiciones de los autores encuentran puntos de convergencia, estos mismos difieren en cuanto a la forma en la que es posible desarrollar el Pensamiento Crítico, mientras que Ennis (1991) y Paul y Elder (2003) conciben a la escolarización como principal campo para su promoción, Facione (2007) considera que la escuela representa un espacio nocivo para el desarrollo de lo que llama un buen pensamiento, en tanto limita al estudiantado, señala que para revertir lo anterior es necesario que en los espacios escolares se fomenten las capacidades de desafiar, cuestionar y disentir, lo cual en la presente investigación se pretende apoyar por medio de la implementación del ABP.

3.2.1. El papel de los conocimientos en la competencia Pensamiento Crítico

Retomando la idea presentada en el subapartado del enfoque por competencias en la educación, de que estas últimas funcionan como una mezcla de elementos que se disponen en torno a una situación específica en un contexto determinado, es necesario precisar que el Pensamiento Crítico definido como competencia supone el contar y estar en la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades, disposiciones y actitudes que interactúan en torno a un conocimiento. En ese sentido se retoma la postura de Paul y Elder (2005) cuando advierten que no se puede pensar sobre “nada” sino que es necesario un contenido sobre el cual sea posible reflexionar.

En torno a lo anterior se agrega que, si bien las concepciones e investigaciones sobre el Pensamiento Crítico se encuentran fuertemente orientadas al desarrollo de habilidades, tal como lo argumentan Valenzuela *et al.* (2010) estas se conjuntan con ciertas actitudes para convertirse en comportamientos. La postura de Villarini (2003) de que se requiere algo sobre lo que pensar se convierte en un eje fundamental para sustentar la manera en la que esta investigación concibe como posible la promoción de la competencia.

En relación con lo anterior para la presente investigación ese algo sobre qué pensar, se ve representado por los contenidos curriculares que en el proceso

formativo se convertirán en conocimientos, desde la postura de Vendrell y Rodríguez (2020) el conocimiento se divide en: la información general y los datos, aquellos que son específicos de una disciplina y los que se desarrollan a través de la experiencia e incluyen al desarrollo intelectual.

La categorización anterior brinda una pauta general de las dimensiones en que se desarrolla el conocimiento. Aunque en términos de especificidad, sería necesario retomar los contenidos de cada ciencia o disciplina para delimitar cuáles son los conocimientos que se pretende fomentar en cada una de ellas, y en este caso de acuerdo con cada tipo y nivel de la escolarización.

A partir de lo anteriormente expuesto en el presente subapartado se propone retomar el perfil de egreso de la educación básica, de manera particular del nivel secundaria, como base de los conocimientos que se espera tenga el estudiantado de bachillerato a su ingreso, se precisa que, puesto que el perfil se encuentra redactado en función del enfoque por competencias, en la siguiente Tabla 3. se separan los conocimientos que serían base del área disciplinar en la que se centra esta investigación.

Tabla 3.

Conocimientos en el perfil de egreso de la Educación Básica relacionados con el área de la comunicación

Al término de la educación secundaria		
Ámbito	Aprendizaje esperado	Conocimientos definidos
Lenguaje y comunicación	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es un hablante de una lengua indígena lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.	<p>Sobre su lengua materna.</p> <p>Del léxico adecuado de acuerdo con el contexto y el interlocutor.</p> <p>De las funciones de la comunicación.</p> <p>Básicos del inglés.</p>

Pensamiento Crítico y solución de problemas	Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.	Básicos para el planteamiento de preguntas. Acerca de sus procesos de pensamiento. De la función de los organizadores gráficos.
Colaboración y trabajo en equipo	Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales colectivos.	Sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad. Básicos sobre el desarrollo de proyectos.
Habilidades digitales	Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.	Sobre el uso de recursos tecnológicos. De diferentes formas de comunicación. En torno al manejo de información digital.

Fuente: Elaboración propia con base en el perfil de egreso de secundaria (SEP, 2017)

Acerca de lo expuesto en la tabla anterior, se considera necesario realizar algunas precisiones, comenzando por expresar que, el que estos conocimientos se encuentren presentes en el discurso que conforma el perfil de egreso, no garantiza que los mismos hayan sido adquiridos por el estudiantado en el transcurso de la educación básica, por ello se vuelve imprescindible para el profesorado revisar los conocimientos previos con los que cuentan las y los estudiantes al comienzo de cada una de las unidades temáticas por asignatura.

Por otra parte, es necesario decir que el Pensamiento Crítico procura el constante cuestionamiento del conocimiento, por lo que más que la conformación de una base de conocimientos, la competencia se encuentra orientada a la

discusión de la información, a la luz de los hechos para poder llegar al desarrollo de inferencias y conclusiones y con ello a la toma de decisiones, momentos en que las habilidades y actitudes en torno a los contenidos que se exponen en los siguientes subapartados se vuelven indispensables.

Resta aclarar que si bien en este punto se enfocan los conocimientos disciplinares que se encuentran presentes en el currículo escolar, también es necesario el reconocimiento de otros tipos de conocimiento que parten de las experiencias personales del estudiantado, los cuales participan en la interacción en el aula, tanto con el profesorado como con los propios pares, puesto que conforman su dimensión individual y social, así como mencionar que los aspectos contextuales de la competencia serán retomados en un siguiente subapartado.

3.2.2. Habilidades del Pensamiento Crítico

Si bien la presente investigación asume al Pensamiento Crítico como una competencia que conlleva a reconocerla como un entramado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se desempeñan frente a una situación determinada y en donde no se considera el desarrollo solamente de uno de estos aspectos o en su caso la acción de uno de ellos por separado sino como un todo funcional que orienta el actuar del individuo en el contexto social en el que se desenvuelve, también se infiere la necesidad de exponerla por partes para permitir desentrañar su posible operacionalización.

A partir de lo expresado sobre las habilidades del Pensamiento Crítico se precisa que las mismas se desarrollan y se ponen en práctica en función de los demás elementos de la competencia: un determinado conocimiento, actitudes y valores que lo conforman y que son aplicados a un contexto particular.

Este trabajo pretende el fomento de la competencia Pensamiento Crítico desde la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y sus contenidos, en torno a los cuales se ponen en práctica las habilidades, actitudes y valores que la conforman.

Se considera la necesidad de ilustrar, en un primer momento, las habilidades del Pensamiento Crítico, permitiendo que más allá de las descripciones de los autores, sea posible asumir como posible su operacionalización, observación y ejemplificación.

Tal como lo expresan Saiz y Rivas (2012) el Pensamiento Crítico requiere más que profundizar en el pensamiento reflexivo y la argumentación, conlleva necesariamente a la acción. “Es imprescindible que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o lograr nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin” (p. 5), en este sentido el poner en marcha las habilidades de Pensamiento Crítico se vuelve imprescindible.

Por otra parte, dentro del ámbito de la psicología cognitiva el desarrollo de definiciones sobre el Pensamiento Crítico llevó a diferentes autores a caracterizarlo por medio de la descripción de habilidades y disposiciones sobre el mismo. Para efectos de este subapartado, se retoman nuevamente a Facione (1990), Ennis (1991) y Paul y Elder (2003 y 2005) tal como se muestra más adelante.

En el Acuerdo Secretarial 444 se expresa que las competencias se conforman por atributos que:

Comparten el carácter global de las competencias dando cuenta de las distintas maneras de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero alcanzan un nivel mayor de especificidad. Se trata de enunciados más acotados. En este sentido, las competencias tienen un nivel de complejidad superior que los principales atributos, pues integran un repertorio más amplio de destrezas. (SEP, 2008b, p. 12).

En el discurso de la RIEMS “Piensa crítica y reflexivamente” es una de las Competencias Genéricas que conforman el perfil de egreso para todo el estudiantado de la Educación Media Superior y que se compone por diez atributos, que se considera que pueden ser categorizados en las habilidades que se presentan más adelante.

La contribución de cada uno de los autores permite identificar que mientras Ennis (1991) argumenta la necesidad de articular las habilidades con las disposiciones que considera necesarias, Paul y Elder (2003 y 2005) buscan precisar habilidades observables por el docente en la escolarización, y por su parte Facione (1990) presenta lo que llama las subhabilidades de esta competencia.

No obstante, se considera que a pesar de que sus aportaciones fueron desarrolladas de manera posterior a la conclusión del Proyecto Delphi APA, en todas ellas es posible encontrar esta misma base, por lo que poner en perspectiva las posibles nuevas aportaciones de los autores de manera individual se vuelve necesario, ya que finalmente en todos los casos se terminan recuperando con una expresión diferente las mismas habilidades descritas y definidas en 1989 por medio del consenso de expertos en el tema provenientes de diferentes entornos.

Como se muestra en la Tabla 4. las habilidades en las que coinciden los autores son las de: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, que se presentan como parte del Reporte del Proyecto Delphi (1989) y en las que con diferentes palabras los autores coinciden al describir prácticas que es posible llevar a cabo a partir del Pensamiento Crítico.

Tabla 4.

Habilidades de la competencia Pensamiento Crítico

	Definición Proyecto Delphi APA	Peter Facione	Robert Ennis	Paul y Elder	Atributos expuestos en el Acuerdo 444
Interpretación	Comprender y expresar el significado o sentido de una gran variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	Categorización. Decodificación del significado. Aclaración del sentido.	Identificar el foco de un problema o pregunta. Preguntar y contestar preguntas de clarificación.	Acumular, evaluar e interpretar información relevante. Reconocer el propósito, objetivo, meta o función del pensamiento. Reconocer el problema o pregunta a resolver. Reconocer datos, información o evidencia. Reconocer suposiciones y creencias. Reconocer conceptos e ideas.	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
Análisis	Identificar las relaciones inferenciales entre declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación enfocados en expresar creencias, juicios, experiencias,	Examinar ideas. Detectar y analizar argumentos.	Analizar argumentos. Considerar suposiciones con las que se está en desacuerdo, sin que	Reconocer y evaluar los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de un argumento. Detectar la predisposición de los medios de comunicación.	Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.

	razones, información u opiniones.		interfieran con el pensamiento propio.		
Evaluación	<p>Evaluar la credibilidad de declaraciones u otras representaciones que dan cuenta de las percepciones de una persona, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión y evaluar la fuerza lógica de relaciones inferenciales entre declaraciones, descripciones, preguntas u otra forma de representación.</p>	<p>Valorar afirmaciones. Valorar argumentos.</p>	<p>Identificar suposiciones sin fundamento. Juzgar la credibilidad de la fuente. Observar y juzgar reportes de observación.</p>	<p>Reconocer que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista.</p>	<p>Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</p>
Inferencia	<p>Identificar los elementos necesarios para trazar conclusiones razonables, para formar conjeturas e hipótesis, considerando información relevante e inferir las consecuencias a partir de datos, declaraciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.</p>	<p>Cuestionar la evidencia. Proponer alternativas. Sacar conclusiones.</p>	<p>Deducir y juzgar deducciones. Inducir y juzgar inducciones. Hacer y juzgar juicios de valor.</p>	<p>Llegar a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Reconocer que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones.</p>	<p>Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</p>

Explicación	Expresar los resultados del propio razonamiento; justificar los razonamientos en términos de evidencia conceptual y metodológica, tomando en cuenta consideraciones contextuales sobre los cuales se basan los resultados, presentar el razonamiento en forma de argumentos convincentes.	Declarar resultados. Justificar procedimientos. Presentar argumentos.	Utilizar estrategias retóricas apropiadas.	Formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Autorregulación	Conciencia para monitorear la propia actividad cognitiva, así como los elementos utilizados en dichas actividades, aplicando particularmente habilidades de análisis y evaluación para la formación de los propios juicios e inferencias para corregir el propio razonamiento.	Auto examen. Auto corrección.	Definir términos, juzgar definiciones y lidiar con el error. Integrar habilidades y disposiciones en las propias decisiones.	Reconocer fortalezas y debilidades del propio pensamiento. Distinguir lo que saben de lo que no saben. Autonomía. Automonitoreo.	Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de autores sobre el Pensamiento Crítico

Derivado de lo anterior en la presente investigación se retoman las habilidades propuestas por el Proyecto Delphi APA junto con las definiciones que este mismo realiza, debido a que se considera que las mismas tienen la capacidad de contener las propuestas de los otros autores.

En este sentido y a manera de ejemplo se asume que, cuando se define a la interpretación como: Comprender y expresar el significado o sentido de una gran variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios; esta es equiparable con la decodificación del sentido que propone Facione, así como con la identificación de las características centrales de un problema de la que habla Ennis, el reconocimiento de datos, información o evidencia que plantean Paul y Elder y el ordenamiento, categorización y jerarquización de la información que presenta el Acuerdo Secretarial 444.

Se considera que de manera similar con las demás habilidades presentadas es posible establecer una relación entre las diferentes posturas de los autores con la definición que se presenta en la primera columna de la Tabla 4.

3.3.3. Actitudes del Pensamiento Crítico

De la misma manera que ocurre con las habilidades, a pesar de asumir que la una no existe sin la otra y sin el entramado de conocimientos y valores que también representa el desarrollo de una competencia, en este caso se retoman las actitudes del Pensamiento Crítico con la intención de llegar a considerar su visibilización.

Según Cantero *et al.* (1998, p. 18) la actitud es la:

[...] disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo directa o socialmente mediatizadas con dicho objeto

Al respecto es posible apuntar que se desarrollan como una serie de disposiciones, a partir de las cuales se reacciona ante determinada situación en la

que se entra en contacto con determinado objeto, que puede ser de naturaleza diferente: personas, cosas, ambientes, etc.

Por su parte Rosenberg y Rovland (1960, citado por Pacheco, 2002) reconocen tres tipos de respuesta que derivan de las actitudes hacia un objeto: cognitivas que comprenden las creencias y pensamientos acerca del objeto, evaluativas sobre los sentimientos asociados al objeto y conductuales en torno al comportamiento y las intenciones de actuar ante un objeto.

Del aporte de estos autores destaca la estrecha relación que proponen que existe entre las actitudes como actividad evaluativa y la respuesta conductual que deriva de dicha evaluación, es decir cuando se tiene una actitud favorable ante determinado objeto, es posible esperar un comportamiento favorable ante el mismo.

Sobre las actitudes del Pensamiento Crítico se alude a Hernández *et al.* (2015, p. 94) cuando afirman que las habilidades y las actitudes del Pensamiento Crítico funcionan como una dualidad, en donde las últimas son aquellas mediante las cuales el individuo tiene la posibilidad de identificar: "...en qué situaciones necesita hacer uso de las habilidades cognitivas asociadas al PC y tenga la voluntad de aplicarlas".

Si bien en cuanto a las habilidades del Pensamiento Crítico es posible encontrar cierta coincidencia entre las propuestas de los autores retomados, no ocurre lo mismo en lo que concierne a las actitudes, acerca de estas Facione (2007, p. 20) las asume como las disposiciones o actitudes afectivas, con las que es posible poner en práctica las habilidades del Pensamiento Crítico, enuncia las siguientes: curioso, sistemático, juicioso, analítico, buscador de la verdad, liberal y confiado de la razón, el autor considera que existe una indisolubilidad, entre disposiciones y habilidades puesto que separadas resultarían obsoletas.

Desde otra perspectiva Ennis (1994) considera que la actitud para el Pensamiento Crítico se define como una tendencia o propensión a hacer algo en determinadas situaciones, se trata entonces de una motivación a desplegar las habilidades desarrolladas, cuando se encuentra en las condiciones para hacerlo.

Por su parte para Paul y Elder (2003) las actitudes del Pensamiento Crítico son un conjunto de características intelectuales con base en las cuales el individuo actúa: Integridad, Humildad, Autonomía, Empatía, Entereza, Perseverancia, Confianza en la razón e Imparcialidad.

Aun cuando las actitudes propuestas por los autores difieren entre ellas en gran medida, en todas ellas se encuentra un punto en común que consiste en su necesidad para accionar las habilidades desarrolladas en torno al Pensamiento Crítico, la dualidad entre ambos aspectos se reafirma en las tres posturas y considera una relación estrecha entre las actitudes en este caso del estudiantado de bachillerato y su disposición a desarrollar y poner en práctica habilidades del Pensamiento Crítico.

Prosiguiendo ahora con el Proyecto Delphi APA (1989) en cuanto a las actitudes definidas se considera que, si bien no contienen del todo las que proponen los autores antes referidos, si logran establecer una relación con estas y sentar la bases de aquello que puede ser observable en el estudiantado de bachillerato como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Actitudes del Pensamiento Crítico

Actitudes	Definición Proyecto Delphi APA (1989)	Peter Facione (1990)	Robert Ennis (1991)	Paul y Elder (2003 y 2005)
Interés por estar informado	Preocupación por mantenerse constantemente bien informado.	Buscador de la verdad.	Intentar mantenerse informado.	Perseverancia Intelectual.
Estado de alerta para pensar críticamente	Permanencia en estado de alerta ante las oportunidades para utilizar el Pensamiento Crítico.	Buscador de la verdad.	Utilizar las habilidades del Pensamiento Crítico.	Perseverancia Intelectual.
Mente abierta	Mantener la mente abierta ante puntos de vista divergentes.	De mente abierta.	Ser de mente abierta y considerar otros puntos de vista.	Empatía Intelectual.
Flexibilidad para	Tolerancia ante la consideración de	De mente abierta.	Buscar alternativas.	Humildad Intelectual.

considerar opiniones	opiniones y juicios alternativos.			
Honestidad para enfrentar prejuicios	Honestidad en la valoración de los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y socio céntricas.	Buscador de la verdad.	Intentar ser reflexivo sobre las propias creencias.	Integridad intelectual.
Prudencia para emitir juicios	Prudencia para la construcción, emisión e intercambio de argumentos.	Juicioso.	Retener los juicios cuando no hay evidencia suficiente.	Humildad Intelectual.

Fuente: Elaboración propia con base en las actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por los autores

A partir del andamiaje teórico expuesto y el marco metodológico que se presenta más adelante fue posible proponer algunos observables acerca de la competencia de Pensamiento Crítico, que puedan ser promovidos en la escolarización, por lo que lo antes presentado tiene como finalidad esbozar algunas de las características de esta competencia.

3.3.4. El componente contextual en la competencia de Pensamiento Crítico

Para fines de la presente investigación cuando se hace referencia a un componente contextual que tiene la posibilidad de incidir en el desarrollo de determinada competencia, como lo es el Pensamiento Crítico, se hace desde una postura en la que el contexto representa la situación frente a la cual se muestra cierto desempeño. Se considera así partiendo de que como individuos el comportamiento demostrado variará en función de las condiciones que represente una determinada situación, en este caso podríamos hablar de una problemática sobre la cual sea necesario llevar a cabo una serie de acciones relacionadas con la toma de decisiones.

Continuando con la idea el contexto se presenta como interconectado a la posibilidad de actuar, en donde las características del primero van a trastocar la manera en la que el estudiantado realiza las actividades y con ello la posibilidad de evidenciar el desarrollo de sus competencias, la tarea entonces desde el proceso formativo reside en la posibilidad que tenga el profesorado de realizar el planteamiento de situaciones de aprendizaje que propicien la aplicación de

determinados conocimientos, habilidades y actitudes en pos de llegar a la solución de problemas o a la propuesta de ideas diferentes a las planteadas por parte del profesorado.

De acuerdo con Aarón (2016) la contextualización de los contenidos curriculares permite el disponer de los recursos, para promover la reflexión, la apropiación del contenido y finalmente el logro de aprendizajes significativos. Así las situaciones de aprendizaje se plantean como medio para la construcción de aprendizajes.

Desde el enfoque de la socioformación, expuesto en el apartado de enfoque por competencias, se encuentra la propuesta de Hernández *et al.* (2015) en que parte importante del proceso de formación se centra en la posibilidad de plantear retos que sean pertinentes, éticos y que aporten beneficios a la sociedad, por ello es necesaria la propuesta de problemas extraídos del contexto que además le causen sentido al estudiantado, esto último cobra relevancia en tanto que será en esta medida en la que puedan suscitar el interés y compromiso con el proceso de aprendizaje.

En la misma tónica Negrete (2012) argumenta que el planteamiento de problemas contextualizados es un punto clave para lograr un cambio de rol en el estudiantado. Para pasar de un papel pasivo y receptor a un rol activo que precisa del compromiso para la resolución de problemáticas que lo atañen directamente, se trata desde la perspectiva del autor de colocar al proceso de escolarización en una encrucijada entre las condiciones de la cotidianidad que aquejan al estudiantado y la necesidad del desarrollo de las competencias que le permitan el planteamiento de soluciones en las que se vea reflejada la transferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes a situaciones que a lo largo del proceso se van planteando de manera cada vez más compleja.

El uso de los problemas contextualizados como herramienta didáctica le hace posible al estudiantado apropiarse de las problemáticas planteadas y con ello se favorece su participación en el proceso de aprendizaje. Al respecto Díaz Barriga

(2011) advierte que para el planteamiento de este tipo de problemas se vuelve imprescindible que el profesorado no solamente domine el saber científico y el saber pedagógico para diseñar el proceso formativo, sino que también requiere estar en posibilidad de articular las condiciones y situaciones del contexto con los contenidos curriculares, de esta manera estará propiciando la posibilidad del estudiantado de transferir sus conocimientos, habilidades y actitudes y con ello el logro del desempeño.

Se señala que no se necesita solamente plantear problemas sino hacerlo como eje principal de una situación didáctica, es decir que el centro y el propósito del problema se encuentra en el planteamiento de una tarea en la cual se desarrollará un determinado aprendizaje, de esta manera se concuerda con Meiririeu (1998) quien indica que la situación didáctica precisa ser aquella en la que se plantea una tarea que no se puede realizar sin el desarrollo de un aprendizaje determinado y previamente acotado.

De lo expuesto con anterioridad es necesario resaltar que la manera en la que se concibe el elemento contextual, en la presente investigación, consiste en las situaciones problema que se dispongan como parte de la planeación didáctica, por medio de las cuales será posible evidenciar el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico por parte del estudiantado, para ello se considera como tarea indispensable elegir escenarios que le permitan a este último identificarse con la situación que se presenta.

Las posibilidades que tiene un problema de ser representativo de acuerdo con Tobón (2010) residen en que se trate de un problema real que ya se ha dado o se puede dar en los entornos personal, familiar, comunitario, social, político, deportivo, recreativo, artístico, cultural, ambiental-ecológico, entre otros, aunado a ello será conveniente proponerlos en forma de retos que le exijan al estudiantado la movilización de sus saberes, habilidades, actitudes y valores.

El andamiaje teórico expuesto presentó en un primer apartado aquellos elementos relacionados con el currículo, desde el enfoque de la educación por

competencias, que permitiera sentar las bases teóricas y conceptuales a partir de las cuales se llevó a cabo el planteamiento de la investigación, a la vez que posteriormente permitió realizar el análisis de los datos en torno a lo que acontece como parte de currículo vivido durante la escolarización.

Por otra parte, mostrar los diferentes componentes de la competencia Pensamiento Crítico permite dar cuenta de diferentes enfoques desde los que se ha definido, y a partir de los cuales se logró proponer una operacionalización de la competencia que se presenta en un siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan las decisiones metodológicas asumidas en el transcurso de la investigación, el trabajo consistió en una investigación aplicada, desarrollada con un paradigma cualitativo el cual es definido por Quecedo y Castaño (2002, p. 7) como “la investigación que produce datos descriptivos de: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable.”

El método utilizado se basó en la etnografía, que de acuerdo con Nolla (1997), permitió realizar el análisis de los aspectos cualitativos encontrados en el comportamiento individual, en las relaciones sociales y en la interacción con el contexto en que las personas se desarrollan. Se propuso así para realizar la interpretación de los datos a partir de lo que sucede en el aula, y dar cuenta de los procesos de interacción en que se promueve la competencia Pensamiento Crítico.

De acuerdo con Wolcott (2003) la etnografía tiene como uno de sus principales atributos el ser corroborativa, lo que implica que no puede apoyarse solamente en una fuente de datos, sino que requiere de diferentes fuentes que le permitan realizar una triangulación que aporte validez interna al trabajo desarrollado, en este sentido la investigación incorporó para la recolección de datos que atienden las preguntas de investigación diferentes técnicas como: la entrevista, la observación, la encuesta y el cuestionario.

Retomando a Geertz (2001) la etnografía permite el análisis de la complejidad de los fenómenos sociales que trasciende la observación y se enfoca en la interpretación, en el caso de este trabajo es necesario aclarar que, si bien se llevaron a cabo observaciones en las aulas durante el desarrollo de las clases de Taller de Lectura y Redacción I, estas fueron mediadas por la implementación de planeaciones didácticas, para la cual las docentes participantes fueron previamente capacitadas, además de que las planeaciones se les entregaron al inicio del proceso de implementación.

En esta investigación se consideró una forma particular de pensar en la etnografía y que se centra en lo que Gee (2004) presenta como “etnografía intervencional” en la que más allá de observar lo que un grupo hace, quien investiga les brinda recursos a las personas participantes para posteriormente observar lo que el grupo que se investiga puede hacer con ellos. De acuerdo con el autor la “etnografía intervencional” puede llevar a la construcción de modelos para la mejora de las relaciones sociales en diferentes ámbitos.

En este trabajo las planeaciones didácticas entregadas a las profesoras participantes representan el recurso brindado con la intención de suscitar una práctica particular, para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

Siendo que en esta investigación la interacción entre profesorado y estudiantado en el aula es parte esencial de lo que se busca analizar, en el siguiente subapartado se describe a los participantes de la investigación y los espacios en que se llevó a cabo la implementación de las planeaciones didácticas.

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, se considera así retomando lo expuesto por Reales *et al.* (2022) quienes exponen que se incluyen informantes que cumplen criterios prácticos, además de tener disponibilidad, facilidad de acceso y la voluntad para participar en el estudio.

Aunado a lo anterior se integraron en el estudio casos típicos, que de acuerdo con Izcara (2007) representan rasgos comunes del grupo social del objeto de estudio, la selección se llevó a cabo contemplando docentes de bachillerato de la misma asignatura, en este caso Taller de Lectura y Redacción I que imparten los programas de estudio enmarcados en el enfoque por competencias.

4.1. Contexto y sujetos participantes en la investigación

Como se ha indicado anteriormente el presente estudio fue realizado en el nivel de bachillerato, el trabajo de campo se desarrolló en instituciones y con docentes que contaran con las características que se enlistan enseguida:

Sobre las instituciones participantes:

- Estuvieran implementando la RIEMS y al enfoque por competencias a partir de su decreto en 2008.
- Contaran con por lo menos un grupo cursando el primer semestre.
- Implementaran el programa de estudios de Taller de Lectura y Redacción I del año 2017, para poder partir de condiciones comunes en el diseño de las planeaciones didácticas.

Sobre el profesorado participante:

- Tener una experiencia mínima de tres años laborando en bachillerato, que le permita tener conocimiento de las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje en este nivel educativo.
- Haber laborado por lo menos dos años en la institución que participa en el estudio, que le permita tener conocimiento del contexto de esta.
- Tener experiencia mínima de dos años impartiendo la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, que le permita tener dominio del programa de estudio sobre el que se diseñaron las planeaciones didácticas.

Teniendo en cuenta las características anteriores se realizó la búsqueda de participantes para la presente investigación, los cuales se describen a continuación.

4.1.1. Docentes participantes en la investigación

Siendo que el sujeto central de esta investigación es el profesorado, en un primer momento se presentan las características de las docentes que accedieron a participar en el estudio.

La invitación para formar parte de la investigación se realizó en un primer momento a los directivos de diferentes instituciones de bachillerato, a quienes se les presentó en términos generales el proyecto de investigación, en un segundo momento y previa autorización de los directivos se habló con las docentes que cumplían con los criterios de selección y se les explicó en que consistiría su

participación. Finalmente se llevó a cabo la firma de consentimientos informados y se comenzó con la aplicación de los instrumentos, que se presentan más adelante.

Para fines de identificación de las docentes que participaron en la investigación se utilizaron seudónimos para mantener la confidencialidad de sus datos, en la Tabla 6 se muestra su formación profesional y su experiencia como docentes frente a grupo en el área de bachillerato.

Tabla 6.

Datos generales de las docentes participantes

Alias	Formación profesional	Formación continua	Experiencia docente en bachillerato	Tiempo laborando en la institución
Renata	Docencia	Doctorado en Ciencias sociales CERTIDEMS Capacitaciones de la institución	9 años	4 años
Ana	Historia	Capacitaciones de la institución	5 años	3 años
Abigail	Psicología	Capacitaciones en su área disciplinar	7 años	4 años

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por las docentes entrevistadas

A lo anterior se agrega que las docentes se encuentran contratadas por horas en las instituciones en que se desarrolla la implementación y que ninguna de ellas refirió tener experiencia en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas.

4.1.2. Descripción de los grupos de estudiantes participantes en el trabajo de campo

La implementación de las planeaciones didácticas diseñadas se llevó a cabo en tres instituciones privadas de Educación Media Superior en Morelos, cada una con condiciones contextuales diferentes, por lo que en este subapartado se presentan las características de los grupos con los que se trabajó, así como los espacios y recursos materiales en las que se realizó la aplicación de las planeaciones.

4.1.2.1. Condiciones contextuales del grupo participante de la Institución 1

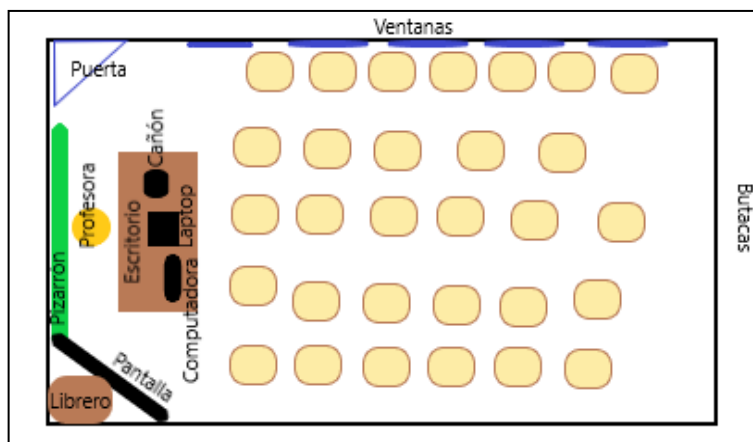
El grupo participante de la Institución 1 constó de 29 estudiantes de entre 14 y 18 años, de los cuales solamente 25 permanecieron en el grupo hasta el final del estudio, mientras que cuatro fueron dados de baja por distintas circunstancias, aunque la institución contaba con tres grupos cursando el primer semestre y la implementación de las planeaciones se llevó a cabo en todos ellos, solamente se pudo observar uno.

Sobre el horario en que se llevó a cabo la implementación, esta se desarrolló los lunes de 6:50 a 8:30 y los miércoles de 8:30 a 10:40, con un receso intermedio de 30 minutos de 9:20 a 9:50, sobre el tiempo del lunes es necesario señalar que se tenían honores a la bandera en el primer módulo, por lo que las sesiones comenzaban alrededor de las 7:20 en ese día.

En esta institución cada docente tiene asignado su propio espacio, por lo que el estudiantado era quien tenía que trasladarse de un aula a otra en cada cambio de módulo. El salón en el que se trabajó contaba con butacas suficientes para todos los integrantes del grupo, tenía cinco ventanas y una puerta distribuidas del lado izquierdo del aula, un escritorio con su silla para la profesora, un librero a un costado del escritorio para material didáctico y un pizarrón al frente como se muestra en la Imagen 1.

Imagen 1

Disposición del aula en la Institución 1



Fuente: Elaboración propia con base en la observación de la Institución 1

En lo concerniente a recursos tecnológicos el aula contaba con una pantalla de 50 pulgadas colocada junto al escritorio en el extremo derecho, una computadora de escritorio para uso de la docente y un proyector que se colocaba en el escritorio y estuvo disponible en todas las sesiones, aunado a ello la profesora utilizaba su computadora portátil y su celular cuando lo consideraba necesario, se contaba con conexión a internet que se compartía con el estudiantado cuando se iba a desarrollar alguna actividad que ameritara su uso.

A pesar de tener la posibilidad de usar la conexión a internet para el desarrollo de las sesiones, la docente tenía una caja de cartón destinada a recoger los celulares del estudiantado al inicio de cada módulo y solamente se los prestaba durante el desarrollo de la actividad, aunque era necesario que la prefecta y el director estuvieran informados de que iban a utilizar sus dispositivos antes de iniciar cada módulo.

Acerca de recursos como fotocopias de las lecturas, material de papelería y material específico para una actividad, la docente comentó que la institución los proveía si se pedían con antelación, pero ella prefería no solicitarlos porque no era “bien visto” que se pidieran recursos más allá de los plumones de pizarrón o borrador, en este caso no fue necesario puesto que la investigadora proveyó los recursos en todos los grupos participantes.

4.1.2.2. Condiciones contextuales del grupo participante de la Institución 2

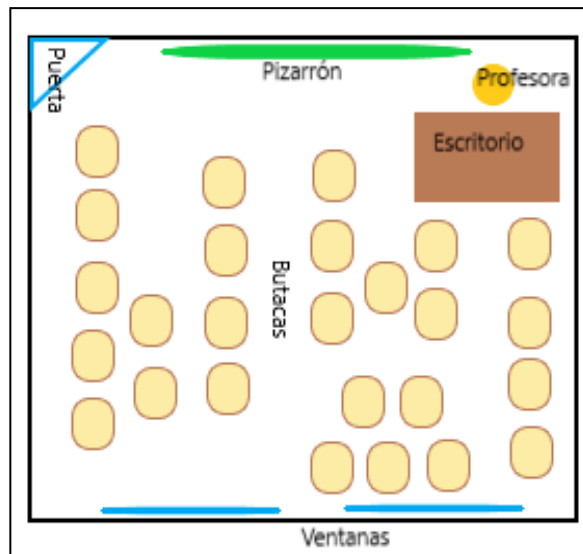
El grupo participante en la Institución 2 constó de 26 estudiantes de entre 14 y 16 años, al final de la observación solamente 23 continuaban en la institución, tres de ellos se habían dado de baja por diferentes razones, la institución contaba solamente con un grupo cursando el primer semestre, mismo en que se desarrolló la implementación de las planeaciones y su observación.

El horario en que se llevó a cabo la implementación de las planeaciones fue los martes de 8:40 a 10:20 y los jueves de 9:30 a 11:40 con un receso intermedio de 30 minutos de 10:20 a 10:50.

Sobre el espacio del aula en la institución cada grupo tenía asignado un espacio y era el profesorado quien tenía que trasladarse en cada cambio de módulo. El salón en que se trabajó tenía por nombre “aula magna” y solamente en una ocasión faltó una butaca para alguien del grupo al regreso del receso, por lo que se consiguió una butaca en el aula contigua, tenía dos ventanas al fondo y una puerta al frente, un escritorio con silla para la docente y un pizarrón, la distribución del aula se muestra en la Imagen 2.

Imagen 2

Disposición del aula en la Institución 2



Fuente: Elaboración propia con base en la observación de la Institución 2

Sobre los recursos tecnológicos en la Institución 2 no se contaba con pantallas o proyectores que permitieran presentar los vídeos y la profesora no tenía una computadora para trabajar durante las sesiones, para la presentación de vídeos contemplados en las planeaciones, se optó por ponerlos en la laptop de la investigadora y pasarlos a cada uno de los grupos pequeños para que los equipos lo vieran.

En este caso el estudiantado tenía posibilidad de utilizar sus celulares en cualquier momento de la sesión. No obstante, algunos de ellos se mostraron reticentes a “gastar sus datos” en las actividades que se tenían propuestas por lo que la profesora prefirió enviarlas como tarea.

En el caso de recursos como copias de lecturas, material de papelería y material específico para una actividad, la docente comentó que todo lo que se utilizaba como material extra era un gasto que ella tenía que solventar y mostró preocupación por los que se contemplaban en las planeaciones, aunque como se mencionó la investigadora proveyó los necesarios para el desarrollo de las actividades.

4.1.2.3. Condiciones contextuales del grupo participante de la Institución 3

El grupo de estudiantes participantes en la Institución 3 constó de 25 estudiantes de entre 14 y 16 años, del total solamente dos se dieron de baja antes de finalizar la implementación, por lo que el grupo final fue de 23, la institución contaba con tres grupos cursando el primer semestre, aunque solamente en uno de ellos se llevó a cabo la implementación de las planeaciones y su observación.

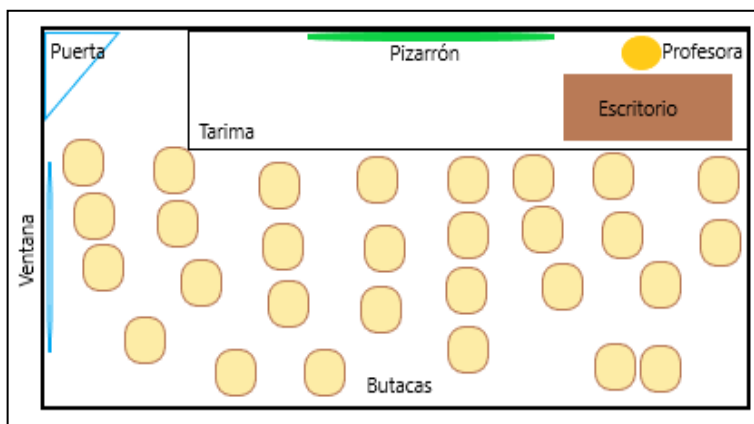
El horario en que se trabajó la implementación de las planeaciones fue los lunes y martes en el mismo horario de las 11:20 a las 13:20 con un receso intermedio de 20 minutos de 12:10 a 12:30.

Respecto al espacio del aula en la institución, igualmente en este caso cada grupo tenía asignado su propio espacio y era el profesorado quien tenía que trasladarse en cada cambio de módulo. El salón tenía cinco butacas de sobra para

los integrantes del grupo, tenía una ventana y una puerta del lado derecho, una tarima en la que se encontraban el escritorio, la silla de la docente y un pizarrón, la distribución del aula se muestra en la Imagen 3.

Imagen 3

Disposición del aula en la Institución 3



Fuente: Elaboración propia con base en la observación de la Institución 3

Acerca de los recursos tecnológicos en la Institución 3 se contaba con un proyector para el área de bachillerato, aunque se debía de apartar tres semanas antes y puesto que las fechas se movieron varias veces no hubo la posibilidad de contar con él más que una vez, la docente decidió descargar en su computadora los vídeos y llevar una bocina que le permitía presentarlos, aunque la imagen no era muy clara para los que estaban lejos el audio se escuchaba en toda el aula.

En esta institución no le quitaban los celulares al estudiantado al entrar al aula, pero se les reprendía si los estaban usando cuando la docente estaba explicando o si se les “sorprendía” utilizando sus redes sociales cuando estaban conformados en los grupos pequeños, puesto que no tenían una conexión a internet disponible la profesora prefirió no pedirles que utilizaran sus datos y les dejó las actividades de investigación como tarea.

4.1.3. Características de los grupos grandes y pequeños

Como parte de la implementación de las planeaciones didácticas en las instituciones antes descritas, los grupos grandes fueron divididos en grupos pequeños de trabajo, que dependiendo de la institución de la que se tratara tuvieron características distintas. El presente subapartado tiene el propósito de reportar la forma en la que los grupos fueron organizados.

La planeación proponía la conformación de grupos pequeños de cinco integrantes en donde cada uno de cuales tendría que tomar un rol, las funciones de estos últimos serían explicados por la docente al inicio de la primera implementación y de acuerdo con las características de cada uno de los miembros tendrían la posibilidad de adoptar alguno de los roles propuestos.

Las funciones previstas para cada uno de los roles que se contemplaban en las planeaciones se presentan enseguida:

- Coordinador (a): organiza los avances de trabajo individual y del grupo.
- Portavoz: reporta las dudas de los integrantes a la docente, presenta en una exposición oral la solución al final del proyecto y prepara el informe escrito que la describe.
- Secretario (a): se encarga de llevar a cabo las relatorías durante las sesiones en que se trabaja en grupos y las discusiones grupales.
- Gestor (a): lleva la administración del material y los recursos investigados, de manera física y digital.
- Crítico (a): revisa los productos de cada actividad y los compara con la rúbrica de evaluación, cerciorándose de que cumplen los parámetros establecidos o evidenciando la necesidad de su mejora.

Es necesario señalar que se tenía considerado que cada persona del grupo pequeño tomara un rol, además de las tareas individuales y grupales que fueron descritas en cada una de las planeaciones.

Las características de cada uno de los grupos grandes que participaron en la implementación de las planeaciones didácticas, enfocadas en la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, orientaron la forma en la que se conformaron los grupos pequeños y con los roles que se asumieron para el desarrollo de las actividades propuestas.

4.1.3.1. Características de los grupos pequeños en la Institución 1

La organización de los roles en los grupos pequeños fue decisión del estudiantado, al inicio de la primera implementación se les dio un tiempo para que discutieran la forma en que se asignarían los roles, de acuerdo con la descripción que había realizado la docente de cada uno de ellos, la forma en la que quedaron conformados los grupos pequeños se muestra en el Anexo 1.

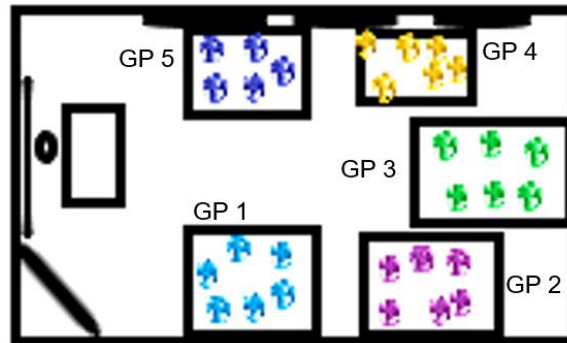
En todos los grupos con seis integrantes el rol que se repitió fue el de secretaria o secretario, esto derivó de la recomendación de la docente pues de acuerdo con ella el hecho de realizar las relatorías implicaba más trabajo y era mejor que esa fuera una tarea compartida.

En el transcurso del semestre cuatro integrantes de uno de los grupos pequeños habían causado baja, por lo que la docente pidió a las dos integrantes que restaban que se incorporaran al grupo cinco, aunque en la última implementación este tuvo siete integrantes los roles no se reasignaron y solamente se tomó en cuenta a los dos miembros nuevos en las actividades de diálogo.

La distribución de los grupos pequeños de la Institución 1 se realizó de la forma en la que se presenta en la Imagen 4

Imagen 4

Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 1



Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 1

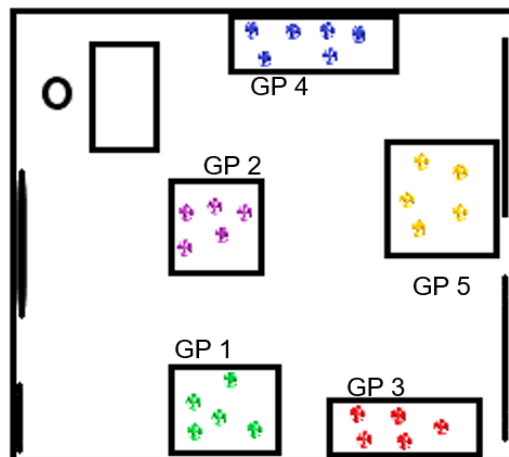
4.1.3.2. Características de los grupos pequeños en la Institución 2

Para la asignación de los roles en los grupos pequeños en la Institución 2, la docente colocó la descripción de las tareas planteadas para cada uno de ellos en la plataforma de Classroom, para que el estudiantado pudiera leerla y decidir quién tomaría cada uno de acuerdo con sus características individuales, la forma en la que quedaron conformados los grupos pequeños se muestra en el Anexo 2.

Después de las tres bajas, el grupo pequeño tres quedó sin el rol de secretario y el grupo cuatro y cinco sin el rol de crítico. La distribución de los grupos pequeños en la Institución 2 se realizó de la forma en la que se presenta en la Imagen 5.

Imagen 5

Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 2



Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 2

4.1.3.3. Características de los grupos pequeños en la Institución 3

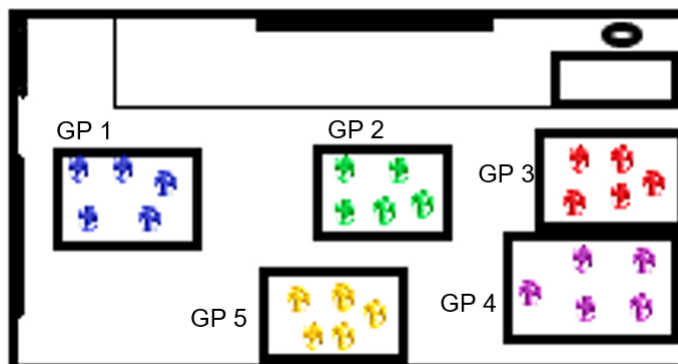
Al inicio de la implementación en la Institución 3 la docente leyó la descripción de cada uno de los roles y sus tareas, posteriormente pidió a los grupos que se organizaran conforme a sus características individuales y pasó con cada uno de ellos para que comentaran porque se habían organizado de una u otra manera, la forma en la que quedaron conformados los grupos pequeños se muestra en el Anexo 3.

Al finalizar el semestre y después de las dos bajas que se presentaron, el grupo pequeño dos quedó sin el rol de secretario, así que decidieron que el crítico tomaría también el rol de secretario y realizaría ambas actividades, mientras que en el grupo cinco se perdió el rol de crítico y decidieron no reasignar los roles y no realizar las tareas que correspondían a este.

La distribución de los grupos pequeños en la Institución 2 se realizó de la forma en la que se presenta en la Imagen 6.

Imagen 6

Distribución de los grupos pequeños en el aula de la Institución 3



Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 3

En los tres grupos grandes los grupos pequeños fueron organizados por afinidad, en los primeros dos por indicaciones de la docente y en el tercero por solicitud del estudiantado, además en todas las instituciones las docentes participantes en la investigación solicitaron al estudiantado permanecer en los mismos grupos pequeños y conservar la asignación de roles que se había realizado al inicio de la implementación.

4.2. Desarrollo del trabajo de campo

En el trabajo de campo de esta investigación se consideró la implementación de planeaciones didácticas basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas, que fueron diseñadas por la investigadora, se advierte que si bien el profesorado no fue quien llevó a cabo la planeación didáctica, fue quien tuvo la posibilidad de llevar a cabo su adecuación para ajustarse a condiciones como tiempo y recursos, de acuerdo con las características del grupo en que se aplicaron y su propia experiencia.

Las características del trabajo de campo requirieron observar la práctica docente, coincidiendo con el método de la etnografía intervencional seleccionado, puesto que se tornó imprescindible registrar lo que sucedió en la interacción estudiante-docente en los espacios dentro de los cuales se desarrolló dicha práctica, además se señala que fue precisamente en las particularidades que

mostró cada docente para la implementación del ABP en donde destacaron las adecuaciones realizadas a las planeaciones didácticas propuestas y aquellas situaciones en las que de alguna manera se promovió la competencia Pensamiento Crítico.

En este sentido la presente investigación precisó conocer la percepción que tienen las docentes sobre la competencia Pensamiento Crítico, llevar a cabo la observación de su quehacer cotidiano para poder recoger los datos empíricos que permiten comprender y describir la forma en la que llevan a cabo su práctica docente y a partir de ello analizar las relaciones que se desarrollan durante el proceso formativo con la interacción entre el profesorado y el estudiantado en la implementación de una estrategia didáctica orientada a promover la competencia antes mencionada.

En cuanto a los instrumentos aplicados para la colecta de los datos, el presente trabajo consideró: la guía de entrevista semiestructurada aplicada a las docentes participantes, el cuestionario de la encuesta de opinión y el cuestionario abierto que fueron contestados por el estudiantado, también se utilizó la bitácora de observación y el diario de campo cuyo registro durante la implementación de las planeaciones didácticas fue realizado por la investigadora. El momento en que se aplicó cada uno de ellos se expone más adelante.

4.2.1. Justificación del campo y asignatura

Como ya se ha mencionado las planeaciones didácticas fueron diseñadas para su implementación en la asignatura de *Taller de Lectura y Redacción I*, que forma parte del *campo disciplinar* de la Comunicación el cual en el currículo de bachillerato comprende además las asignaturas de: Lectura y expresión oral y escrita; Literatura; Informática y Lengua extranjera. El *campo disciplinar* considera abonar al desarrollo de 12 competencias disciplinares, enfocadas en su mayoría a la interpretación, análisis y creación de textos, así como al uso del proceso comunicativo en diferentes contextos.

La decisión de tomar la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I para el desarrollo del proceso formativo es porque más allá de la interpretación y redacción de los textos escritos en las aulas, estos en sus diferentes formatos, que pueden ser orales, visuales o escritos, permiten la comprensión y la interacción con el mundo. Se concuerda así con lo que expresa Gómez (2000) cuando afirma que la relación entre las personas y el mundo se encuentra mediada por códigos y signos que son los que posibilitan la construcción de nuevos pensamientos, a la vez que propician el control y regulación del propio comportamiento, es decir, la toma de decisiones, esta última acción es crucial para evidenciar el desarrollo del Pensamiento Crítico.

Dentro del proceso de aprendizaje los signos que se presentan en los textos, por medio de los cuales el estudiantado accede entre otros aspectos, al conocimiento científico y curricular, representan la principal fuente de información a partir de la cual le será posible la construcción del conocimiento, esta no se desarrolla de manera aislada, sino que es un proceso en el que interactúa tanto con el profesorado como con sus pares estudiantes, puesto que es en el proceso de socialización en el cual los signos adquieren un significado común.

A partir de lo anterior, se puede inferir que el proceso de aprendizaje no depende solamente de la interacción entre profesorado y estudiantado, sino que la forma en la que se le presenta el contenido curricular, generalmente a través de diferentes tipos de texto, se convierte en el elemento de mediación para permitir su relación con los conocimientos previos que poseen.

Coincidimos en este punto con Cassany (2022) en su afirmación de que cualquier docente, independientemente del campo disciplinar en el que se desarrolle, es un docente de lengua, en razón de que la mayor herramienta para promover el aprendizaje del estudiantado con la que se cuenta es el lenguaje y en este mismo sentido Gómez (2000) advierte que es la comunicación la que propicia la negociación de significados y con ello la elaboración de conocimientos, precisando que entre mayor oportunidad tenga el estudiantado de expresar sus

razonamientos en el aula, mayores posibilidades tendrá de elaborar para sí mismo explicaciones sobre lo que sucede en su entorno.

Es necesario retomar en este punto el enfoque de la educación por competencias que enmarca la presente investigación, puesto que se asume que la construcción de significados, conocimientos y la elaboración de explicaciones servirán, bajo este enfoque, no solamente en su contacto con el contenido curricular, sino también en su relación con el contexto personal, laboral y social, y para ello se requiere la mezcla de componentes de la competencia que le permitan al estudiantado su transferencia para la resolución de problemas y la toma de decisiones, acciones que van más allá de la interpretación, análisis o elaboración de textos en el ámbito escolar.

Comprendiendo a la competencia como el desempeño frente a una determinada circunstancia en el que se ponen en funcionamiento una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, podremos afirmar que la promoción de la competencia Pensamiento Crítico como parte del desarrollo de una asignatura determinada requiere necesariamente de la configuración de situaciones de aprendizaje en torno a un determinado contenido curricular, que cuente con características que permitan su contextualización por parte del estudiantado, para ello el cuidado en la elección de los textos es imprescindible.

En relación con lo anterior, es necesario reconocer que no podríamos afirmar que el estudiantado puede explicar un determinado hecho si no se le pone en la situación de hacerlo, parte de la necesidad en el acompañamiento del proceso de aprendizaje consiste entonces en crear ambientes que posibiliten la producción y comunicación de textos enfocados en este caso a permitir la explicación a partir del diálogo, la negociación, la argumentación y finalmente la elaboración colectiva de significados.

Aceptando que la evidencia de la competencia se da por medio del desempeño en una tarea, en el caso de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, el diálogo entre profesorado y estudiantado, así como entre pares

representó una estrategia imprescindible para su fomento, a la vez que permitió la valoración de la participación del estudiantado para realizar las adecuaciones necesarias a las actividades propuestas, las planeaciones pretendían que la orientación por parte del profesorado disminuyera conforme avanzaba el proceso de aprendizaje con la finalidad de procurar una transferencia del control del proceso de aprendizaje enfocado a la autorregulación.

4.2.2. Fases del trabajo de campo

Recordando que la presente investigación se propone: Analizar la forma en la que el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I en el primer semestre de bachillerato implementó la metodología del ABP para favorecer la competencia Pensamiento Crítico, en la Tabla 7 se presentan las técnicas, instrumentos de investigación e instrumentos de registro utilizados en la investigación, para posteriormente presentarlas en las fases en que se aplicaron.

Tabla 7.

Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas	Instrumentos	Instrumentos de registro
Observación	Guía de Observación	Formato impreso
	Diario de campo	Cámara de Vídeo
		Grabadora de audio
Entrevista	Guía de entrevista	Grabadora de audio
Encuesta de opinión	Cuestionario	Formato impreso
Cuestionario abierto	Cuestionario	Formato impreso

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo

4.2.2.1. Fase 1. Entrevista a las docentes previo a la implementación

En virtud de que la metodología conlleva la necesidad de reconocer las características profesionales de las profesoras y su percepción de la competencia Pensamiento Crítico, la presente investigación consideró como primer paso en el trabajo de campo el desarrollo de una entrevista semiestructurada, para ser aplicada a las profesoras participantes.

De acuerdo con García (2017) la entrevista semiestructurada representa la posibilidad de obtener de los sujetos de investigación información que se encuentra relacionada con el problema o el tema en que se centra el estudio.

Se contempló a la entrevista como técnica, para la colecta de datos, coincidiendo con Díaz-Bravo *et al.* (2013) cuando afirman que estas permiten obtener información sobre los significados que los informantes le atribuyen a los temas en cuestión, además de que presentan la posibilidad de aclarar dudas que surjan durante el proceso.

En la Tabla 8 se presenta la matriz metodológica que sirvió como guía para la formulación del instrumento.

Tabla 8.

Matriz metodológica. Entrevista semiestructurada a docentes previa a la implementación

Categorías de análisis: Características profesionales - Percepción de la competencia Pensamiento Crítico

Definición: Características de formación, capacitación y experiencia docente del profesorado participante.

Percepción de la competencia Pensamiento Crítico en el ámbito educativo por parte del profesorado

Instrumento: Entrevista semiestructurada a docentes previa a la implementación de las planeaciones didácticas.

Dimensión	Indicador	Pregunta
Formación docente	Grados académicos	¿Cuál es su formación profesional de origen?

		¿Qué otros grados académicos ha cursado en caso de haberlo hecho?
	Formación continua	¿Cómo considera que las capacitaciones o actualizaciones, tanto disciplinares como de la labor docente, que ha tenido le han apoyado o no en el desarrollo de su práctica en el aula?
Experiencia docente	Expectativa	¿Cuál era su perspectiva sobre ser docente de bachillerato cuando decidió dedicarse a ello? ¿Cuáles fueron las razones o motivos que tuvo para dar clases en bachillerato?
	Trabajo en el aula	¿Cuánto tiempo ha trabajado como docente de bachillerato? En esta institución o en otras en que haya estado anteriormente ¿Podría compartir algunas experiencias que hayan marcado su carrera como profesor de bachillerato?
	De la tarea docente	En orden de importancia ¿Cuáles son las principales tareas que desempeña en su trabajo frente a grupo? ¿Cómo se describiría a usted mismo/a como docente?
Centramiento-descentramiento docente	Reconocimiento de prácticas	De manera general ¿Cómo se llevan a cabo sus clases, en cuanto a revisión de contenidos, interacción con sus estudiantes y colaboración entre el estudiantado, etc.? ¿Cómo se imagina que la mayoría de sus estudiantes la/lo describirían como docente?
	Adecuación curricular	Cuando planifica las actividades a realizar en el aula, ¿De qué manera considera que retoma el enfoque por competencias? ¿De qué manera cubrir el programa, le implica atender más los contenidos que el proceso de desarrollo de competencias?
Pensamiento Crítico	Percepción de la competencia	¿Cómo define el Pensamiento Crítico?

	¿Para qué considera que es importante el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico en el estudiantado de bachillerato?
Concepción de la competencia en el estudiantado	¿En qué considera usted que consista la posibilidad de desarrollar la capacidad de pensar críticamente por parte de los estudiantes?
	¿Cómo se imagina usted que sea un estudiante que ha desarrollado su Pensamiento Crítico? ¿Qué características tiene? ¿Cómo utiliza esta competencia?

Fuente: Elaboración propia con base en las dimensiones de la entrevista

El guion de la entrevista fue piloteado con dos docentes en el semestre previo a la implementación de las planeaciones didácticas, a partir del cual se realizaron las adecuaciones que se consideraron necesarias. Durante el trabajo de campo las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y el audio fue grabado para su posterior transcripción.

En este caso las principales adecuaciones realizadas se enfocaron en reducir el número de preguntas, puesto que algunas de ellas eran reiterativas, reformular las preguntas que dirigían las respuestas de las docentes entrevistadas y evitar algunos conceptos que les resultaron confusos al momento de su implementación.

4.2.2.2. Fase 2. Capacitación de docentes

Dado que las docentes que integraron la investigación declararon no desarrollar el ABP como parte de su práctica cotidiana, tal como se ha mencionado antes en la descripción de los participantes del estudio, se planteó el desarrollo de un proceso de capacitación que constó de 6 módulos de 50 minutos y del cual la secuencia didáctica se encuentra en los anexos de este documento (Véase Anexo 4).

El proyecto implementado con las docentes lleva por título “Repensando la enseñanza y el aprendizaje” en el cual se trabajó a partir de un escenario (Véase Anexo 5) y que tuvo por finalidad introducir al profesorado en los contenidos de:

- Aprendizaje Basado en Problemas
- Estrategias de enseñanza

- Estrategias de aprendizaje
- Planeación didáctica

Además, el proceso desarrollado con las docentes tuvo la intención de llevarlos a la reflexión de sus propias prácticas y a la posibilidad de implementar metodologías didácticas diferentes a las que desarrollan de manera cotidiana en la interacción con el estudiantado.

La capacitación de las docentes se llevó a cabo en línea durante su horario laboral, en la semana de capacitación que se tenía contemplada en cada una de las instituciones participantes, se consideró de esta manera para no disponer del tiempo personal de las docentes y contar con su participación con el apoyo de los directivos.

4.2.2.3. Fase 3. Aplicación de encuesta de opinión al estudiantado previa a la implementación

Para Galavis y Álvarez (2010) la encuesta de opinión hace viable recoger y comunicar, las apreciaciones del estudiantado respecto al ejercicio de la función docente en aula.

Por ello y con la intención de conocer las opiniones del estudiantado en torno al proceso de aprendizaje que desarrollan con las docentes que conforman la investigación, y sobre el desarrollo de su propia competencia, se planteó y aplicó una encuesta de opinión al estudiantado diseñada en función de las dimensiones:

- Desempeño docente en el enfoque por competencias
- Interacción en el aula
- Metodología didáctica
- Pensamiento Crítico

El instrumento diseñado para esta fase fue el mismo que se aplicó en la Fase 5 y se encuentra en el Anexo 6 del presente documento. El cuestionario fue sometido a un jueceo de expertos previo a su aplicación con el estudiantado, a partir de los comentarios realizados al instrumento se llevaron a cabo las modificaciones necesarias.

En este caso las principales modificaciones se encaminaron a adecuar el lenguaje para el estudiantado y revisar las dimensiones y los ítems que conformaban cada una de estas para que tuvieran correspondencia.

Durante el trabajo de campo las encuestas se aplicaron de manera presencial con el formato impreso y el estudiantado lo contestó al inicio de una de las sesiones de la asignatura.

4.2.2.4. Fase 4. Implementación de las planeaciones didácticas

En esta fase se propuso la implementación de seis planeaciones didácticas basadas en la estrategia del ABP, las planeaciones implementadas por parte de las profesoras participantes se encuentran en los Anexos 7, 8, 9 y 10, ya que solamente cuatro de ellas pudieron ser implementadas por las razones que se presentan en el apartado de resultados.

De manera paralela a la implementación del ABP por parte del profesorado, la investigadora llevó a cabo el llenado de bitácoras de observación, cuyo formato se encuentra en el Anexo 11 y un diario de campo que permitieron recolectar la información de aquello que aconteció en el aula durante la implementación.

De acuerdo con Sánchez (2017) la observación permite recoger información numerosa, directa, rica, profunda y compleja, el autor puntualiza que el registro, procesamiento e interpretación de la información se lleva a cabo de manera sistemática y se desarrolla para conocer los significados y sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones y prácticas.

La bitácora, representa un instrumento cualitativo que, de acuerdo con García (2017) permite llevar un registro de la información observada, que posteriormente requiere ser revisada, organizada y registrada para llevar a la obtención de resultados.

Para la elaboración del formato de bitácora se tomó como base el trabajo de Díaz (2012) que desarrolla un Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad, a partir de este se integró un agregado sobre la implementación del

ABP, con la intención de describir las actividades específicas relacionadas con la planeación didáctica.

Por su parte, sobre el diario de campo y continuando con Sánchez (2017) este recurso permite el registro sistemático de la observación y lograr una mayor confiabilidad y validez a los resultados de la investigación, de acuerdo con Martínez (2007) es especialmente útil para tomar nota de los aspectos que se consideren importantes en la organización, el análisis y la interpretación de la información que está recogiendo.

Aunado al registro que se realizó, en el formato impreso de la bitácora de observación y el diario de campo, las sesiones fueron videograbadas, y el trabajo en grupos pequeños fue grabado en audio, para su posterior análisis.

4.2.2.5. Fase 5. Aplicación de encuesta de opinión al estudiantado posterior a la implementación

Como se señaló en la Fase 3, la aplicación de la encuesta de opinión al estudiantado se consideró de forma previa y posterior a la implementación, lo que permitió reconocer si sus opiniones cambiaron respecto a las dimensiones sobre las cuales fue diseñado el instrumento, Es necesario aclarar que la propuesta de este instrumento se realizó atendiendo al reconocimiento de que el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el estudiantado, para efectos del presente trabajo, solamente puede percibirse de manera indirecta a través de sus opiniones.

Al igual que en la Fase 3 las encuestas fueron aplicadas de manera presencial, en formatos impresos y el estudiantado las contestó al final de la última sesión que se tenía contemplada para la implementación.

4.2.2.6. Fase 6. Cuestionarios abiertos aplicados a los estudiantes posterior a la implementación

Según Abarca *et al.* (2013) los cuestionarios abiertos comprenden un conjunto de preguntas en donde las respuestas no han sido previamente codificadas y en las que los participantes pueden brindar alguna opinión o conocimiento acerca de la

pregunta planteada, por lo que en esta investigación se retomó como instrumento de corte cualitativo.

El cuestionario se diseñó para su aplicación de manera posterior a la implementación de las planeaciones didácticas del ABP con el propósito de conocer la perspectiva del estudiantado sobre las actividades realizadas, así como de la participación de las docentes en las mismas, atendiendo además a, si desde su punto de vista el trabajo en el aula, de alguna manera se favoreció el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, el instrumento diseñado se encuentra en el Anexo 12 del documento.

El cuestionario fue piloteado en el semestre previo al desarrollo del trabajo de campo y las principales modificaciones que se realizaron como resultado, se enfocaron en adecuar el lenguaje al estudiantado, que exhibió dudas reiteradas en el pilotaje sobre conceptos que se presentaron, reducir el número de preguntas por la disposición mostrada para contestarlo y modificar las preguntas para invitar a que sustentaran sus respuestas y no contestaran solamente con una afirmación o una negación.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo de manera presencial en formatos impresos, al final de la última sesión de la implementación de las planeaciones didácticas.

4.2.2.7. Fase 7. Entrevistas a docentes posteriores a la implementación

La aplicación de una entrevista semiestructurada a las docentes participantes de manera posterior a la implementación de las planeaciones respondió a la necesidad de recoger información sobre la percepción de las profesoras en cuanto a los resultados y sus experiencias durante el trabajo de campo.

De manera similar al desarrollo de la entrevista previa, en la Tabla 9 se presenta la matriz metodológica que sirvió de guía para la construcción de los reactivos que la conforman.

Tabla 9.

Matriz metodológica. Entrevista semiestructurada para docentes posterior a la implementación

Dimensión	Indicador	Pregunta
Experiencia	Expectativa	¿Qué expectativas tuvo sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas cuando le fue presentada, de manera previa a la implementación?
	Trabajo en el aula	¿Qué opina ahora sobre la implementación de esta metodología con los estudiantes? ¿Cómo cree que se sintieron los estudiantes durante la implementación?
Metodología didáctica	Percepción	¿Qué ventajas o desventajas cree que pueden presentar en la formación de la competencia de Pensamiento Crítico en el estudiantado cuando se utiliza esta metodología? ¿Cuáles de ellas experimentó usted?
	Aportación	¿Qué elementos del ABP considera que podrían ser útiles para el desarrollo del Pensamiento Crítico de los estudiantes?
Comentarios adicionales		¿Quisiera agregar algún comentario sobre la entrevista o sobre el tema que tratamos?

Fuente: Elaboración propia con base en las dimensiones de la entrevista

El pilotaje de la entrevista se realizó en el semestre previo a la implementación de las planeaciones didácticas que se reporta en esta tesis, las modificaciones realizadas a partir de este se enfocaron en redirigir las preguntas a las experiencias de las docentes en su interacción con el estudiantado y procurar que se invitara a las docentes a argumentar sus respuestas.

Durante el trabajo de campo las entrevistas se desarrollaron de manera presencial y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción.

4.2.3. Relación de los instrumentos de recolección de datos y preguntas de investigación

Con la intención de clarificar la pregunta de investigación a la que responden los instrumentos propuestos en esta investigación, en la Tabla 10 se presenta la matriz

metodológica en la que se registraron las preguntas asociadas al instrumento propuesto, la información que se buscó obtener, la fuente en la que busca dicha información y el instrumento planteado para tal fin.

Tabla 10.

Matriz metodológica. Preguntas subsidiarias

Preguntas subsidiarias de investigación	Información que se busca	Fuente de información	Instrumento y técnica de investigación
¿Cuáles son las características profesionales del profesorado de bachillerato que influyen en la forma en la perciben la competencia Pensamiento Crítico?	Características que definen y orientan las prácticas con las que el profesorado lleva a cabo su labor cotidiana	Docentes	Entrevista semiestructurada previa y posterior a las profesoras
¿Cómo influye la percepción del profesorado sobre la competencia Pensamiento Crítico, en la forma en que implementan la metodología del ABP?	Percepciones del profesorado sobre la competencia del Pensamiento Crítico y sobre su papel en su promoción a partir de la manera en la que se implementa el ABP	Docentes	Entrevista semiestructurada posterior a las profesoras
¿De qué forma el profesorado de bachillerato realiza adecuaciones a las planeaciones didácticas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el currículo real?	Adecuaciones realizadas por el profesorado a las planeaciones didácticas durante su implementación.	Docentes y estudiantado	Bitácora de observación y diario de campo registrados por la investigadora

¿Al implementar la metodología del ABP qué elementos de la competencia Pensamiento Crítico se manifiestan en la interacción entre el profesorado y el estudiantado?	Elementos de la competencia Pensamiento Crítico manifestados en la implementación del ABP.	Docentes y estudiantado	Bitácora de observación y diario de campo registrados por la investigadora
¿Cómo reporta el estudiantado de bachillerato que la implementación del ABP en la asignatura de Lectura y Redacción le aporta para resolver problemas de una manera distinta?	Impresiones del estudiantado acerca de la forma en la que la implementación del ABP le permitió resolver problemas.	Estudiantado	Encuesta de opinión y cuestionario abierto aplicados al estudiantado de forma previa y posterior a la implementación

Fuente: Elaboración propia con base en la metodología

4.3. Consideraciones éticas de la investigación

Sobre el tema de las consideraciones éticas de esta investigación, advirtiendo su importancia al trabajar con menores de edad, como lo son en su mayoría los estudiantes de primer semestre de bachillerato, a continuación, se presentan los principales puntos en los que se hizo hincapié durante el desarrollo del trabajo de campo.

Sobre la negociación del acceso al escenario de estudio, como se ha mencionado se desarrolló de manera escalonada en un primer momento con las autoridades de la institución, en este caso la dirección; posteriormente con los participantes, en este caso las profesoras que implementaron las planeaciones didácticas y finalmente con los tutores legales de las y los estudiantes de los grupos participantes.

Se elaboraron consentimientos informados para cada docente participante y para los padres y tutores del estudiantado, para estos últimos se redactó un asentimiento informado que acompaña la autorización de sus tutores, especificando los momentos de participación y los instrumentos a aplicar, garantizando la omisión de nombres sustituyéndolos por seudónimos o códigos para proteger sus datos e identidad. Así mismo se hizo de su conocimiento la posibilidad de retirarse de la investigación en caso de que esta contraviniera sus intereses, tanto personales como institucionales (Véanse Anexos 13, 14 y 15).

4.4. Fechas y actividades realizadas durante el trabajo de campo

El trabajo de campo que conformó la presente investigación fue realizado durante el semestre agosto-diciembre de 2022 y en este se llevaron a cabo las actividades que se muestran en la tabla 11.

Tabla 11.

Fechas y actividades para la implementación del trabajo de campo

Actividad	Fechas	Observaciones
Entrevistas previas a las docentes	8 al 12 de agosto	Realizadas de forma presencial en los horarios disponibles de las docentes
Sesiones de capacitación	15 al 19 de agosto	Realizada a través de la plataforma de Google Meet
Entrega de consentimientos ² y asentimientos informados a estudiantes	22 y 23 de agosto (primera y segunda) 29 de agosto (tercera institución)	Recolectados con firma antes del inicio de la primera implementación
Aplicación de encuesta de opinión previa	05 y 06 de septiembre	Aplicada en formato impreso
Primera implementación	05 al 08 de septiembre	De acuerdo con el horario de cada institución

² Los consentimientos informados les fueron entregados a los estudiantes para recolectar la firma de sus padres o tutores

Segunda implementación	26 al 30 de septiembre	De acuerdo con el horario de cada institución
Tercera implementación	10 al 14 de octubre	De acuerdo con el horario de cada institución
Cuarta implementación	07 al 11 de noviembre	De acuerdo con el horario de cada institución
Aplicación de encuesta de opinión posterior	28 y 29 de noviembre	Aplicada en formato impreso
Aplicación de cuestionarios a estudiantes	05 y 06 de diciembre	Aplicado en formato impreso
Entrevista posterior a las docentes	del 12 al 16 de diciembre	Realizadas de forma presencial en los horarios disponibles de las docentes

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo realizado

A partir del trabajo de campo y de la aplicación de los instrumentos se llegó a la recolección de datos que fueron sistematizados para su análisis, en el siguiente subapartado se presenta la manera en que se llevó a cabo su análisis.

4.5. Procedimiento para el análisis de los datos

De manera posterior al trabajo de campo y la sistematización de los datos obtenidos a través de las entrevistas, la observación, los cuestionarios y las encuestas de opinión, se procedió a realizar el tratamiento de estos haciendo uso del software ATLAS.ti para llevar a cabo la codificación.

Los datos se trabajaron en dos Unidades hermenéuticas, por un lado, se codificaron las transcripciones obtenidas a través de las entrevistas a las profesoras participantes de forma previa y posterior a la implementación de las planeaciones didácticas y los cuestionarios abiertos contestados por el estudiantado y por otra parte se codificaron las grabaciones de video, los audios y las bitácoras de observación.

La codificación se realizó de esta manera con la intención de analizar por una parte los testimonios brindados por los actores participantes en el trabajo de campo de forma previa y posterior a la implementación y por otro lado la forma en la que estos mismos actores se relacionaron durante la implementación de las planeaciones como parte del desarrollo de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I.

4.5.1. Marco para el análisis de los datos

Asumiendo la diversidad de datos que fueron recabados durante el trabajo de campo de este estudio, para su análisis fue necesario tener la posibilidad de llevar a cabo un trabajo flexible en el que se fueran incluyendo categorías emergentes a medida que ello fuera pertinente.

Para lograrlo se realizó un análisis con plantillas (Hindrichs, 2020), con el apoyo de un enfoque deductivo, puesto que se tenían predefinidas categorías de análisis, a la vez que inductivo, puesto que se fueron consolidando nuevas categorías a la luz de lo que los datos aportaban al proceso de investigación.

El análisis con plantillas se realizó a partir de temas, a través de los cuales se jerarquizaron los códigos, de acuerdo con King (2004) el análisis con plantillas consiste en desarrollar una lista de códigos, los cuales representan temáticas identificadas por quien investiga, para después ser organizados de manera jerárquica.

Una vez recabados los datos en el trabajo de campo se llevó a cabo la sistematización y el análisis de estos, para ello se realizó en primer lugar la transcripción de las entrevistas a las docentes y las respuestas de los cuestionarios abiertos aplicados al estudiantado, y se revisaron las grabaciones de video y de audio de cada institución.

Posteriormente se realizó una primera codificación en la que se utilizaron los códigos con los que se contaba a partir del fundamento teórico de la investigación, es decir *a priori*, pero a partir de la cual se advirtió la necesidad de construir algunos

nuevos y de renombrar algunos otros. Una vez hecha esta primera codificación se plantearon temáticas centrales a partir de las cuales fue posible jerarquizar los códigos.

Acerca de los temas que se utilizan para la conformación de la plantilla King (2012, p. 430) afirma que son “aspectos recurrentes y distintivos de los reportes de participantes [...] que caracterizan percepciones y/o experiencias” y son utilizadas por quien investiga en función de la relevancia que este advierte que tendrán para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

La creación y organización de la plantilla requiere según Hindrichs (2020) organizar los temas diferenciándolos de forma jerárquica. En el caso de este estudio se realizó una primera plantilla en función de las temáticas, aunque tanto la plantilla como la jerarquía se fueron modificando constantemente a medida que se avanzó en el análisis de los datos, la interpretación y la redacción de los resultados.

CAPÍTULO 5.

DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

El diseño de las planeaciones didácticas implementadas fue una parte esencial de la investigación, en el presente apartado se muestra, por una parte, la forma en la que se asumió la operacionalización de la competencia Pensamiento Crítico para considerar su desempeño por parte del estudiantado y por otra parte explicitar para el lector la justificación de las actividades y los escenarios ABP elegidos en el diseño.

Aunado a lo anterior se presenta la forma en la que se llevó a cabo el pilotaje de las planeaciones didácticas, así como los instrumentos que fueron aplicados antes, durante y después de la implementación.

5.1. Operacionalización de la competencia Pensamiento Crítico

Como se ha planteado, la concepción de las competencias en términos de desempeño exige que este sea mostrado en acción en torno a una situación específica, en este sentido no sería posible deslindar el conocimiento del contexto, de la habilidad o la actitud, es así como una vez que las competencias se presentan en la acción funcionan como una mezcla que no se desentraña de manera clara y precisa, sino que conlleva la comprensión de los elementos que la conforman como un entramado que se implica y se influye mutuamente.

Si bien a lo largo del andamiaje teórico se presentaron los componentes de la competencia Pensamiento Crítico de manera aislada a fin de describirlos de manera precisa, en el presente subapartado se busca exponer cómo sería observable la competencia y, dentro de ello, de qué manera funcionarían las mezclas de conocimientos, habilidades y actitudes en torno de una situación contextual determinada, para ejemplificarlo lo haremos en torno a casos didácticos, pues se considera que si bien no es viable mostrar todas las combinaciones posibles, la operacionalización de la competencia requiere que algunas de ellas

sean explicitadas a manera de ejemplo y de guía para considerar en qué momento se puede hablar del desempeño de la competencia por parte del estudiantado.

Acerca de la forma en la que se concibe la composición de la competencia Pensamiento Crítico es importante señalar que no se considera que alguno de sus elementos es más relevante que otro, puesto que todos resultan imprescindibles al momento de incidir en el desempeño. A fin de realizar la operacionalización se retoman como eje cada una de las habilidades descritas anteriormente, en el subapartado del andamiaje teórico “Habilidades del Pensamiento Crítico”, dado que es en estas en la que se visibilizan las acciones a desarrollar por parte del estudiantado.

Se consideran también las actitudes y conocimientos descritos puesto que como ya se ha mencionado pensar en una competencia conlleva la consideración de todos los elementos, sin que ello considere el papel preponderante de alguno por encima de otra.

En cuanto al contexto se asume como una situación de aprendizaje enfocada a la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, a la vez que esta se encuentra alineada con la metodología del ABP, resaltando que la investigación se aboca de manera específica a la forma de considerar el logro de determinados desempeños durante la escolarización.

Aunado a lo anterior es necesario precisar que en este trabajo se reconoce la imposibilidad de visibilizar la competencia Pensamiento Crítico de manera totalmente aislada, es decir, que no podríamos asegurar que el estudiantado evalúa una determinada información sin considerar que para ello ha llevado a cabo una serie de acciones anteriores concernientes por ejemplo, a otras habilidades cognitivas como la comprensión, la comparación o la clasificación, que no necesariamente pertenecen al Pensamiento Crítico. De la misma manera, no podríamos observar su desempeño si tal no se supusiera en torno a una actividad concreta, como podría ser la solución de un problema.

Se apunta entonces que, si bien durante el proceso de aprendizaje, como parte de la escolarización en la interacción entre profesorado y estudiantado, los conocimientos, las habilidades y las actitudes o valores se presentan de una forma que solamente es posible describir cuando se desarrolla en relación con otras habilidades o bien otras competencias, en los casos didácticos que se muestran a continuación se busca explicitar diferentes combinaciones de componentes de la competencia, sin delimitarlas como únicas, pero sí buscando que las mismas sean lo más concretas posibles.

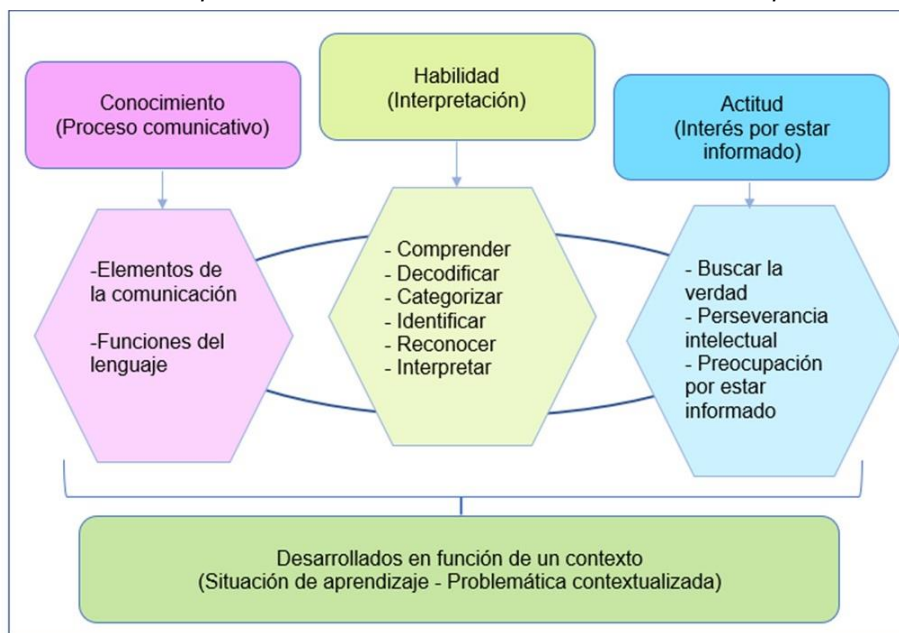
Finalmente, se señala que la operacionalización de la competencia Pensamiento Crítico se llevó a cabo tomando en cuenta las siguientes bases:

- Conocimientos: basado en el programa de Taller de Lectura y Redacción I desarrollado por la Dirección General de Bachillerato (DGB) (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017).
- Habilidades: conceptualizaciones desarrolladas por el Proyecto Delphi APA (1989), Facione (1990), Ennis (1991), Paul y Elder (2003 y 2005) y los atributos de la competencia Pensamiento Crítico enunciados por el Acuerdo Secretarial 444 (SEP, 2008). (Véase tabla 5.)
- Actitudes: conceptualizaciones desarrolladas por el Proyecto Delphi APA (1989), Facione (1990), Ennis (1991) y Paul y Elder (2003 y 2005). (Véase tabla 6)
- Contexto: Situaciones de aprendizaje diseñadas como parte de las planeaciones didácticas implementadas en el trabajo de campo de la investigación y los problemas contextualizados propuestos para este fin.

Acerca de la competencia Pensamiento Crítico retomando como eje la habilidad de interpretación, en el Esquema 2 se presenta una ejemplificación de su composición para posteriormente describir algunas formas en las que se puede operacionalizar.

Esquema 2.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Interpretación



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

Como se advierte en el esquema 2, la construcción de un conocimiento sobre el proceso comunicativo, el cual en el currículo formal se retoma principalmente como oral, se puede relacionar con una o más acciones que componen a la habilidad, de la misma manera que lo hacen con diferentes características de la actitud, en tanto se presentan en función de una problemática. Así de manera evidenciable en el estudiantado se podría decir que muestra un determinado nivel de la competencia cuando se le presenta un problema sobre la interferencia en el proceso comunicativo dentro del contexto escolar.

El escenario ABP que se presenta a continuación, y que corresponde a la primera planeación didáctica (Véase Anexo 7), en el que se circunscribe la situación de aprendizaje es:

El o la estudiante en cuestión ha reprobado una asignatura por una falla en la comunicación con un o una docente, cuando pidió a uno (a) de sus compañeros (as) que diera aviso de una situación grave que le imposibilitaba la entrega oportuna

de su trabajo final, su compañero (a) malinformó sobre la situación, lo que provocó que el/ la docente tomara la decisión de otorgar una calificación reprobatoria la cual planteó como inapelable.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, por ejemplo, cuando:

- Reconoce dentro del problema información que ya conoce al identificar los participantes en el proceso comunicativo planteado y, muestra interés por comprender la situación mediante la participación en el diálogo con el profesorado y sus compañeros.
- Comprende de manera general la situación propuesta y busca información adicional por medio de preguntas al docente, en donde se evidencie el reconocimiento de los elementos del proceso comunicativo.
- Identifica el problema central en la situación presentada, se informa sobre las consecuencias de esa misma situación en la institución en la que estudia y diseña una posible solución a partir de una función del lenguaje.

Como es posible apreciar, la cantidad de combinaciones de comportamientos en los que se conformaría la competencia por parte del estudiantado es extensa, no obstante, la intención consiste en mostrar algunas de las condiciones en las que se buscó encontrar la manifestación de la competencia Pensamiento Crítico por parte del estudiantado en la implementación de las planeaciones didácticas.

Se reconoce además que, denotar la competencia en nociones de desempeño significa concretar su operacionalización en acciones específicas frente a la situación, lo que conlleva además a considerar la identificación de niveles de desempeño. En el caso de la presente investigación dichos niveles se encuentran relacionados directamente con los pasos de la estrategia de ABP, así como con las reacciones esperadas en cada uno de ellos, por lo que para poder expresar el desempeño será necesario describirlo en torno a un paso, una actividad y una rúbrica que permita dar cuenta de lo que se estima como un nivel de dominio básico, intermedio o avanzado en las tareas del estudiantado.

Siguiendo con el ejemplo anterior en torno del contenido curricular de proceso comunicativo se retoma el Paso 1 del ABP, que propone Dolmans (1994) y en el que se basa el diseño de las planeaciones didácticas, que consiste en: “Explorar el caso” al respecto el desempeño esperado consiste en interpretar el escenario resaltando el centro de la problemática que se plantea, para ello al estudiantado le sería necesario identificar los términos importantes para decodificar el mensaje y reconocer conceptos desconocidos en caso de existir, así los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

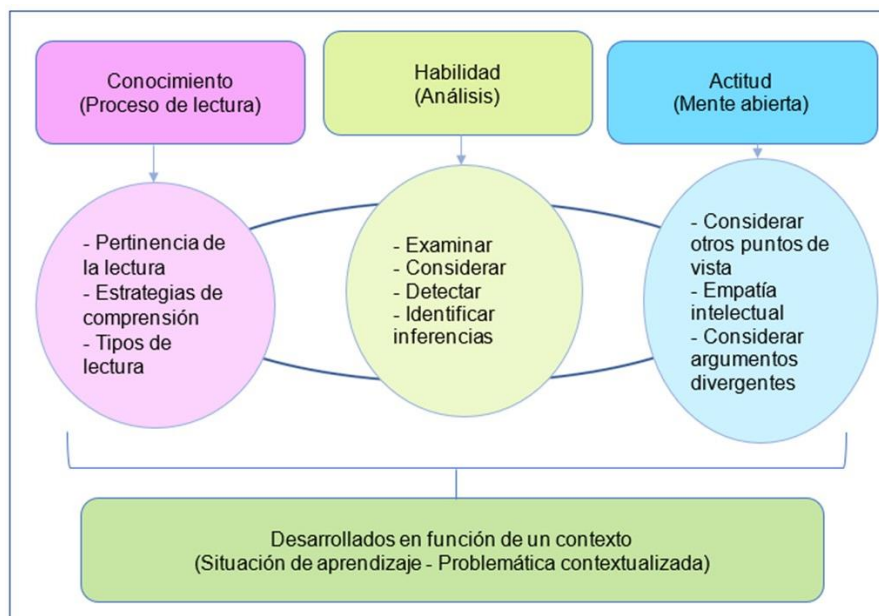
1. Nivel básico: subraya o copia conceptos desconocidos.
2. Nivel intermedio: subraya o escribe conceptos desconocidos y enlista los términos que le sirven para interpretar el escenario planteado.
3. Nivel avanzado: parafrasea conceptos desconocidos, enlista los términos que le sirven para interpretar el escenario planteado y escribe con sus propias palabras cuál es el problema por resolver.

Los tres niveles de desempeño pueden encontrarse en las competencias compuestas que se enlistaron anteriormente y podrían ser cotejables en la actividad solicitada para tal fin.

Continuando con las siguientes habilidades acerca de la competencia Pensamiento Crítico retomando como eje la habilidad de análisis, en el Esquema 3 se presenta su ejemplificación y posteriormente su operacionalización.

Esquema 3.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Análisis



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

En este caso se retomó como contenido eje la pertinencia de la lectura, el cual desde el ABP se podría relacionar con cualquiera de las acciones y actitudes o valores enlistados en tanto se desarrolle frente a una situación de aprendizaje. La competencia se podría componer de la siguiente forma en relación con el escenario ABP que se presenta a continuación:

En tu escuela se llevará a cabo una Feria de la salud, tu grupo ha sido comisionado para hacer exposiciones por equipos sobre Salud sexual y reproductiva, específicamente sobre el embarazo en la adolescencia y requieren conseguir información para elaborar su material de apoyo, en tu búsqueda en internet has encontrado una gran cantidad de páginas y artículos, pero no estás seguro (a) de cuáles de ellos serían los adecuados para la actividad que vas a desarrollar con tus compañeros.

El anterior representa el escenario ABP de la segunda planeación didáctica, la cual se muestra en el Anexo 8.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, por ejemplo, cuando:

- Considera las diferentes fuentes de información encontradas, con base en la pertinencia de cada una de ellas de acuerdo con su objetivo, tomándolas en cuenta aún si presentan información con la que no coincide.
- Identifica la relación entre la información que lee y la actividad que quiere realizar, a la vez que considera los aportes de sus compañeros a la actividad, comprendiendo la necesidad de revisar la pertinencia de su búsqueda en internet.
- Examina la confiabilidad de las fuentes de información que retoma en su material de apoyo, detectando de dónde obtienen sus conclusiones los autores de los trabajos, que les permitan argumentar la pertinencia del material que incorporaron a su exposición.

Sobre las maneras de conformar la competencia, en torno a la habilidad de análisis, las competencias referidas representan algunos ejemplos de entre otros posibles, en los que además es factible ir dando cuenta de que el análisis conlleva que haya existido una previa interpretación del escenario, a la vez que se ve reflejada en acción como una evaluación, en este caso sobre la pertinencia y confiabilidad de la información, por lo que no es posible dar cuenta de una competencia de manera aislada de otras que conforman la base o que permiten su operacionalización.

En cuanto a los niveles de desempeño que se proponen para observar un dominio básico, intermedio o avanzado en las tareas del estudiantado, continuaremos con el escenario de la feria de la salud, retomando en este caso el Paso 2 del ABP del modelo de Dolmans (1994) que se enfoca en: “Definir con el equipo el problema que trata el caso” en este sentido el desempeño se centraría en analizar la pertinencia de la lectura conforme los objetivos que se persiguen, para ello el estudiantado necesitará examinar la confiabilidad de la información y determinar cuáles son los indicados para el desarrollo de su tarea.

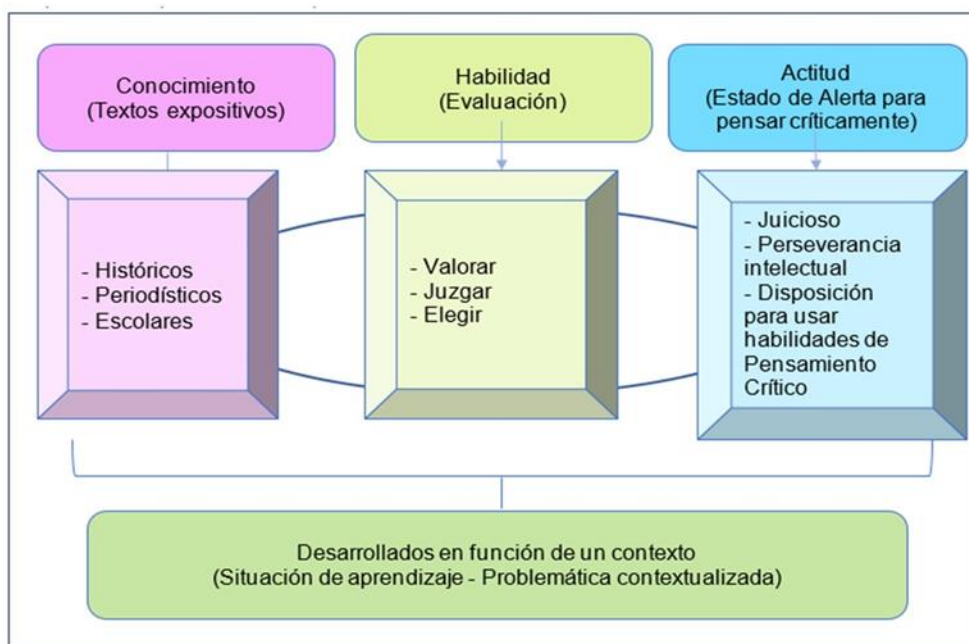
Los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

1. Nivel básico: redacta en un párrafo el problema de definir la pertinencia de la lectura.
2. Nivel intermedio: redacta en un párrafo el problema de definir la pertinencia de la lectura y elige el material que considera adecuado.
3. Nivel avanzado: redacta en un párrafo el problema de definir la pertinencia de la lectura, elige el material que considera adecuado discutiendo sobre su relevancia y elabora un informe congruente con la información investigada.

En cuanto al eje de la habilidad de evaluación para la competencia Pensamiento Crítico, en el Esquema 4 se presenta su ejemplificación y posteriormente su operacionalización.

Esquema 4.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Evaluación



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

Utilizando en este caso el contenido de los textos periodísticos como eje para el desarrollo del ABP, y asociándolo con la habilidad de evaluación y la actitud de

alerta para pensar críticamente en función del problema contextualizado, aunque advirtiéndole nuevamente que esta relación no es limitativa. Así la competencia se podría componer de la siguiente forma en relación con el escenario ABP de la tercera planeación didáctica (Véase Anexo 8) que se presenta a continuación:

En la ciudad en la que vives ocurrió un evento adverso, ahora no estás segura (o) de si te será posible llegar a tu casa, no has podido localizar a tu familia o vecinos porque se perdieron las líneas de comunicación y necesitas encontrar información fidedigna que te permita saber qué puedes hacer para conseguir transporte y cuáles es la situación actual que se está viviendo allá, no obstante, en tu celular encuentras noticias muy diferentes y no sabes a cuál de ellas puedes hacer caso, te planteas cómo será posible valorar los artículos para orientar tus siguientes decisiones.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, por ejemplo, cuando:

- Elige de entre toda la información disponible aquella que provenga de fuentes confiables, siendo perseverante en la búsqueda y corroboración de la información encontrada, mientras juzga la información de acuerdo con aquella que corresponde al texto periodístico.
- Juzga las noticias recibidas por diferentes medios, buscando las características de la información que presenta el texto periodístico, presentando disposición para pensar críticamente.
- Valora la credibilidad de la información encontrada en internet y redes sociales, siendo juicioso en cuanto a la verificabilidad de las afirmaciones presentadas, por medio de la localización de las características principales del texto periodístico.

De nueva cuenta la forma en la que se compone la competencia, retomando como eje la habilidad de evaluación conlleva la consideración de que el estudiantado ya ha tenido la posibilidad de desarrollar otro tipo de habilidades y actitudes como la interpretación o el análisis y la mente abierta o la flexibilidad para considerar otras opiniones.

Sobre el desempeño esperado y los niveles de dominio básico, intermedio o avanzado se utiliza como apoyo el Paso 5 del ABP en el modelo de Dolmans (1994) que requiere: “Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos” el desempeño se describiría como cuestionar la información recibida por medio de la búsqueda de diferentes fuentes para ampliar el conocimiento sobre el problema, para lo cual requiere determinar qué es lo que necesita saber del tema para poder seleccionar la información que se adecua a sus objetivos, en este caso a su actividad.

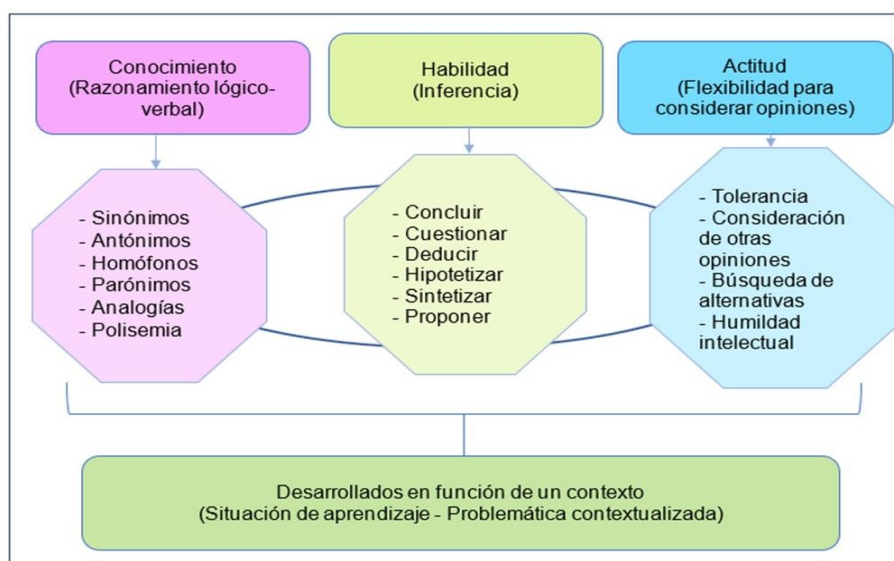
Los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

1. Nivel básico: plantea preguntas a la información de las noticias.
2. Nivel intermedio: plantea preguntas a la información de las noticias y buscar otras fuentes que corroboren o refuten lo leído.
3. Nivel avanzado: plantea preguntas a la información de las noticias, buscar otras que corroboren o refuten lo leído y presentar oralmente una decisión argumentada.

Se retomará ahora como eje la habilidad de inferencia para la competencia Pensamiento Crítico, en el Esquema 5 se presenta su ejemplificación y posteriormente su operacionalización.

Esquema 5.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Inferencia



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

En este caso se presentan como contenidos curriculares eje a las analogías y la polisemia y se pone en relación con la habilidad de inferencia y la actitud de la flexibilidad para considerar opiniones, con la finalidad de presentar una posible operacionalización. La competencia en este caso se compondría en función del escenario ABP que se presenta a continuación:

Recientemente tu mejor amigo Rolando y su pareja terminaron su relación después de 2 años, has hablado con los dos y ninguno ha podido decirte la razón del rompimiento, lo único que sabes es que lo hicieron después de que Rolando le entregará una carta en su aniversario, has obtenido la carta y comienzas a imaginar las razones, pero te preguntas en qué estaba pensando tu amigo al escribirla, te preguntas cómo arreglar el malentendido reescribiendo el mensaje.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, por ejemplo, cuando:

- Cuestiona la forma en la que está redactada la carta y lo que se entiende de ella, basando ese juicio en el uso de analogías y términos polisémicos, considerando para la interpretación las opiniones de otros miembros del grupo grande o del grupo pequeño.
- Hipotetiza sobre las razones por las que la carta no pudo ser interpretada de manera correcta, a la vez que busca alternativas para ayudar a resolver la problemática planteada, por medio de la sustitución de analogías y términos polisémicos.
- Propone una solución a la problemática planteada utilizando para ello la interpretación del problema, basándose en el uso de diferentes analogías y términos polisémicos, asumiendo las causas que provocaron el malentendido con humildad intelectual.

En el caso de las competencias relacionadas con la habilidad de inferencia es importante resaltar que además de que requieren su combinación con otras habilidades, se convierte en especialmente necesaria la implicación de diferentes actitudes que le permitan su puesta en acción en la toma de decisiones.

Sobre el desempeño esperado y los niveles de dominio básico, intermedio o avanzado nos basamos en el Paso 3 del ABP del modelo de Dolmans (1994) que requiere: “Intentar abordar el problema individualmente” el desempeño que se propone es analizar el problema generando hipótesis sobre su naturaleza, para hacerlo el estudiantado necesita recapitular sus conocimientos previos, así como la interpretación del texto en que se centra el problema de la tarea.

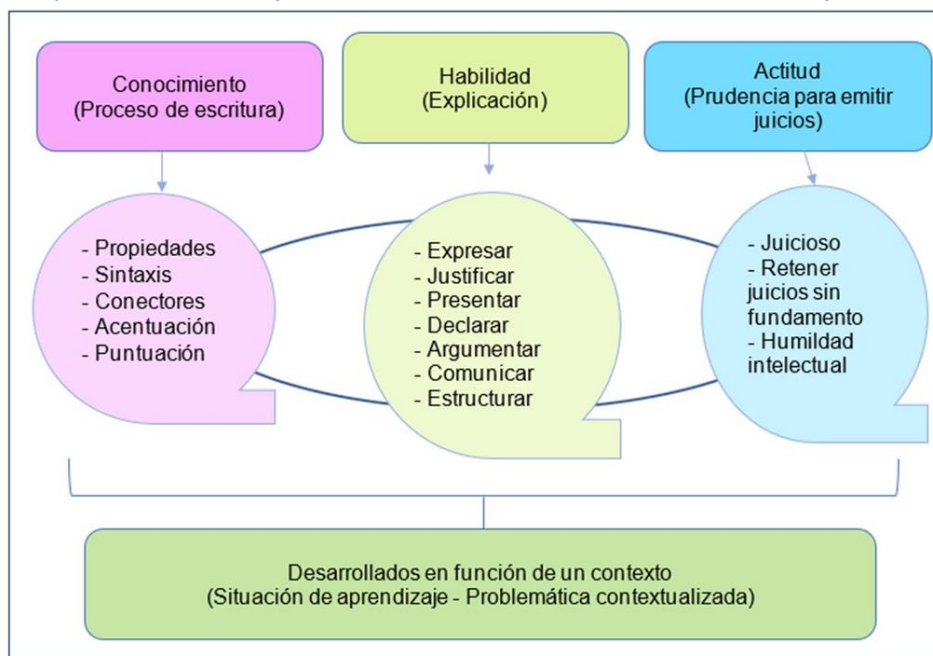
Los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

1. Nivel básico: enlista sus conocimientos previos sobre el contenido curricular.
2. Nivel intermedio: enlista sus conocimientos previos sobre el contenido curricular y expresa sus suposiciones sobre lo que considera que originó el problema.
3. Nivel avanzado: enlista sus conocimientos previos sobre el contenido curricular, expresa sus suposiciones sobre lo que considera que originó el problema y las pone a prueba con una propuesta de solución que expone en una nueva redacción.

En cuanto a la habilidad de explicación como eje de la competencia Pensamiento Crítico, en el Esquema 6 se presenta su ejemplificación y posteriormente su operacionalización.

Esquema 6.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Explicación



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

En el caso de la composición de la competencia desde la habilidad de la explicación, se supone en relación con el contenido curricular de propiedades y sintaxis en el proceso de escritura, así como con la actitud de prudencia para emitir juicios. La promoción de la competencia Pensamiento Crítico en este caso se compondría conforme el escenario ABP que se presenta en la cuarta planeación didáctica (Véase Anexo 9) y a continuación:

Te encuentras a punto de terminar el bachillerato y estás en búsqueda de una universidad que tenga la licenciatura que te interesa, pero te has dado cuenta de que las instituciones que la ofertan son más caras de lo que tu familia puede costear, has pensado en pedir una beca o apoyo, pero para hacer la solicitud te piden entre otras cosas una carta de motivos y un ensayo sobre las razones que te convierten en el mejor candidato para la institución, por lo que es necesario decidir cómo redactar estos dos requisitos.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, que pueden ser individuales o colectivas, por ejemplo, cuando:

- Comunica de manera clara y precisa las razones para su postulación a una institución, respondiendo a las propiedades y sintaxis de la correcta escritura, logrando retener juicios sin fundamento que no contribuyan a la solicitud.
- Justifica las razones que lo convierten en la mejor opción para la institución en la que aplica, siendo juicioso a la hora de describir los motivos de su interés y atendiendo en todo momento a las propiedades y sintaxis para una escritura.
- Argumenta la elección de una licenciatura en función de sus intereses de manera clara y convincente, mostrando en todo momento humildad intelectual, que le permita mostrar sus cualidades y sus áreas de oportunidad y haciendo uso de las propiedades de sintaxis de la escritura.

Sobre el desempeño esperado y los niveles de dominio básico, intermedio o avanzado nos basamos en el Paso 7 del ABP del modelo de Dolmans (1994) que precisa: “Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo” el desempeño que se propone es exponer las conclusiones de los aprendizajes construidos argumentando las decisiones tomadas para resolver la problemática planteada, para este propósito el estudiantado requiere recapitular los conocimientos construidos durante el proceso de aprendizaje, y disponerlos para la expresión y en este caso redacción de conclusiones de forma clara, cohesionada y congruente en el desarrollo de la tarea.

Los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

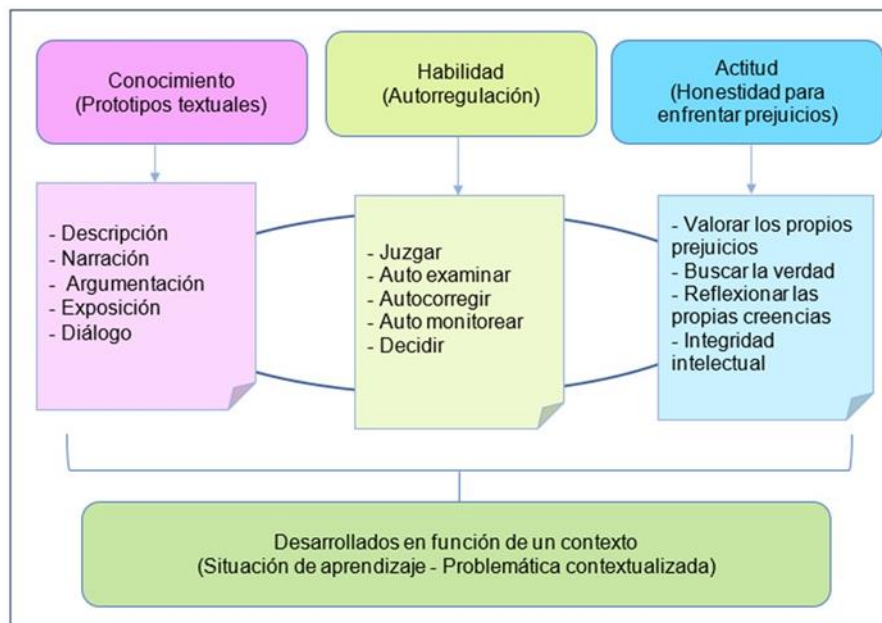
1. Nivel básico: escribe un texto sobre la información que haya investigado.
2. Nivel intermedio: escribe un texto sobre la información que haya investigado y aplica los nuevos conocimientos en la redacción de un documento.
3. Nivel avanzado: escribe un texto sobre la información que haya investigado, aplica los nuevos conocimientos en la redacción de su documento y presenta

sus resultados de manera oral frente a sus compañeros de manera clara y precisa.

En cuanto a la habilidad de autorregulación como eje de la competencia Pensamiento Crítico, en el Esquema 7 se presenta su ejemplificación y posteriormente su operacionalización.

Esquema 7.

Composición de la competencia Pensamiento Crítico. Habilidad de Autorregulación



Fuente: Elaboración propia con base en el programa de estudios de TLR I y las habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico propuestas por Facione (1999), Paul y Elder (2005) y Ennis (1999), SEP (2008). Véanse tablas 5 y 6

Finalmente, sobre la composición de la competencia desde la habilidad de la autorregulación, el ejemplo se desarrolla basándose en el contenido curricular del prototipo textual de argumentación y la actitud de honestidad para enfrentar prejuicios, mientras que estos se propondrían en función del escenario ABP, de la sexta planeación didáctica que fue diseñada y que se presenta a continuación:

Tus amigos y tú enfrentan un grave problema, cometieron una falta por la que podrían ser expulsados de la institución en la que estudian, el director de esta les ha dado una oportunidad de enmendar la situación, pero para ello realizarán primero una audiencia frente a todo el profesorado y estudiantado, en la cual deberán

presentar sus argumentaciones individuales en las que justifiquen las razones por las que deberían de ser indultados.

Ante el planteamiento del problema el estudiante evidenciaría una competencia de varias formas, por ejemplo, cuando:

- Auto monitorea que la construcción de sus juicios se encuentre fundamentada en la información de la que dispone, basándose para ello en las reglas de la argumentación, y apoyándose en su integridad intelectual.
- Auto examina sus juicios de acuerdo con la manera en la que los sustenta, reflexionando no solamente sobre la información que presenta sino también sus propias creencias, utilizando para ello las bases de la argumentación.
- Autocorrige la forma en la que sustenta y expresa sus juicios frente a los demás, valorando para ello la manera en que ha formado sus propios prejuicios, haciéndolo de acuerdo con las bases de la argumentación.

Sobre el desempeño esperado y los niveles de dominio básico, intermedio o avanzado se retoma el Paso 6 del ABP del modelo de Dolmans (1994) que se enfoca en el: “Autoestudio” el desempeño propuesto es concretar los resultados del proceso de aprendizaje, así como la solución del problema, corrigiendo siempre que es necesario, para ello el estudiantado necesita reflexionar sobre los procesos que desarrolla para la elaboración de sus actividades y complementar sus objetivos de aprendizaje.

Los niveles de desempeño se conformarían de la siguiente manera:

1. Nivel básico: presenta oralmente su argumento sustentándolo en información.
2. Nivel intermedio: presenta oralmente su argumento sustentándolo en información e identifica los datos que respaldan los juicios de los demás cuando discute con ellos.
3. Nivel avanzado: presenta oralmente su argumento sustentándolo en información e identifica los datos que respaldan los juicios de los demás cuando discute con ellos, al tiempo que construye un contraargumento como forma de respuesta.

Es pertinente precisar que lo desarrollado en este subapartado, permitió llevar a la discusión a los autores retomados sobre la competencia de Pensamiento Crítico en el andamiaje teórico, a la vez que dilucidar la forma en la que se está definiendo y considerando para esta investigación lo que podría presentarse como observable por parte del estudiantado, por ello se aclara que la forma en la que se ha conformado la competencia es particular y por ello no generalizable, puesto que la misma se ha considerado para su posible promoción en condiciones específicas.

Se considera oportuno señalar que como se indicó antes la operacionalización se basó en cada una de las habilidades y actitudes en las que se fundamenta este trabajo, al tiempo que para cada una de ellas se realizó el diseño de una situación de aprendizaje presentada como problemática contextualizada, lo cual permitió el desarrollo de planeaciones didácticas en las que tanto la problemática como las actividades se encontraban orientadas a la promoción del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, por lo que en el siguiente subapartado se presenta la justificación de las decisiones que se tomaron en el diseño de las planeaciones.

5.2 Proceso para el diseño de las planeaciones didácticas

Acerca de la forma en la que se plantearon las planeaciones orientadas a la promoción de la competencia Pensamiento Crítico es necesario señalar que la primera decisión fue la de orientar su diseño a una de las metodologías activas (GIMA, 2008) presentadas en el apartado teórico, y acotarlas a la propuesta del Aprendizaje Basado en Problemas.

Para lo anterior se tomó como referencia lo propuesto por Hmelo-Silver (2004) cuando afirma que el ABP reconoce la naturaleza compleja y cambiante del conocimiento, por lo que requiere de la interacción de personas de una comunidad para tomar decisiones en relación con situaciones problemáticas a las que se puede enfrentar en distintos contextos y que son precisamente esas características las que le permiten plantear propósitos que van más allá de la adquisición de contenidos disciplinares.

Aunado a lo anterior y coincidiendo con Morales (2018) en el ABP el profesorado no es responsable de entregar información, sino que se convierte en guía del estudiantado durante su búsqueda, esto le brinda a este último la posibilidad de desarrollar sus propias habilidades para el aprendizaje.

Proponer al ABP en este estudio respondió principalmente a la necesidad de tomar en cuenta una estrategia que no se centrara en el contenido, sino que este fuera un elemento tangencial, mientras que más bien se permitiera la puesta en práctica de todos los elementos de la competencia para disponerlos en torno a la propuesta de solución de un problema definido por el mismo estudiantado.

Para lograr lo anterior se asumió una forma concreta de considerar al ABP en la que se consolidarán algunas características que en el estudio se consideraron como básicas:

- Que se centrara en el trabajo en grupos pequeños, para posibilitar y promover la interacción cercana entre los integrantes, esto bajo la consideración de que en el diálogo se encuentra una oportunidad para la construcción de conocimientos, tal como se argumentó en el apartado metodológico.
- Que su proceso supusiera un tránsito progresivo para la asunción de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje por parte del estudiantado, en consideración de la necesidad de apoyar el cambio de roles, que tal como se presentó en el apartado de la problematización sigue siendo pasivo y de receptor por parte de este.
- Que a partir de la interacción entre pares y con el profesorado permitieran visibilizar las habilidades y actitudes de la competencia Pensamiento Crítico consideradas en la presente investigación

5.2. Pasos ABP para el diseño de las planeaciones didácticas

Tal como se mencionó en el desarrollo del andamiaje teórico para el desarrollo de las planeaciones didácticas se retomó el modelo de ABP de Dolmans (1994) contemplando el desarrollo del trabajo en grupos pequeños, en los cuales cada uno

de los integrantes contó con una función definida y en donde la interacción entre pares y la aportación individual al trabajo colectivo se volvió ineludible.

En la Tabla 12 se presentan los pasos que fueron tomados en cuenta en el desarrollo de las planeaciones para el trabajo de campo, así como las habilidades y actitudes de la competencia Pensamiento Crítico que se pretendió fomentar y de los cuales se espera dar cuenta durante el desarrollo del análisis de los datos

Tabla 12.

Pasos ABP para el fomento de habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico

Paso del ABP	Descripción	Tareas	Función del tutor	Habilidades por fomentar	Actitudes por fomentar
1. Explorar el caso individualmente	Clarificación de conceptos no relacionados con el conocimiento previo.	- Identificación e inventario de términos desconocidos.	- Facilitar definiciones precisas y reconocer el desconocimiento de conceptos.	Interpretación	Interés por estar informado Curiosidad
2. Definir con el equipo el problema que trata el caso	Definición del problema por equipos.	- Usar la imaginación. - Formular suposiciones.	- Estimular la identificación del problema. - Plantear preguntas para delimitar el problema.	Inferencia	Alerta pensar críticamente Mente abierta
3. Intentar abordar el problema individualmente	Planteamiento de hipótesis basadas en el conocimiento previo.	- Poner a prueba suposiciones. - Formular hipótesis.	- Estimular la participación. - Promover la organización de las ideas y retomar el conocimiento previo.	Inferencia Análisis	Curiosidad Mente abierta

4. Organizar las ideas con el grupo	Explicar el problema y reconocer elementos para su solución.	- Lluvias de ideas. - Identificación de conceptos a estudiar.	- Promover el uso de organizadores gráficos y jerarquización de conceptos.	Análisis Explicación	Honestidad para enfrentar prejuicios
5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos	Ampliar y cuestionar el conocimiento sobre el problema.	- Determinar objetivos de aprendizaje.	- Moderar en el equipo para tomar decisiones que guíen al objetivo.	Análisis Evaluación Interpretación	Interés por estar informado
6. Autoestudio	Síntesis e integración de nueva información.	- Completar objetivos y tareas de aprendizaje.	- Propiciar el aprendizaje autorregulado. - Estimular la búsqueda de información.	Autorregulación Evaluación	Imparcialidad / Voluntad
7. Solucionar el problema con el grupo	Discusión de las conclusiones de su aprendizaje.	- Informar sobre descubrimientos individuales y del equipo.	- Propiciar la comunicación de lo aprendido.	Explicación Autorregulación	Prudencia para emitir juicios

Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Dolmans (1984)

Es importante precisar que a pesar de que los pasos del ABP tomados en cuenta para cada una de las planeaciones didácticas desarrolladas fueron los mismos, para el desarrollo de cada uno se propusieron diferentes actividades dependiendo del escenario ABP (situación de aprendizaje) propuesta, así como de la habilidad y actitud de la competencia que se pretendía promover, por tanto en el siguiente subapartado se presentan las actividades didácticas que se utilizaron y la forma en la que se consideró su vinculación con la promoción de la competencia.

5.2.2. Elección de los escenarios ABP en el diseño de las planeaciones

Parte integral del diseño de las planeaciones consistió en la elección de los escenarios ABP, que en este caso representaron las situaciones de aprendizaje, a partir de las cuales fuera posible que el estudiantado planteará problemas concretos y que por medio del desarrollo de las actividades de aprendizaje llegara a proponer soluciones a estos últimos.

Los escenarios ABP propuestos giraron en torno a situaciones que representan problemas frecuentemente encontrados en el rango de edad en que se cursa el bachillerato, como se ha mencionado anteriormente esto es en la adolescencia entre los 15 y los 18 años de edad.

En concordancia con lo anterior se eligieron los escenarios de: la reprobación, el embarazo adolescente y la expulsión de una institución educativa, que se presentaron en la operacionalización de la competencia en un subapartado anterior y en las planeaciones didácticas que se integran en los anexos, puesto que tal como lo expresa López (2022) figuran entre algunos de los principales problemas a los que se enfrenta la EMS en el país.

Se propuso un escenario orientado a la valoración de las noticias falsas en torno a un evento adverso, se realizó de esta manera en consideración del crecimiento de este tipo de información en diferentes medios y coincidiendo con Castells *et al.* (2022) en que el desarrollo de habilidades críticas, frente a la credibilidad de las noticias, es un asunto que requiere ser apoyado desde el ámbito escolar.

En un sentido mayormente dirigido a las relaciones interpersonales del estudiantado se propuso como escenario la ruptura de una relación amorosa, puesto que como lo indica Urizar (2018) es en la adolescencia la etapa en la que suelen comenzar los noviazgos y estos tienen gran influencia en la forma en la que el individuo se relaciona con sus pares, así como en el empeño que ponen en el ámbito educativo puesto que en ocasiones representa una distracción para el estudiantado.

Finalmente reconociendo la función del bachillerato como preparación propedéutica para el ingreso a la educación superior, se eligió como escenario la solicitud de apoyo económico para estudiar una licenciatura.

Si bien los escenarios ABP que se propusieron representaban problemáticas o situaciones generales para el bachillerato, la intención que se tenía era la de permitir que el estudiantado pudiera elegir problemas específicos de acuerdo con sus experiencias y contextos en particular.

5.2.3. Elección de las actividades de aprendizaje consideradas en las planeaciones didácticas

De forma posterior a la elección de los escenarios se llevó a cabo la propuesta de las actividades de aprendizaje, que tendrían como propósito por una parte acompañar cada uno de los pasos del ABP, descritos anteriormente, mientras que permitirían el diálogo entre pares y el cuestionamiento como forma de favorecer el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

Si bien en cada una de las planeaciones didácticas diseñadas se retomaron diferentes actividades de aprendizaje, para su organización y distribución se consideraron ciertas características comunes:

- Que en cada una de las planeaciones didácticas hubiera actividades enfocadas a detectar y movilizar el conocimiento previo del estudiantado.
- Que contaran con actividades que promovieran el cuestionamiento de la información que se presentaba, ya fuera en torno a los contenidos

curriculares o la proveniente de los escenarios ABP, esto apoyado por la Red Interamericana de Educación Docente de la Organización de los Estados Americanos (RIED-OEA) (2015) que expresa que el cuestionamiento representa la posibilidad de generar nuevas ideas, además de detonar las preexistentes.

- Que se apoyaran en el uso de organizadores gráficos, pues como lo expone Ríos (2017) la esquematización de la información posibilita su interpretación, explicación y la generación de inferencias entre los conceptos que componen el organizador, las cuales representan habilidades del Pensamiento Crítico.
- Que hubiera actividades específicamente enfocadas a promover el diálogo entre pares, puesto que como lo afirman Brookfield (2012), Dorman (2012) y Gul *et al.* (2013) el Pensamiento Crítico se desarrolla en la interacción con los demás, por lo que es necesario reconocer su componente social.
- Que en las planeaciones el cierre de la propuesta de ABP involucrara la exposición y retroalimentación de la solución diseñada para el problema definido por el propio estudiantado, acorde con Cobos *et al.* (2021) la argumentación oral propicia el favorecimiento del Pensamiento Crítico, pues la comunicación propicia la necesidad de fundamentar sus puntos de vista.

Dentro de las planeaciones didácticas que se encuentran en los anexos de este documento, se presentan de manera detallada las actividades de aprendizaje dispuestas para el desarrollo de cada uno de los proyectos ABP, dentro de los cuales se pretendió mantener cada una de las características antes descritas con la intención de que su puesta en práctica significara una mayor posibilidad de promover el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

5.3. Proceso de pilotaje de las planeaciones didácticas y los instrumentos para la recolección de los datos

En el proceso de investigación una prueba piloto consiste en el ensayo de su puesta en marcha con la finalidad de valorar las facilidades, dificultades y posibilidades de su aplicación en fases posteriores. Se presenta como una primera experimentación en la que se detectan fallos y áreas de oportunidad o elementos positivos en su

implementación que apoyen el replanteamiento de algunos de sus elementos en caso de ser necesario.

Entre las razones para desarrollar un pilotaje Díaz-Muñoz (2020) expone que las principales son: probar la viabilidad práctica del proceso de investigación, la identificación de elementos que lo faciliten y probar la eficacia y pertinencia de los instrumentos. Aunado a ello el autor señala que es necesario evaluar la adecuación de los métodos propuestos a fin de no iniciar la implementación sin la certeza de que tanto estos como los instrumentos funcionen en la manera en la que fueron planteados.

En la presente investigación se consideró la necesidad de desarrollar una prueba piloto de la implementación de las planeaciones didácticas, por medio de la cual fuera posible detectar áreas de oportunidad principalmente en dos aspectos: por un lado en lo que se refiere al diseño de la intervención (diseño y pertinencia de las planeaciones y materiales didácticos, proceso de capacitación del profesorado participante, comprensión de los instrumentos de investigación implementados por la investigadora) y por otra parte sobre las características técnicas en cuanto a la recolección de datos.

Por lo anterior en el semestre enero- julio de 2022, en una institución diferentes de las que se reportan en esta investigación, se llevó a cabo la implementación de dos planeaciones didácticas con un grupo de segundo semestre de bachillerato y la aplicación de los instrumentos diseñados, con base en ello fue posible realizar adecuaciones a estos últimos que pudieran apoyar su pertinencia para la colecta de datos.

CAPITULO 6.

RESULTADOS

Puesto que el objetivo que orientó la presente investigación fue: analizar la forma en la que el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I en el primer semestre de bachillerato implementa la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, a continuación se presentan los resultados a los que se llegó a partir del análisis de los datos recabados.

A partir de un primer proceso de codificación, se consolidaron 29 códigos derivados de los testimonios de las profesoras en las entrevistas y del estudiantado en los cuestionarios y las encuestas de opinión, el resultado de este primer proceso se presenta en la siguiente en la Imagen 7, el tamaño de la letra muestra la fundamentación³ del código en la unidad hermenéutica.

Imagen 7.

Primera codificación de los testimonios de profesoras y estudiantado



Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de los testimonios del profesorado y el estudiantado

³ Se utiliza la expresión de fundamentación del código refiriéndose solamente a la forma en la que el software de Atlas.Ti nombra a la cantidad de veces que se presenta el código en la unidad hermenéutica.

Mientras que la primer codificación y recodificación de los videos, audios y bitácoras de observación llevó a la definición de 19 códigos, que se muestran en la Imagen 8 y que tal como en el caso anterior el tamaño de la letra permite exponer su fundamentación.

Imagen 8.

Primera codificación de la observación de las planeaciones implementadas



Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de la observación del trabajo de campo

De los códigos constituidos en un primer momento en cada una de las unidades hermenéuticas, quince de ellos se encontraron en ambas, lo que lleva a la consideración de relaciones entre los discursos estudiados y las interacciones llevadas a cabo por parte de las profesoras y el estudiantado en el aula como parte del currículo vívido, la categorización de las ambas unidades se muestra en el subapartado 6.5. de la presentación del análisis con el uso de plantillas.

6.1. Organización de la presentación de resultados

En este subapartado se expone la forma en la que se trabajaron los datos de esta investigación, para este fin en un primer momento se presentan las percepciones de las profesoras previo a la implementación de las planeaciones didácticas, en un segundo momento se presenta una descripción general de lo sucedido durante la implementación de las planeaciones didácticas en las tres instituciones participantes y, finalmente, en un tercer momento se muestra el análisis realizado con plantillas en donde convergen los datos recabados.

La presentación de los resultados de esta investigación incorpora los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación enunciados antes y, se consideró necesario realizar por separado la descripción de lo sucedido en el aula en cada una de las tres instituciones en las que se llevó a cabo la implementación, en los apartados 6.3. y 6.4., para posteriormente presentar las inferencias y comparaciones que se hicieron entre las síntesis de los testimonios recopilados, que se muestra en el apartado 6.5.

Para este último propósito, se llevó a cabo la discusión entre las síntesis de los testimonios utilizando para tal fin el análisis a partir de plantillas, que permitió a la investigadora estructurar las categorías en que se organizaron los datos empíricos, a la vez que fue posible crear categorías emergentes que permitieron explicar lo acontecido en cada una de las instituciones en que se trabajó la implementación.

Con la intención de brindar elementos para responder la pregunta general sobre ¿Cómo implementa el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el primer semestre de bachillerato? Se presentan los resultados conforme a las preguntas subsidiarias que pretendieron abonar al objetivo del estudio.

6.2. Percepción de la competencia pensamiento crítico por parte de las profesoras entrevistadas

Dado que dos de las preguntas que se busca responder en esta investigación son ¿Cuáles son las características profesionales del profesorado de bachillerato que influyen en la forma en la perciben la competencia Pensamiento Crítico? y ¿Cómo influye la percepción del profesorado sobre la competencia Pensamiento Crítico, en la forma en que implementan la metodología del ABP? en este subapartado se da cuenta de la manera en la que las docentes se expresaron sobre su Percepción de la competencia Pensamiento Crítico de forma previa a la implementación del ABP.

Al ser entrevistadas en torno a la competencia mencionada, en la primera fase del trabajo de campo, las profesoras se refirieron solamente a dos elementos de esta: la *habilidad* y el conocimiento, a la vez que describieron la competencia desde tres perspectivas: para la interpretación de los contenidos curriculares, para la autorregulación del aprendizaje y para el análisis de diferentes situaciones.

Pues creo que esa habilidad para poder identificar esas, mmm, esas formas en las que uno puede aprender, en las que uno retiene por ejemplo el conocimiento, y saber cómo por ejemplo en qué puedes mejorar... (Abigail, agosto de 2022).

Bueno es como la habilidad de analizar y contextualizar, como de ver contextualmente una situación, como de tratar de ver los puntos alrededor, mmm, es que debería de saber, pues sí como esta capacidad de ver la amplitud de factores que están influyendo en determinada situación. (Renata, agosto de 2022).

Solamente en el caso de una de las profesoras se refiere a las actitudes como parte de la competencia, aunque explica que promoverlas en el estudiantado excede a su trabajo como docente:

Es que yo creo que es muy difícil como, eh, que una persona cambie en sí misma, sus actitudes y así, a menos que quiera, no porque otra persona te diga, entonces no me preocupa con ellos [el estudiantado] porque puedes querer influir, pero al final de cuentas yo no me voy a hacer responsable, porque ajá, a lo mejor aquí lo es, pero ya saliendo a la calle no lo hace... (Renata, agosto de 2022).

Siguiendo con la Percepción de la competencia Pensamiento Crítico y la forma en que consideran que es posible observarla en sus estudiantes, las profesoras indicaron elementos como el cuestionamiento constante y la autonomía, aunque la expusieron tanto positiva como negativamente:

Pues son muy incómodos, porque tienen esta capacidad para cuestionar, entonces pues son así, son cuestionadores y en algún punto retadores, y en algún punto dicen ¿por qué? ¿qué sentido tiene? ¿para qué?... (Renata, agosto de 2022).

Siempre se está cuestionando y nunca se quedan con la duda y te cuestiona cuando cree que no estás en lo correcto, aunque a veces no te deja avanzar en la materia ¿no? porque sigue preguntando, entonces pues, tampoco tanto te gusta ¿no? (Ana, agosto de 2022).

Si bien reconocen elementos positivos, también enfocan un lado negativo en lo que se refiere al desarrollo de las sesiones, pues consideran que el cuestionar interrumpe el proceso y se convierte en un aspecto perjudicial.

En la percepción que tienen sobre su influencia en su desarrollo coincidieron en que es necesario propiciar la participación y en promover el cuestionamiento de la información:

Pues que no se queden con lo que yo les digo ¿no?, yo les traigo actividades para que hagan su interpretación, que vean otras cosas, y ya si tienen que preguntar, o pues ya podemos revisar, porque no todo es lo que yo les digo... (Ana, agosto de 2022).

A pesar de que todas las profesoras mencionan la importancia de la competencia para la vida diaria, no se mencionó alguna actividad o estrategia, por medio de la cual pudiera vincularse su contenido con el contexto del estudiantado y la competencia, cuando se les preguntó al respecto, coincide con lo expuesto por Choy y Chea (2009) y Aliakbaria y Sadeghdaghighib (2013) cuando advierten que el profesorado no tiene claridad sobre los elementos del Pensamiento Crítico que se pretende promover ni de las estrategias que es necesario implementar para lograr su desarrollo.

En cuanto al papel que toman en la promoción de la competencia todas dijeron incluirlo en el desarrollo de su asignatura, a través de actividades de análisis y lectura crítica, aunque una de ellas fue enfática sobre su responsabilidad en el desarrollo de competencias

Pues yo creo que tengo límites y la verdad yo me lavo las manos, intento desarrollar [en los estudiantes] habilidades o competencias o lo que sea, pero si no tienen el logro no me estreso, porque algún día lo aprenderán o no, pero ya no es mi problema, si ya luego lo desarrollan pues que chido por ellos, pero sino pues la verdad pues no... (Renata, agosto de 2022).

En las declaraciones de las docentes es posible encontrar diferentes formas de expresarse sobre la percepción que tienen de la competencia Pensamiento Crítico, así como de la forma en la que se perciben a sí mismas como parte del proceso para su promoción en el estudiantado, por lo que más adelante se relaciona con la forma en la que se implementaron las planeaciones basadas en el ABP.

6.3. Descripción de las implementaciones por institución

Para abonar a contestar la pregunta de investigación ¿De qué forma el profesorado de bachillerato realiza adecuaciones a las planeaciones didácticas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el currículo real? en este subapartado se describen en términos generales la forma en la que las planeaciones didácticas fueron implementadas en cada institución.

El programa de estudios de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I contempla 64 sesiones de 50 minutos divididas en cuatro sesiones semanales, organizadas en módulos de dos sesiones, por 16 semanas. Tomando en cuenta lo anterior las planeaciones didácticas elaboradas para el trabajo de campo consideraron 24 sesiones divididas en seis planeaciones, diseñadas para una duración de 200 minutos cada una, que se implementarían de forma intercalada durante el semestre, cada una de estas correspondía a uno de los bloques temáticos que marca el programa.

Es importante resaltar que en las tres instituciones participantes las cuatro sesiones semanales quedaron organizadas en módulos de dos sesiones, distribuidos en dos días de la semana y que en todos los casos por lo menos uno de los módulos se dividió por un receso.

A pesar de que las planeaciones se ajustaron al tiempo asignado a la asignatura en el plan de estudios, desde un inicio fue evidente que sería necesario llevar a cabo diferentes adecuaciones, derivadas de las características particulares de cada una de las instituciones y de la manera en la que cada una de las docentes participantes llevaban a cabo la distribución de las sesiones.

Cabe señalar que hubo algunas actividades, comunes entre las tres instituciones, que no habían sido contempladas y que no permitieron la implementación de planeaciones completas, pues acortaron el número de sesiones de las que se disponía para el desarrollo del programa de estudios, tales como:

- Las evaluaciones de cada parcial⁴, que consideraban una semana en la que las docentes aplicaban exámenes, revisaban actividades, asignaban y entregaban calificaciones y resolvían desacuerdos con el estudiantado.
- La evaluación semestral⁵ correspondiente a la última semana del periodo, en la que el estudiantado solamente se presentaba a responder exámenes y recibir sus calificaciones.
- El tiempo destinado a actividades culturales que variaron en tiempo y forma por institución pero que se orientaron, por ejemplo, los ensayos para el desfile conmemorativo de la independencia de México, a la organización y puesta de ofrendas por el día de muertos, la elaboración de calaveritas, la elaboración del guion para la pastorela y el tiempo para el ensayo de esta, entre otras.

⁴ De acuerdo con el calendario de la Dirección General de Bachillerato (2023), durante la última semana de los meses de septiembre, octubre y noviembre se consideran periodos de evaluación ordinaria.

⁵ De acuerdo con el calendario de la Dirección General de Bachillerato (2023), la última semana del mes de diciembre se considera un período de recuperación, en las instituciones participantes durante esa semana se llevaban a cabo los exámenes semestrales.

- El tiempo asignado a actividades extracurriculares o de esparcimiento como en este caso lo fue el mundial de fútbol, en donde con diferentes dinámicas se le permitía al estudiantado ver los partidos, los convivios grupales, el festejo de cumpleaños, los retiros espirituales, pláticas o conferencias entre otras.

Tales circunstancias muestran algunos de los eventos que impidieron llevar a cabo la implementación de dos de las planeaciones diseñadas, ya que al final del semestre en los tres casos solamente había sido posible aplicar cuatro de las seis planeaciones didácticas, es necesario reconocer que se asume que las actividades antes enlistadas tuvieron la posibilidad de favorecer la competencia Pensamiento Crítico, no obstante, es necesario dar cuenta de las razones por las que su puesta en práctica tuvo que ser modificada a lo largo del semestre.

También se señala que se presentaron otro tipo de actividades que llevaron a la adecuación de las cuatro planeaciones didácticas que sí fueron implementadas, las circunstancias en que se presentaron difirieron en cada institución por las características propias de cada una de ellas, pero también de las docentes a cargo de cada grupo y del estudiantado participante en cada uno de ellos.

Como ya se ha afirmado el tiempo es una parte integral del proceso de aprendizaje, para la presente investigación y en relación con lo que afirman Murillo *et al.* (2016) la gestión del tiempo al interior de las aulas se desarrolla en función de actividades poco relacionadas con la formación, como actividades administrativas, disciplinarias y de organización.

Para dar cuenta de ello en la Tabla 13, a continuación, se presenta la distribución del tiempo de cada institución por actividad, se reconoce que los minutos escritos representan un redondeo aproximado de lo que fue registrado en video durante el trabajo de campo, no obstante, también se considera que resultan ilustrativos para dar pie a la descripción de las adecuaciones que se llevaron a cabo en cada caso.

Tabla 13.

Tiempo dedicado por actividad en cada institución

Planeación didáctica	Actividad	Institución 1	Institución 2	Institución 3
Planeación 1	Cívicas	23 min	0	30
	Pase de lista	7 min	9 min	9 min
	Administrativas	10 min	12 min	8 min
	De organización	24 min	35 min	32 min
	Disciplinarias	8 min	15 min	24 min
	Total de minutos perdidos	72 min	71 min	103 min
	Minutos dedicados a la implementación	128 min	129 min	97 min
Planeación 2	Cívicas	30 min	0	0
	Pase de lista	6 min	7 min	5 min
	Administrativas	8 min	10 min	10 min
	De organización	20 min	25 min	28 min
	Disciplinarias	5 min	12 min	20 min
	Total de minutos perdidos	69 min	54 min	63 min
	Minutos dedicados a la implementación	131 min	146 min	137 min
Planeación 3	Cívicas	25 min	0	0
	Pase de lista	7 min	6 min	8 min
	Administrativas	14 min	12 min	15 min
	Organización	22 min	24 min	25 min
	Disciplinarias	10 min	10 min	20 min
	Total de minutos perdidos	78 min	52 min	68 min

	Minutos dedicados a la implementación	122 min	148 min	132 min
Planeación 4	Cívicas	25 min	0	0
	Pase de lista	5 min	6 min	6 min
	Administrativas	12 min	10 min	12 min
	De organización	20 min	24 min	25 min
	Disciplinarias	7 min	8 min	22 min
	Total de minutos perdidos	69 min	48 min	65 min
	Minutos dedicados a la implementación	131 min	152 min	135 min

Fuente: Elaboración propia con base en las videograbaciones de la implementación de las planeaciones

La tabla anterior nos permite realizar diferentes observaciones, pues como se ha mencionado antes, cada planeación didáctica contempló un total de 200 minutos para su desarrollo, mientras que los minutos perdidos por planeación en cada institución contemplaron en conjunto incluso más de una sesión de 50 minutos de las que se tenían previstas, es decir, más de un cuarto del tiempo. Aunque también es necesario hacer algunas acotaciones acerca de lo que refiere cada una de las actividades señaladas y la forma en la que difirieron por institución.

Acerca del tiempo señalado como actividades cívicas se presentaron dos situaciones: en la institución 1 la implementación se empató un día por semana con los honores a la bandera, lo que significaba comenzar con la sesión después de lo contemplado, en otra institución los ensayos para desfiles conmemorativos ocuparon los primeros 15 días del semestre y se empalmaron con un día de la primera implementación.

Lo anterior se corresponde con la dimensión social del tiempo escolar, que forma parte de la propuesta de Gimeno (2008), aunque para fines de la implementación de las planeaciones pretendida, en esta investigación resultó un obstáculo para el desarrollo de estas.

La actividad que se presenta como pase de lista se conformó en las tres instituciones por el registro de asistencia al inicio de la sesión, así como la elaboración de un reporte de inasistencias por parte de la docente para ser entregado a la prefecta y realizar el cotejo de inasistencias, debido a que en los tres casos por lo menos uno de los módulos de dos sesiones quedaba dividido por un receso, el pase de lista se realizaba al ingreso a cada una de las sesiones.

Las que se refieren como actividades administrativas contemplaron avisos de la institución y de la asignatura, distribución de circulares y boletas, entrega de calificaciones, revisión de actividades de las sesiones anteriores, anuncios realizados por otros docentes, ausencias de la docente para ir a la dirección, entre otras. Se observó que las actividades a las que se destinó mayor tiempo estuvieron relacionadas con las calificaciones.

Al respecto y como se había mencionado Gaete *et al.* (2017) resaltan que desde la perspectiva del profesorado las actividades administrativas, representan una sobrecarga a sus labores y se encuentran poco relacionadas con el desarrollo de procesos de aprendizaje por parte del estudiantado.

En las actividades de organización se concentran las concernientes a la ordenación del estudiantado en su ingreso a la sesión, en el reingreso después de los recesos, el tiempo destinado a acomodarse en grupos después de las instrucciones de la docente, en este caso la primera implementación al considerar la conformación de los grupos pequeños y la asignación de roles llevó considerablemente más tiempo que en las siguientes.

Respecto a lo anterior hay que advertir que los horarios de cada institución fueron organizados al inicio del semestre por cada uno de los directivos a cargo, por lo que la distribución de los módulos resultaba inamovible, aunado a ello además de que la división de sesiones por recesos implicó la pérdida del ritmo de trabajo de la sesión, también incrementó el tiempo destinado a la organización del grupo durante el retorno al aula.

En cuanto a las actividades disciplinarias se consideraron aquellas concernientes a los llamados de atención, el control de pases de salida para ir al sanitario o salir del aula y la elaboración de reportes individuales que eran entregados posteriormente a la prefecta en cada institución y que se realizaban por diferentes causas, entre ellas la negación a trabajar en la sesión, la impuntualidad para el ingreso a la sesión y el uso de palabras altisonantes.

En este caso la institución 3 tuvo tiempos superiores en actividades concernientes a la disciplina en la implementación de las cuatro planeaciones, debido principalmente a que en esta institución el control de los reportes individuales era más riguroso y se solicitaba que la docente los realizara al momento de la incidencia, además de que se le pedía que después de cada receso llenara reportes para quien hubiera llegado un minuto después de la hora de entrada, por lo que la actividad consumía tiempo de cada una de las sesiones.

Las actividades enunciadas hasta ahora representan parte de lo que refiere Martinic (2015) como tiempo perdido, donde buena parte del tiempo dispuesto por el currículo oficial se ve disgregado en diferentes actividades, preponderantemente de tipo administrativo para el profesorado y durante las cuales el propósito, que en este caso lo conformaba la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, queda soslayado.

Finalmente, en relación con las actividades planificadas se aclara que se tomó en cuenta el tiempo en que la docente de cada institución presentó el escenario, explicó las actividades, expuso ejemplos, solucionó dudas y dio acompañamiento a cada uno de los grupos pequeños, a la vez que el tiempo en que estos últimos estuvieron en conjunto trabajando sobre las actividades.

Aunque en este espacio también se presentaron pláticas personales, relacionadas con otras asignaturas, momentos en que los grupos pequeños se dispersaron, principalmente cuando la docente atendía a otros equipos, lo que no permite asegurar que fuera tiempo necesariamente destinado al desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, no obstante, cuando el tiempo se concentró en

las actividades planificadas se encontró en la interlocución entre pares disposición al diálogo y a la discusión en torno a la solución del problema, primordialmente cuando este resultó estar relacionado con las experiencias y contexto del estudiantado.

Cabe resaltar que solamente en uno de los casos el tiempo destinado al desarrollo de las actividades planificadas fue de menos de la mitad de lo que se tenía contemplado, aun así, en comparación con los 200 minutos disponibles, de acuerdo con los que se diseñaron las planeaciones didácticas, solamente en un caso se llegó a contar con apenas tres cuartos del tiempo.

La información que se presenta anteriormente en la tabla 12 y los testimonios de las docentes en la entrevista posterior a la implementación coinciden con Gaete *et al.* (2017) cuando afirman que para el profesorado el tiempo escolar es insuficiente para el desarrollo de las actividades planificadas para el aprendizaje, a la vez que existe una creciente carga de trabajo administrativo que se delega a los docentes y que interfiere con su labor.

En este sentido en los testimonios de las docentes destacan dos cosas, la primera de ellas es la aseveración de que las exigencias de la institución (en este caso principalmente se refirieron al llenado de reportes individuales y de asistencia) interfiere con la realización de las actividades que en sus palabras les permitieran “cubrir el programa” y la segunda que en los tres casos las docentes negaron realizar adecuaciones o modificaciones a la planeación didáctica que les fue entregada por la investigadora, aunque como se muestra más adelante en todos los casos se realizaron cambios especialmente orientados a la eliminación de actividades.

La imposibilidad de advertir las modificaciones que las propias docentes realizaron a la planeación didáctica que les fue entregada, lleva a considerar lo planteado por Yurén (2005) y Domingo (2022) en cuanto a que desarrollaron su papel como una actividad reiterativa y por ende mecanizada, donde la preocupación

principal residía en tener un producto por calificar y no en transmitir lo dispuesto, en este caso por la investigadora, en las planeaciones didácticas.

En este sentido y en concordancia con lo presentado en el subapartado anterior, donde no se encuentra claridad por parte del profesorado sobre lo que es o la forma en la que se evidencia la competencia Pensamiento Crítico⁶, no se podría considerar lo que siguiendo con Yurén (2005) se podría entender como una tarea docente que logre conjuntar la teoría con la práctica. Puesto que en este caso no se cuenta con los elementos de la primera para lograr la transformación de la segunda.

6.4. Implementación de planeaciones didácticas por institución

Debido a que un eje rector del análisis que se presenta en este trabajo es: la forma en la que las docentes participantes en la investigación llevaron a cabo la implementación y adecuación de las planeaciones didácticas, basadas en el ABP a la vez que enfocadas en fomentar la competencia Pensamiento Crítico, se considera necesario exponer en términos generales la forma en la que dicha implementación se logró o se modificó.

De acuerdo con lo expuesto en el subapartado anterior se reconoce que la gestión y organización de las sesiones en el aula, por cada una de las docentes participantes, fue determinante en la manera en la que se trabajó con la estrategia del ABP, por lo que en el presente subapartado se da cuenta de las particularidades que se tuvieron en cada caso. Para ello se presentan las tablas 14, 15 y 16 en las que se señala qué actividades fue posible llevar a cabo y posteriormente se presentan las inferencias a las que fue posible llegar a partir de esto.

También es importante mencionar que habiendo utilizado el modelo ABP de Dolmans (1994) que consta de siete pasos, en las planeaciones diseñadas cada uno de esos pasos se correspondía con una o dos actividades, en este sentido es necesario tener en cuenta que la ausencia de algunas de estas actividades tendería

⁶ Incluso sobre el enfoque por competencias en general, al no reconocer los elementos integrales de una competencia.

a significar que se obviaron pasos del modelo y requería cuestionarse sobre lo que ello significó en el proceso de cada grupo pequeño, así como de manera individual, en la propuesta de soluciones y en la posibilidad de incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.

Si bien las tablas que se presentan en este subapartado muestran solamente la cantidad de actividades realizadas o no por planeación, no se pretende atribuir valores cuantitativos a estos datos, sino dar cuenta de la forma en la que las circunstancias institucionales, de la propia asignatura y del grupo llevaron a realizar modificaciones a las planeaciones diseñadas.

La tabla 14 muestra la forma en la que se desarrollaron las sesiones en la Institución 1, considerando las actividades que se lograron llevar a cabo, así como aquellas que fueron eliminadas, en este caso y a decir de la profesora con la intención de ajustarse a los tiempos y de cumplir con lo requerido por la planeación previamente entregada. Se presenta de esta manera para contar con un panorama general de la forma en la que se desarrollaron las sesiones observadas

Tabla 14.

Actividades realizadas por planeación en la Institución 1

	Planeación 1	Planeación 2	Planeación 3	Planeación 4
Actividad 1	X*	X	✓	✓
Actividad 2	X	✓	X	✓
Actividad 3	✓	✓	✓	✓
Actividad 4	✓	✓	✓	✓
Actividad 5	✓	✓	✓	✓
Actividad 6	✓	X	✓	✓
Actividad 7	✓	✓	✓	✓
Actividad 8	✓	✓	✓	✓
Actividad 9	✓	✓	✓	✓
Actividad 10	X	✓	✓	✓

Actividad 11	✓	X	X	X
Actividad 12	X	No aplica	X	✓
Actividad 13	No aplica**	No aplica	✓	No aplica

*En la tabla las casillas marcadas con X corresponden a actividades que no se llevaron a cabo y las marcadas con ✓ son aquellas que fueron implementadas.

** Se utiliza No aplica para señalar que la planeación didáctica no contaba con el número de actividades señaladas.

Fuente: Elaboración propia con base en las observaciones realizadas

De la forma en la que se observa en la tabla anterior en las primeras dos planeaciones implementadas, no se realizó la actividad uno correspondiente a la presentación del escenario ABP y cuyo propósito era que el estudiantado contara con un primer acercamiento a la situación que había que problematizar y a partir de la cual le sería posible definir un problema a resolver, en este caso y para reducir el tiempo destinado fue la docente quien se encargó de establecer el problema a resolver y de establecer en líneas generales y con el apoyo de ejemplos la forma en la que el estudiantado podía proponer una solución.

Por otra parte se observa que en todos los casos las últimas o penúltimas actividades no fueron realizadas, dichas actividades eran, en el diseño de la planeación didáctica, aquellas orientadas a la presentación de la solución propuesta y de retroalimentación por parte de la docente y de los grupos pequeños, en donde se esperaba evidenciar la habilidad de explicación y de autorregulación de la competencia Pensamiento Crítico, no obstante, no fue posible llevarlas a cabo, además de que tampoco fue posible llegar a un cierre de la sesión, más que a un recordatorio por parte de la docente de que tenían que entregar el producto de la tarea asignada para tener una calificación.

Es necesario reconocer que en ninguna de las planeaciones didácticas fue posible implementar todas las actividades que se tenían contempladas en un inicio, lo cual es resultado de la división de los tiempos que se mostró en el subapartado anterior, pero también debido a la forma en que la docente gestionó las planeaciones con el tiempo que se tenía disponible.

En el caso de la Institución dos, la tabla 15 muestra las actividades que fue posible llevar a cabo y aquellas que fueron eliminadas

Tabla 15.

Actividades realizadas por planeación en la Institución 2

	Planeación 1	Planeación 2	Planeación 3	Planeación 4
Actividad 1	✓*	✓	✓	✓
Actividad 2	✓	✓	✓	✓
Actividad 3	X	✓	✓	✓
Actividad 4	✓	✓	✓	✓
Actividad 5	✓	✓	✓	✓
Actividad 6	✓	X	✓	✓
Actividad 7	✓	✓	✓	✓
Actividad 8	✓	✓	✓	✓
Actividad 9	✓	X	✓	✓
Actividad 10	X	X	X	X
Actividad 11	X	X	X	X
Actividad 12	X	No aplica	X	X
Actividad 13	No aplica**	No aplica	X	No aplica

*En la tabla las casillas marcadas con X corresponden a actividades que no se llevaron a cabo y las marcadas con ✓ son aquellas que fueron implementadas.

** Se utiliza No aplica para señalar que la planeación didáctica no contaba con el número de actividades señaladas.

Fuente: Elaboración propia con base en las observaciones realizadas

Sobre la implementación en la institución dos es importante resaltar que en ninguna de las cuatro ocasiones fue posible llegar al desarrollo de las últimas actividades, que como se mencionó era en las que se pretendía evidenciar el desarrollo de habilidades como la explicación o la autorregulación, así como decir que el corte de las actividades resultó abrupto y no permitió que se llegara al planteamiento de una solución al problema propuesto, lo cual representa un paso fundamental en el desarrollo del ABP.

Acerca de la gestión del tiempo en este caso se reconoce que la falta de recursos tecnológicos como un proyector o pantalla fue evidente, pues en los casos en que la presentación del escenario requería la observación de un video por parte del estudiantado, la profesora tuvo que pasar al lugar en que se encontraba cada grupo pequeño para realizar la proyección, lo anterior dificultó la comprensión del material pues resultaba inaudible entre el barullo de los demás compañeros, además de que tomó un tiempo considerable.

Continuando con el desarrollo de las actividades de presentación del escenario, que en esta institución sí se llevaron a cabo en todas las planeaciones, también es necesario exponer que se vieron interrumpidas cuando la docente escribía en el pizarrón todas las instrucciones que se presentaban en la planeación y solicitaba al estudiantado que las copiara, esto provocó en las cuatro ocasiones que el estudiantado se enfocara en lo que tenía que entregar más que en el proceso de la actividad, a la vez que las preguntas que se planteaban estaba dirigidas a lo que se había escrito en el pizarrón en lugar del escenario o el problema en sí mismo.

Por su parte en la Institución 3 las actividades de las planeaciones didácticas que fueron implementadas se distribuyen de la forma en la que se muestra en la tabla 16

Tabla 16.

Actividades realizadas por planeación en la Institución 3

	Planeación 1	Planeación 2	Planeación 3	Planeación 4
Actividad 1	✓*	X	X	✓
Actividad 2	✓	X	X	✓
Actividad 3	X	✓	✓	✓
Actividad 4	✓	✓	✓	✓
Actividad 5	✓	✓	✓	✓
Actividad 6	✓	✓	✓	✓
Actividad 7	✓	✓	✓	✓

Actividad 8	✓	✓	✓	✓
Actividad 9	✓	X	✓	X
Actividad 10	✓	✓	X	X
Actividad 11	X	✓	X	✓
Actividad 12	X	No aplica	✓	✓
Actividad 13	No aplica**	No aplica	✓	No aplica

*En la tabla las casillas marcadas con X corresponden a actividades que no se llevaron a cabo y las marcadas con ✓ son aquellas que fueron implementadas

** Se utiliza No aplica para señalar que la planeación didáctica no contaba con el número de actividades señaladas.

Fuente: Elaboración propia con base en las observaciones realizadas

En la Institución 3 como se muestra en la tabla anterior, las adecuaciones de la docente llevaron a dejar la presentación del escenario fuera de la implementación en dos de la planeaciones, en este caso la docente informó al estudiantado que serían actividades que se realizarían de forma previa a la sesión como tarea, aunque no se retomaron al inicio de la siguiente sesión, lo cual dificultó el desarrollo de los primeros pasos del ABP, que se enfocan precisamente en la presentación del escenario y el planteamiento de un problema por parte de los grupos pequeños.

También se señala que a pesar de que sí se realizaron las últimas actividades en las que el estudiantado presentó sus propuestas de solución y se realizaron comentarios a las mismas, se tuvieron que eliminar actividades para la toma de acuerdos y el diálogo en los grupos pequeños, que llevarían precisamente a proponer la solución, en este caso se resolvió solicitando que el portavoz tomara la decisión de lo que se iba a presentar, sin consensarlo con el resto del grupo, hecho que produjo desencuentros que llevaron a reclamos por las opiniones que no se habían tomado en cuenta en algunos casos.

Al igual que en el caso de la Institución dos en este caso la falta de recursos tecnológicos representó un problema puesto que, aunque la docente llevaba una bocina, de su pertenencia al aula, los videos se proyectaban en la computadora de

la investigadora que se colocaba en el escritorio, lo que imposibilitaba que el estudiantado que se encontraba más lejos pudiera verlo con claridad.

Si bien se tenía contemplado que el conocimiento de las docentes de toda la planeación les permitiría adecuar las actividades que se eliminaron, de los pasos de ABP que no se completaron y de la incidencia de ello en el desarrollo de la competencia; se considera que la puesta en práctica de las planeaciones y las preguntas del estudiantado las llevaron en algunos casos a momentos de confusión en los que las docentes requirieron acercarse a la investigadora, en medio de la sesión, a plantear preguntas sobre las actividades a desarrollar, lo que resultó en un obstáculo para su implementación.

6.5. Presentación del análisis con el uso de plantillas

Realizar el análisis de los datos con el uso de plantillas implicó, como se ha mencionado antes, el desarrollo de una recodificación, posterior a la primera codificación abierta de los datos, que posteriormente fueron organizadas por temática tal como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17.

Temas y códigos después de la codificación abierta

Temas ⁷	Distribución (dosificación de las sesiones)	Trabajo en grupos pequeños	Rol del docente	Rol del estudiantado	Habilidades PC	Actitudes PC
Códigos Jerarquizados	Tiempo perdido	Roles	Explicación	Actitudes	Interpretación	Interés por estar informado
	Actividades administrativas	Características del estudiantado	Brindar instrucciones	Participación	Inferencia	Estado de alerta para pensar críticamente
	Planeación didáctica	Diálogo	Solución de dudas	Exposición	Análisis	Mente abierta
	Producto de la tarea	Discusión	Ejemplificación		Explicación	Flexibilidad para considerar opiniones
	Adecuación de las planeaciones	Actitudes	Evaluación		Evaluación	Honestidad para enfrentar prejuicios
	Contenido e información		Acompañamiento		Autorregulación	Prudencia para emitir juicios

Fuente: Elaboración propia con base en los códigos y las temáticas

⁷ A cada columna corresponde un tema con los códigos que se han jerarquizado por la importancia que tienen para la explicación

A partir de esta primera organización por temas se llegó a la jerarquización de los códigos, esta última se realizó en consideración de la relación que mantenía con el tema y con los demás códigos, en tanto permitía la explicación de los datos recabados durante el trabajo de campo. Lo anterior permitió posteriormente la creación de la plantilla que orientó el análisis de los datos como se muestra más adelante.

Siendo el objetivo principal de la presente investigación responder a la pregunta de ¿Cómo implementa el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el primer semestre de bachillerato? los temas propuestos por la investigadora a partir del análisis para la construcción de la plantilla giraron en torno a:

- La forma en la que las docentes que participaron en la investigación llevaron a cabo la implementación en cuanto a la distribución y organización de las sesiones.
- La forma en la que se desarrolló el trabajo en los grupos pequeños, el rol que jugaron las docentes durante las implementaciones, así como el rol del estudiantado.
- La forma en la que se presentaron o no las habilidades y actitudes de la competencia Pensamiento Crítico desarrolladas por el estudiantado.

A continuación, se presenta la forma en la que se fueron definiendo las categorías conforme avanzó la tarea del análisis e interpretación. En cuanto a la primera categoría, en la tabla 18 se presenta la forma en la que se conformaron las subcategorías, por la posibilidad que tenían de contribuir a la explicación de los datos, con la intención de dar respuesta a las preguntas que orientaron la investigación.

Tabla 18.

Plantilla de la categoría 1 de análisis. Distribución (dosificación de las sesiones)

Categoría 1	Distribución (dosificación de las sesiones)	
Subcategoría 1° orden	Planeación didáctica	
Subcategoría 2° orden	Modificación de las planeaciones	
Subcategoría 3° orden	Papel del contenido e información en la planeación didáctica	
Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
<p>La planeación didáctica fija metas y estrategias sobre lo que se pretende desarrollar en el estudiantado, que comprendan la integración entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que constituyen la base de la competencia. Tobón <i>et al.</i> (2010)</p>	<p>Por parte de las docentes se expresó acuerdo con las planeaciones didácticas, al tiempo que se negó que se hayan realizado adecuaciones a las mismas durante la implementación.</p> <p>Tanto las instrucciones de las docentes como las preguntas del estudiantado se centraron en lo que se iba a calificar, las características de las</p>	<p>La confusión en algunos casos por parte de las docentes y del estudiantado, sobre el propósito que tenían las planeaciones implementadas, de promover la competencia Pensamiento Crítico, fue un obstáculo para que pudieran valorar si se estaban cumpliendo o no, puesto que no tenían una noción definida de lo que se esperaba evidenciar.</p> <p>Aunado a lo anterior, la falta de claridad mostrada por parte de las docentes</p>

	<p>actividades y las fechas de entrega.</p>	<p>al manifestar confusión sobre las actividades a desarrollar, y del estudiantado al cuestionar la relación entre el escenario y la asignatura, constituyeron una constante distracción del desarrollo del ABP como se tenía planificado, que se entrelazó con la preocupación por tener claro qué tema se estaba abordando.</p> <p>La preocupación y orientación de las profesoras por cubrir los contenidos curriculares se centró mayormente en la asunción de su tarea y función como docentes, como transmisoras de conocimiento a un estudiantado receptor.</p>
<p>Subcategoría 1° orden</p>	<p>Tiempo perdido</p>	
<p>Subcategoría 2° orden</p>	<p>Actividades administrativas a las que se dedica el tiempo de la sesión</p>	

Subcategoría 3° orden	Producto de la tarea en que se enfoca el tiempo de la sesión	
Definición de la subcategoría 2° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
<p>El tiempo representa una parte integral del proceso de aprendizaje y un elemento curricular que se tiene en cuenta tanto en la propuesta oficial como en su puesta en práctica, que incide en la posibilidad de trabajar los contenidos estipulados, llevar a cabo las actividades planificadas, favorecer el desarrollo de competencias, entre otras.</p>	<p>Tanto en las implementaciones como en las declaraciones de las docentes, la falta de tiempo para llevar a cabo lo propuesto en las planeaciones didácticas fue una constante.</p> <p>A decir de las docentes la dedicación de tiempo al desarrollo de actividades no relacionadas con la planeación, mayormente administrativas, fue el principal obstáculo que encontraron.</p> <p>El estudiantado se mantuvo pendiente de que el tiempo de la sesión les permitiera entregar sus actividades, con el interés de tener</p>	<p>De manera general la falta de tiempo impide el desarrollo y seguimiento de procesos por parte del profesorado, cuando tiene que dedicar su atención a actividades no relacionadas con lo académico, pero que se convierten en requisitos laborales.</p> <p>Si bien el tiempo no se presentó como una de las preocupaciones del estudiantado, sí lo fue terminar y entregar sus actividades mayormente en pro de cumplir con el requisito de la docente que, por considerar que ello se relacionaba con su proceso de aprendizaje.</p>

una calificación, más que
en el desarrollo de la
tarea que hubiera sido
asignada.

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

Se considera que esta primera categoría, sobre la distribución en torno a la forma en la que se dosificaron las sesiones en la implementación, resulta complementaria del subapartado anterior y que tiene como objetivo tener una mayor claridad acerca de lo que tanto docentes como estudiantes expresaron, pero también sobre aquello que dejaron ver en el transcurso de las sesiones.

Dentro de las declaraciones de las docentes se encontró un acuerdo general con la forma en la que estaban diseñadas las planeaciones didácticas y en los tres casos existió una negativa de que las mismas hubieran sido modificadas para su puesta en práctica en el aula

Pues yo creo que estaban bien, las actividades y todo mmm, a veces es difícil con los chicos que lo hagan [lo que estaba considerado en la planeación] pero pues trabajaron y los sacaba un poco de la rutina, entonces no tuve que hacerle cambios creo... (Renata, diciembre 2022).

[...] es que hay cosas que es más fácil que hagan ¿no? las [actividades] de lectura pues no les gustan, pero sí las hicieron entonces yo creo que ya es ganancia ¿no? y no, no tuve que hacer nada diferente, me fui siguiendo lo que estaba ahí [en las planeaciones didácticas] (Abigail, diciembre 2022).

No obstante y como se expuso en el subapartado anterior diferentes modificaciones, derivadas en su mayoría de la falta de tiempo, en especial para quitar actividades previstas, tuvieron que ser realizadas durante el proceso de implementación, lo cual permite inferir que faltó claridad en el propósito de cada actividad contemplada en las planeaciones didácticas, toda vez que como se dijo se presentaban momentos de confusión por parte de las docentes, mostrada en

la observación cuando hacían señas de cuestionamiento a la investigadora, solicitando su asentimiento a las instrucciones que estaban brindando.

Por otra parte, la preocupación por los contenidos se evidenció en el estudiantado durante la implementación al preguntar constantemente al respecto, como si en ello se centrara la importancia de la actividad y enfocándose en la aparición de los temas en la evaluación posterior:

Profesora ¿nos va a decir el tema? para que lo anote, por eso no hemos empezado en mi equipo (I1E2PORN16, septiembre 2022).

[...] profa y de este tema ¿qué nos va a preguntar en el examen? para que eso sí lo anote en mi cuaderno (I2E3COMCH02, noviembre 2022).

También se localizaron momentos en que el estudiantado cuestionó los temas presentados, no obstante, debido a la confusión de la propia docente no se llegó a respuestas claras al respecto ni a un momento de diálogo entre ambos, sino a una respuesta que le permitiera a la docente continuar con lo que se encontraba haciendo, un ejemplo de ello ocurrido en la institución 1 se muestra en seguida

- El tema que tienen que poner es ese del pizarrón, el de habilidad de análisis (Renata, octubre 2022).
- Pero entonces ¿por qué esto [las lecturas que se les proporcionaron] es del embarazo adolescente? ¿qué tiene que ver eso con lo que puso en el pizarrón? (I1E3PORN20, octubre 2022).
- Nada más pongan el título que les puse ese es con el que me van a entregar la actividad (Renata, octubre 2022).
- Ok (I1E3PORN20, octubre 2022).

A lo anterior habría que precisar que, en la planeación didáctica diseñada, el bloque temático se refería al “Proceso de lectura” y que a partir de ello la “Feria de la salud” funcionaba como escenario del ABP, mientras que las lecturas del embarazo adolescente resultaban en el vehículo para fomentar el diálogo entre

pares, a la vez que desarrollar el proceso de lectura y finalmente favorecer el análisis de la información que les había sido brindada.

De manera coincidente con la anterior y sobre los contenidos revisados a lo largo de las diferentes implementaciones se señala que en las respuestas del estudiantado se mezclan los contenidos curriculares con las temáticas en las que se centraban los escenarios ABP, pues contenidos como: los tipos de lenguaje, ortografía, redacción de textos, entre otros, aparecen mezclados con: embarazo adolescente, carta de motivación, problemas de comunicación, los cuales eran parte de los escenarios sobre los que se realizaron las planeaciones didácticas, lo que no resulta extraño al advertir que en las profesoras existía la misma confusión en torno a la implementación de la secuencia didáctica.

Aunado a lo anterior y si bien se pretendía que el centro de la propuesta de ABP fuera el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, las docentes que participaron en la investigación manifestaron, en sus comentarios previos a la implementación, preocupación por que no se dejaran de lado los contenidos curriculares, por lo que en las planeaciones se hizo explícito el contenido que se pretendía abordar.

El testimonio de una docente, expresado de forma posterior a la aplicación de las planeaciones muestra que continúa existiendo un interés por el Papel del contenido e información en la planeación didáctica:

[...] pero en cuanto a los temas yo me pude percatar que la forma en la que se implementaron los proyectos sí fue productiva, porque a la hora de aplicar exámenes, a la hora de hacer preguntas, pues recordaban la información, sí había una retención (Renata, diciembre de 2022).

Aunque también manifestó la posibilidad de aplicar el contenido a diferentes situaciones, no necesariamente académicas, en que se podría pasar de la noción de la educación bancaria a la posibilidad de que el estudiantado aplique los contenidos a diferentes contextos.

[...] es que hay conocimientos que tienen que revisar, pero no tanto esto de “tienes que depositarles”, “tienes que aprenderte esto y esto y esto”, sino más bien llevarlos a ver la utilidad, no? que de pronto me ha sido ya útil la materia en el sentido de que luego tenemos así algunos conflictos con algunos compañeros y que ellos me llegan a decir yo no le dije nada, entonces como vemos estos temas es de “a ver, verbalmente no le dijiste nada pero tu lenguaje kinestésico me está diciendo mucho...” (Renata, diciembre de 2022).

Por su parte cuando el estudiantado fue cuestionado acerca de la relación que guardaron los contenidos presentados entre diferentes sesiones, manifestaron que esta les ayudó a comprender los temas revisados a lo largo de la implementación

Me ayudó mucho a recordar esos temas y recordar y hacer el trabajo rápido (I1E2GERNM12, diciembre de 2022).

Te recordaba el tema anterior y te ayudaba a entender el tema nuevo (I1E2SERNM28, diciembre de 2022).

El recordar temas apareció recurrentemente en las respuestas del estudiantado como la acción más importante a desarrollar entre las sesiones, no obstante, aun cuando en algunos casos también se habló de la posibilidad de relacionar conocimientos previos con el contenido que se les presentó, la mayoría de los casos se refirieron a la acción de recordar.

Lo anterior no permite considerar que los contenidos fueron interiorizados para su aplicación en la toma de decisiones en situaciones de la vida cotidiana, pues esto requeriría la posibilidad de la apropiación de la información, lo cual es una finalidad de los contenidos en el enfoque por competencias al igual que en el Pensamiento Crítico.

Tabla 19.

Plantilla de la categoría 2. Trabajo en grupos pequeños

Categoría 2	Trabajo en grupos pequeños ⁸	
Subcategoría 1° orden	Rol de los integrantes de los grupos pequeños	
Subcategoría 2° orden	Diálogo	
Subcategoría 3° orden	Discusión	
Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
Sobre el trabajo en los grupos pequeños se retoma a Munné (1987, citado por Francia y Mata, 2010) cuando expresa que el grupo describe a una pluralidad de personas que se interrelacionan desempeñando un rol determinado en función de objetivos compartidos y de acuerdo con pautas previamente establecidas.	<p>El trabajo en grupos pequeños permitió la interacción y el diálogo entre sus integrantes, aunque no en todos los casos este último estuvo orientado por las actividades planificadas.</p> <p>En sus respuestas a las encuestas el estudiantado aseveró que las actividades realizadas permitieron la interacción con sus compañeros.</p>	<p>Si bien la interacción y el diálogo se vieron favorecidos por el trabajo en los grupos pequeños, no fue posible asumir que este posibilitara el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, pues constantemente se enfocó en pláticas personales del estudiantado.</p> <p>La relación que presentaron los escenarios ABP y las actividades propuestas</p>

⁸ Si bien el término que se decide utilizar en esta investigación es el de grupos pequeños en concordancia con lo expuesto en el andamiaje teórico, los testimonios de las y los participantes se refieren a equipos puesto que es el término que se encuentra en su referente.

	Durante la implementación la conformación de los grupos pequeños y la definición de roles en su interior fue decisión del estudiantado.	con los integrantes de los grupos pequeños permitieron que la interacción y el diálogo se encaminara a la formulación de soluciones a los problemas definidos.
	De acuerdo con los testimonios de las docentes la asignación de roles que se mantuvieron en toda la implementación encasilló al estudiantado en sus papeles.	El otorgar al estudiantado la posibilidad de conformar los grupos pequeños y de distribuir los roles en estos por afinidad, no permitió la movilidad para poner en práctica diferentes habilidades relacionadas con la competencia Pensamiento Crítico y los encasilló en tareas específicas.

Subcategoría 1° orden Características del estudiantado

Subcategoría 2° orden Actitudes para la interacción en grupos pequeños

Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
En cuanto a la interacción en los grupos pequeños se retoma Maisonneuve	La dinámica en cada uno de los grupos pequeños fue diferente de acuerdo	Las características particulares de cada uno de las y los estudiantes

<p>(1968) en torno a que: Un grupo no representa solamente la proximidad y semejanza de quienes lo conforman, sino que encuentra su sentido en la interdependencia que lo convierte en un organismo más que en un conglomerado de individuos.</p>	<p>con los integrantes de cada uno de ellos y la forma en que se relacionaron en torno a las actividades propuestas.</p>	<p>generaron diferentes formas de interacción, así como diversos grados de disposición para el trabajo propuesto en las planeaciones didácticas e implementadas por la docente.</p>
	<p>En algunos de los testimonios las referencias al trabajo en grupos pequeños fueron de desagrado por los compañeros o molestia por lo que ello significó para la entrega de actividades, aunado a ello durante las implementaciones en algunos grupos la interacción entre pares estuvo prácticamente ausente.</p>	<p>La falta de afinidad en algunos de los grupos resultó ser una limitante para el desarrollo de las actividades dispuestas por la docente, en tanto no había disposición para el diálogo y en algunos casos se expresaban molestias por tener que desarrollar el trabajo en grupos pequeños.</p>
	<p>De acuerdo con los testimonios del estudiantado y las profesoras en algunos grupos pequeños las características de las y los alumnos llevaron a la construcción de</p>	<p>Las relaciones afectivas propiciadas le permitieron al estudiantado, en algunos casos, generar lazos de confianza a la vez que ayudar en el desarrollo de las actividades.</p>

relaciones afectivas y de
amistad que superaban
las tareas académicas.

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

En torno a la categoría 2 sobre el trabajo en grupos pequeños es necesario advertir que, se reconoce un área de oportunidad en cuanto a la forma en la que se trabajó la conformación de los grupos pequeños y la asignación de roles, que pudieron favorecer el desarrollo y la comprensión de las actividades planificadas.

Aunado a lo anterior, la ausencia de la rotación de los grupos pequeños y de roles después de cada una de las planeaciones didácticas, no permitió analizar si enfrentarse a funciones no familiares para el estudiantado hubiera favorecido el desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico, asumiendo que posibilitaran un proceso de autorregulación.

En torno a lo sucedido durante las implementaciones, las observaciones y los testimonios de las y los participantes permitieron advertir opiniones tanto positivas como negativas acerca de la forma en la que este se llevó a cabo.

Si bien lo que se buscaba a partir de las planeaciones didácticas era fomentar el diálogo y la discusión entre pares orientada a la solución de problemas específicos, en coincidencia con lo expuesto por Brookfield (2012), Dorman (2012) y Gul *et al.* (2013) sobre el carácter social del Pensamiento Crítico, en ocasiones la interacción en los grupos pequeños fue limitada y representó un obstáculo para la consideración de las habilidades y actitudes de la competencia que pudieran ser analizadas.

Sobre la expectativa que se tenía en torno al trabajo en grupos pequeños la docente de la institución 1 resaltó el papel de la interacción entre los integrantes como un aspecto que es necesario favorecer en el nivel educativo en que se trabajó

[...] bueno esperaba [de las implementaciones] nada más algo en cuestión de la integración grupal y porque siento que como que los proyectos ayudan mucho, como es mucho trabajo en equipo, ayudan mucho a la integración de este, de los grupos y pues creo que sí fue como que este cumplida la expectativa porque si pude ver que este, que se establecieron como algunos lazos de amistad, que para mí es importante en el bachillerato (Renata, diciembre de 2022).

La docente expresó además que la integración de los grupos pequeños permeó más allá de lo académico y llevó a la colaboración en diferentes aspectos de la interacción entre el estudiantado

[...] lo que sí pude ver es que los grupos que se formaron, los equipos de trabajo que se formaron pues sí llegaron a ser muy colaborativos entre ellos, no nada más como para las tareas de equipo de la materia, sino que también veía yo que estaban colaborativos en otras cosas (Renata, diciembre de 2022).

En cuanto a la interacción entre pares se encontraron opiniones tanto positivas como negativas, la mayoría de ellas relacionadas con lo académico, pero también algunas más orientadas a lo afectivo, por ejemplo, la simpatía que se tenía o no por los demás participantes del equipo

Me gusta mucho como en mi equipo por cierto momento que nos abrimos en nuestro corazón (I1E2GERNM12, diciembre de 2022).

Pues el otro equipo se pelean [sic.] porque no hace nada y mi equipo es bueno y fabuloso (I1E3PORNM20, diciembre de 2022).

Pues poco, porque casi nadie de mi equipo hablaba, mas [sic.] que yo y otra compañera (I1E5SERNM22, diciembre de 2022).

En las respuestas del estudiantado la interacción entre pares en los grupos pequeños tenía que ver con la amistad y la interacción de forma positiva que se fue dando entre los integrantes y en otros casos en lo que cada uno aportaba o no para el desarrollo de las actividades, lo que provocaba disgusto en algunos casos.

También es necesario señalar que la relación de los escenarios ABP con las experiencias y características de los integrantes de los grupos pequeños, resultó crucial en lo que se refiere a la disposición que mostraron para el desarrollo de las actividades y la solución de problemas

Una de las docentes expuso lo sucedido en uno de los grupos con los que trabajo la implementación, donde la actividad llevó a varios de los grupos pequeños a colaborar para ayudar a uno de sus compañeros en torno a una situación personal como se muestra en seguida:

[...] lástima que no pasó en el grupo que tú observaste, porque fue como muy de casualidad, ¿sabes?... este creo que fue en el "C" no estoy muy segura, que uno de los chicos estaba solicitando una beca deportiva y este pues esto de la carta de motivos, como tú le dices, le cayó como anillo al dedo, este porque sí era lo que le pedían ahí [en donde estaba solicitando la beca] y entonces todo su equipo le ayudó, pero también de los otros, ¿sabes? Movieron la actividad para ayudarlo con ideas para que hiciera su carta, ahí yo vi como que se engancharon con la actividad, tampoco te voy a decir que todos, pero si la mayoría y les salió bien, yo creo que fue de las actividades mejor hechas [risas] (Renata, diciembre de 2022).

En este sentido aunado a las características individuales de los miembros de los grupos pequeños, sus experiencias previas y vivencias particulares fueron las que permitieron dinamizar las sesiones, además de atraer el interés del estudiantado, no obstante, ello no sucedió de la misma manera en todos los grupos grandes, incluso en todos los grupos pequeños de un solo grupo lo que nos lleva a considerar la necesidad de que los escenarios ABP surgieran del propio estudiantado.

La forma en la que se desarrolló el trabajo en los grupos pequeños obliga a reconocer la necesidad de una mayor preparación por parte del profesorado para promover el aprendizaje colaborativo, de manera que se trascienda la

cooperación para el cumplimiento de una tarea, y que lleve a el logro de la construcción de aprendizajes entre pares.

Tabla 20.

Plantilla de la categoría 3. Rol del docente

Categoría 3	Rol del docente	
Subcategoría 1° orden	Acompañamiento	
Subcategoría 2° orden	Brindar instrucciones	
Subcategoría 3° orden	Solución de dudas	
Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
La función del profesorado como acompañante del proceso de aprendizaje del estudiantado, que aquí se retoma, se alinea con la perspectiva del enfoque socioformativo por competencias en donde los contenidos no pueden asumirse como elementos aislados, sino que forman parte de un proceso complejo donde la finalidad es dinamizar el aprendizaje, a través del planteamiento de problemas significativos.	<p>El estudiantado mencionó el brindar instrucciones como parte importante de lo que las profesoras hacían durante las sesiones de la implementación.</p> <p>Las docentes enfocaban parte del tiempo de las sesiones a que las instrucciones que brindaban fueran precisas sobre las características con las que las y los estudiantes</p>	<p>El enfoque puesto en las instrucciones de las profesoras deja advertir que la preocupación de ambos actores se encontraba en las características de los trabajos que se iban a evaluar, propiciando a la vez un mayor interés por la calificación que por el desarrollo de la actividad.</p> <p>Durante la implementación las docentes mostraron</p>

Tobón <i>et al.</i> (2010)	<p>tenían que entregar sus actividades.</p> <p>El estudiantado en sus testimonios y en los cuestionarios refieren que las docentes contestaban las dudas presentadas a lo largo de las sesiones lo que permitía que pudieran desarrollar las actividades propuestas.</p>	<p>disposición a la solución de dudas presentadas en torno a las actividades propuestas en las planeaciones.</p>
----------------------------	--	--

Subcategoría 1° orden	Explicación
Subcategoría 2° orden	Ejemplificación

Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
<p>Sobre las acciones a llevar a cabo por parte del profesorado la RIEMS expone que parte de ellas son:</p> <p>Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje</p>	<p>Todas las implementaciones de las planeaciones didácticas comenzaron con la explicación de las docentes y en todos los casos esta se orientó a la explicación de la actividad y de las características que esta última debía tener.</p>	<p>En relación con la subcategoría anterior la preocupación durante la presentación de las actividades estaba en las características que debía de tener el producto a evaluar y las explicaciones que brindaba la profesora se orientaban a ser detallada</p>

de los estudiantes. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios. SEP (2008, p.2)	De acuerdo con las respuestas del estudiantado los ejemplos propuestos por las profesoras eran de la vida cotidiana y le facilitaban relacionar el contenido curricular.	en lo que al final iba a calificar. Los ejemplos propuestos por la docente provenientes de las planeaciones o algunos otros dispuestos por ellas mismas facilitaron la comprensión por parte del estudiantado. No obstante, en algunos casos le sirvieron a la docente para orientar las propuestas de solución a los problemas planteados, lo que inhibió algunas de las propuestas de los grupos pequeños.
--	--	---

Subcategoría 1° orden	Calificación	
Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
También sobre las acciones a desarrollar por el profesorado, esta vez en torno a la evaluación la RIEMS propone:	Los testimonios de las profesoras y el estudiantado orientan la evaluación al establecimiento de una calificación y la verificación de que las	Tanto para las profesoras como para los estudiantes las actividades de la planeación se desarrollaron en torno a la calificación que se les iba

<p>Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p>	<p>actividades contenían los elementos requeridos y explicitados por la profesora.</p>	<p>a asignar en lugar de en el proceso de aprendizaje que se pretendía potenciar o en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico.</p>
<p>Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. SEP (2008, p.3)</p>	<p>Durante las implementaciones la mayor parte de las preguntas expresadas por el estudiantado se hicieron en torno a la calificación.</p>	<p>Desde la parte institucional y administrativa el enfoque que se daba al papel de las profesoras se centraba en la actividad de evaluar.</p>
	<p>En las tres instituciones participantes la aplicación de exámenes por bimestre y/o por semestre era un requisito administrativo, algunas preguntas se hicieron en torno a lo qué se iba a preguntar en el examen.</p>	<p>Tanto el ABP como el desarrollo de competencias quedaron subordinados a la necesidad de contar con productos a calificar que les permitieran a las profesoras reportar resultados.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

En cuanto a esta tercera categoría, se reconoce que, si bien en el discurso teórico y político se destaca el papel del profesorado en la promoción de competencias a través de la creación de situaciones de aprendizaje, la vinculación de los contenidos curriculares con el contexto del estudiantado y sus

conocimientos previos, así como el seguimiento de los procesos de aprendizaje, entre otros atributos asignados al perfil del docente, los testimonios y las implementaciones recabadas de las tres instituciones sugieren que la actividad del profesorado se centra principalmente en la asignación de calificaciones.

Tal como se expuso en el subapartado 4.1. sobre las características de las profesoras participantes, las docentes contaban con experiencia en el área de bachillerato y tenían por lo menos tres años trabajando en las instituciones en que se realizaron las implementaciones, por lo que se puede presumir que contaban con un bagaje, derivado de su experiencia, sobre las tareas administrativas que se esperaban de ellas a la par de sus funciones académicas o de formación, incluyendo las actividades de evaluación y de asentamiento de calificaciones.

La tarea de las docentes conlleva el cumplimiento de diferentes actividades que complejizan su tarea, entre ellas algunas que son “obligatorias” como la asignación y captura de calificaciones⁹, que en ocasiones es necesario anteponer al desarrollo de las actividades didácticas que se tengan contempladas para el logro de los aprendizajes y en este caso para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

Otra de las actividades atribuidas al rol docente es la de la explicación, desarrollada por las docentes al inicio de las sesiones, uno de los códigos que aparecieron recurrentemente en las respuestas del estudiantado se enfocó en las instrucciones brindadas, las cuales fueron expresadas como aquellas que les permitían desarrollar las actividades didácticas planeadas, como se muestra en las siguientes citas:

⁹ Lo cual es regulado como se mencionó antes por el calendario de la Dirección General de Bachillerato.

Al explicarnos todo desde el principio fue fácil desarrollar las actividades porque teníamos una idea de lo que teníamos que hacer, y si nos equivocábamos la profa lo explicaba (I2E5GEMCM03, diciembre de 2022).

Porque al principio de la clase nos daba todas las instrucciones y ya después sabíamos que teníamos que hacer (I3E3SEABM01, diciembre de 2022).

Al principio nos leía un problema y ya de ese nos daba las instrucciones para hacer el proyecto (I3E1SEABM06, diciembre de 2022).

En las citas se muestra que la preocupación del estudiantado por la explicación de la docente se centraba en recibir las instrucciones, para tener claro lo que se “tenía que hacer”, dando así el lugar central de la sesión al producto que se entregaría al final y dejando en un segundo plano el proceso, que es en donde de acuerdo con el ABP se encuentra el foco para el desarrollo de aprendizajes, por medio de la interacción entre pares.

Lo anterior coincide con lo expresado por Domingo (2022) en la persistencia de una actuación del profesorado orientada por los contenidos y los resultados en lugar de los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Otra de las acciones realizadas por las docentes, de las que el estudiantado daba cuenta en sus respuestas fue la ejemplificación, que le permitieran entender los contenidos, las instrucciones y la actividad a desarrollar:

Porque pone ejemplos para entender el tema (I2E1COMCM09, diciembre de 2022).

Estaba bien que la maestra ponía ejemplos y eran de los temas (I3E5SEABM17, diciembre de 2022).

Cuando nos enseña nuevos temas pone ejemplos con la vida real para entender (I2E4SEMCM14, diciembre de 2022).

Por sus ejemplos con la vida real y sus explicaciones (I1E1CRRNH07, diciembre de 2022).

En las citas anteriores el estudiantado expresaba que los ejemplos les permitían comprender mejor los temas y refieren que los presentados por algunas de las docentes se relacionaban con la vida real, lo cual es una de las características del ABP, en la posibilidad de relacionar los contenidos curriculares con situaciones cotidianas, aunque sobre esta relación el estudiantado no en todos los casos dio cuenta de su existencia:

No tanto, porque el tema no tenía que ver con mi persona (I1E3PORNM20, diciembre de 2022).

Pues algunos temas no se relacionan con mi vida cotidiana (I2E1SEMCM01, diciembre de 2022).

Yo no encontré relación (I2E5COMCH17, diciembre de 2022).

En este sentido será necesario considerar también si la relación entre los escenarios de ABP propuestos y los contenidos curriculares fue explícita para el estudiantado, aunque como se mencionó antes en las observaciones se percibió que dicha relación fue poco clara incluso para las docentes participantes y precisamente esto llevó a que no se lograra encontrar la vinculación.

Continuando con las instrucciones de la profesora, las respuestas del estudiantado se referían a la disposición de la docente a solucionar sus dudas y acceder a la repetición de estas en diferentes momentos durante el desarrollo de las sesiones

Pues en una clase, mi equipo no había tomado atención a las indicaciones y yo me dispuse a preguntar qué era lo que íbamos a hacer y pues nos explicó detalladamente y nos pusimos a trabajar (I1E2PORNM16, diciembre de 2022).

A veces mi equipo y yo no teníamos muy claro las actividades por realizar, sin embargo, la profesora nos volvía a explicar (I1E2CRRNM08, diciembre de 2022).

Nos repetía si teníamos dudas sino entendías sino sabías qué hacer (I1E1CRRNH07, diciembre de 2022).

Se daba cuenta de si no le habíamos entendido y se acercaba para repetirte (I3E1SEABM06, diciembre de 2022).

A mí me ayudó porque cuando me distraía ya preguntaba (I3E5COABH09, diciembre de 2022).

En este caso parte de la necesidad de que la profesora repitiera las instrucciones se centraba en la falta de atención mientras la docente se encontraba explicando, lo cual es necesario tener en cuenta a la luz de la implicación y compromiso del estudiantado con las actividades que se proponían y con su propio proceso de aprendizaje.

Uno de los recursos utilizados por la docente en uno de los casos fue el uso de la plataforma de Classroom, en la cual el estudiantado podía acceder a las instrucciones de manera constante

Pues creo que cuando la maestra nos puso las instrucciones en el classroom para que si teníamos dudas las viéramos (I3E4POABM04, diciembre de 2022).

Que nos ponía las instrucciones en Classroom y ya las podíamos leer cada que queríamos si no le entendíamos (I3E4GEABM14, diciembre de 2022).

Lo anterior le daba la posibilidad al estudiantado de tener un lugar en donde contestar sus dudas y a la docente de organizar las actividades para que estuvieran disponibles, aunque al igual que en el caso de la institución 2 en donde la profesora transcribía todas las instrucciones en el pizarrón eso no garantiza que las dudas hubieran quedado resueltas.

También es importante reconocer que gran parte de las actividades que las profesoras tenían que llevar a cabo estuvieron condicionadas por la institución en que se implementaron las planeaciones, por lo que aun cuando las docentes hubieran presentado la intención de dar al estudiantado mayor libertad de desarrollar sus procesos de aprendizaje a ritmos diferenciados y con mayor libertad para, por ejemplo, la propuesta de soluciones a los problemas definidos, las actividades administrativas que tenían que cumplir, entre ellas el mantener al

estudiantado en el interior del aula o el registro puntual de las inasistencias terminaron orientando su actuar en el aula de manera constante.

Durante la implementación en la Institución 3 y en referencia al escenario de la Feria de la salud, la solución propuesta por uno de los equipos consistió en que el grupo organizara una campaña en la escuela con temas relacionados con salud sexual, no obstante, la respuesta de la docente se refirió exclusivamente a la elaboración del cartel que proponía la planeación didáctica:

- La solución a la que llegamos es que no tiene caso solo hablar del embarazo adolescente porque ahí pues ya están embarazadas [risas] si no que tendríamos que hacer una [campaña] como esas que luego hay aquí, pero que la hagamos nosotros, en la que expliquemos también el ciclo menstrual, los métodos anticonceptivos y así, o sea como para que sea antes de que ya está embarazada (I3E5POABM18, octubre de 2022)

- Sí, sí, pero ahorita lo que tienen que exponer es su cartel ¿sí lo hicieron? eso que dices ya es otra cosa que ahorita no es lo que estamos viendo. (Abigail, octubre de 2022)

- Sí lo traemos, voy. (I3E5POABM18, octubre de 2022)

Al respecto y en la entrevista posterior la docente se expresó en torno a esa situación diciendo:

Luego los chavos sí tienen muchas ideas y no es que digas que no son buenas, ¿no? pero de por sí no hay tiempo para nada y si tú la dices en la dirección [la propuesta del estudiantado] ¿al final a quién se la enjaretan? termina siendo tu responsabilidad y la verdad no se puede, terminas haciendo mil cosas que no... (Abigail, diciembre 2022).

Las declaraciones de la profesora coinciden con lo expresado por Gaete *et al.* (2017) y Murillo *et al.* (2016) en que las actividades enfocadas a la formación con frecuencia se ven coaccionadas por las actividades administrativas, a la vez que producen el desánimo del profesorado para la realización de actividades externas al aula.

En cuanto al rol de las docentes para la asignación de calificaciones se remarca que, a pesar de que desde el discurso oficial de la Dirección General de Bachillerato (2022) a través de los Lineamientos para la evaluación del aprendizaje, se reconocen tres funciones de la evaluación: la diagnóstica, la sumativa y la formativa y se establece la importancia de desarrollar ejercicios de coevaluación y autoevaluación, a la vez que se recomiendan estrategias de evaluación auténtica, la autoridad educativa termina requiriendo que el desarrollo de un proceso quede reflejado en una valoración numérica, en la que en ocasiones no es posible dar cuenta del progreso en el desarrollo de las competencias.

Aunado a esto las condiciones institucionales llevaban a situaciones específicas cuando, por ejemplo, en dos de ellas la aplicación de exámenes por cada parcial era “obligatoria” y en una de ellas representaba la mitad de la calificación, en este sentido y de acuerdo con las declaraciones de las docentes ello derivaba de una preocupación constante por justificar los puntajes

[...] y es que no te puedes descuidar, les pones mala calificación y ya vienen a reclamar, ellos o los papás, luego son más los papás, eh, y ya te van a acusar a la dirección y ya tienes que te llaman y a ver ¿por qué sacó esto? Y si no tienes cada cosa y ¿cómo era? ¿y entonces por qué está mal? Luego tienes que estar más preocupada tú que los chamacos, eso también es mucho porque para que lo acepten [los papás] mmm no, pues mejor tener bien clarito en qué estaba mal (Abigail, diciembre 2022).

Acerca de la evaluación las planeaciones didácticas entregadas a las docentes tenían especificado el producto a entregar y una rúbrica para cada uno de ellos, no obstante, la forma en la que se evaluaría la actividad no se expuso al estudiantado, ni tampoco se aclaró por parte de ellas si se habían tomado en cuenta para la valoración de las actividades.

Lo anterior lleva a la consideración de que a pesar de lo que marca el discurso de la política educativa sobre la evaluación, los requerimientos de la

misma autoridad conducen a una asignación de calificaciones que no se alinea a la evaluación desde el constructivismo¹⁰, lo que lleva al profesorado a continuar centrándose en los productos y los resultados más que en el proceso de aprendizaje.

Tabla 21.

Plantilla de la categoría 4. Rol del estudiantado

Categoría 4	Rol del estudiantado	
Subcategoría 1° orden	Participación	
Subcategoría 2° orden	Exposición	
Subcategoría 3° orden	Actitudes	
Definición de la subcategoría 1° orden	Resumen de los testimonios	Interpretación
<p>Sobre el rol del estudiantado en el desarrollo de competencias, se considera pertinente la siguiente propuesta:</p> <p>El desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico es una tarea constante, que requiere ser estimulada mediante estrategias que favorezcan la participación</p>	<p>Las participaciones del estudiantado durante las implementaciones estuvieron ligadas al registro de calificación extra por parte de la docente en algunos casos, mientras que respondieron a que fuera una solicitud directa de la profesora en otras.</p>	<p>En concordancia con lo observado en las docentes, la calificación representa la principal preocupación para el desarrollo de las actividades y para la participación durante las sesiones, esta última queda subordinada a la presencia de premios o</p>

¹⁰ Los lineamientos para la evaluación del aprendizaje publicados por la DGB expresan que su fundamento teórico se centra en el constructivismo.

<p>y compromiso del estudiantado con su aprendizaje, puesto que con frecuencia están acostumbrados a recibir información de forma pasiva</p>	<p>El aumento de la calificación resalta en los testimonios del estudiantado como razón para participar durante las sesiones.</p>	<p>castigos que ocasionen su aparición.</p>
<p>Zona y Giraldo (2017)</p>	<p>En las respuestas a los cuestionarios el estudiantado manifestó que la profesora motivaba la participación en el desarrollo de las actividades.</p>	<p>La opinión del estudiantado de que la profesora motivaba la participación puede responder también al hecho de que se buscaba otorgar incentivos para la participación, no necesariamente porque existiera interés por la actividad, por el contenido o por el problema que se buscaba resolver.</p>
	<p>En las respuestas a los cuestionarios algunos estudiantes manifestaron la ausencia de respeto a sus opiniones y entre compañeros, tanto al inicio como al final de las implementaciones.</p>	<p>Las actitudes irrespetuosas entre compañeros representaron un obstáculo para la promoción de la participación y para el compromiso con las actividades a desarrollar.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

En torno a esta cuarta categoría se recuerda que en la presente investigación el estudiantado representa una parte fundamental, puesto que si bien lo que se buscó fue observar a las profesoras en la implementación de las planeaciones

didácticas, la forma en la que llevaron a cabo sus actividades en interacción con el estudiantado resultó parte medular de los datos recabados.

Acerca de la Participación del estudiantado no solamente en los grupos pequeños sino también como parte del grupo grande, se encuentra muy relacionada con el tema de la Calificación en el caso de la primera institución, como lo reconoció la profesora:

Además, las participaciones, que yo trato de que participen mucho, esas participaciones se las cuento extra [en su calificación] (Renata, diciembre de 2022).

incluso así de “el primero que termine”, muy yo de estilo secundaria ja, “el primero que termine participación extra” y así (Renata, diciembre de 2022).

... pues la verdad es que a veces sí tienes que presionarlos, ¿no? cuando les cuesta empezar a participar agarro mi lista y les voy dando la palabra, pues si quisieras que ellos lo hicieran solitos ¿no? pero si no lo hacen ya con la lista creen que les voy a bajar puntos y pues ya alguien se anima (Ana, diciembre de 2022).

De esta forma el interés en participar por parte del estudiantado pareciera estar subordinado a tener una ayuda en la calificación, como se muestra en sus testimonios

Pues nos da a participar [sic.], tenemos el derecho y pues nos regala puntos (I1E2PORN16, diciembre de 2022).

Dándonos décimas por participar (I1E2SERNM28, diciembre de 2022).

La gratificación o recompensa en este caso se presenta como la principal razón para que el estudiantado decidiera participar, en los casos en que la hacía de manera voluntaria, aunado a ello se presenta el tema de la reprobación como aquello que era necesario evitar y para lo cual la participación representaba una buena oportunidad

Ayudándolo con su calificación (I1E4CRRNH29, diciembre de 2022).

En que me ayudó a no reprobarme (I1E3CORNH14, diciembre de 2022).

En este sentido la participación del estudiantado se muestra como un ejemplo, no el único, de una acción condicionada por una recompensa o para evitar una sanción, sería importante valorar la forma en la que las docentes tienen la posibilidad más adelante de utilizar ese condicionamiento en pro del desarrollo de aprendizajes por parte del estudiantado.

A partir de lo anterior se reconoce en las respuestas del estudiantado la necesidad de implicarse en las actividades didácticas en función de la posibilidad de aprobar la asignatura, más que por la presencia de actitudes del Pensamiento Crítico, como el interés por estar informado, o el estado de alerta para pensar críticamente, por lo que es necesario cuestionarnos si éstos pudieron exhibirse de alguna manera durante la implementación.

Las declaraciones de la docente concuerdan en que la preocupación del estudiantado se centró en la Calificación más que en el proceso cuando expresó que

[...] pues de antemano lo único que quieren es pasar con 7 la materia, ¿no? o sea ya están mentalizados “y ¿cuánto? ¿Con eso alcanzó el 7? Ah ya no hago lo demás” ¿sí? Entonces pienso que sí es una parte importante que tengan esta capacidad de auto, automotivarse y auto presionarse, o sea que no esté uno atrás de ellos y que sean propositivos y demás y que tiene que ver mucho con sus hábitos de estudio (Renata, diciembre 2022).

Al mismo tiempo la docente centra la atención en los productos a evaluar y en que los mismos sean entregados de acuerdo con las especificaciones solicitadas para tener una calificación, si bien en su respuesta se refiere a los productos intermedios, la atención se encuentra puesta en los entregables más que en los procesos que el estudiantado haya podido desarrollar.

[...] porque lo que no les queda claro a ellos es que no nada más es importante el producto final, sino que todo el proceso cuenta y las evidencias intermedias pues cuentan en ese proceso entonces algo así siento que es como lo que yo veo que faltaría mejorar y que pues sí tengo que ver yo porque me hizo falta recalcarles “miren tienen que entregar esto y esto que ahorita vamos a hacer por equipos también van a contar como evidencia” ¿no? (Renata, diciembre 2022).

Siguiendo con lo anterior y en relación con la implicación del estudiantado con su proceso de aprendizaje, con el desarrollo de las actividades y con la participación en el transcurso de las sesiones, la Evaluación se presentó en las respuestas que brindaron como una preocupación por la Calificación, más que por la comprensión del tema o por el aprendizaje por sí solo.

Porque era parte de mi calificación (I1E5CORNH15, diciembre de 2022).

Asignándole una calificación a las mismas [a las actividades] (I1E5CORNH15, diciembre de 2022).

Me ayudó a que revisaba bien la información para que mi calificación fuera buena (I1E4CORNH26, diciembre de 2022).

Las citas llevan a considerar que la participación en el desarrollo de las actividades se realizaba por ser un requisito para la calificación, a la vez que el fin de estas era que el producto estuviera “bien” para tener una “buena calificación” lo cual se aleja de la búsqueda de la autorregulación como habilidad del Pensamiento Crítico, pues no se presenta el reconocimiento de lo que se conoce y lo que hace falta por conocer, sino que se cubren requisitos para tener una valoración numérica al final de una sesión.

A pesar de que las planeaciones implementadas pretendían ceder al estudiantado el papel central en el desarrollo de las actividades, la espera de instrucciones para participar, la limitación del trabajo a lo que se iba a calificar, la participación orientada a la obtención de puntos extra o emitida de manera coaccionada por el temor a un castigo, dejan ver una resistencia a adoptar un

papel más activo en el proceso de aprendizaje, a la vez que la implementación de las planeaciones no logró involucrarlos en el desarrollo de las actividades.

También es necesario evidenciar que en algunos casos las faltas de respeto entre compañeros fueron los que inhibieron la participación del estudiantado por temor a las burlas de sus pares, aunado a ello se presentaron casos de exclusión en algunos de los grupos pequeños en que se hizo evidente el rechazo hacia uno de los integrantes, en la Institución 2 por ejemplo se presentó la siguiente situación cuando uno de los estudiantes se encontraba solo al centro del salón mientras los demás ya estaban organizados en grupos:

- ¿Por qué no estás con tu equipo? (Ana, septiembre de 2022)
- [silencio] no tengo (I2E3POMCH15, septiembre de 2022)
- ¿Cómo? Pero ¿Cuál es tu equipo? [dirigiéndose al estudiante] ¿Quiénes son su equipo? [dirigiéndose a todos] (Ana, septiembre de 2022)
- Nosotros [inaudible] pero ni trabaja, ya le dijimos que se cambie de equipo, pero pues nadie lo quiere [risas del grupo] (I2E3GEMCM20, septiembre de 2022)

Después de ello la docente habló con el estudiante fuera del salón y al regreso se sentó a un costado del grupo con el que se había sentado en la primera implementación, pero no volvió a participar ni en el grupo pequeño ni en el grupo grande por el resto de las implementaciones que se observaron.

Lo anterior deja ver que la participación y la interacción entre el estudiantado estuvo mediada en gran parte por las actitudes presentadas, así como por la forma en la que las profesoras orientaron este tipo de situaciones, en la mayoría de los casos con acciones disciplinarias como regaños, amenazas de que se les iba a reportar o reportes para la dirección y en algunos casos amenazas a la calificación de la actividad o con bajar puntos.

Ante este panorama pensar que el estudiantado, que era excluido de sus grupos por diferentes razones, pudiera evidenciar habilidades y actitudes de la competencia Pensamiento Crítico resulta difícil, sobre todo considerando que

posterior a ello su participación en el diálogo y la toma de decisiones resultó prácticamente nula.

Tabla 22.

Plantilla de la categoría 5. Habilidades del Pensamiento Crítico

Categoría 5		Habilidades de la competencia Pensamiento Crítico
Subcategoría 1° orden¹¹	Interpretación	
Subcategoría 1° orden	Inferencia	
Subcategoría 1° orden	Análisis	
Subcategoría 1° orden	Explicación	
Subcategoría 1° orden	Evaluación	
Subcategoría 1° orden	Autorregulación	
Definición de la categoría	Resumen de los testimonios	Interpretación
En torno a las habilidades del Pensamiento Crítico se consideró lo siguiente: El Pensamiento Crítico requiere más que profundizar en el pensamiento reflexivo y la argumentación, conlleva necesariamente a la acción. “Es imprescindible	En sus testimonios las docentes expresan que el trabajo entre pares permitió promover algunas partes del Pensamiento Crítico, aunque también señalan que el desarrollo de la competencia no se dio en todos los estudiantes	La posibilidad de encontrar evidencia del desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico se relacionó no solamente con lo ocurrido durante las implementaciones, sino también con el bagaje previo del

¹¹ En esta categoría no se estableció una jerarquía, pues las habilidades contempladas no presentaban una importancia ascendente o descendente una de otra para su explicación.

<p>que esa buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o lograr nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin.”</p>	<p>pues algunos de ellos ya contaban con el desarrollo de algunas habilidades y otros no.</p>	<p>estudiantado, en este sentido el trabajo en grupos pequeños tuvo la posibilidad de evidenciar la competencia en la interacción entre pares.</p>
<p>Sainz y Rivas (2012, p. 5)</p>	<p>En los testimonios del estudiantado la valoración de la veracidad de la información y de las noticias resaltó como aquello en que expresaron desempeñar alguna de las habilidades del Pensamiento Crítico que conforman la categoría.</p>	<p>Si bien como se ha mencionado la mayoría de las preguntas y participaciones durante la implementación se enfocaron en el producto de la tarea a entregar, en algunos casos se encontraron cuestionamientos sobre el contenido de la asignatura, sobre los escenarios planteados o sobre la solución de problemas relacionados, aunque pertenecientes al contexto del estudiantado.</p>
	<p>Durante las implementaciones algunos de los cuestionamientos permitieron entrever habilidades en el estudiantado.</p>	
	<p>En las respuestas a los cuestionarios el estudiantado mostró en sus opiniones una mejora en la posibilidad</p>	<p>La orientación de las actividades consideradas en las planeaciones didácticas hacia el análisis y la valoración de la información se</p>

de resolver los
problemas académicos
que se les presentan.

reflejaron en las
respuestas del
estudiantado en el
reconocimiento de la
importancia de considerar
de dónde proviene la
información que
investigan.

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

En torno a esta categoría sobre las habilidades de Pensamiento Crítico es necesario asumir que, durante las observaciones fue evidente que reconocer la puesta en práctica de cada una de las habilidades, diferenciándolas de otras habilidades resultaba complejo por no decir que imposible, aun así, se considera que algunos momentos en el diálogo entre pares y con las docentes a cargo, permitieron vislumbrar algunas de ellas.

También se advierte que en momentos el diálogo entre pares fue interrumpido por diferentes circunstancias, entre ellas la salida a recesos, el cambio de actividad o el final de la sesión, lo que no permitió llegar, por ejemplo, a momentos sobre la toma de decisiones en consenso por parte de los grupos pequeños, se considera que sin este tipo de distracciones se pudieron haber distinguido de una mejor manera muestras tanto de la habilidad como del desempeño de la competencia.

Siendo las docentes quienes se encontraron en interacción con el estudiantado y con la puesta en práctica de las habilidades ya señaladas, se considera oportuno retomar parte de sus declaraciones en torno al cuestionamiento que se les realizó sobre la posibilidad que se tuvo de desarrollar la competencia en la implementación del ABP:

Híjole jaja, también como parcialmente, ¿no? o sea, no creo que todos hayan logrado llegar a ese nivel de Pensamiento Crítico en ninguno de los tres grupos, ¿no? yo creo que lo que reforcé, que algunos de por sí son muy críticos y reforcé más el Pensamiento Crítico y tuvieran esa capacidad de agarrar, de que iba y ya, en el caso de otros que más o menos, justo también por la compañía que estaban en el equipo de fulanito y menganito que ya tienen esa capacidad de que aportan y preguntan cuestiones como que entraron en la dinámica, pero siento que algunos otros quedaron igual, ¿no? de ahí pues tenemos que entregar ¿no? son preguntas, si pues unas preguntas y nunca se pusieron a reflexionar para qué eran las preguntas, ¿no? nada más cópialas y ya se las pasaban y no, no creo que todos, no sé si hubiera una posibilidad de evaluación de eso pero no creo que todos hayan logrado, ajá (Renata, diciembre de 2022).

Pues mmm, es que los proyectos nos hicieron trabajar como varias áreas, mmm este o sea no nada más fue el trabajo en equipo, sino también las evidencias, el que utilizaran las herramientas digitales, mmm pues fue complicado pero aunque sea como tarea que las ocuparan para investigar, que ellos puedan empezar a discriminar, que no se crean todo, ¿verdad? los que están viendo en las, las páginas web, entonces también eso es como bien importante para su bachillerato y para su vida académica si es que fueran a continuar después del bachillerato, entonces es como de las grandes ventajas, en que sí diría que quedó algo (Ana, diciembre de 2022).

En relación con sus declaraciones se hacen dos consideraciones, la primera sobre las oportunidades de aprendizaje derivadas de interacción entre pares en los grupos pequeños, que permitieron potenciar el desarrollo de la competencia y la segunda en que aun cuando sus testimonios no enuncian ninguna de las habilidades como tal, si dan cuenta de que las actividades propuestas llevaron a por lo menos un cuestionamiento de la información que se les presentó y aunque ello no comprenda del todo la habilidad de evaluación sí forma parte de lo que se esperaba de esta como parte de la operacionalización de la competencia presentada anteriormente.

Por su parte las y los estudiantes orientaron sus respuestas a lo que las actividades les habían permitido realizar cuando expresaron:

Buscar buena información y que tenga fuentes, fechas y lugar (I1E2GERNM12, diciembre de 2022).

Estando más informada sobre el tema, sabía si lo que la fuente decía era congruente o no (I2E1COMCM09, diciembre de 2022).

Por ejemplo en la lectura del embarazo algunas no eran creíbles y ya sabías que no podías confiar en todas (I3E4SEABM22, diciembre de 2022).

En este caso lo que reportan se alinea con la posibilidad de discriminar la información a la que se refería una de las profesoras participantes y como se mencionaba antes con la habilidad de evaluación y la habilidad de análisis, en este mismo sentido durante una de las implementaciones y en función de una actividad de lectura que se realizó con el estudiantado se presenta a manera de ejemplo el siguiente diálogo, sucedido en la institución 1:

- Profa de donde sacó esto? [la lectura que estaban haciendo] (I1E5SERNM22, octubre de 2022)

- Ahí tiene la referencia ¿no? hasta abajo dice ¿por qué? (Renata, octubre de 2022)

- Pero dice cosas raras, hasta tiene unas faltas de ortografía profa, no manche, ¿por qué nos puso esto? (I1E5CRRNM25, octubre de 2022)

- ¿ya la leyó usted? (I1E5SERNM22, octubre de 2022)

- Es parte de la actividad chicos, que ustedes puedan fundamentar por qué está mal una lectura u otra, también pueden buscar, para eso les di sus celulares, ¿no? (Renata, octubre de 2022)

-¿Entonces también podemos poner que la lectura que nos dio estaba mal? (I1E5SERNM22, octubre de 2022)

- Pero tienen que poner por qué está mal ¡eh! No pueden poner nada más que estaba mal... (Renata, octubre de 2022)

En el ejemplo se presentaron cuestionamientos sobre la veracidad de la información, a la vez que se cuestionó el juicio de la profesora para la elección

de los materiales, desafortunadamente la escasez de tiempo no permitió que el estudiantado presentara sus argumentos sobre las razones por las que la información proporcionada era errónea o no.

Respecto a lo que expresan Saiz y Rivas (2012) el Pensamiento Crítico trasciende su función reflexiva para consolidarse en la acción, en este sentido las planeaciones didácticas se diseñaron con la intención de procurar la toma de decisiones con la intención de movilizar los elementos de la competencia, en este sentido el estudiantado expresó:

Me motiva a poder encontrar una solución para estos problemas (I1E4CORNH26, diciembre de 2022).

Pues porque sería como resolverlos en caso de que pasaran [los problemas planteados] (I1E4PORNH03, diciembre de 2022).

Para solucionar problemas que son comunes o cotidianos así [sic.] para identificar las problemáticas (I1E1CORNH24, diciembre de 2022).

En los testimonios que se retomaron es importante advertir que en algunos casos los problemas representaron la posibilidad de movilizar elementos de la competencia, asumiendo la posibilidad de que estos se presentaran posteriormente en la vida cotidiana del estudiantado, aunque también es necesario reconocer que como lo señalan Hernández *et al.* (2015) las habilidades y las actitudes funcionan como dualidad pues las segundas permiten reconocer el momento en que es oportuno el ejercicio de las primeras.

Tabla 23.

Plantilla de la categoría 6. Actitudes del Pensamiento Crítico

Categoría 6	Actitudes de la competencia Pensamiento Crítico
Subcategoría 1º orden¹²	Interés por estar informado

¹² En esta categoría no se estableció una jerarquía, pues las actitudes contempladas no presentaban una importancia ascendente o descendente una de otra para su explicación.

Subcategoría 1° orden	Estado de alerta para pensar críticamente
Subcategoría 1° orden	Mente abierta
Subcategoría 1° orden	Flexibilidad para considerar opiniones
Subcategoría 1° orden	Honestidad para enfrentar prejuicios
Subcategoría 1° orden	Prudencia para emitir juicios

Definición de la categoría	Resumen de los testimonios	Interpretación
<p>En cuanto a las actitudes se reconocen como:</p> <p>Disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo directa o socialmente mediatizadas con dicho objeto</p> <p>Cantero <i>et al.</i> (1998, p. 18)</p>	<p>El estudiantado expresa que comenzar el diálogo fue difícil porque les costaba externar sus opiniones sin sentir pena, explican que, las razones para compartir sus opiniones tuvieron el objetivo de poder entregar las actividades requeridas por las profesoras.</p> <p>El estudiantado expresa que compartir sus opiniones con sus compañeros les hizo ver que había algunas cosas que no sabían y en las que los demás los</p>	<p>La disposición entre pares para realizar las tareas asignadas llevó al diálogo y con ello a la posibilidad de evidenciar algunas de las habilidades de la competencia</p> <p>Pensamiento Crítico, que aparecen en la categoría anterior, en la tabla 21.</p> <p>La posibilidad de advertir lo que no sabían que resulto del diálogo y de algunas actitudes como la mente abierta o la flexibilidad para considerar opiniones tuvieron la posibilidad de llevar al desarrollo y a la</p>

ayudaron para mejorar
sus trabajos.

puesta en marcha de
diferentes habilidades.

Fuente: Elaboración propia con base en la categorización de los códigos

Sobre esta sexta categoría se recuerda lo expresado anteriormente acerca de que son precisamente las actitudes las que permiten disponerse a poner en funcionamiento los demás elementos de la competencia Pensamiento Crítico y que en el caso particular de esta investigación dichas actitudes se vieron mediadas, como se mencionó antes, por la interacción y afinidad entre los integrantes de los grupos pequeños.

Aun así, fue posible encontrar algunas partes de la interacción entre pares que se orientaron a evidenciar actitudes de la competencia Pensamiento Crítico como la mente abierta o la flexibilidad para considerar opiniones en casos como:

Al terminar las actividades cada equipo mencionaba su conclusión final del tema y me gustaba que cada quien se enfocaba en diferentes puntos e incluso había momentos en donde me llamaba la atención lo que mis compañeros decían (I1E2CRRNM08, diciembre de 2022).

Teniendo en cuenta la opinión del equipo (I1E5GERNH09, diciembre de 2022).

Cuando estábamos en equipo discutíamos de las ideas y comentábamos que le hacía falta para complementar (I1E3SERNM23, diciembre de 2022).

Aunado a ello se presentaba la necesidad de valorar el aporte de cada uno para proponer una solución o para terminar la actividad que necesitaban entregar, lo que se relaciona con la posibilidad de llegar a una toma de decisiones y que, en este caso también favoreció el reconocimiento de las opiniones de los demás.

Los testimonios muestran que aun en los grupos pequeños en que no se presentaron discrepancias entre los integrantes, el comienzo del diálogo estuvo regulado por la necesidad de complementar las tareas asignadas, aun cuando

posteriormente se dieran relaciones de confianza que permitieran el intercambio de ideas, que se pretendía desde el diseño de las planeaciones didácticas:

Pues al principio me era difícil preguntar por pena a que estuviera mal pero la maestra me dio la pauta para poder hacerlo (I1E1GERNH11, diciembre de 2022).

Si porque por ejemplo nos daba pena dialogar pero era trabajo así que dialogábamos y salía bien (I2E5POMCM06, diciembre de 2022).

La verdad a veces no teníamos esa confianza de dialogar nuestras ideas pero poco a poco pudimos compartirlas (I3E5GEABM23, diciembre de 2022).

Aunado a lo anterior la disposición que se encontró en algunos de los grupos pequeños, llevó de acuerdo con los testimonios del estudiantado al logro de consensos y a la toma de decisiones en pro de la actividad que se estuviera realizando:

Pues todos comenzamos a dar nuestros comentarios y se armaban debates y cada uno va hablando en confianza (I1E5PORNM05, diciembre de 2022).

En que todos opinamos diferente, cada quien tiene sus propias creencias y así cuando aportamos lo que cada uno pensaba te dabas cuenta de lo que no sabes o lo que te hace falta pero también en que muchas veces pensamos iguales (I1E1SERNM10, diciembre de 2022).

El ejemplo de lo de la carta de motivos cada quien hacía una y los otros nos ayudaban a corregirlo, así no estábamos mal (I3E5GEABM23, diciembre de 2022).

Si bien tampoco aquí se encuentra una enunciación de las actitudes a las que se refiere la investigación, se considera que es posible advertir muestras de una mente abierta, una flexibilidad para considerar opiniones de los demás y una honestidad para enfrentar prejuicios al reconocer que no siempre se tenía la razón y en la capacidad para entablar el diálogo orientado a un propósito común.

La implementación de las planeaciones didácticas también permitió advertir que, en algunos casos el propio estudiantado reconocía la necesidad de la

participación de los integrantes del grupo pequeño para el planteamiento de soluciones a los problemas presentados.

Si bien el diálogo entre pares presentó en algunos casos dificultades para su desarrollo, y algunos de los integrantes de los grupos pequeños preferían omitir sus argumentos hasta que se les cuestionaba directamente, el reconocimiento de las opiniones de los demás permitió la propuesta de soluciones que contemplarán diferentes aspectos.

A manera de ejemplo se presenta lo que se suscitó en la institución 3 en torno al escenario de la Feria de la salud y las lecturas sobre embarazo adolescente, cuando se desarrolló el siguiente diálogo en uno de los grupos pequeños:

- No, pero eso del aborto no tiene nada que ver ¿cómo lo vas a poner ahí? (I3E3COABH16, octubre de 2022)
- ¿Cómo no va a tener que ver, pues si es parte de...? (I3E3SEABM01, octubre de 2022)
- ¿cómo va a ser parte del embarazo? A parte es un cartel para la escuela no puedes poner eso. (I3E3COABH16, octubre de 2022)
- ¿Por qué no? no vamos a poner que lo hagan, hasta ahí en la lectura que nos dio [la docente] decía que era uno de los riesgos cuando se embarazan. (I3E3SEABM01, octubre de 2022)
- Podemos poner en una parte que es un riesgo porque lo hacen mal, en lugares feos, pásame la lectura ahí dice algo así. (I3E3GEABH11, octubre de 2022)
- Ajá, podemos poner como tres [momentos] así, que es lo de antes de que se embarace, lo que dice ahí del embarazo y lo de después, solo hay que buscar qué poner bien en cada uno. (I3E3SEABM01, octubre de 2022)
- Entonces hay que poner así como riesgos o consecuencias o algo así. (I3E3COABH16, octubre de 2022)

En otro ejemplo, sucedido en la institución 1, en el proyecto de escribiendo para mi futuro, las integrantes de un grupo pequeño cuestionaron sus razones para la elección de una carrera y la forma en la que lo podían redactar para no

afectar sus solicitudes, sobre la carta escrita por una de las integrantes se desarrolló la siguiente interacción:

- Pero le estás poniendo que vas a estudiar eso porque tus papás te dijeron ¿cómo crees que te van a dar una beca si pones eso? (I1E2CORNH19, noviembre de 2022):

- ¡ash! pues sí es por eso, mis papás ya sabían que iba a estudiar desde que nací, no le voy a poner que es porque yo quiero. (I1E2SERNM27, noviembre de 2022)

- ¿y entonces para qué estudias eso? Pues pon otra cosa, de lo que sí te gustaría estudiar, no es que la vas a mandar [inaudible] ¿o qué quieres hacer? (I1E2SERNM28, noviembre de 2022)

- Pues nada, ya sé que no me van a dejar, mejor ya estudio eso y ya [...] (I1E2SERNM27, noviembre de 2022)

- Pues sí puedes hacer otra cosa o pensar si eres buena en eso de derecho, o si te gusta leer o escribir, o cosas que hagan los abogados, no sé mi mamá hace eso, y eso pones de por qué quieres irte a derecho. (I1E2CRRNM08, noviembre de 2022)

- O puedes hacer una prueba de esas que le hacen a los de tercero, a mi hermano se la hicieron y ver si serías buena en eso. (I1E2SERNM28, noviembre de 2022)

- Voy a poner eso que dijo [I1E2CRRNM08] y le voy a decir a la prefe [prefecta] que me haga la prueba, ¿o quién las hace? (I1E2SERNM27, noviembre de 2022)

En los dos casos anteriores el desacuerdo en torno a algún punto de la forma en la que se proponían las soluciones al problema llevó a la interacción, a la discusión y a la aceptación de ideas por parte de los integrantes de los grupos pequeños, lo que permitió por una parte mejorar el desarrollo de las actividades, a la vez que dejar ver una actitud de mente abierta y reconocimiento de las ideas del otro.

6.6. Propuesta didáctica a partir de los resultados

Como se mencionó en apartados anteriores el enfoque por competencias en la educación y los fundamentos teóricos que lo sostienen responden a un contexto específico, donde lo que se espera del profesorado y del estudiantado

está definido por las condiciones contextuales en donde se pretende el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan al estudiantado una actuación acorde a las problemáticas que enfrenta en diferentes ámbitos de su vida.

No obstante, la percepción del programa de estudios como listado de contenidos asumido por parte de las profesoras participantes, lleva a ver a la función docente como la actividad de “dar” temas al estudiantado, lo que coincide con un modelo pedagógico tradicional pero no permite transitar a otra manera de comprender el proceso de aprendizaje que coloque al estudiantado al centro, tal como lo precisa el modelo constructivista y el enfoque por competencias. Esta percepción se muestra en las declaraciones de las docentes cuando mostraron mayor inquietud por los contenidos que por las actividades en las planeaciones.

En este caso como parte del trabajo de campo durante el proceso de capacitación una pregunta reiterada en torno a la distribución de las planeaciones fue:

[...] pero entonces ¿cómo les voy a dar el tema a los chicos? Porque entonces ¿cómo van a saber de qué estamos hablando? Acá viene lo que ellos van a hacer pero pues antes les tenemos que dar el tema, ¿no? (Abigail, agosto de 2022).

En relación con lo anterior es imperativo asumir la necesidad de invertir el foco desde los programas de estudio, a la vez que fortalecer la formación del profesorado que les permita una transformación de la forma de realizar sus planeaciones y en sus prácticas dentro del aula, hacer esto tendría que llevar al contenido a un papel de vehículo que permita avanzar a través de la situación de aprendizaje, en lugar del centro del proceso.

En la investigación realizada se asumió que el centro de la planeación está en la situación que se dispone como camino para llegar al aprendizaje y que el reto se encuentra en acercar esta al contexto del estudiantado de bachillerato, de manera tal que los contenidos curriculares funjan como el vehículo que

permita transitar entre un estado de comprensión a otro mayor a partir de las actividades que se desarrollan en el proceso, la idea tendría que ver con ir aumentando el tiempo del estudiantado al volante de su propio vehículo, que le permitan a la larga aproximarse a las características que proponen Correa y Pérez (2022) que fueron presentadas en la problematización de este trabajo.

Se considera que una de las limitantes que enfrentó este estudio consistió precisamente en que las situaciones de aprendizaje se diseñaron a partir de problemáticas generales para el estudiante de bachillerato, pero que no coincidieron entre las instituciones en las que se desarrolló la implementación puesto que no en todos los casos estaban en el referente del estudiantado, e incluso entre el estudiantado de una misma institución, por lo que se asume que las situaciones, en este caso los escenarios ABP presentados, tendrían que haber emergido del propio discurso del estudiantado.

A pesar de este reconocimiento, se considera que esto complejiza la tarea del profesorado, de quien se esperaría que además de ser experto en los contenidos disciplinares tuviera la posibilidad de adaptar el contenido en torno a las diferentes problemáticas que el estudiantado presente, en este sentido la pregunta del estudiantado de “¿y esto para qué me va a servir¹³?” quedaría contestada siempre y cuando los contenidos curriculares se dispusieran en torno a problemas reales y concretos con los cuales los estudiantes se identifiquen.

Aunado a lo anterior y como se ha descrito en la parte descriptiva de los resultados de esta investigación, el tiempo de las sesiones representa un factor que juega en contra del profesorado, en tanto reduce la oportunidad de interactuar con el estudiante para desarrollar ciertos procesos, no solamente por el tiempo que siempre es escaso sino por el tiempo que queda dividido, todo esto

¹³ No se asume en este caso que todos los contenidos requieran tener una aplicación inmediata, sino que los que sí la tienen podrían ayudar a introducir otro tipo de contenidos igualmente importantes.

en función de características más administrativas que académicas de las instituciones de bachillerato.

Asociado a ello las actividades administrativas que se adjudican al profesorado llevan a distraerlo de la tarea principal, sea esta asumida por él mismo de la forma en la que lo decida por sus características personales y profesionales, y pareciera ser que la función que se le confiere desde la administración institucional se liga más a la de transmisor de contenidos, contenedor de problemas e impositor del orden, que alguna relacionada con el constructivismo y el enfoque por competencias, por lo que mientras que las exigencias laborales continúen en este sentido difícil será transitar a una concepción diferente del estudiantado y de la formación de competencias en la escolarización.

Disponerse a la transformación de la práctica docente implica considerar al aula como un espacio de incertidumbre y cambio en donde la interacción entre estudiantado y profesorado promueva el desarrollo de competencias. En este caso se trabajó la de Pensamiento Crítico a partir de la propuesta didáctica del ABP, no obstante, esa asunción del proceso de formación de competencias requiere considerarse desde los diferentes actores que no necesariamente intervienen en el espacio áulico, pero que inevitablemente condicionan la práctica docente.

En este sentido las condiciones institucionales particulares, que fueron descritas previamente, llevan a la necesidad de considerar la idea del *curriculum* oculto (Torres, 2005) en donde, por ejemplo, en la tercera institución las acciones a llevar a cabo por la docente se encontraban orientadas por un elemento de control de la disciplina y el orden que no provenía de ella sino de la orientación del propio bachillerato.

Así no solamente el profesorado y el estudiantado requieren comprender lo que se propone que debe ser el resultado del proceso formativo, también otros actores como las autoridades, las instituciones y los padres de familia, precisan

ese entendimiento para apoyarlo y replicarlo, aunque necesariamente ello implica un cambio que va más allá de los discursos y se evidencie en los hechos.

Existe así una necesidad de generar, no una reforma curricular en el discurso, sino de transitar a una forma de ver a los programas como algo más que un listado de contenidos, al profesorado como algo más que un ejecutor del programa y al estudiantado más que como un individuo que se desenvuelve en un momento convulso y complicado. Por una parte, de manera individual como resultado de su llegada a la adultez y la conclusión de su paso por el proceso de educación obligatoria y por otra parte por la necesidad de comenzar a asumirse como parte de un colectivo, ambas lo ponen inevitablemente frente a la necesidad de una toma de decisiones.

Considerar al docente más que como un ejecutor del currículo lleva necesariamente a aceptar su papel en la adecuación de este último en sus diferentes niveles de concreción, desde los más abstractos como las reformas curriculares a los más concretos como los programas de estudios, lo que podría ser un paso en el aterrizaje de los discursos al aula, aunque para ello sería necesario en primer lugar, el conocimiento de los documentos oficiales y en segundo lugar, una formación pedagógica que le lleve a la comprensión de los mismos.

También se debe tener en cuenta que lo que se encuentra en la práctica del docente es una combinación de las diferentes reformas, modelos, teorías y corrientes pedagógicas que han sido propuestas a través del tiempo y que aún perduran en diferente medida dentro de las aulas. Respecto a lo anterior se considera que más que una división entre estos se requiere que el profesorado se encuentre en la posibilidad de aprovechar los elementos de cada uno que permitan favorecer el desarrollo de competencias.

De manera complementaria, y enfatizando que un o una docente puede ejercer su función en tanto se encuentra en interacción con el estudiantado, es pertinente señalar que se considera que de la forma en la que se da la

combinación de las prácticas del profesorado lo mismo tendría que ocurrir con las del estudiantado, no nos encontraríamos en posibilidad de ver una transformación en el rol del docente de transmisor a mediador si ello no se corresponde por un estudiante que asume su proceso y participa activamente en el mismo.

Así se concibe que es imprescindible generar y proponer mecanismos que, por una parte, hagan consciente al estudiantado de lo que se espera de él, no solo en una actividad o en una asignatura, sino de la expectativa que se tiene de él, primero como estudiante, después como egresado, pero sobre todo como integrante del colectivo que le demanda su participación como ciudadano, con quien compartirá problemáticas y junto a quien estará en posición de proponer soluciones.

Por otra parte, son necesarios mecanismos que le muestren al estudiantado la necesidad del desarrollo de competencias, a través del proceso formativo, que le posibiliten el logro de sus propias metas a nivel personal, académico y a corto o largo plazo laborales. No podríamos suponer que todo el estudiantado de bachillerato tiene las mismas razones para cursar la educación media, pero sabemos que al egresar habrá concluido su paso por la educación obligatoria y será tarea del sistema educativo procurar que lo haga con la mayor cantidad de herramientas desarrolladas, en este caso competencias, que le permitan la toma de decisiones para el desarrollo de su vida en las esferas en que decida insertarse.

Habría de reconocer que más que un o una estudiante con saberes, información, conocimiento, habilidades o destrezas, estamos formando a una persona que requiere y requerirá las bases para llevar a cabo una toma de decisiones constante, algunas que le influyen solamente de manera individual y otras tantas colectivas, y que precisamente en este reconocimiento las competencias, como lo es para esta investigación el Pensamiento Crítico, cobran

relevancia en tanto le permitirán valorar distintas alternativas y resolver a partir de esta valoración las problemáticas que se le presenten.

En esta investigación se considera que para llevar al estudiantado a asumir su papel en su proceso de aprendizaje es imprescindible situarlo como resolutor de las problemáticas que enfrenta, desde su etapa como estudiante, en su entorno más cercano y que por tanto esto no puede ser determinado desde el currículo o desde la planeación, pero que sí le correspondería al programa de estudios¹⁴ disponer propuestas para el profesorado que lo oriente en la tarea de hacer emerger las problemáticas del estudiantado y con ello generar situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas para este.

Como se anunciaba líneas arriba los datos obtenidos en este trabajo nos permiten aseverar que la transformación de la práctica pedagógica en el aula requiere comenzar en el currículo, se considera que desde los programas de estudio es necesario hacer una transformación de la manera en la que se diseñan, que permita quitar el foco de los contenidos para trasladarlo al desarrollo de competencias, por lo que enseguida se expone una consideración de la forma en la que ello se podría llevar a cabo.

En primer lugar se propone que el programa de estudios ponga al centro del proceso las competencias que es posible promover a partir de cada una de las asignaturas¹⁵, dejando de ser un listado de todas las competencias que se anuncian en el plan de estudios, a ser una selección de aquellas que es posible fomentar en una asignatura específica, esta selección permitirá destacar ciertas habilidades y actitudes a promover y le permitirá al docente disponer de los contenidos que considere conveniente mediante el planteamiento de situaciones

¹⁴ Si bien durante el proceso formativo será el profesorado quien tenga la posibilidad de diseñar las situaciones de aprendizaje, asumiendo que como ya se ha señalado en el bachillerato no todo el personal docente cuenta con una formación pedagógica, se considera que el programa de estudios puede resultar una orientación para iniciar el proceso.

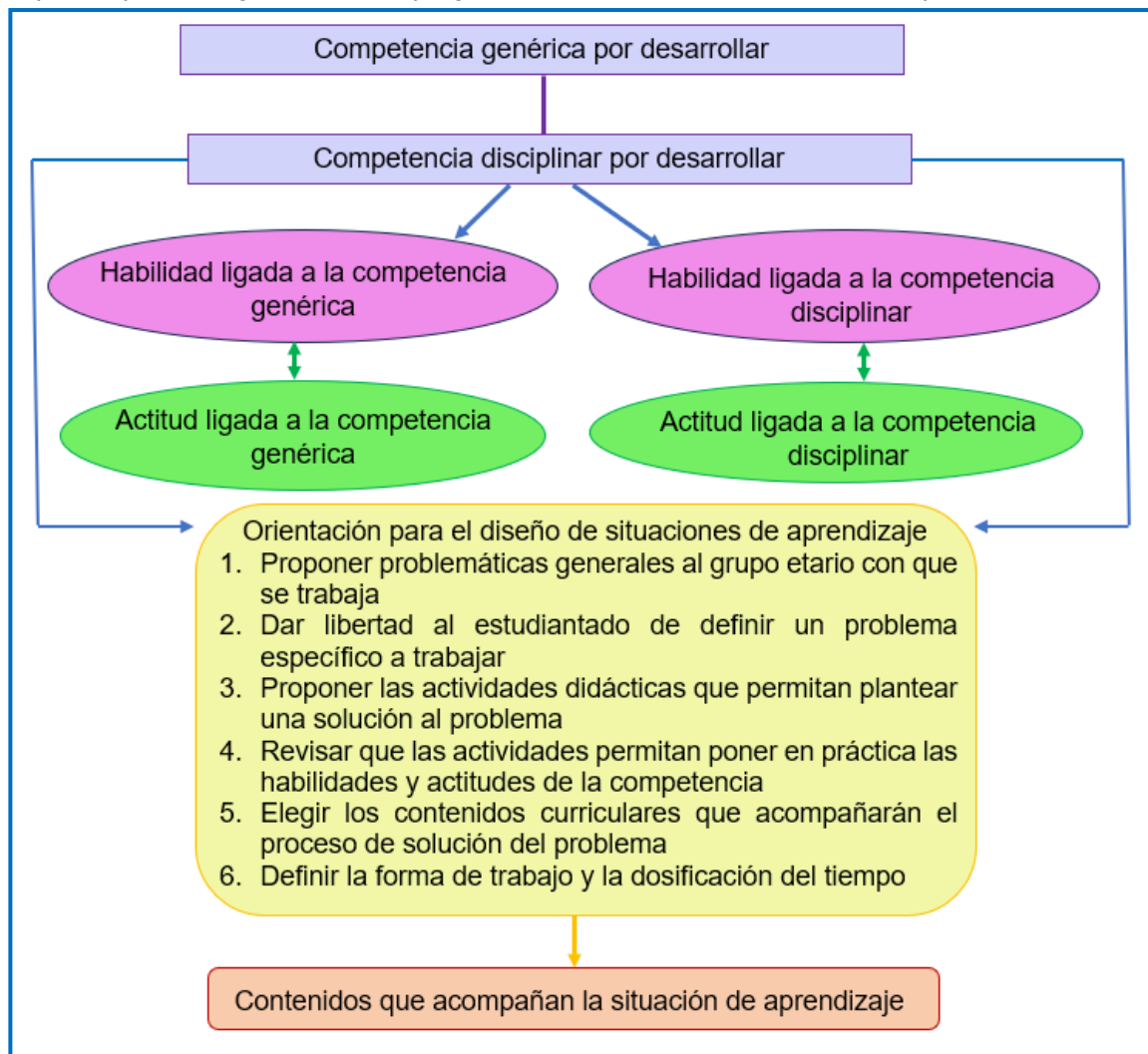
¹⁵ Aunque las asignaturas funcionan como una fragmentación disciplinar del currículo, tener claridad sobre las competencias que se puede promover a través de cada una de ellas permitirá en otro momento el enlace entre ellas para el desarrollo de trabajos colegiados e interdisciplinarios.

de aprendizaje que coincidan con los intereses y problemáticas que enfrenta el estudiantado.

La forma en la que se considera que esta propuesta se puede llevar a cabo se presenta a continuación (Véase esquema 8).

Esquema 8.

Propuesta para la organización del programa de estudios en función de la competencia

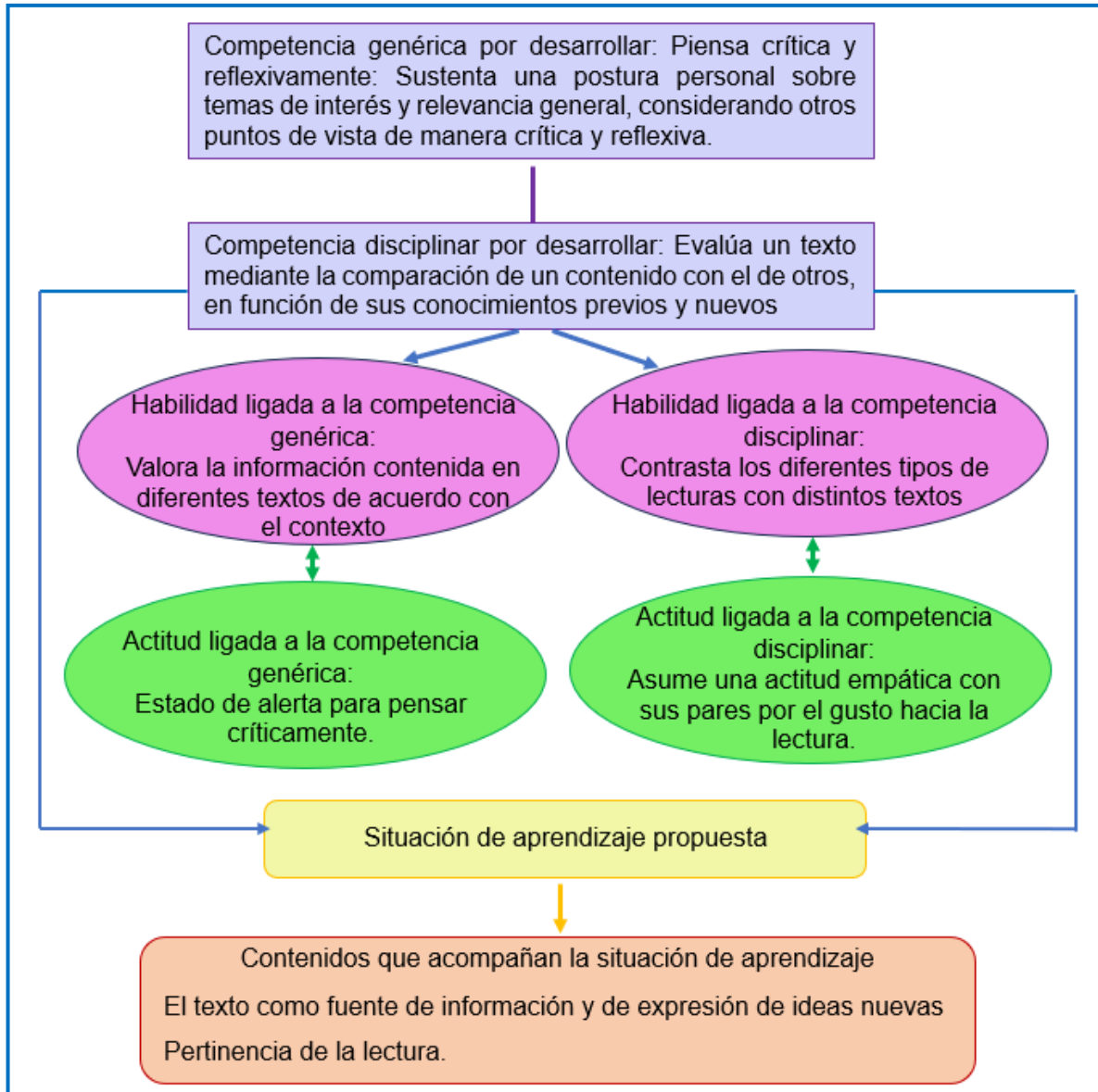


Función: Elaboración propia con base en de la propuesta planteada para el diseño del programa de estudios

La ejemplificación de esta operación del programa de estudios en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, en la que se basó la actual investigación, se muestra en seguida:

Esquema 9.

Propuesta para la organización del programa de estudios para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta planteada para el diseño del programa de estudios para la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I

Pensar en la propuesta curricular de esta forma lleva a la necesidad de distribuir el programa en función de las competencias en lugar de los contenidos, se propone centrar el programa solamente en algunas de ellas puesto que, aunque se reconoce que el fomento de una competencia puede llevar al desarrollo de otras competencias, habilidades o actitudes, se considera también que focalizar algunas competencias permitirá al profesorado proponer estrategias específicamente orientadas a favorecerlas.

Aunado a lo anterior y atendiendo al área de oportunidad presentada en la problematización, en donde de acuerdo con Lozano (2016) en su mayoría el profesorado de bachillerato no cuenta con preparación para la docencia, se considera que el programa de estudios necesita fungir como una orientación para la organización de la práctica docente dentro de las aulas.

Lo anterior para que los y las docentes cuenten con una guía para la distribución de las sesiones, el tiempo y la planeación didáctica en función de las actividades que permitan promover una competencia, posibilitando que dejen de distribuir su práctica alrededor de unidades, bloques o temáticas que necesitan ser revisados o transmitidos. En este sentido se considera que un punto central a tomar en cuenta en los programas se encuentra en proponer una orientación para el planteamiento de las situaciones de aprendizaje que se pueden presentar, para brindar al profesorado la posibilidad de diseñarlas y adecuarlas al grupo con que trabaja.

En seguida se exponen algunas de las orientaciones que se considera que podrían guiar al profesorado para la propuesta de sus situaciones de aprendizaje, estas se encuentran enlistadas en el esquema anterior y es importante decir que surgen principalmente de las observaciones realizadas durante la parte empírica de este trabajo:

1. En primer lugar, es necesario que el profesorado tenga claridad de la competencia que se pretende favorecer para que a partir de ello pueda definir la forma de trabajo y la organización de las sesiones, esto le

permitirá calcular qué tan factible le será evidenciar un cierto desempeño a partir de las actividades que se hayan propuesto y se lleven a cabo.

2. Se considera que es necesario que el profesorado proponga problemáticas generales al grupo etario con que se trabaja y no al grupo al que la o el docente pertenece, estas problemáticas pueden surgir de la propia institución o de lo observado por el colectivo de los docentes, si bien no es posible garantizar que el estudiantado se va a identificar con un problema solamente porque sea propio de su grupo etario, será más factible tener como orientación elementos contextuales comunes al estudiantado y no a la experiencia del o la docente.
3. También se propone la necesidad de dar libertad al estudiantado de plantear problemas para trabajar¹⁶, para ello es menester tomar en cuenta que el estudiantado ya se desenvuelve en uno o varios grupos sociales, en los que enfrenta diversos retos en contextos y situaciones específicas, por lo que tomar en cuenta sus intereses y necesidades tiene mayor posibilidad de comprometerlo con su aprendizaje.
Si bien es cierto que dar al estudiantado la libertad de decidir puede tomar un tiempo considerable de las sesiones, también se reconoce en este punto una mayor oportunidad de que los aprendizajes que se generen sean significativos para el estudiantado.
4. Permitir que el estudiantado defina los problemas que espera resolver implica necesariamente que se propongan actividades didácticas que permitan plantear una solución al problema, y que además sea evidente para el estudiantado que se trabaja con un propósito definido, así como que las actividades realizadas lo acerquen progresivamente a una solución.
5. Tomar en cuenta el desarrollo de la competencia como centro del proceso requiere la revisión de que las actividades permitan poner en práctica las

¹⁶ Si bien no se asume que el estudiantado cuenta con una habilidad para problematizar ya desarrollada, se pretende que pueda proponer conflictos o problemas a resolver, que le permitan a mediano y largo plazo el desarrollo de habilidades necesarias para la problematización.

habilidades y actitudes de la competencia, puesto que como ya se ha mencionado las competencias se evidencian en el desempeño, por lo que será necesario proponer actividades que permitan la participación del estudiantado y que conforme avance el proceso le lleven a una actuación con mayor independencia, por ejemplo en un inicio se pueden plantear discusiones dirigidas o exposiciones orales, mientras que al final del segundo semestre se puede animar al desarrollo de proyectos que involucren procesos de gestión al interior de la institución.

6. Acerca de los contenidos curriculares que acompañarán el proceso de aprendizaje en el diseño de soluciones a las problemáticas definidas por el estudiantado, y teniendo en cuenta al profesorado como el experto en los mismos, será imprescindible que este último disponga los contenidos de acuerdo con la situación de aprendizaje haciéndolo de forma tangencial, es decir como un elemento clave de la propuesta, aunque no necesariamente como el centro de esta.

Finalmente reflexionar sobre el proceso formativo en función de competencias requiere considerar el desempeño que el estudiantado estará en posibilidad de evidenciar, atendiendo a que los estudiantes no están considerando en todo momento: *qué tipo de lectura voy a hacer ahora, o en qué tiempo estoy conjugando este verbo en este momento o si lo que estoy usando es un adverbio de modo o de cantidad*, al final del proceso, en este caso de la escolarización obligatoria, lo que interesa es que puedan comunicarse efectivamente para cubrir sus necesidades y resolver sus problemas en diferentes ámbitos.

Respecto a lo anterior si bien diferentes tipos de conocimiento son imprescindibles para la formación de competencias, la intención estará en que el estudiantado pueda reconocer el momento de disponer de los contenidos, por ejemplo, para la ejecución de una tarea o bien para la comprensión de otros más complejos.

Si bien lo descrito anteriormente se propone como una orientación para el profesorado, es importante remarcar que, durante el trabajo de campo que se desarrolló en este estudio fue evidente que algunos de los obstáculos que se enfrentaron en la implementación de las planeaciones didácticas no se encontraron propiamente en las actividades que se tenían contempladas o en la propia actuación de las docentes, sino en los requerimientos administrativos que ocupaban el tiempo de las sesiones y la atención de las profesoras que participaron.

Debido a lo anterior se propone que de manera paralela al cambio en la forma en la que se plantean los programas de estudio, es menester reconocer que son necesarios cambios en la dirección y la administración escolar de las instituciones de Educación Media Superior, que acompañen la transformación de las acciones y los procesos que se espera encontrar en el aula.

CONCLUSIONES

Durante del desarrollo de esta tesis y a medida que se fue estructurando, se tuvo la intención constante de abrir caminos que nos permitieran comprender formas en que es posible llegar a la promoción de la competencia Pensamiento Crítico, a partir de lo que el profesorado pone en práctica en el aula. A reserva de reconocer de aquello que se logró y de aquello que no pudo ser contestado por la investigadora, a continuación se presenta la forma en la que se dio respuesta a las preguntas de investigación, para proceder a hacer una reflexión sobre la competencia en el panorama educativo actual, la presentación de una serie de recomendaciones y finalmente las limitantes y las vetas que enmarcan este trabajo.

Las conclusiones a las que se llegó sobre cada una de las preguntas de investigación planteadas se presentan comenzando por las preguntas subsidiarias, en el orden en que se expusieron en el capítulo dos que corresponde a la problematización, para culminar con aquello que se concluye en torno a la pregunta general que orientó el proceso de investigación.

Acerca de la forma en la que el profesorado de bachillerato realizó adecuaciones a las planeaciones didácticas de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el currículo real, los resultados reportados permiten afirmar que la dinámica de las sesiones lleva al profesorado a una toma de decisiones enfocada a atender el ajuste de los tiempos, en las que no se advierte lo que se pierde o lo que se deja de hacer en torno a la promoción de aprendizajes.

Las adecuaciones que realiza el profesorado se hacen con la intención de contar con productos de trabajo que le permitan cumplir con las actividades requeridas por la autoridad educativa y por la institución, en este caso la evaluación y la entrega de calificaciones que se realiza mensualmente, mientras que en algunos casos no se llega a la adecuación de la planeación didáctica, sino a la eliminación de actividades, en donde quedan fuera elementos de la apertura, del desarrollo o del cierre, que son necesarios en el enfoque por competencias.

En cuanto las características profesionales del profesorado de bachillerato que influyen en la forma en la perciben la competencia Pensamiento Crítico. Se apunta en primer lugar que en esta investigación hicieron falta algunos elementos que permitieran contestar la pregunta de manera satisfactoria, pues más que las particularidades de las profesoras participantes, se pudo apreciar una influencia en el proceso de las condiciones institucionales en las que se implementaron las planeaciones didácticas.

En este sentido las docentes reconocieron las actividades que se esperaban de ellas, aquellas provenientes de la institución y las derivadas de la autoridad educativa, si bien estas no se relacionan con la formación profesional de las docentes o con las características de la asignatura, forman parte del bagaje que han adquirido a partir de su trayectoria como profesoras de bachillerato.

Aunado a lo anterior con el acercamiento realizado es posible decir que la formación profesional del docente permea, por un lado, en la forma en la que perciben la competencia Pensamiento Crítico y por otro lado en la forma en la que adoptan su papel en el desarrollo de esta y aunque se encontraron elementos comunes en la forma en la que describieron la competencia, no se observó consenso en la forma en la que consideran que la competencia se manifiesta en las acciones del estudiantado.

Sobre la manera en que influye la percepción del profesorado sobre la competencia Pensamiento Crítico, y esta a su vez en la forma en que implementa la metodología del ABP. Se encontró una percepción coincidente sobre la competencia enunciada en cuanto su orientación al cuestionamiento constante, no obstante, tanto en las declaraciones como en las observaciones fue posible advertir que precisamente el cuestionamiento era restringido cuando interfería con el desarrollo de las sesiones.

Si bien en el discurso se reconoció la importancia de la competencia en la vida cotidiana del estudiantado y en su formación académica, mientras que se habló del planteamiento de preguntas como uno de sus identificadores

principales, durante las sesiones los cuestionamientos del estudiantado fueron con frecuencia limitados y reorientados al cumplimiento de la actividad propuesta.

Lo anterior también resulta un contrasentido a la propuesta didáctica del ABP, puesto que en este se reconoce la importancia de permitir e incluir las propuestas del estudiantado y dejar que este elija su camino a partir de las actividades propuestas por el profesorado. Aunado a esto es necesario reconocer que se presenta una contradicción, entre la propuesta teórica del ABP y las normas de la autoridad educativa y las institucionales que requieren, por ejemplo, la evaluación a partir de exámenes o la asignación de puntajes como reflejo del proceso de aprendizaje, aunque ello no necesariamente evidencie el desarrollo de aprendizajes o competencias.

Con base en lo anterior se afirma que tanto la percepción del profesorado en torno a la competencia Pensamiento Crítico como sobre el ABP, quedaron en este caso subordinados a la necesidad de completar tareas y contar con elementos para la asignación de calificaciones del estudiantado.

En relación con los elementos de la competencia Pensamiento Crítico que se manifestaron en la interacción entre el profesorado y el estudiantado al implementar la metodología del ABP. Se considera que fue posible encontrar rasgos de algunas habilidades y actitudes como parte de la implementación del ABP, principalmente en función de las actividades propuestas que se basaban en el diálogo y la discusión entre pares.

Se reconoce que aunque desde el principio de la investigación se decidió no medir la competencia y se advirtió la dificultad de apreciar ciertas habilidades o ciertas actitudes de manera “pura” o desligada de otras, en el trabajo de campo fue posible señalar acciones de valoración de la información asociadas con el análisis y la evaluación, a la vez que en la interacción en los grupos pequeños se presentaron actitudes como la mente abierta y la flexibilidad para considerar otras opiniones o la honestidad para enfrentar prejuicios.

Se advierte que algunas de las manifestaciones de la competencia quedaron suspendidas, es decir, que no se tuvo la oportunidad de que se evidenciaran completamente, en mayor medida por la dinámica y los tiempos impuestos para el desarrollo de las sesiones, que por la falta de disposición de los actores educativos que fueron observados.

En cuanto lo que reporta el estudiantado de bachillerato sobre su experiencia en la implementación del ABP durante la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I para la solución de problemas. Se asume que una investigación directamente orientada al estudiantado permitiría tener mayores certezas al respecto, aunque se considera que con los resultados de esta investigación es posible dar cuenta de algunos elementos.

El trabajo entre pares le permitió al estudiantado advertir que existen diferentes formas de plantear la solución a un problema, que las opiniones entre ellos eran complementarias y les permitían integrar elementos de los que no tenían conciencia en un primer momento y asumir una apertura al consenso y a la toma de decisiones.

También en algunos casos les permitió reflexionar sobre la necesidad de comprender la forma en la que podían plantear soluciones a problemas y darse cuenta de que en los grupos pequeños había la posibilidad de encontrar experiencias compartidas de las que podían aprender.

Finalmente, en torno a la pregunta general que orientó el desarrollo de esta tesis: ¿Cómo implementa el profesorado de Taller de Lectura y Redacción I la metodología del ABP para incidir en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico en el primer semestre de bachillerato?

Se encontró una implementación orientada hacia los resultados y las actividades administrativas, entre ellas preponderantemente la de asignar calificaciones, a la vez que preocupada por la administración de contenidos y de instrucciones que permitieran agotar el programa de estudios, lo que no dejó

tiempo para la puesta en marcha de procesos que requieren de la reflexión del estudiantado y el tránsito entre prácticas del profesorado.

Se considera que la implementación del ABP estuvo constantemente subordinada al control del grupo, así como al desarrollo de productos por cada actividad, se considera que estas características limitaron en cierto sentido la posibilidad de promover la competencia Pensamiento Crítico, puesto que se limitó la toma de decisiones para la solución de los problemas definidos.

En la interacción con el estudiantado durante la implementación, se encontró una participación condicionada por la calificación y por la retribución o el castigo, que propicia una falta asunción del estudiantado de la responsabilidad de su aprendizaje, lo que permite afirmar que no hay una enseñanza orientada al desarrollo de competencias y por ende al desarrollo del Pensamiento Crítico, dejando ver una disonancia entre lo observado y el proyecto educativo que desde el discurso acompañó a la EMS a partir del decreto de su reforma integral.

Por lo anterior urge a mover la mirada de ambos actores educativos de la calificación y el contenido al desarrollo de competencias que le permitan al estudiantado resolver sus necesidades, académicas y personales, de manera cotidiana, se reitera lo anteriormente expresado en tanto que no tendrá caso tener un estudiante experto en el contenido curricular, si este no le permite el desempeño de sus competencias en los ámbitos en que se desenvuelva.

La competencia Pensamiento Crítico en el panorama educativo actual

Es necesario reconocer que al término de esta investigación el panorama educativo nacional se encuentra en un periodo de transición hacia la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y aunque no fue un objetivo de este estudio se tomó la tarea de revisar el papel del Pensamiento Crítico dentro de dicha propuesta curricular, lo que permite realizar las siguientes apreciaciones:

Si bien la NEM se deslindó del enfoque por competencias el Pensamiento Crítico continúa formando parte vertebral de la propuesta curricular, al respecto

el Plan de 0 a 23 años SEP (2021) expresa que en todas las etapas formativas se debe de tener definido como una meta el desarrollo de un Pensamiento Crítico, analítico y flexible, al mismo tiempo que lo expone como un camino para el desarrollo del estudiantado desde su incorporación al sistema educativo hasta su egreso de la educación superior.

Por otra parte en el Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 (SEP, 2022) se expresa que los esfuerzos del bachillerato estarán dirigidos al desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y flexible, lo que requiere que el estudiantado pase de un papel pasivo y receptor a convertirse en parte central del proceso formativo que cuente con la posibilidad de proponer sus cuestionamientos y aportes para la solución de problemas disciplinares y el propio aprendizaje.

Aunado a lo anterior y continuando con el discurso de la SEP (2022) se señala que parte del objetivo de la formación de los 15 a los 17 años se encuentra en la generación de un pensamiento crítico a partir de sus características particulares y las de su contexto, que se encuentre fundamentado por su experiencia y la toma de decisiones comprometida que le permita la solución de problemas en diferentes ámbitos.

Se señala que ni en el Programa de estudios del Recurso Sociocognitivo de Lengua y comunicación I (SEPa, 2023), al que correspondería la presente investigación, ni en las Progresiones de aprendizaje del Recurso Sociocognitivo de Lengua y Comunicación (SEPb, 2023) se encuentra enunciado el Pensamiento Crítico, aunque el programa establece como aprendizajes de trayectoria: la valoración de discursos y de información, la fundamentación de las posturas personales, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Lo expuesto anteriormente deja ver que a pesar de que el Pensamiento Crítico se presenta como una parte vertebral de la propuesta curricular de la NEM, en los documentos disponibles que atañen a la EMS, no se localizan definiciones u operacionalizaciones concretas del mismo, aunado a lo anterior y

en consideración de que si se fija como meta del proceso formativo tendrían que establecerse caminos para su logro, tampoco se encontraron pistas en este sentido.

Se advierte que algunos elementos como la toma de decisiones, la solución de problemas, la sustentación de argumentos, y la evaluación de la información, pertenecientes a las RIEMS (SEP, 2008), son reiterados en la NEM, además de que los planteamientos de convertir al estudiantado de receptor a partícipe activo de su proceso de aprendizaje y de lograr la vinculación entre los contenidos del currículo y el contexto del estudiantado siguen presentes, por lo que se considera que la parte central de la investigación desarrollada mantiene su vigencia y relevancia, aun si requiriera ser adaptada a los modelos que se propongan en adelante.

Reflexiones finales

Derivado de la revisión teórica y de los datos obtenidos en el trabajo de campo se plantean las siguientes recomendaciones en torno a aquellos factores que no se previeron en el diseño de planeaciones didácticas y que pudieron ayudar en el momento de la implementación:

- Se considera que tomar en cuenta tiempos como el del pase de lista y el de la organización en grupos pequeños, que hasta ahora son tareas ineludibles para el profesorado, es indispensable a la hora de trabajar en el diseño de las planeaciones, permitir contar con una perspectiva más realista del tiempo disponible para el desarrollo de procesos de aprendizaje.
- En el caso de las planeaciones didácticas que se realizan para diferentes grupos, sería oportuno contar con propuestas para la fusión de actividades, o en su caso la reducción de tiempos, que permitan el tener contempladas posibles adecuaciones en caso de presentarse alguna eventualidad.

- Acerca del apoyo de recursos tecnológicos contemplado en las planeaciones didácticas, y dado que no es posible dar por hecho que las instituciones contarán con la infraestructura y el equipo necesarios para su uso, es preciso que los escenarios o problemas para el ABP que se consideren, tengan la posibilidad de presentarse en diferentes formatos, lo que permita su exposición en el aula sin que esta se vea afectada por las condiciones institucionales.
- En relación con lo anterior, también se considera que, a falta de recursos como la conectividad y el equipo de cómputo, es conveniente contemplar el uso de otros espacios para la búsqueda de información, como la biblioteca escolar o materiales de lectura impresos provistos por el profesorado.

Por otro lado, y desde el ámbito de lo administrativo se plantea que las siguientes consideraciones permitirían facilitar la transformación de la práctica docente, se advierte que si bien las que se presentan tienen un carácter utópico, se realizan de esta manera en consideración de que esbozar un ideal nos permitirá trazar los caminos que conduzcan a ello.

- Que la planeación de los horarios sea cuidadosa en no colocar recesos entre dos sesiones de una misma asignatura, pues como fue posible observar en las implementaciones, las interrupciones de las actividades didácticas entorpecen el ritmo de trabajo, tanto para el estudiantado como para el profesorado, aunado a ello los pases de lista en cada ingreso al aula, al inicio de la sesión y después de los recesos absorben tiempo que podría ser utilizado en el desarrollo de la actividad de aprendizaje.
- Trasladar algunas de las tareas administrativas del profesorado al estudiantado, se considera que responsabilizar al estudiantado por ejemplo del registro de su asistencia o de sus entradas y salidas del aula, permitiría deslindarse al o la docente de esta tarea, a la vez que permitiría al estudiantado una toma de decisión en torno a su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido no podemos pensar en la formación de un estudiante que asuma su compromiso con su propio desarrollo, si no se le permite tomar una decisión sobre su participación en las actividades dentro del aula, hay que considerar que al egreso se espera un estudiante con autonomía para enfrentar diferentes aspectos de su vida.

- También desde lo administrativo, pero en relación con la situación laboral del profesorado, se considera que el tiempo que las y los docentes dedican a coordinar proyectos con otros docentes, para planificar las situaciones de aprendizaje o para proponer planes de intervención tendrían que ser tomados en cuenta como tiempo remunerado, con la intención de favorecer la dedicación del docente a estas tareas.
- Por otra parte y también en relación con su situación laboral, el conservar al profesorado encargado de la asignatura de un semestre a otro podría beneficiar que este estuviera mayormente familiarizado con los procesos del estudiantado en cada grupo, que conociera la dinámica con la que se trabaja y que pudiera tener una perspectiva más consolidada del grado de desarrollo de una competencia, por lo menos en torno a aquellas consideradas en la asignatura que tenga a cargo, al mismo tiempo que le brindaría una mayor certeza y confianza al o la docente de su permanencia en la institución.
- Acerca del diseño curricular, permitir al profesorado estar a cargo de las reformas y actualizaciones del currículo permitiría que se estas se nutrieran de las experiencias de los docentes en el aula, y de aquello que por experiencia se considere que se puede aplicar o no, lo que podría facilitar el tránsito entre el discurso de la política educativa y las prácticas cotidianas en el aula.
- Se considera que es necesario planificar, desde la política educativa y desde las instituciones, una formación del profesorado a largo plazo que favorezca el tránsito paulatino entre diferentes prácticas y que le permita la reflexión sobre su papel en el desarrollo del proceso formativo del

estudiantado, a la vez que se alinee a las reformas curriculares que se vayan proponiendo.

Se asume que no es posible considerar al profesorado como agente de cambio si no se favorece la apropiación del modelo pedagógico a implementar, cual sea que se pretenda implementar, aunado a ello la mirada desde las autoridades educativas requiere trasladarse del papel que se le confiere al profesorado como ejecutor de las reformas para permitirle un papel activo en la transformación de los procesos de aprendizaje.

Limitantes del estudio y vetas a explorar

La investigación desarrollada permitió advertir diferentes limitantes que interfirieron en el logro de los objetivos planteados, a la vez que en la posibilidad de reportar el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico por parte del estudiantado, a continuación, se exponen algunas de ellas.

Por una parte se considera que en las planeaciones didácticas hicieron falta estrategias para que los escenarios ABP que se plantearon fueran más atractivos y generaran cuestionamientos por parte del estudiantado, en este sentido el que algunos de los grupos pequeños con los que se trabajó en donde sus integrantes no encontraron relación del escenario ABP con su contexto, esto se contrapuso con la posibilidad de que los participantes se comprometieran con la solución del problema, lo cual era como se vislumbró desde la revisión de la literatura un elemento crucial para el desarrollo del ABP y para la promoción de la competencia Pensamiento Crítico.

Por otra parte la forma en la que las docentes llevaron a cabo la conformación de los grupos pequeños y las limitaciones de tiempo antes referidas, no permitieron la implementación de estrategias para la integración de los grupos o para la asignación de roles en estos, lo que en algunos casos causó discordancias y situaciones de exclusión de algunos de los estudiantes, aunque no es posible asumir que la implementación de técnicas de integración hubiera

evitado esas dificultades, solo se considera que pudo haber ayudado a minimizarlas.

En este sentido durante la investigación se hizo evidente la necesidad de que el profesorado se forme en y para el trabajo colaborativo, que le permita el planteamiento de actividades en las que la interacción entre pares nutra los procesos de aprendizaje de sus integrantes.

Aunado a lo anterior y como una limitante externa se presentó la carencia del tiempo para llevar a cabo la implementación de todas las planeaciones. Si bien se logró implementar cuatro de las seis que fueron diseñadas, se considera que fueron diseñadas en un orden de complejidad dos de las habilidades y de las actitudes que se pretendía promover no tuvieron la oportunidad de ser trabajadas, además de que, de las planeaciones que sí fueron implementadas, ninguna se aplicó en su totalidad como se explicó anteriormente.

Acercas de lo anterior es necesario señalar que, en algunos casos, durante la implementación, las docentes participantes llevaron a cabo, por ejemplo, una fusión de actividades o reemplazo de estas, que permitiera adecuar la planeación didáctica sin solamente eliminar actividades, por lo que precisamente en la imposibilidad de realizar las adecuaciones necesarias para completar los pasos del ABP estuvo la limitante para el logro del proceso.

En cuanto a la infraestructura y recursos tecnológicos, siendo que en el discurso de la RIEMS se anunciaba la necesidad de preparar al estudiantado para el trabajo con las tecnologías, para el discernimiento de la creciente cantidad de información disponible y para el aprovechamiento de su potencial en el proceso de aprendizaje, las planeaciones didácticas que se diseñaron contuvieron actividades orientadas a la investigación en internet, no obstante los recursos disponibles en dos de las instituciones no lo permitieron y fue necesario llevar a cabo adecuaciones que impidieron observar la forma en la que el estudiantado las llevó a cabo.

El trabajo realizado y las limitantes encontradas nos permiten proponer algunas vetas de investigación, para seguir profundizando en un objeto de estudio en el que se asume que es imprescindible seguir trabajando, pues tiene relaciones con el desarrollo individual, y con el colectivo, lo que lleva a la urgencia de encontrar caminos para el desarrollo del Pensamiento Crítico desde la perspectiva que se decida adoptar.

Se propone la necesidad de desarrollar estudios longitudinales para ahondar en la posibilidad de promover la competencia a lo largo del trayecto escolar, en este caso por lo menos durante el bachillerato y que permitan encontrar casos de éxito que puedan ser caracterizados, aunque no por ello se espera que sean replicados, sí que nos brinden pistas de algunos pasos a seguir.

En relación con lo anterior se considera que desarrollar investigaciones en torno a lo extraescolar adquiere relevancia siempre que, como se vio en los resultados, el estudiantado llega al bachillerato en diferentes condiciones respecto a su desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico, por lo que un acercamiento a las circunstancias particulares en que se promueve ese desarrollo, en entornos diferentes al académico, tendría la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación en torno al objeto de estudio.

Es necesario trabajar en una propuesta curricular que permita remover el contenido del centro del proceso formativo a considerarlo un vehículo para la activación de otros elementos, para poder llegar a los desempeños esperados en el estudiantado, si bien anteriormente se realizó una propuesta en este sentido se considera que esta representa un primer acercamiento que es necesario concretar. Al mismo tiempo que es fundamental el generar las condiciones para que las propuestas que se realicen puedan transitar a su aplicación en las aulas.

Siendo que la presente investigación se centró en la figura del profesorado y la forma en la que llevó a cabo la implementación del ABP, para el fomento de una competencia como lo es el Pensamiento Crítico, al concluir el estudio se considera que es necesario continuar investigando en torno a su formación

profesional y su formación como docente, que permita generar propuestas de procesos formativos que le posibiliten asumir el rol que se le confiere en un modelo educativo determinado, a la vez que ser consciente de su papel en el desarrollo de aprendizajes por parte del estudiantado.

REFERENCIAS

- Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48. <https://www.redalyc.org/journal/853/85350504004/html/>
- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Aliakbaria, M. y Sadeghdaghighib, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.031>
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 99-107. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804008.pdf>
- Andreu-Andrés, M. y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Archila, P., Molina, J. y Truscott de Mejía, A. (2019). Promoting undergraduates' awareness of the importance of thinking critically about false or inaccurate scientific information presented in news articles. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(3), 3106-1-3106-25. [10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3106](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3106)
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de educación*, (352), 77-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219027>
- Atienza, J. (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición.
- Barajas, B. (2018). Editorial: Ciudadanía y Pensamiento Crítico. *Eutopía*, 11(29), 3-4. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/68492>

- Barraza De la cruz, J. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J.A. Trujillo y J.L. García (Coord.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 39-47). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Barrows, H. (1996). *Problem-Based learning in medicine and beyond*. A brief overview.
- Behar-Horenstein, L. y Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(2), 25-42. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i2.3554>
- Benzanilla, M., Fernández, D., Poblete, M. y Galindo, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity* 33, 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187119300380>
- Benzanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>
- Brookfield, S. (2012). Teaching for critical thinking. En V. Wang (ed.), *Handbook of research on teaching and learning in K-20 education* (pp. 1-16). IGI Global. 10.4018/978-1-4666-4249-2.ch001
- Caballero, C., Rodríguez, M. y Moreira, M. (2011). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias. *Meaningful Learning Review*, 1(2), 27-42. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID9/v1_n2_a2011.pdf.
- Cáceres, P. y Conejeros, M. (2011). Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 39-56. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-003.pdf>

- Camejo R, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153297007>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cantero, F. León, J. y Barriga, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En S. Barriga, B. González, F. Cantero, J. León, T. Gómez y S. Medina (coord.), *Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*, (págs. 117-131). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2022, 26 de febrero). *Reflexiones sobre el arte de dar clase* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3CXy9pvtQhA>
- Castells, N., Garcia-Mila, M. y Miralda-Banda, A. (2022) El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *Educación XXI*, 25(2), 1-24. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Çavdar, G. y Doe, S. (2012). Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45(2), 298-306. doi:10.1017/S1049096511002137
- Centro de Estudios Educativos y Sociales [CEES]. (2018). Formación continua docente en la Educación Media Superior en la última década.
- Chacon, J. y Janssen, H. (2020). Teaching Critical Thinking and Problem-Solving Skills. *Medical Science Educator*, 31, 235–239. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01128-3>
- Chan, E. (2003). Guía para el diseño curricular por competencias. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/177>
- Choy, S. y Cheah, P. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence of higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864337>

- Cobos, N., Gualdrón, E., y de la Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 48–65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de innovación Educativa*, (161), 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692>
- Colom, A. (1997) La teoría de la educación: contexto actual de los estudios pedagógicos, en A. J. Colom, (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel, 146-169.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Morelos. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública.
- Correa, D. y Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates históricos*, 10(2) 125-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>.
- Cuevas, L., Rocha, V., Casco, R. y Martínez, M. (2011). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, 5-8. <https://www.medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa111b.pdf>
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Díaz- Barriga, F. (2009). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>

- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, M. (2012). Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad: un instrumento para la evaluación de la conducta del profesorado universitario. Tesis de doctorado. Universidad de la Laguna. Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=81955>
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Difabio, H. (2005) El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre educación*, (9), 167-187. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>
- Dolmans, D. (1994). *How students learn in a problem-based curriculum*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Datawyse / Universitaire Pers Maastricht. <https://doi.org/10.26481/dis.19940331dd>
- Domingo, J. (2022). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. Morata.
- Dorman, J. (2012). Classroom psychosocial environment and course experiences in pre-service teacher education courses at an Australian university. *Studies in Higher Education*, 39(1), 34-47. doi:10.1080/03075079.2012.674936
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: a Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.

- Ennis, R. (1994). Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective, Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1), 4-18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
- Facione, P. (1990) *Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi report. APA.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Forteza, M. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <https://pdfs.semanticscholar.org/c76a/c3e020d51434724a32f5b87032f12bcac7aa.pdf>
- Francia, A. y Mata, J. (2010). *Dinámica y técnicas de grupos*. Editorial CCS
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Galavis, S. y Álvarez, G. (2010). La encuesta de opinión estudiantil: un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, 25(3), 47-56. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-40652010000300006&lng=es&tlng=es.
- Galindo, S., Molina, N. y Moreno, I. (2012). La problematización en la investigación científica. *Revista Varela*, 1(33), 1-11. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/399>
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (161).

- <http://www.oriapat.net/documents/CurriculumbasadoencompetenciasGaragorri.pdf>
- García, E.; García, A. y Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García, M., Acosta, D., Atencia, A. y Rodríguez, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>
- García, R. (2017). *Cómo investigar ciencias sociales*. Trillas.
- Gee, P. (2004). *Situated Language and Learning A Critique of Traditional Schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa editorial.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En J. Jorba, I. Gómez y Á. Prat., *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis- Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, Á. (2004). Formación de profesores ¿para qué? *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (195), 53-58. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/950736>
- Grupo de Innovación en Metodologías Activas [GIMA]. (2008). *Metodologías activas*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia (UPV). http://138.186.201.52:83/moodle/pluginfile.php/2233/mod_resource/content/1/Metodolog%C3%ADa%20PBL.pdf
- Guerrero, I. y García, A. (2020). La energía y su impacto socioambiental en la prensa digital: temáticas y potencialidades didácticas para una educación CTS, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las*

- Ciencias*, 17(3), 1-17.
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/5664/6398>
- Gul, R., Barolia, R., y Moez, S. (2013). Faculty members as students in the same institution: Implications on the learning environment. *Journal of Nursing Education*, 52(3), 157-163. doi:10.3928/01484834-20130215-02
- Gul, R., Khan, S., Ahmed, A., Cassum, S., Saeed, T. y Parpio, Y. (2014). Enhancing Educators' Skills for Promoting Critical Thinking in Their Classroom Discourses: A Randomized Control Trial. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 37-54.
<http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Guzmán, F., Díaz, G. y Soto, G. (2017) El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLVII (2), 137-164.
<https://www.redalyc.org/journal/270/27052400007/html/>
- Halpern, D. (1989). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Haslett, L. (2001). McMaster University introduces Problem-Based Learning in Medical Education. En D. Schugurensky (ed.), *History of Education: Selected Moments of the 20th Century*.
- Hernández, J., Guerrero, G., y Tobón, S. (2015). Los problemas de contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 2(4), 125-140. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596008.pdf>
- Hernández, F., Maldonado, J. y Ospina, C. (2015). El pensamiento crítico como disposición: una aproximación a su promoción en el aula de clases. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(1), 89-119. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058728004.pdf>
- Hincapie, D., Ramos, A. y Chirino, V. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina. *Revista Complutense De Educación*, 29(3), 665-681.
<https://doi.org/10.5209/RCED.53581>

- Hindrichs, I. (2020) *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*. El Colegio Mexiquense
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- INEGI (2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares 2000/2001 a 2021/2022. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Izcara, S. (2007). *Introducción Al Muestreo*. Miguel Ángel Porrúa.
- Jorba, J. Gómez, I. y Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Editorial Síntesis- Universidad Autónoma de Barcelona
- King, N. (2004), Templates in the Thematic Analysis of Text, en Catherine Cassel y Gillian Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage, pp. 256-270.
- King, N. (2012). Doing template analysis. En G.Symon and C.Cassell (Eds.), *Qualitative Organizational Research*. Sage.
- Kübler, C. (2011). El andamiaje teórico en una sesión de biodanza. http://www.biodanzahoy.cl/monografias/Metodologia/cristina_kubler_metodologia_cl.pdf
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., De Toro, X., Miranda-Zapata, E., y Trigger, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62. https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Desarrollo_y_validacion_de_un_instrumento

- López, B., Damián, J., Garza, F. y Rosales, J. (2017). *Los estudiantes de Educación Media Superior y las TIC: situación de estudiantes oaxaqueños de 21 instituciones*. Universidad del Papaloapan.
- López, E. (2022). La docencia y sus procesos en instituciones de educación media superior. Qartuppi. <https://qartuppi.com/educacion/docencia/>
- Lozano, A. (2016). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(número especial), 108-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008
- Luna, M. y Argudín Y. (2018). *Educación y competencias. Antecedentes, nociones y perspectivas*. Trillas.
- Maisonneuve, J. (1968). *La dinámica de los grupos*. Ediciones Nueva visión. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-del-golfo/analisis/lectura-maisonneuve-jean-la-dinamica-de-grupos-2a/25980614>
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Ed. Narcea.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Meirieu, P. (1998). *Aprender, sí. ¿Pero cómo?* España: Octaedro.
- Monereo, C. (2009). *La evaluación auténtica de competencias*. Carles Monereo Font. [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/323371>
- Morales, P. (2020). Aprendizaje basado en problemas (ABP) como medio para la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista do programa de pós-graduação em educação*, 14(26), 308-324.
<https://doi.org/10.19177/prppge.v14e262020308-324>
- Moreno, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Morin, E. (s.f.). El sujeto Morin y la complejidad. La noción de sujeto.
<http://ludoterapiaautocreadoraacademicos.blogspot.com/2015/10/el-sujeto-morin-y-la-complejidad.html>
- Francia, A. y Mata, J. (2010). *Dinámica y técnicas de grupos*. Editorial CCS.
- Muñoz, F. (2005). Elementos básicos de psicología de los grupos.
<https://ebookcentral.proquest.com>
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas en donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica". *Perfiles Educativos*, 38(151), 55-70.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/54886
- Negrete, J. (2012). *Estrategias para el aprendizaje*. Limusa.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411997000200005&lng=es&tlng=es.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2003). La definición y selección de competencias clave.

- <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortega, V. y Gil, C. (2020). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Publicaciones*, 50(1), 275–291. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15977
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, (5), 173-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- Padilla, R., Becerra, G. y Serna, T. (2014). *Competencias tecnológicas en el bachillerato*. Editorial Universitaria. Libros UDG
- Palmerín, M. y Velazco, D. (2017). La importancia de la formación docente en el nivel medio superior. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/11/importancia-formacion-docente.html>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Concepto y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pimienta, J. (2007). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Prentice Hall. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2645>
- Pozo, J. y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o porqué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo, M. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (pp.9-28). Morata.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. Pozo, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín. (Coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134).

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Reales, L., Robalino, G., Peñafiel, A., Cárdenas, J. y Cataluña, P. (2022). El muestreo intencional no-probabilístico: herramienta de investigación científica en carreras de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691.
- Red Interamericana de Educación Docente. Organización de los Estados Americanos (RIED-OEA) (2015). Caja de Herramientas Pensamiento Crítico. <https://www.oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Rial, A. (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències. La Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/819>
- Ríos, O. (2017) Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las ciencias sociales a través de la implementación de organizadores gráficos en la educación media rural. *Revista Assensus*, 2(2), 83-98. <https://core.ac.uk/reader/231229600>
- Ruiz, M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. 2Ed. Trillas.
- Ruiz, S. (2016). Sistema de evaluación para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de la licenciatura en nutrición. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 93-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-
- Ryberg, T. y Dirckinck, M. (2010). Enabling Digital Literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(13), 93-106. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200093&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200093&lng=es&tlng=es)

- Sainz, C. y Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
<https://www.pensamiento-critico.com/archivos/redupcabp.pdf>
- Sánchez, R. (2017). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. FLACSO-México.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/11/texto-de-Sanchez-Serrano.pdf>
- Santamaría, N. y Carrasco, Á. (2020) La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria. *Praxis educativa*, 24(3), 1-15.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4616/pdf>
- Sastoque, D., Ávila, J. y Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del Pensamiento Crítico. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148-172.
<http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.08>
- Segura, A. y Saenger, C. (2014). Pensamiento crítico: conceptos y nociones en la investigación educativa. En Julieta Espinosa y André Robert (coord.), *Epistemología social, pensamiento crítico. Pensar la educación de otra manera*. Juan Pablos Editores.
- Segura, N., Valencia, J. y López, M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la simulación de alta fidelidad con estudiantes de medicina. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 7(28), 55- 63.
<http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.28.1749>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008a). Acuerdo secretarial 447.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008b). Acuerdo secretarial 444.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008c). Acuerdo secretarial 442.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). Plan de 0 a 23 años. Proyecto estratégico de la Secretaría de Educación Pública. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/PlanSEP0-23años.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/DocumentoBaseRedisenioMCCEMS.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). Programa de estudios del Recurso Sociocognitivo de Lengua y comunicación I. https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/IUOticNbto-LENGUA%20Y%20COMUNICACION%20I_2C.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Lengua%20y%20Comunicaci%C3%B3n.pdf
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>
- Tenías, M. (2013). Pensamiento crítico en la universidad de la postmodernidad. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 5(8), 55-66. <https://www.redalyc.org/pdf/5343/534366873004.pdf>
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE.
- Toshpulatova, D. y Kinjemuratova, A. (2020). Teacher perceptions on developing students critical thinking skills in academic english module. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(1), 48-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250659>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Urizar, L. (2018) El noviazgo a temprana edad y la incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Nacional de Educación Básica del municipio de Canillá, departamento de Quiché [tesis de licenciatura, Universidad Panamericana] https://glifos.upana.edu.gt//library/images/1/14/Aprobado_Linely_Veralis_Urizar_Me%C3%ACndez.pdf
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Saiz, C. (2010). Percepción del coste de utilización Pensamiento crítico en universitarios chilenos y españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848. [researchgate.net/publication/215451236_Percepcion_del_coste_de_utilizacion_Pensamiento_critico_en_universitarios_chilenos_y_espanoles](https://www.researchgate.net/publication/215451236_Percepcion_del_coste_de_utilizacion_Pensamiento_critico_en_universitarios_chilenos_y_espanoles)
- Vendrell, M. y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior* 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

- Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y educación en enfermería*, 21(2), 122-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1382774>
- Yurén, T. (s.f.). Modos epistémicos en la investigación educativa. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docente. En Yurén, Navia y Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*, (p. 19-45). Ediciones Pomares.
- Zamudio, P. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 51(número especial), 65-90.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.447>
- Zelaieta, A., Ortiz, I., Zulaika, L. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58884>
- Zona, J. y Giraldo, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la Didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122-150.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134154501008>
- Zorrilla, J. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos*, 37(Número especial), 35-54.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242744004>

ANEXO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA INSTITUCIÓN 1

	Integrantes al inicio	Integrantes al final	Identificador	Rol en el equipo	Sexo	Edad
Equipo 1	6	6	I1E1CORNH24	Coordinador	Hombre	17
			I1E1SERNM04	Secretaria	Mujer	18
			I1E1SERNM10	Secretaria	Mujer	15
			I1E4PORNH03	Portavoz	Hombre	15
			I1E1GERNH11	Gestor	Hombre	15
			I1E1CRRNH07	Crítico	Hombre	14
Equipo 2	6	6	I1E2CORNH19	Coordinador	Hombre	16
			I1E2SERNM27	Secretaria	Mujer	15
			I1E2SERNM28	Secretaria	Mujer	15
			I1E2PORNM16	Portavoz	Mujer	15
			I1E2GERNM12	Gestor	Mujer	17
			I1E2CRRNM08	Crítico	Mujer	14
Equipo 3	6	6	I1E3CORNH14	Coordinador	Hombre	15
			I1E3SERNM23	Secretaria	Mujer	17
			I1E3SERNM06	Secretaria	Mujer	15
			I1E3PORNM20	Portavoz	Mujer	14
			I1E3GERNH17	Gestor	Hombre	16
			I1E3CRRNH21	Crítico	Hombre	16
Equipo 4	6	2	I1E4CORNH26	Coordinador	Hombre	14
			I1E4SERNM18	Secretaria	Mujer	15

			I1E4SERNM01	Secretaria	Mujer	16
			I1E1PORNH02	Portavoz	Hombre	16
			I1E4GERNH13	Gestor	Hombre	15
			I1E4CRRNH29	Crítico	Hombre	16
Equipo 5	5	5	I1E5CORNH15	Coordinador	Hombre	15
			I1E5SERNM22	Secretaria	Mujer	15
			I1E5PORNM05	Portavoz	Mujer	16
			I1E5GERNH09	Gestor	Hombre	15
			I1E5CRRNM25	Crítico	Mujer	15

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 1

ANEXO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA
INSTITUCIÓN 2

	Integrantes al inicio	Integrantes al final	Identificador	Rol en el equipo	Sexo	Edad
Equipo 1	5	5	I2E1COMCM09	Coordinador	Mujer	15
			I2E1SEMCM01	Secretaria	Mujer	15
			I2E1POMCM21	Portavoz	Mujer	15
			I2E1GEMCM16	Gestor	Mujer	15
			I2E1CRMCM04	Crítico	Mujer	16
Equipo 2	5	5	I2E2COMCH11	Coordinador	Hombre	15
			I2E2SEMCH19	Secretaria	Hombre	15
			I2E2POMCH13	Portavoz	Hombre	15
			I2E2GEMCH08	Gestor	Hombre	17
			I2E2CRMCH18	Crítico	Hombre	15
Equipo 3	5	4	I2E3COMCH02	Coordinador	Hombre	15
			I2E3SEMCM10	Secretaria	Mujer	14
			I2E3POMCH15	Portavoz	Hombre	16
			I2E3GEMCM20	Gestor	Mujer	14
			I2E3CRMCM23	Crítico	Mujer	16
Equipo 4	6	5	I2E4COMCH07	Coordinador	Hombre	15
			I2E4SEMCM14	Secretaria	Mujer	15
			I2E4SEMCM22	Secretaria	Mujer	15
			I2E4POMCH05	Portavoz	Hombre	14
			I2E4GEMCM24	Gestor	Mujer	15

			I2E4CRMCH25	Crítico	Hombre	15
Equipo 5	5	4	I2E5COMCH17	Coordinador	Hombre	16
			I2E5SEMCM12	Secretaria	Mujer	15
			I2E5POMCM06	Portavoz	Mujer	15
			I2E5GEMCM03	Gestor	Mujer	14
			I2E5CRMCM26	Crítico	Mujer	16

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 2

ANEXO 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS PEQUEÑOS EN LA
INSTITUCIÓN 1

	Integrantes al inicio	Integrantes al final	Identificador	Rol en el equipo	Sexo	Edad
Equipo 1	5	5	I3E1COABH13	Coordinador	Hombre	15
			I3E1SEABM06	Secretaria	Mujer	14
			I3E1POABM19	Portavoz	Mujer	15
			I3E1GEABM03	Gestor	Mujer	15
			I3E1CRABM10	Crítico	Mujer	15
Equipo 2	5	4	I3E2COABH12	Coordinador	Hombre	14
			I3E2SEABM15	Secretaria	Mujer	16
			I3E2POABM21	Portavoz	Mujer	15
			I3E2GEABH08	Gestor	Hombre	16
			I3E2CRABM24	Crítico	Mujer	16
Equipo 3	5	5	I3E3COABH16	Coordinador	Hombre	16
			I3E3SEABM01	Secretaria	Mujer	15
			I3E3POABH05	Portavoz	Hombre	15
			I3E3GEABH11	Gestor	Hombre	15
			I3E3CRABH20	Crítico	Hombre	15
Equipo 4	5	5	I3E4COABH25	Coordinador	Hombre	15
			I3E4SEABM22	Secretaria	Mujer	15
			I3E4POABM04	Portavoz	Mujer	17
			I3E4GEABM14	Gestor	Mujer	15
			I3E4CRABM02	Crítico	Mujer	15

Equipo 5	5	4	I3E5COABH09	Coordinador	Hombre	17
			I3E5SEABM17	Secretaria	Mujer	17
			I3E5POABM18	Portavoz	Mujer	16
			I3E5GEABM23	Gestor	Mujer	14
			I3E5CRABH07	Crítico	Hombre	16

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los grupos pequeños en la Institución 3

ANEXO 4. PLANEACIÓN DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Taller Aprendizaje Basado en Problemas para Profesores

Nombre del proyecto	Repensando la enseñanza y el aprendizaje
Propósito	Al final del taller la/el participante diseñará e implementará una planeación didáctica aplicando los elementos teórico-metodológicos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en su práctica docente con estudiantes de bachillerato.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. • Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. • Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. • Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
Duración del proyecto	6 sesiones de 50 minutos
Descripción del problema	
En el escenario propuesto se presentan los problemas que enfrenta un docente en la promoción de procesos de enseñanza, así como en la motivación de los aprendizajes por parte del estudiantado, mismos que lo llevan a renunciar a su práctica después de enfrentarse al desinterés y falta de bagaje cultural en las aulas.	
Desarrollo del proyecto	
1. De manera individual se realiza la lectura del escenario, posteriormente en una actividad plenaria se comparten opiniones sobre la situación presentada y se establecen ideas de lo que es necesario investigar para la delimitación del problema.	

<ol style="list-style-type: none"> 2. Mediante trabajo en equipo en una lluvia de ideas se definirá y delimitará el problema que se describe en el escenario. 3. En trabajo en equipo utilizando discusiones dirigidas los integrantes buscan las causas del problema, que delimitaron en el paso anterior, disponiendo de sus conocimientos previos para explicarlas. 4. En trabajo colaborativo se desarrolla un debate en el que se proponen soluciones al problema definido, además de que se identifican aquellos temas o conceptos que requiere investigar con mayor profundidad. 5. En equipo se proponen las preguntas guía mediante las cuales se va a orientar la búsqueda de información para solucionar el problema planteado, así mismo se definirán objetivos tanto individuales como colectivos. 6. De forma individual se desarrollarán actividades de investigación, que permitan responder a las preguntas propuestas previamente, posteriormente en trabajo colaborativo se compartirán las aportaciones de cada participante y se definirá su relevancia para la solución del problema. 7. A partir de lo investigado y de las soluciones a las que se llegó, los participantes de manera individual diseñarán una planeación didáctica sustentada en los elementos esenciales y los pasos del ABP, para dar cuenta de los aprendizajes construidos. 8. Finalmente, cada participante expondrá su trabajo y argumentará sus decisiones 		
Preguntas guía del proyecto		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles consideran que son las causas del problema que se presenta? • ¿Cuáles estrategias podrían ayudar a resolver el problema expuesto? • ¿Cuál es el papel del estudiantado en el problema presentado? • Como docentes ¿Cuál es la manera en la que se suele lidiar con situaciones como la expuesta en el problema? 		
Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Basado en Problemas • Estrategias de enseñanza • Estrategias de aprendizaje • Planeación didáctica 		
Conocimientos previos	Habilidades	Actitudes y disposiciones

Básicos de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje	Interpretación Inferencia Explicación Autorregulación	Curiosidad por los temas educativos Interés en la mejora de la práctica docente Disposición al cambio en la propia práctica
Evaluación		
Ejercicio de autoevaluación y heteroevaluación conforme a rúbrica anexa		
Sesión	Duración	Organización del grupo
1	50 minutos	Trabajo individual y en grupo
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión las y los participantes identificarán y definirán los conceptos que les son necesarios para la delimitación de un problema, a partir del desarrollo de la lectura e interpretación del escenario planteado, que les permitan realizar las primeras inferencias en torno a este.	
Actividades por desarrollar	Presentación del escenario del problema. Recopilación de conocimientos previos en torno a estrategias de enseñanza-aprendizaje. Exposición y ejemplificación en torno a dichas estrategias Guía para el desarrollo de lluvia de ideas Apoyo en la delimitación del problema a resolver Consenso sobre los conceptos a investigar	
Estrategias de aprendizaje	Lluvia de ideas Trabajo colaborativo Investigación documental	
Estrategias de enseñanza	Presentación oral	
Productos por elaborar		
Lluvia de ideas Entrega de la investigación de conceptos clave		

Sesión	Duración	Organización del grupo
2	50 minutos	Trabajo en grupo
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión las y los participantes presentarán las causas del problema definido, con base en los conocimientos previos con los que cuentan, que les permitan plantear propuestas de solución a la vez que identificar los conceptos que se requiera investigar.	
Actividades por desarrollar	Retomar lo desarrollado en la sesión anterior Concentración de conocimientos previos en torno a la problemática definida Discusión guiada para la búsqueda de las causas del problema Desarrollo de debate para llegar al consenso sobre las causas del problema Presentación oral sobre la planeación didáctica y su desarrollo Propuesta de temas o conceptos que requiere investigar con mayor profundidad.	
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo Debate Investigación documental	
Estrategias de enseñanza	Presentación oral Discusión dirigida	
Productos por elaborar		
Conclusiones de la discusión guiada Relatoría de debate Entrega de la investigación de temas o conceptos		
Sesión	Duración	Organización del grupo
3	50 minutos	Trabajo individual y en grupo

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión las y los participantes definirán los objetivos individuales y colectivos que orientarán el trabajo, por medio del planteamiento de preguntas guía y búsqueda de información y ejemplos, que le permitan proponer diferentes soluciones al problema.
Actividades por desarrollar	Retomar lo desarrollado en la sesión anterior Planteamiento de preguntas detonadoras para la orientación de la investigación Definición de objetivos de aprendizaje individuales Definición de objetivos de aprendizaje colectivos Ejemplificación sobre el ABP como estrategia didáctica Trabajo independiente: Búsqueda de información para la propuesta de solución del problema
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo Planteamiento de preguntas detonadoras Desarrollo de objetivos Investigación de ejemplos
Estrategias de enseñanza	Ejemplificación Guía en el desarrollo de objetivos Discusión dirigida
Productos por elaborar	
Preguntas detonadoras Objetivos individuales y grupales Ejemplos investigados	

Sesión	Duración	Organización del grupo
4 y 5	100 minutos	Trabajo individual

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión las y los participantes diseñarán una planeación didáctica, basada en las características principales y la secuencia del ABP, que le permitan explicar la manera en la esta estrategia puede contribuir al aprendizaje del estudiantado
Actividades por desarrollar	Retomar las investigaciones desarrolladas individualmente Establecer un consenso sobre las características y pasos del ABP a considerar Ejemplificación de una planeación didáctica utilizando la estrategia ABP Llegar a un consenso sobre el formato de planeación a utilizar, de acuerdo con las necesidades de las y los participantes Trabajo con asesoría independiente: desarrollo de la planeación didáctica
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo Exposición oral Diseño de planeación didáctica
Estrategias de enseñanza	Ejemplificación Asesoría individual
Productos por elaborar	
Planeación didáctica	

Sesión	Duración	Organización del grupo
6	50 minutos	Trabajo en grupo
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión las y los participantes presentarán la planeación didáctica desarrollada, que les permitirá exponerla como solución al problema planteado.	
Actividades por desarrollar	Retomar los contenidos revisados en las sesiones anteriores Cada participante expone oralmente su trabajo De manera grupal se presenta la retroalimentación a cada trabajo Cada integrante argumenta la solución que plantea al problema	

Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo Exposición oral Retroalimentación del trabajo de los demás
Estrategias de enseñanza	Acompañamiento de la sesión
Productos por elaborar	
Relatoría de la sesión Concentrado de las planeaciones	

ANEXO 5. ESCENARIO ABP CAPACITACIÓN DE DOCENTES

La carta del profesor uruguayo que conmueve al mundo de la educación

Leonardo Haberkorn

Fragmentos del texto publicado en su blog, El Informante

Con mi música y la Falacci a otra parte

Después de muchos, muchos años, hoy di clase en la universidad por última vez. No dictaré clases allí el semestre que viene y no sé si volveré algún día a dictar clases en una licenciatura en periodismo. Me cansé de pelear contra los celulares, contra WhatsApp y Facebook. Me ganaron. Me rindo. Tiro la toalla.

Me cansé de estar hablando de asuntos que a mí me apasionan ante muchachos que no pueden despegar la vista de un teléfono que no cesa de recibir *selfies*. Claro, es cierto, no todos son así. Pero cada vez son más.

Hasta hace tres o cuatro años la exhortación a dejar el teléfono de lado durante 90 minutos –aunque más no fuera para no ser maleducados– todavía tenía algún efecto. Ya no. Puede ser que sea yo, que me haya desgastado demasiado en el combate. O que esté haciendo algo mal. Pero hay algo cierto: muchos de estos chicos no tienen conciencia de lo ofensivo e hiriente que es lo que hacen.

Además, cada vez es más difícil explicar cómo funciona el periodismo ante gente que no lo consume ni le ve sentido a estar informado.

Esta semana en clase salió el tema Venezuela. Solo una estudiante en 20 pudo decir lo básico del conflicto. Lo muy básico. El resto no tenía ni la más mínima idea. Les pregunté si sabían qué uruguayo estaba en medio de esa tormenta. Obviamente, ninguno sabía. Les pregunté si conocían quién es Almagro. Silencio. A las cansadas, desde el fondo del salón, una única chica balbuceó: ¿no era el canciller?

¿Saben quién es Vargas Llosa? ¡Sí! ¿Alguno leyó alguno de sus libros? No, ninguno.

Conectar a gente tan desinformada con el periodismo es complicado. Es como enseñar botánica a alguien que viene de un planeta donde no existen los vegetales. Que la incultura, el desinterés y la ajenidad no les nacieron solos. Que les fueron

matando la curiosidad y que, con cada maestra que dejó de corregirles las faltas de ortografía, les enseñaron que todo da más o menos lo mismo.

No quiero ser parte de ese círculo perverso. Nunca fui así y no lo seré.

Lo que hago, siempre me gustó hacerlo bien. Lo mejor posible. Justamente, porque creo en la excelencia, todos los años llevo a clase grandes ejemplos del periodismo, esos que le encienden el alma incluso a un témpano.

Este año, proyectando la película 'El Informante', sobre dos héroes del periodismo y de la vida, vi a gente dormirse en el salón y a otros chateando en WhatsApp o Facebook.

¡Yo la vi más de 200 veces y todavía hay escenas donde tengo que aguantarme las lágrimas!

También les llevé la entrevista de Oriana Fallaci a Galtieri. Toda la vida resultó. Ahora se te va una clase entera en preparar el ambiente: primero tenés que contarles quién era Galtieri, qué fue la guerra de las Malvinas, en qué momento histórico la corajuda periodista italiana se sentó frente al dictador.

Les expliqué todo. Les pasé el video de la Plaza de Mayo repleta de una multitud enloquecida **vivando a Galtieri**, cuando dijo: "*¡Si quieren venir, que vengan! ¡Les presentaremos batalla!*". Normalmente, a esta altura, todos los años ya había conseguido que la mayor parte de la clase siguiera el asunto con fascinación. Este año no. Caras absortas. Desinterés. Un pibe despatarrado mirando su Facebook. Todo el año estuvo igual. Llegamos a la entrevista. Leímos los fragmentos más duros e inolvidables.

Silencio. Silencio. Silencio.

Ellos querían que terminara la clase. Yo también.

ANEXO 6. ENCUESTA DE OPINIÓN PARA EL ESTUDIANTADO

Datos Generales

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: Masculino () Femenino () Institución: _____

Semestre: _____

Instrucciones:

Contesta las afirmaciones señalando con una “x” la frecuencia con que suceden las siguientes afirmaciones en el desarrollo de la Asignatura de Taller de Lectura y Redacción I. La encuesta constituye parte de los datos necesarios para una investigación, por lo que es muy importante tener tu opinión sincera, se cuidará que tu profesora NO tenga acceso a tus respuestas.

Dimensión	Afirmaciones	Escala				
		1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
Desempeño docente en el Modelo por competencias	1. Las explicaciones de la profesora me resultan precisas.					
	2. La profesora utiliza ejemplos que me ayudan a entender los temas que revisamos.					
	3. Los materiales utilizados en clase me ayudan a comprender los temas.					
	4. Antes de realizar mis actividades en clase sé qué es lo que se me va a evaluar.					
	5. La profesora toma en cuenta lo que sabemos del tema para dar la clase.					
	6. Las actividades que realizamos en clase					

Dimensión	Afirmaciones	Escala				
		1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
	despiertan mi interés por los temas que revisamos.					
	7. Para la explicación de los temas, la profesora utiliza ejemplos relacionados con la vida diaria.					
Interacción en el aula	8. Durante la clase la profesora resuelve nuestras dudas.					
	9. La profesora motiva nuestra participación durante el desarrollo de las actividades.					
	10. En el transcurso de la clase mis opiniones son tomadas en cuenta.					
	11. Las actividades que realizamos en clase me permiten interactuar con mis compañeros.					
	12. Durante las clases hay un ambiente de confianza y respeto entre compañeros.					
	13. Las opiniones que expreso durante la clase son respetadas por mis compañeros.					
Metodología didáctica	14. La profesora organiza actividades en donde aplicamos el contenido de la clase.					
	15. Me es posible identificar la relación de las actividades que hacemos en clase con los temas de la materia.					
	16. Me es posible identificar la relación de los temas de la materia con mi vida diaria.					
	17. Las actividades que realizamos en clase me					

Dimensión	Afirmaciones	Escala				
		1 Nunca	2 Casi nunca	3 A veces	4 Casi siempre	5 Siempre
	motivan a aprender sobre los temas de la asignatura.					
	18. En la clase se motiva el planteamiento de dudas sobre los temas.					
Pensamiento Crítico	19. Reconozco las ideas principales de los temas que vemos en clase.					
	20. Cuestiono la veracidad de la información a la que tengo acceso en torno a un tema.					
	21. Cuando investigo algo para mis clases puedo distinguir la información relevante de aquella que no lo es.					
	22. Propongo soluciones a los problemas que se me presentan en mis trabajos académicos.					
	23. Explico mis puntos de vista de manera que sean entendidos por los demás.					
	24. Reconozco cuando mis opiniones son erróneas.					

ANEXO 7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE INTERPRETACIÓN)

Unidad de Aprendizaje: Taller de Lectura y Redacción I

Semestre en que se aplica: Primer semestre

Duración del semestre: 64 horas

Bloque: I. Proceso comunicativo

Nombre del proyecto	Comunicándonos para resolver problemas
Propósito	Al finalizar el proyecto el estudiantado conocerá los elementos del proceso comunicativo, a partir del reconocimiento de diversas situaciones expresivas, que le permitan la comprensión y redacción de textos diversos.
Aprendizaje esperado	Interpreta mensajes a través del uso del proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica con la utilización de los textos funcionales
Duración del proyecto	4 módulos de 50 minutos
Escenario del problema	Texto en que se plantea la situación vivida en el entorno escolar. Material de apoyo: Vídeo “Ruidos en la comunicación” https://www.youtube.com/watch?v=lokVo1JP_ik
Descripción del problema	
El o la estudiante en cuestión ha reprobado una asignatura por una falla en la comunicación con un o una docente, cuando pidió a uno o una de sus compañeros/as que diera aviso de una situación grave que le imposibilitaba la entrega oportuna de su trabajo final, su compañero/a malinformó sobre la situación, lo que provocó que el o la docente tomara la decisión de otorgar una calificación reprobatoria la cual planteó como inapelable.	
Desarrollo del proyecto	
1. El estudiantado revisa el escenario y define de manera individual sus primeras perspectivas del problema que se plantea, a partir de la interpretación del material de apoyo (Paso 1. Explorar el caso individualmente)	

2. En equipo las y los integrantes socializan sus primeras perspectivas y en conjunto definen el problema que se plantean resolver, a través del análisis del escenario problema (Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso)
3. De manera individual el estudiantado propone ideas para solucionar el problema definido previamente, por medio de la propuesta de inferencias sobre la mejor manera de resolverlo (Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente)
4. En equipo las y los integrantes conjuntan sus ideas y las organizan de manera gráfica, de tal manera que les permita tener una idea general de los siguientes pasos a seguir, hipotetizando sobre el resultado en cada caso (Paso 4. Organizar las ideas con el grupo)
5. En un primer momento de manera individual y posteriormente por equipos el estudiantado define sus prioridades de aprendizaje, valorando la pertinencia de la información que poseen y precisando lo que necesitan saber (Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos)
6. El o la estudiante revisa lo que le es necesario investigar para la resolución del problema y por medio de técnicas de autoestudio localiza y evalúa la información obtenida corrigiendo cuando es necesario y monitoreando su propio aprendizaje (Paso 6. Autoestudio)
7. En equipo los integrantes incorporan sus aprendizajes en una solución que plantean de manera oral y escrita, que les permita explicar el proceso desarrollado durante el proyecto y la solución obtenida a través de este (Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo)

Preguntas guía del proyecto

- ¿Cuáles son los elementos del proceso comunicativo que se presentan en el escenario planteado?
- ¿De qué manera cada uno de los elementos participa en el escenario planteado?
- ¿A qué atribuyes que haya sucedido el problema que se describe en el escenario?
- ¿Cuál sería una manera de evitar el problema que se describe en el escenario?
- ¿De qué manera este tipo de escenario y problemas se presentan en tu vida de forma cotidiana?

Roles de los integrantes del equipo

Además de las tareas individuales y por equipo que se realizarán en conjunto, cada uno de los integrantes participará con tareas específicas, distribuidas de la siguiente manera:

- Coordinador: organiza los avances de trabajo individual y por equipo.
- Portavoz: presenta la solución al final del proyecto y prepara el informe escrito que los describe.
- Secretario: se encarga de llevar a cabo de relatorías de las sesiones en que se trabaja por equipo y las discusiones grupales.
- Gestor: lleva la administración del material y los recursos investigados, de manera física y digital.
- Crítico: revisa los productos de cada actividad y los compara con la rúbrica de evaluación, cerciorándose de que cumplen los parámetros establecidos o evidenciando la necesidad de su mejora.

Competencias

Genéricas:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Disciplinares:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.		
Competencia compuesta de Pensamiento Crítico		
Reconoce dentro del problema información que ya conoce, al identificar los elementos del proceso comunicativo planteado, muestra interés por comprender la situación participando en el diálogo con el profesorado y sus compañeros.		
Contenidos		
Elementos del proceso comunicativo: emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto, retroalimentación y ruido.		
Conocimientos previos	Habilidades	Actitudes y disposiciones
Básicos sobre la comunicación en diferentes contextos	Identifica el proceso comunicativo y sus elementos	Se relaciona con los demás de forma empática y colaborativa Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos
Instrumentos de Evaluación		
Rúbrica de desempeño de la competencia de Pensamiento Crítico Portafolio de evidencias		
Sesión	Duración	Organización del grupo
1	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 1. Explorar el caso individualmente Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado establece el problema a resolver, a partir de la identificación de los elementos del proceso comunicativo que participan en el mismo, que le permitan comprender la forma en la que se desarrolla la comunicación en diferentes contextos.	

Actividades por desarrollar	Presentación de la dinámica del proyecto Breve presentación sobre los elementos del proceso comunicativo Recapitulación del escenario del problema (previa revisión en casa del material de apoyo) Identificación de conceptos desconocidos o que no sean claros Lluvia de ideas en equipo sobre el problema que describe el escenario
Actividades independientes	Lectura en casa (15 minutos) necesaria para el desarrollo de las actividades posteriores
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Listado de conceptos desconocidos o poco claros Participación en la lluvia de ideas
Estrategias de enseñanza	Presentación oral Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En casa realiza la lectura del escenario y subraya aquellos conceptos que desconozcas o que consideres que no te quedan completamente claros. (la lectura se entrega impresa en una sesión previa, así como el enlace del video) 2. Organiza un equipo de 5 integrantes y comenta con ellos lo que has comprendido de la lectura y el vídeo revisados. 3. En equipo realicen una lista de los conceptos que hayan subrayado y que les resultaron desconocidos o poco claros, así como aquellos que consideras clave para comprender el texto, descríbelos con tus propias palabras. 4. Junto a tu equipo realicen una lluvia de ideas con sus propias palabras acerca de cuál consideran que es el problema central que se abordó en la lectura y de qué manera se relaciona con el proceso comunicativo. 5. A partir de la lluvia de ideas redacten un párrafo en el que con sus propias palabras definan cuál es el problema por resolver, asociándolo con el proceso comunicativo.

Productos por elaborar			
Listado de conceptos descritos Párrafo del planteamiento del problema			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Listado de conceptos descritos	Presenta una lista de por lo menos 3 conceptos que le hayan resultado desconocidos o poco claros, 5 que considere claves para la comprensión del texto y presenta una breve descripción propia de cada uno.	Presenta una lista de por lo menos 3 conceptos que le hayan resultado desconocidos o poco claros y 5 que considere claves para la comprensión del texto.	Presenta una lista de por lo menos 3 conceptos que le hayan resultado desconocidos o poco claros.
Párrafo del planteamiento del problema	Enlista por lo menos 3 ideas centrales del problema presentadas un párrafo en que con sus propias palabras lo defina y en que mencione la forma en la que el problema se relaciona con los elementos del proceso comunicativo.	Enlista por lo menos 3 ideas centrales del problema y presenta un párrafo en que con sus propias palabras lo defina.	Enlista por lo menos 3 ideas centrales del problema.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Listado de conceptos	Subraya y parafrasea conceptos desconocidos, enlista los términos que le sirven para interpretar el escenario planteado e intenta definirlos con sus propias palabras.	Subraya y copia conceptos desconocidos y enlista los términos que le sirven para interpretar el escenario planteado.	Subraya y copia conceptos desconocidos.

Párrafo del planteamiento del problema	Copia a forma de lista las ideas que le parecen centrales del problema, escribe un párrafo con sus propias palabras sobre cuál es el problema por resolver y propone la forma en la que se asocia con el proceso comunicativo.	Copia a forma de lista las ideas que le parecen centrales del problema y escribe con sus propias palabras cuál es el problema por resolver.	Copia a forma de lista las ideas que le parecen centrales del problema.
--	--	---	---

Sesión	Duración	Organización del grupo
2	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente Paso 4. Organizar las ideas con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado hipotetiza sobre las posibles causas del problema definido, por medio de la ubicación y asociación de sus conocimientos previos, que le permitan organizar sus ideas y detectar la información faltante.	
Actividades por desarrollar	Repaso de los problemas definidos por cada equipo Detectar conocimientos previos sobre los elementos del proceso comunicativo y la función de cada uno de ellos. Formulación de hipótesis sobre la causa del problema. Desarrollo de un organizador gráfico con la información disponible sobre el problema definido.	
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Recapitulación de conocimientos previos Desarrollo de organizador gráfico	
Estrategias de enseñanza	Guía en el repaso de conocimientos previos	

		Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo	
Instrucciones para el estudiantado		<ol style="list-style-type: none"> 1. De forma individual redacta una lista sobre los elementos del proceso comunicativo. 2. Define la función de cada uno de los elementos que hayas enlistado. 3. Escribe brevemente como se relaciona con las causas del problema que hayan definido en tu equipo. 4. En equipo reúnan sus conocimientos previos en forma de listado. 5. Organicen gráficamente la forma en la información con la que cuentan se relaciona con el problema definido y con el proceso comunicativo. 	
Productos por elaborar			
Listado de conocimientos previos Organizador gráfico			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Listado de conocimientos previos	Enlista por lo menos 5 conocimientos previos sobre el proceso comunicativo, los describe con sus propias palabras y explica en un párrafo como se relaciona con el problema por resolver.	Enlista por lo menos 5 conocimientos previos sobre el proceso comunicativo y los describe con sus propias palabras.	Enlista por lo menos 5 conocimientos previos sobre el proceso comunicativo.
Organizador gráfico	Enlista por lo menos 5 ideas consensadas por el equipo, las relaciona con el problema por resolver y las organiza gráficamente.	Enlista por lo menos 5 ideas consensadas por el equipo y las organiza gráficamente.	Enlista por lo menos 5 ideas consensadas por el equipo.

Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Listado de conocimientos previos	Enlista sus conocimientos previos sobre el proceso comunicativo, los define con sus propias palabras y presenta suposiciones sobre cómo se relaciona con el problema a resolver.	Enlista sus conocimientos previos sobre el proceso comunicativo y define con sus propias palabras cada uno de ellos.	Enlista sus conocimientos previos sobre el proceso comunicativo.
Organizador gráfico	Enlista la información con la que cuenta el equipo y la presenta gráficamente de manera en la que se relacione tanto con el problema como con los elementos del proceso comunicativo.	Enlista la información con la que cuenta el equipo y la presenta gráficamente.	Enlista la información con la que cuenta el equipo.

Sesión	Duración	Organización del grupo
3	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos Paso 6. Autoestudio	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado investiga con la orientación del profesorado la información que puede ayudarle a comprender el problema, mediante la implementación de técnicas de investigación y autoestudio, que le permitan al equipo proponer una solución al problema.	

Actividades por desarrollar	<p>Concentrar la información con que se cuenta. Definir los objetivos de aprendizaje en torno al contenido curricular. Investigación de diferentes fuentes de información. Diseño de propuesta de solución.</p>		
Estrategias de aprendizaje	<p>Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo. Argumentación de la utilidad de la información. Discusión guiada sobre las conclusiones individuales.</p>		
Estrategias de enseñanza	<p>Guía en la discusión guiada por equipos. Orientación en la investigación Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo</p>		
Instrucciones para el estudiantado	<p>1. En equipo comentan la información con la que cuentan. 2. De forma individual y con orientación del profesorado investiga aquella información del contenido curricular que pueda ayudarle a comprender el problema. 3. Reflexiona sobre toda la información disponible y plantea una solución al problema. 3. Con tu equipo dialoguen sobre la perspectiva de cada uno. 5. Propongan una solución en la que todos estén de acuerdo.</p>		
Productos por elaborar			
Propuesta de solución.			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Propuesta de solución	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema, la fundamenta en el	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema y la fundamenta con datos del contenido curricular.	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema.

	contenido curricular y en la información investigada.		
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Propuesta de solución	Propone una solución que se sustenta en el contenido curricular y la información investigada y atiende las causas del problema.	Propone una solución que se sustenta en el contenido curricular y atiende las causas del problema.	Propone una solución que atiende las causas del problema.

Sesión	Duración	Organización del grupo
4	50 min	Por equipo y grupal
Paso(s) del ABP	Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado formula las conclusiones del problema y las presenta de manera oral y escrita, por medio de la explicación del proceso desarrollado, que le permita reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.	
Actividades por desarrollar	Formulación de conclusiones en torno al problema planteado. Redacción de informe de resultados de proyecto. Presentación oral del proceso desarrollado en el proyecto Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.	
Actividades independientes	Redacción de informe de resultados. Preparación de presentación oral.	
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo. Redacción de conclusiones del proyecto. Presentación oral de resultados.	

Estrategias de enseñanza		Guía en actividad para compartir los resultados del proyecto.	
Instrucciones para el estudiantado		<ol style="list-style-type: none"> 1. De manera previa a la sesión los equipos preparan sus conclusiones. 2. Redactan un informe que contenga: el problema definido, sus causas, la información investigada y la solución propuesta. 3. Preparan una presentación oral con las conclusiones del equipo. 4. Durante la sesión cada equipo comparte sus conclusiones en una exposición de máximo 3 minutos. 5. En grupo el docente propicia la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. 6. Individualmente y de manera oral se comparten las reflexiones en torno al proyecto y se realizan los comentarios finales. 	
Productos por elaborar			
Informe de investigación Presentación oral de conclusiones			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Informe de investigación	Informe que presenta las conclusiones del proyecto y las relaciona con las causas del problema, fundamentándolas con la información investigada.	Informe que presenta las conclusiones del proyecto y las relaciona con las causas del problema.	Informe que presenta las conclusiones del proyecto.
Presentación oral de conclusiones	Se expone la solución del problema y el proceso que llevó a ella, justificándola en las actividades realizadas en el proyecto.	Se expone la solución del problema y el proceso que llevó a ella.	Se expone la solución del problema.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			

Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Informe de investigación	Redacción de conclusiones del proyecto que se relacionen con las causas del problema y se sustentan en la información obtenida a lo largo del proyecto	Redacción de conclusiones del proyecto que se relacionen con las causas del problema	Redacción de conclusiones del proyecto.
Presentación oral de conclusiones	Exposición del proceso que llevó a la solución del problema mediante el desarrollo del proyecto.	Exposición del proceso que llevó a la solución del problema.	Exposición de la solución del problema.

ANEXO 8. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE ANÁLISIS)

Unidad de Aprendizaje: Taller de Lectura y Redacción I

Semestre en que se aplica: Primer semestre

Duración del semestre: 64 horas

Bloque: II. Proceso lectura

Nombre del proyecto	Informando sobre salud
Propósito	Al finalizar el proyecto el estudiantado analizará la información respecto a un tema, mediante el desarrollo de procesos de lectura, que le permita determinar su pertinencia para el uso de la información en torno a un tema determinado.
Aprendizaje esperado	Interpreta de manera crítica las ideas principales de diferentes tipos de textos Selecciona tipos de lectura de acuerdo con sus necesidades e intereses personales
Duración del proyecto	4 módulos de 50 minutos
Escenario del problema	Texto del problema Lecturas
Descripción del problema	
En tu escuela se llevará a cabo una Feria de la salud, a tu equipo le tocó hablar sobre el tema de “Embarazo adolescente” se dividieron el trabajo y cada uno investigó por su parte información que consideró relevante, ahora tienen diferentes textos, pero no saben cuál es realmente la que deberían de exponer en la feria y no están seguros de como seleccionarla.	
Desarrollo del proyecto	
1. El estudiantado revisa el escenario y define de manera individual sus primeras perspectivas del problema que se plantea, a partir de la interpretación del material de apoyo (Paso 1. Explorar el caso individualmente)	

2. En equipo las y los integrantes socializan sus primeras perspectivas y en conjunto definen el problema que se plantean resolver, a través del análisis del escenario problema (Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso)
3. De manera individual el estudiantado propone ideas para solucionar el problema definido previamente, por medio de la propuesta de inferencias sobre la mejor manera de resolverlo (Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente)
4. En equipo las y los integrantes conjuntan sus ideas y las organizan de manera gráfica, de tal manera que les permita tener una idea general de los siguientes pasos a seguir, hipotetizando sobre el resultado en cada caso (Paso 4. Organizar las ideas con el grupo)
5. En un primer momento de manera individual y posteriormente por equipos el estudiantado define sus prioridades de aprendizaje, valorando la pertinencia de la información que poseen y precisando lo que necesitan saber (Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos)
6. El o la estudiante revisa lo que le es necesario investigar para la resolución del problema y por medio de técnicas de autoestudio localiza y evalúa la información obtenida corrigiendo cuando es necesario y monitoreando su propio aprendizaje (Paso 6. Autoestudio)
7. En equipo los integrantes incorporan sus aprendizajes en una solución que plantean de manera oral y escrita, que les permita explicar el proceso desarrollado durante el proyecto y la solución obtenida a través de este (Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo)

Preguntas guía del proyecto

- ¿Cómo determinar cuál es la información adecuada para presentar en la feria de la salud?
- ¿De qué manera es posible valorar la información obtenida en las búsquedas en internet?
- De la información revisada ¿Cómo elegir aquella que es adecuada para el evento en cuestión?
- ¿Cómo planificar la presentación de la información de acuerdo al evento en el que se presentará?

Roles de los integrantes del equipo

Además de las tareas individuales y por equipo que se realizarán en conjunto, cada uno de los integrantes participará con tareas específicas, distribuidas de la siguiente manera:

- Coordinador: organiza los avances de trabajo individual y por equipo.
- Portavoz: presenta la solución al final del proyecto y prepara el informe escrito que los describe.
- Secretario: se encarga de llevar a cabo de relatorías de las sesiones en que se trabaja por equipo y las discusiones grupales.
- Gestor: lleva la administración del material y los recursos investigados, de manera física y digital.
- Crítico: revisa los productos de cada actividad y los compara con la rúbrica de evaluación, cerciorándose de que cumplen los parámetros establecidos o evidenciando la necesidad de su mejora.

Competencias

Genéricas:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Disciplinares:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Competencia compuesta de Pensamiento Crítico

<p>Examina la confiabilidad de las fuentes de información que retoma en su material de apoyo, detectando de dónde obtienen sus conclusiones los autores de los trabajos, que les permitan argumentar la pertinencia del material que incorporaron a su exposición.</p>		
<p>Contenidos</p>		
<p>Pertinencia de la lectura, estrategias de comprensión lectora, tipos de lectura</p>		
<p>Conocimientos previos</p>	<p>Habilidades</p>	<p>Actitudes y disposiciones</p>
<p>Básicos sobre las estrategias de lectura. Básicos de comprensión lectora.</p>	<p>Contrasta los diferentes tipos de lecturas con distintos textos. Reconoce las etapas del proceso de la lectura. Explica la relación de las etapas del proceso de lectura.</p>	<p>Aprecia el gusto por la lectura con motivación de logro. Asume una actitud empática con sus pares por el gusto hacia la lectura.</p>
<p>Instrumentos de Evaluación</p>		
<p>Rúbrica de desempeño de la competencia de Pensamiento Crítico Portafolio de evidencias</p>		
<p>Sesión</p>	<p>Duración</p>	<p>Organización del grupo</p>
<p>1</p>	<p>50 min</p>	<p>Individual y por equipo</p>
<p>Paso(s) del ABP</p>	<p>Paso 1. Explorar el caso individualmente Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso</p>	
<p>Propósito de la sesión</p>	<p>Al finalizar la sesión el estudiantado reconoce el problema, por medio de la identificación de las necesidades de lectura y revisión de material, que les permitan comprender la importancia de analizar la información que se encuentra en internet.</p>	
<p>Actividades por desarrollar</p>	<p>Presentación del proceso de lectura Presentación del escenario del problema por equipos</p>	

	Identificación del problema que se presenta en el escenario		
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Identificación del problema		
Estrategias de enseñanza	Presentación oral del proceso de lectura Acompañamiento en las actividades por equipo		
Instrucciones para el estudiantado	<p>1. En los equipos de 5 integrantes se lee el párrafo que comprende el problema y las preguntas del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo determinar cuál es la información adecuada para presentar en la feria? • ¿De qué manera es posible valorar la información obtenida en las búsquedas en internet? • De la información revisada ¿Cómo elegir aquella que es adecuada para el evento en cuestión? • ¿Cómo planificar la presentación de la información de acuerdo con el evento en el que se presentará? <p>2. Se comentan las opiniones de cada uno para responder las preguntas planteadas.</p> <p>3. En equipo se enlistan las características de la información que se debe presentar en la feria.</p> <p>4. En equipo se redacta el problema que será atendido en el proyecto.</p>		
Productos por elaborar			
Planteamiento del problema del proyecto			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente

Planteamiento del problema del proyecto	Enlista los requisitos de la convocatoria que componen el problema, identifica las características de los textos que puede utilizar y los redacta en forma de planteamiento del problema.	Enlista los requisitos de la convocatoria que componen el problema e identifica las características de los textos que puede utilizar.	Enlista los requisitos de la convocatoria que componen el problema.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Planteamiento del problema del proyecto	Redacta el planteamiento de un problema mediante la localización de los requisitos de la convocatoria que conforman el problema y las características de los textos a ocupar.	Localiza los requisitos de la convocatoria que conforman el problema y las características de los textos a ocupar.	Localiza los requisitos de la convocatoria que conforman el problema.

Sesión	Duración	Organización del grupo
2	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente Paso 4. Organizar las ideas con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado propone las causas del problema definido, ubicando sus conocimientos previos sobre el proceso y valoración del material de lectura, que le permitan organizar sus ideas.	
Actividades por desarrollar	Listado de conocimientos previos sobre los procesos de lectura y la pertinencia de esta Lectura del material a presentar Revisión de la pertinencia de este Organizador gráfico que integre la información relevante en torno al tema	

Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Recapitulación de conocimientos previos Desarrollo de organizador gráfico		
Estrategias de enseñanza	Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo		
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. De forma individual se enlistan los conocimientos sobre el proceso de lectura y su pertinencia. 2. Se leen los textos entregados en torno al tema de la feria 3. Con la dinámica del dado preguntón se revisa la pertinencia de la información que contiene el texto 4. Elaboran un organizador gráfico con la información que hayan resaltado utilizando la dinámica del dado 		
Productos por elaborar			
Organizador gráfico			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Organizador gráfico	Organiza gráficamente 5 ideas del equipo en torno al problema y 5 conocimientos previos y los relaciona con el problema definido.	Organiza gráficamente 5 ideas del equipo en torno al problema y 5 conocimientos previos.	Enlista por lo menos 5 ideas del equipo en torno al problema y 5 conocimientos previos.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Organizador gráfico	Organiza gráficamente la información con la que cuenta el equipo, relacionándolo con el problema definido.	Organiza gráficamente la información con la que cuenta el equipo.	Enlista la información con la que cuenta el equipo.

Sesión	Duración	Organización del grupo
3	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos Paso 6. Autoestudio	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado analiza la pertinencia y confiabilidad de la información, por medio de la justificación de su uso en el proyecto, que le posibilite proponer una solución al problema planteado.	
Actividades por desarrollar	Concentrar la información con que se cuenta. Justificación de la confiabilidad y pertinencia de la información con que se cuenta. Propuesta de solución.	
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo. Argumentación de la pertinencia de la información.	
Estrategias de enseñanza	Orientación en la investigación y argumentación de la pertinencia de la información. Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo	
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante la sesión en equipo cada integrante comenta la información del organizador gráfico y su pertinencia para el evento. 2. De forma individual se redacta un breve texto (no más de dos párrafos) justificando la confiabilidad y pertinencia de la información. 3. Se propone una solución al problema planteado. 4. En equipo se llega a un consenso sobre la solución al problema. 	
Productos por elaborar		
Propuesta de solución.		

Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Propuesta de solución	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema, la fundamenta en el proceso de lectura y en la información investigada.	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema y la fundamenta en el proceso de lectura.	Propuesta de solución que concuerda con las causas del problema.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Propuesta de solución	Propone una solución que se sustenta en el contenido curricular y la información investigada y atiende las causas del problema.	Propone una solución que se sustenta en el contenido curricular y atiende las causas del problema.	Propone una solución que atiende las causas del problema.

Sesión	Duración	Organización del grupo
4	50 min	Por equipo y grupal
Paso(s) del ABP	Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión cada equipo reflexiona sobre su solución y la de los otros equipos al problema, por medio de la exposición de sus resultados de forma oral, que le lleven a cuestionar nuevamente la confiabilidad de la información investigada.	
Actividades por desarrollar	Preparación de la información para su exposición.	

	Elaboración de un cartel para la feria de la salud, que incorpore la información que el equipo haya considerado relevante y confiable. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje.		
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo. Participación en la preparación del cartel		
Estrategias de enseñanza	Propuesta de preguntas detonadoras de reflexión.		
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En equipo preparen sus conclusiones. 2. Elaboren un cartel en que presenten la información que hayan retomado de la lectura y su solución al problema 3. Presentación de los carteles. 4. El profesor realiza preguntas guía para la reflexión del aprendizaje. 		
Productos por elaborar			
Cartel explicativo			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Cartel explicativo	El cartel presenta los textos leídos, justifica su pertinencia y los expone como solución al problema planteado.	El cartel presenta los textos leídos y justifica su pertinencia.	El cartel presenta algunos de los textos leídos.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Cartel explicativo	Exposición de la pertinencia de los textos leídos y la solución al problema.	Exposición de la pertinencia de los textos leídos.	Exposición de textos leídos.

ANEXO 9. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE EXPLICACIÓN)

Unidad de Aprendizaje: Taller de Lectura y Redacción I

Semestre en que se aplica: Primer semestre

Duración del semestre: 64 horas

Bloque: III. Proceso de escritura

Nombre del proyecto	Escribiendo para mi futuro
Propósito	Al finalizar el proyecto el estudiantado se explica por medio de un recurso escrito, mediante el uso de las propiedades de la escritura, que le permitan redactar de acuerdo con el contexto para presentarse de manera adecuada al receptor.
Aprendizaje esperado	Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas, ortográficas y propiedades de la redacción.
Duración del proyecto	4 módulos de 50 minutos
Escenario del problema	Vídeo "Consejos para redactar Cartas de Motivación ganadoras de BECAS" https://www.youtube.com/watch?v=CXPHTST7sAg
Descripción del problema	
Te encuentras a punto de terminar el bachillerato y estás en búsqueda de una universidad que tenga la licenciatura que te interesa, pero te has dado cuenta de que las instituciones que la ofertan son más caras de lo que tu familia puede costear, has pensado en pedir una beca o apoyo, pero para hacer la solicitud te piden entre otras cosas una carta de motivos y un ensayo sobre las razones que te convierten en el mejor candidato para la institución, por lo que es necesario decidir qué y cómo redactar para estos dos requisitos.	
Desarrollo del proyecto	

8. El estudiantado revisa el escenario y define de manera individual sus primeras perspectivas del problema que se plantea, a partir de la interpretación del material de apoyo (Paso 1. Explorar el caso individualmente)
9. En equipo las y los integrantes socializan sus primeras perspectivas y en conjunto definen el problema que se plantean resolver, a través del análisis del escenario problema (Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso)
10. De manera individual el estudiantado propone ideas para solucionar el problema definido previamente, por medio de la propuesta de inferencias sobre la mejor manera de resolverlo (Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente)
11. En equipo las y los integrantes conjuntan sus ideas y las organizan de manera gráfica, de tal manera que les permita tener una idea general de los siguientes pasos a seguir, hipotetizando sobre el resultado en cada caso (Paso 4. Organizar las ideas con el grupo)
12. En un primer momento de manera individual y posteriormente por equipos el estudiantado define sus prioridades de aprendizaje, valorando la pertinencia de la información que poseen y precisando lo que necesitan saber (Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos)
13. El o la estudiante revisa lo que le es necesario investigar para la resolución del problema y por medio de técnicas de autoestudio localiza y evalúa la información obtenida corrigiendo cuando es necesario y monitoreando su propio aprendizaje (Paso 6. Autoestudio)
14. En equipo los integrantes incorporan sus aprendizajes en una solución que plantean de manera oral y escrita, que les permita explicar el proceso desarrollado durante el proyecto y la solución obtenida a través de este (Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo)

Preguntas guía del proyecto

- ¿Qué propiedades de la escritura permiten la adecuación de las formas de expresión de acuerdo con el contexto?
- ¿Por qué es importante seguir las reglas de escritura para actividades cotidianas o personales?
- ¿De qué manera la forma en la que se redacta un texto tiene la posibilidad de influir en la vida cotidiana?

Roles de los integrantes del equipo

Además de las tareas individuales y por equipo que se realizarán en conjunto, cada uno de los integrantes participará con tareas específicas, distribuidas de la siguiente manera:

- Coordinador: organiza los avances de trabajo individual y por equipo.
- Portavoz: presenta la solución al final del proyecto y prepara el informe escrito que los describe.
- Secretario: se encarga de llevar a cabo de relatorías de las sesiones en que se trabaja por equipo y las discusiones grupales.
- Gestor: lleva la administración del material y los recursos investigados, de manera física y digital.
- Crítico: revisa los productos de cada actividad y los compara con la rúbrica de evaluación, cerciorándose de que cumplen los parámetros establecidos o evidenciando la necesidad de su mejora.

Competencias

Genéricas:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Disciplinares:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.		
Competencia compuesta de Pensamiento Crítico		
Argumenta la elección de una licenciatura en función de sus intereses de manera clara y convincente, mostrando en todo momento humildad intelectual que le permita mostrar sus cualidades y sus áreas de oportunidad, haciendo uso de las propiedades de sintaxis de la escritura.		
Contenidos		
Principios básicos de la sintaxis. Reglas de acentuación. Reglas de puntuación. Propiedades de la redacción: coherencia, cohesión y adecuación. Conectores discursivos.		
Conocimientos previos	Habilidades	Actitudes y disposiciones
Básicos sobre las reglas de escritura Básicos de la sintaxis	Identifica las reglas sintácticas y ortográficas en un texto Asocia las propiedades de la redacción en un texto Utiliza los conectores discursivos en la redacción de textos	Se informa a través de diversas fuentes antes de tomar decisiones Favorece su propio pensamiento crítico Expresa ideas y conceptos favoreciendo su creatividad
Instrumentos de Evaluación		
Rúbrica de desempeño de la competencia de Pensamiento Crítico Portafolio de evidencias		
Sesión	Duración	Organización del grupo
1	50 min	Individual y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 1. Explorar el caso individualmente Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso	

Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado establece el problema a resolver, a partir del reconocimiento del contexto, que le permitan plantear las condiciones que circundan el proceso de escritura.
Actividades por desarrollar	Preguntas detonadoras de conocimiento previo sobre el proceso de escritura Recapitulación del escenario del problema (previa revisión en casa del vídeo de apoyo) Lluvia de ideas en equipo sobre el problema a definir
Actividades independientes	Revisión del vídeo proporcionado con anterioridad a la sesión
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Listado de conocimientos previos sobre el proceso de escritura Participación en el diálogo en equipo
Estrategias de enseñanza	Guía de preguntas detonadoras Recapitulación del vídeo Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En casa ve el vídeo sobre la carta de motivación. (el enlace del video se proporciona en la sesión previa) 2. Con tu equipo de 5 integrantes comenta el vídeo y la situación planteada por la docente 3. Con tu equipo plantea preguntas sobre el vídeo o la situación planteada por la docente, por lo menos dos preguntas que te ayuden a tener una mejor comprensión. 4. Con tu equipo contesten las preguntas de acuerdo con lo que ustedes conocen.
Productos por elaborar	
Listado de preguntas con respuesta	
Rúbrica para las actividades de aprendizaje	

Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Listado de preguntas con respuesta	Plantean por lo menos dos preguntas al escenario del problema y las responden de acuerdo con lo que saben, para definir el problema a resolver.	Plantean por lo menos dos preguntas al escenario del problema y las responden de acuerdo con lo que saben.	Plantean por lo menos dos preguntas al escenario del problema.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Listado de preguntas con respuesta	Redactan dos preguntas con respuesta y el planteamiento de un problema	Redactan dos preguntas con respuesta.	Redactan dos preguntas.

Sesión	Duración	Organización del grupo
2	50 min	Individual
Paso(s) del ABP	Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente Paso 4. Organizar las ideas con el grupo Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado define sus prioridades de aprendizaje, mediante la valoración sus propias habilidades de redacción, para reconocer cuáles de ellas le es necesario fortalecer.	
Actividades por desarrollar	Reflexión sobre las propias habilidades de redacción. Definir los objetivos de aprendizaje en torno al contenido curricular. Desarrollo de un organizador gráfico sobre las habilidades para la redacción Reconocimiento de las propias áreas de oportunidad	

Estrategias de aprendizaje	Reflexión sobre las propias fortalezas y áreas de oportunidad Organización gráfica
Estrategias de enseñanza	Acompañamiento en las actividades individuales.
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. De manera individual reflexiona y elabora una lista de las habilidades que consideras que tienes para la redacción. 2. Elabora una lista de aquellas habilidades de redacción que consideras te hace falta trabajar. 3. Reflexiona sobre los conocimientos que consideras te hacen falta para trabajar en tus habilidades de redacción. 4. Organiza gráficamente tus reflexiones sobre las habilidades de redacción y sus características.
Productos por elaborar	
No aplica	

Sesión	Duración	Organización del grupo
3	50 min	Individual
Paso(s) del ABP	Paso 6. Autoestudio	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado redacta su carta de motivación y ensayo personal, mediante la información revisada hasta ahora, que le permitan expresarse de acuerdo con el contexto.	
Actividades por desarrollar	Redacción de carta de motivos Redacción de ensayo personal	
Estrategias de aprendizaje	Redacción de textos	
Estrategias de enseñanza	Acompañamiento y orientación en la actividad	
Instrucciones para el estudiantado	1. Previo al desarrollo de la sesión tu profesora te entregará un formato para cada una de las redacciones a desarrollar.	

	<p>2. Una vez que tengas tus formatos redacta una carta de exposición de motivos de acuerdo con el vídeo revisado y a lo comentado con tu equipo</p> <p>3. Redacta un breve ensayo personal.</p> <p>4. Recuerda que ninguno debe de tener una expansión mayor a una cuartilla y que en ambos debes de presentar las razones por las que eres el candidato perfecto para una institución universitaria.</p>		
Productos por elaborar			
Carta de motivos y ensayo personal			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Carta de motivos y ensayo personal	Los textos respetan las reglas ortográficas y gramaticales, presentan una estructura coherente que les permite presentarse como candidatos a una institución educativa y argumenta su interés en la misma	Los textos respetan las reglas ortográficas y gramaticales, además de que presentan una estructura coherente que les permite presentarse como candidatos a una institución educativa	Los textos presentan las características básicas de un texto y respetan las reglas ortográficas y gramaticales
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Carta de motivos y ensayo personal	Presenta un texto estructurado y coherente de acuerdo con el contexto para el que se desarrolla y argumenta las ideas incluidas en este	Presenta un texto estructurado y coherente de acuerdo con el contexto para el que se desarrolla	Presenta un texto estructurado

Sesión	Duración	Organización del grupo
4	50 min	En equipo
Paso(s) del ABP	Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado retroalimenta a sus compañeros de equipo, en función de la lectura de sus textos, que le permitan advertir fallas y fortalezas en el otro y en sí mismo.	
Actividades por desarrollar	Lectura de los productos de los integrantes de equipo Retroalimentación de los textos de los integrantes del equipo	
Estrategias de aprendizaje	Lectura de textos Retroalimentación	
Estrategias de enseñanza	Orientación y acompañamiento en actividad de retroalimentación	
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee con atención los textos redactados por al menos uno de los integrantes de tu equipo 2. Asegúrese de que todos los textos tengan por lo menos un lector 3. Puedes realizar notas o remarcar el texto de tus compañeros 4. Plantea por lo menos dos preguntas (pueden ser todas las que necesites) al texto que hayas leído. 5. Una vez que todos hayan terminado de leer comenten las preguntas planteadas y colaboren entre ustedes para resolverlas. 6. Comenten cómo fue la experiencia de redactar cada uno de los textos. 	
Productos por elaborar		
No aplica		

ANEXO 10. PLANEACIÓN DIDÁCTICA ABP (HABILIDAD DE EVALUACIÓN)

Unidad de Aprendizaje: Taller de Lectura y Redacción I

Semestre en que se aplica: Primer semestre

Duración del semestre: 64 horas

Bloque: VI. Textos expositivos

Nombre del proyecto	La vuelta a casa
Propósito	Al finalizar el proyecto el estudiantado toma una decisión ante el problema planteado, por medio de la valoración de las condiciones descritas en el proyecto, que le permita justificarse por medio del texto expositivo.
Aprendizaje esperado	Distingue las diferencias y similitudes entre los distintos textos expositivos. Produce textos expositivos con base en su estructura y de acuerdo a las necesidades de su entorno y para la aplicación en su vida diaria.
Duración del proyecto	4 módulos de 50 minutos
Escenario del problema	Descripción del problema Vídeo de apoyo sobre la desinformación ¿Qué es y cómo nos afecta la desinformación? https://www.youtube.com/watch?v=YZVu2B_7ZHE
Descripción del problema	
Mientras estabas en la escuela ocurrió un evento adverso, ahora no estás segura (o) de si te será posible llegar a tu casa, no has podido localizar a tu familia o vecinos porque se perdieron las líneas de comunicación y necesitas encontrar información fidedigna que te permita saber qué puedes hacer para conseguir transporte y cuál es la situación actual que se está viviendo allá, no obstante, en tu celular encuentras noticias muy diferentes y no sabes a cuál de ellas puedes hacer caso, te planteas cómo será posible valorar los artículos para orientar tus siguientes decisiones.	

Desarrollo del proyecto

1. El estudiantado revisa el escenario y define de manera individual sus primeras perspectivas del problema que se plantea, a partir de la interpretación del material de apoyo (Paso 1. Explorar el caso individualmente)
2. En equipo las y los integrantes socializan sus primeras perspectivas y en conjunto definen el problema que se plantean resolver, a través del análisis del escenario problema (Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso)
3. De manera individual el estudiantado propone ideas para solucionar el problema definido previamente, por medio de la propuesta de inferencias sobre la mejor manera de resolverlo (Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente)
4. En equipo las y los integrantes conjuntan sus ideas y las organizan de manera gráfica, de tal manera que les permita tener una idea general de los siguientes pasos a seguir, hipotetizando sobre el resultado en cada caso (Paso 4. Organizar las ideas con el grupo)
5. En un primer momento de manera individual y posteriormente por equipos el estudiantado define sus prioridades de aprendizaje, valorando la pertinencia de la información que poseen y precisando lo que necesitan saber (Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos)
6. El o la estudiante revisa lo que le es necesario investigar para la resolución del problema y por medio de técnicas de autoestudio localiza y evalúa la información obtenida corrigiendo cuando es necesario y monitoreando su propio aprendizaje (Paso 6. Autoestudio)
7. En equipo los integrantes incorporan sus aprendizajes en una solución que plantean de manera oral y escrita, que les permita explicar el proceso desarrollado durante el proyecto y la solución obtenida a través de este (Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo)

Preguntas guía del proyecto

- ¿Qué elementos es necesario tomar en cuenta para la toma de decisiones?
- ¿Qué elementos permitirían valorar la información en una situación de emergencia?
- ¿Cómo se podría plantear diferentes soluciones a la misma problemática descrita?
- ¿Qué permite definir la credibilidad de la información obtenida a través de diferentes medios?

Roles de los integrantes del equipo

Además de las tareas individuales y por equipo que se realizarán en conjunto, cada uno de los integrantes participará con tareas específicas, distribuidas de la siguiente manera:

- **Coordinador:** organiza los avances de trabajo individual y por equipo.
- **Portavoz:** presenta la solución al final del proyecto y prepara el informe escrito que los describe.
- **Secretario:** se encarga de llevar a cabo de relatorías de las sesiones en que se trabaja por equipo y las discusiones grupales.
- **Gestor:** lleva la administración del material y los recursos investigados, de manera física y digital.
- **Crítico:** revisa los productos de cada actividad y los compara con la rúbrica de evaluación, cerciorándose de que cumplen los parámetros establecidos o evidenciando la necesidad de su mejora.

Competencias

Genéricas:

- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Disciplinares:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.		
Competencia compuesta de Pensamiento Crítico		
Valora la credibilidad de la información encontrada en internet y redes sociales, siendo juicioso en cuanto a la verificabilidad de las afirmaciones presentadas, por medio de la localización de las características principales del texto periodístico.		
Contenidos		
Prototipos textuales de la redacción: descripción, narración, argumentación, exposición, diálogo		
Conocimientos previos	Habilidades	Actitudes y disposiciones
Básicos sobre los prototipos textuales	Identifica la estructura y propiedades de los prototipos textuales de la redacción Utiliza modelos de prototipos textuales en su ambiente escolar y en contextos diversos	Expresa libremente sus ideas, mostrando respeto por las demás opiniones Externa un pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria Se relaciona con los demás de forma colaborativa
Instrumentos de Evaluación		
Rúbrica de desempeño de la competencia de Pensamiento Crítico Portafolio de evidencias		
Sesión	Duración	Organización del grupo
1	50 min	Grupal y por equipo
Paso(s) del ABP	Paso 1. Explorar el caso individualmente Paso 2. Definir con el equipo el problema que trata el caso	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado define el problema, a través de la revisión del escenario en que se presenta el problema, que le permita reconocer la	

	importancia de evaluar la credibilidad de la información encontrada en medios y redes sociales.
Actividades por desarrollar	Distribución de los equipos de trabajo Breve presentación oral de las características de los textos expositivos Revisión del vídeo en que se presenta el problema Identificación del problema que se presenta en el escenario Lluvia de ideas sobre el problema a definir Planteamiento del problema
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Identificación del problema Lluvia de ideas
Estrategias de enseñanza	Presentación oral de los textos expositivos Acompañamiento en las actividades grupales y por equipo
Instrucciones para el estudiantado	1. Escucha la descripción del problema y observa el vídeo de apoyo. 2. Participa de manera voluntaria comentando lo que le ha ocurrido si se ha enfrentado a una situación similar a la planteada en la descripción. 4. En equipo comparte experiencias que has tenido en torno al tema y cómo has actuado. 5. En equipo redacten en un párrafo el problema que encuentran en la descripción y el vídeo.
Productos por elaborar	
Párrafo de planteamiento del problema	

Sesión	Duración	Organización del grupo
2	50 min	Individual y por equipo

Paso(s) del ABP	Paso 3. Intentar abordar el problema individualmente Paso 4. Organizar las ideas con el grupo
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado indaga en las causas del problema, por medio de la valoración de la información disponible y los conocimientos previos en torno al tema, que le lleven a localizar los contenidos curriculares que puedan ayudarlo a plantear soluciones y organizar la información con la que cuentan.
Actividades por desarrollar	Respuesta a preguntas detonadoras de conocimientos previos sobre los textos expositivos. Relación de los textos expositivos con la problemática a atender. Propuesta de las causas del problema definido. Elaboración de un mapa mental con la información disponible sobre el problema definido y el contenido curricular.
Estrategias de aprendizaje	Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo Mapa mental
Estrategias de enseñanza	Preguntas detonadoras de conocimientos previos Acompañamiento en las actividades individuales y por equipo
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. De manera individual reflexiona cómo puedes reconocer cuando la información que encuentras en las noticias es falsa o verdadera. 2. Con tu equipo contesta las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo reconoces cuando una noticia es falsa? • Generalmente ¿En dónde buscas información sobre acontecimientos fuera de lo común? • Cuando buscas información ¿Cómo te aseguras de que sea confiable? ¿Qué tan a menudo te cercioras de su confiabilidad? 3. Relacionen las preguntas con el problema descrito anteriormente. 4. Elaboren de mapa mental con la información que tienen disponible.

Productos por elaborar			
Mapa mental			
Rúbrica para las actividades de aprendizaje			
Actividad	Sobresaliente	Suficiente	Insuficiente
Mapa mental	Presenta información del problema definido, sus causas y su relación con los textos expositivos.	Presenta información del problema definido y su relación con los textos expositivos.	Presenta información del problema definido.
Desempeños de la competencia de Pensamiento Crítico esperados por actividad			
Actividad	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico
Organizador gráfico	Refieren el problema, sus causas y el contenido curricular.	Refieren el problema y el contenido curricular.	Se centra en el problema.

Sesión	Duración	Organización del grupo
3 y 4	50 min	Por equipo y en grupo
Paso(s) del ABP	Paso 5. Priorizar necesidades de aprendizaje y objetivos Paso 6. Autoestudio Paso 7. Analizar lo que hemos encontrado y solucionar el problema con el grupo	
Propósito de la sesión	Al finalizar la sesión el estudiantado redacta un texto de acuerdo con uno de los prototipos revisados, valorando la desinformación en algún caso parecido al del escenario problema, que le posibilite plantear una toma de decisiones justificada.	
Actividades por desarrollar	Planteamiento de casos parecidos al del problema.	

	<p>Discusión guiada sobre el papel de la desinformación en situaciones de emergencia.</p> <p>Diálogo por equipos sobre las alternativas disponibles</p> <p>Redacción de un texto narrativo, descriptivo o de dialogo en donde una situación de emergencia hipotética o real, se vea agravada por la desinformación.</p>
Estrategias de aprendizaje	<p>Trabajo colaborativo en la participación individual y por equipo.</p> <p>Redacción de textos</p>
Estrategias de enseñanza	<p>Acompañamiento en las actividades por equipo</p>
Instrucciones para el estudiantado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En equipo comenten sobre el papel de la desinformación en situaciones de emergencia 2. En equipo elaboren una redacción de acuerdo con un prototipo textual, de descripción, narración o dialogo en el que plasmen una situación de emergencia en la que la desinformación juegue un papel crucial 3. Compartan su redacción con sus compañeros.
Productos por elaborar	
Redacción de acuerdo con los prototipos textuales.	

ANEXO 11. BITÁCORA DE OBSERVACIÓN

BITÁCORA DE OBSERVACIÓN		
Datos de identificación		
Institución:	Fecha:	Sesión:
Docente:	Contenido:	
Aprendizaje esperado:	Actividad:	
Generales de la asignatura		
Función docente	Acción del docente	Descripción
Organización	Planificación didáctica	
	Organización del contexto didáctico	
	Organización del estudiantado	
Comunicación	Explicación del profesor	
	Solución de dudas	
Motivación	Refuerzos individuales	
	Refuerzos grupales	
	Fomenta la participación individual	
	Fomenta la participación grupal	
Control de grupo	Situaciones negativas individuales	
	Situaciones negativas grupales	
	Situaciones positivas individuales	
	Situaciones positivas grupales	
Asesoría y retroalimentación	Guía individual	
	Guía grupal	
Interacción	Colaboración y diálogo con estudiantes	
	Colaboración y diálogo entre estudiante	
	Preguntas al docente	
	Respuesta a las preguntas del docente	
	Interrupciones de los estudiantes	
Sobre la implementación del ABP		
Paso del ABP	Descripción	
Presentación del escenario o problema		
Aclaración de conceptos y términos		
Definición del problema		
Análisis del problema		
Resumen sistemático del análisis		
Formulación de objetivos		
Búsqueda de información		
Elaboración del informe de resultados		

ANEXO 12. CUESTIONARIO ABIERTO PARA ESTUDIANTES

Indicaciones: Lea con atención las siguientes preguntas y conteste de la manera más sincera posible acerca de la percepción que tenga sobre el desarrollo de las actividades en la asignatura de _____.

- 1) Información general
 - a) Institución:
 - b) Edad del estudiante:
 - a) Profesor que imparte la asignatura:
- 2) En el desarrollo de la asignatura:
 - a) ¿De qué manera consideras que los contenidos presentados entre las distintas sesiones se relacionaron entre sí, si es que lo hicieron?
 - b) Si en las sesiones el docente planteó preguntas para recordar contenidos previamente revisados ¿De qué manera consideras que esto ayudó a facilitar la presentación de nueva información?
 - c) Si al comienzo de cada sesión el docente explicó el contenido y propósito de esta ¿Cómo crees que esto ayudó al desarrollo de la sesión, si es que lo hizo?
- 3) Describe un ejemplo, si lo hubiese, en que el docente haya atendido tus dudas o las de tus compañeros en las sesiones desarrolladas
- 4) Durante el curso podrías enlistar un tema o temas que consideras que el o la docente de la asignatura domine
- 5) ¿De qué manera consideras, si es que lo hizo, que el docente promovió la participación del estudiantado en el desarrollo de las actividades?
- 6) ¿Cómo consideras que el escenario presentado por el docente al inicio de cada proyecto tuvo relación con tus intereses personales?
- 7) Desde tu punto de vista ¿Cómo es que trabajar en la solución de problemas durante el desarrollo de la asignatura, te permitió relacionar los contenidos escolares con tu vida cotidiana?

- 8) ¿De qué manera consideras que trabajar en la solución de problemas durante el desarrollo de la asignatura, te permitió plantear preguntas que motivaran tu interés en los contenidos revisados?
- 9) ¿Cómo crees, si así ocurrió, que trabajar en equipo en la solución de problemas te permitió reconocer la importancia de fundamentar tus ideas antes de expresarlas?
- 10) ¿De qué manera consideras que los problemas planteados, para el desarrollo de los proyectos, te permitió reconocer la importancia de revisar las fuentes de información antes de dar por hecho su veracidad?
- 11) ¿Cómo crees que el desarrollo de proyectos en la asignatura te permitió encontrar relaciones entre los contenidos y los problemas planteados?
- 12) Describe un ejemplo, si lo hubiese, de cómo la forma en que el docente planteó el desarrollo de las actividades de la asignatura te permitió junto a tu equipo tener cierta autonomía en el desarrollo del proyecto
- 13) Escribe un ejemplo, si lo hubiese, de la manera en la que la interacción con el docente, durante el desarrollo de los proyectos, le permitió a tu equipo expresar dudas y comentarios de manera libre y confiada
- 14) Escribe un ejemplo, si lo hubiese, de la forma en la que el intercambio de ideas y el diálogo con tus compañeros te permitió permanecer abierto a puntos de vista diferentes a los tuyos

ANEXO 13. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS PROFESORAS

La profesora _____ que se encuentra adscrita al Bachillerato _____, como docente de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, ha sido informada sobre la investigación en la que participa y que lleva por título: “Profesorado de Bachillerato promotor de la competencia Pensamiento Crítico con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas” y cuyo objetivo general es: Analizar la influencia de la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico del estudiantado de bachillerato general.

Se le ha informado que su colaboración en la presente entrevista representa una aportación para una investigación en proceso, que los datos recabados serán utilizados solamente con fines académicos y que el anonimato y confidencialidad de la entrevistada serán cuidados en todo momento, salvo el caso en que el colaborador desee que su nombre de registre como informante clave en el trabajo.

Se firma el presente consentimiento informado en la fecha ____ de agosto de 2022 en Cuernavaca, Morelos.

Entrevistada

Investigadora

Sandra Elisa Coronado Fernández

ANEXO 14. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES O TUTORES

Yo _____, en calidad de progenitor(a) y tutor(a) legal, de _____, manifiesto a través de este documento, que fui informado (a) y comprendo los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de mi hijo(a), en el proyecto de investigación: “Profesorado de Bachillerato promotor de la competencia Pensamiento Crítico con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas”, que se describe a continuación:

La investigación se encuentra a cargo de la doctorante Sandra Elisa Coronado Fernández, estudiante del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Objetivo:

Analizar la influencia de la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la competencia Pensamiento Crítico del estudiantado de bachillerato.

Procedimiento:

Contestar una encuesta de opinión sobre el desarrollo de la asignatura Taller de Lectura y Redacción I al inicio y al finalizar el semestre.

Contestar un cuestionario sobre su experiencia en el desarrollo de la implementación del proyecto de investigación al finalizar el semestre.

Grabación en audio de la interacción en equipo durante las actividades de las sesiones en que se implementen planeaciones didácticas.

Grabación en vídeo de las sesiones en que se implementen planeaciones didácticas.

Participación Voluntaria

La participación de mi hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro a la investigadora.

Mi hijo se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

Riesgos De Participación

El desarrollo de la investigación no comprende riesgos para los participantes.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados solamente en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrá cualquier

registro en un sitio seguro. En las bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno.

Así mismo, declaramos que fuimos informados y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o yo tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y yo tenemos el derecho de solicitar los resultados de toda la información que se registre. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, constituyen compromisos de la investigadora, me permito informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de mi hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día ____, del mes de agosto de 2022.

Firma _____

Nombre _____

Sandra Elisa Coronado Fernández
Maestra en Investigación Educativa
Responsable de la Investigación
Estudiante del Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Teléfono: (55) 3525 4860 y (777) 323 9743
Correo electrónico: elisa12tfc@gmail.com y sandra.coronado@uaem.edu.mx

ANEXO 15. FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES

Yo _____, estudiante del Bachillerato _____, manifiesto, que fui informado/a y comprendo el objetivo y procedimientos implicados en mi participación, en el proyecto de investigación: “Profesorado de Bachillerato promotor de la competencia Pensamiento Crítico con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas”.

La investigación se encuentra a cargo de la doctorante Sandra Elisa Coronado Fernández, estudiante del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el objetivo de esta es: analizar la influencia de la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la competencia de Pensamiento Crítico del estudiantado de bachillerato.

Comprendo que mi participación en el estudio es completamente voluntaria, y que me puedo retirar de este sin que existan por ello consecuencias a nivel institucional, académico o social. Toda la información que suministre será completamente confidencial, los resultados podrán ser publicados o presentados solamente en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi nombre o datos de identificación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, el día _____, del mes de agosto de 2022.

Firma _____

Nombre _____



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Evolución Mediante la Educación"

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: *Análisis de la práctica docente para promover el Pensamiento Crítico en bachillerato mediante el ABP* que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Sandra Elisa Coronado Fernández**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 4 de junio de 2024

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dr. Cándido Manuel Juárez Pacheco
LECTOR(A)	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
LECTOR(A)	Dra. Luz Marina Ibarra Uribe
LECTOR(A)	Dra. Eloísa Rodríguez Vázquez





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2024-06-04 17:53:45 | FIRMANTE

KidLcMx2nMMzUvBQhoQZZgfH9fQPafvBtyZHCi8kDWsnAs95p6V8HsxSkziOwZSUQ93Oz1zz7CvfRr3RvEDTcoOYKZcg2RIAwC2LqTD8Ys3wKMwRs5aDAdz7s1jsEHQEDAGpnqC+McGQgaXtLMIPQY5QSQvNjw8WFp8wH1u+jfp9r57Uno572Ho+/R7PfHvgYy2j2G7DXzpC76TC3artkn/M9in/Dp90BO/Xdsbagar2JqK8OWk3PEIX0YRUbrsBKqoDY5ccMTJDsBvvhzZnE1YkQgdJ60sg6peTzA45Qx8ZKt+otqMq1aTXUETe27n7ozSzC1PaEjGDIAuQ==

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha:2024-06-04 17:55:47 | FIRMANTE

j22ookAmg6rTXD50Hg+BomTU4dJN2QCudWN1bKu2U7+WQ94AbQpfrMV5GKJH7sJ1ValSO0TAhS+vUTsFGxNubUx0nhdn6ZJSPJn9FnoJslMBOokx1Mo8H8nLEIMEPQcnvGkGKhd2StKzH1J1OSGWbwRN2k9ZlCPM1vh7awlsmvAAoWML3nYz2tNlzGXR9o1zbzHTj4G3yFpSpBho/3qVWF9U0cZJR0tNkdpAPpwyq+Ri7+nVgQwMTiiACjC/RPb94oxOZ6G7eUxNwcp4VX0tU4rUu2MlkVwci7hR14UHp0681Ccj/awPEct3payC+27v+8jJL3tNXMM6sVrop4w==

ELOISA RODRIGUEZ VAZQUEZ | Fecha:2024-06-04 18:04:33 | FIRMANTE

oHoXdzJ+vR1ftVA6bwt10Bv87IPp3pfk5rpGVsz0n0vk25mup50XtWPDJ2vmLMNgrqUxkRp/PFXv11rEuWWfyztLKL/6VhBbgQdYAEsIGVEEOqs1Aqisfvtl8xZWx6shgykwVYvokEYmvdJSxB7AtmzOEP6SuK1QzN0Ne7d0zux6VQAV3X6d8y+UKW/5lw20srr23GJSULJgHwek8qaUWpbu9C9gok6ZRH0y40z6ys4lg2eWWhaHnxw1dxJvD7kes/c4KCuJGrDqZuQihwNKUP92jHfYUgWU0SsoUN5KhuqLHw3O6uKfg8BD0bNzfAAPYIurbUHjoa+VDdsqcZMA==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2024-06-04 21:57:34 | FIRMANTE

1haYeE7my+Mmc+aWwF2a7iS2GHCyx6ovnhiiBnFEKuMp7fHqGPHjzUX0DaM8TE+Vr6SbllCX2pdj0YifE6iWfWgfmH5MXRMbZY3IVpS5RflG/mO6Wxe22wFNkyhFmET1KBm7AP/T4ZgQ/KcCxUuALgTZuumzRk8eKNuRWt6cGDv3/GntTrdiUIIK2OIEXGll31ABbl4bZsKqTwY4B8uaAatsFqsMSzQDRvSJSBfy2EL34o0zN+mx8aG5i0s8Vdj6CRng9m2/9IA5/ByL9+WIPYSmvtINQIBV9bvqT85xRz9/56dUnX0D3uKMTV6074PzOrE92FtAIJFQX9gDJJQ==

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2024-06-04 22:58:56 | FIRMANTE

PPbA6vMls+6B2JbV395Bh7Wec4nllYYMXI72C/gaewwsr089uVZwGZxt4qYW/f3Gy+ipCGYGqnEdMmA/hyCuOqL/RBgQwEp5w67SYXo+XgGzEG2uUWwjuXEzvO6g0RQc9uzs0TNPgJCaL44BqGKpUhz8Sfql9sGD0aFY6HRAxag+VL3NLWRI/3prNw6xknu6mBdcrsdJbPulKx+2vXBZBPTL5tSLZ3Q0WzeVBI0dznYHosvjarUKMXWoOfObR789OgJgyhG39jerq0nnGyIhQ8B8/CJmJeeuYPhPr8iZR2UHLHcW5/M02K34uhyRpQ6Piac67cVfZDk09Eida0A==

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2024-06-04 23:19:02 | FIRMANTE

ed9iTK9fS1G81vHuMV9SvBZG9gYXIRG0zWN62B/7IXClp4BOQCFAgMOdYKm/ttarhaDBqjnt+G2ZFphheqMSXrlv4ut894vZaWfry9ODGZ9CrMvDQEbDeYniAwUDoDfwITJCDy10rGxGvt5awpy7culD3+mV19DI4G2lVgMS9Z6XICutTwyyiidLQ7RfDUlaeRelFMK7eZvRoQaR8wzVORimfBKIO7iqFKZkyfG352ldByy1hzzYGrZw61F6MmciJCHhkV/dU7VkcWg+iaPrScPdR/uSYJaRu4D4MyiZtQP6d9hiz4jh8i6fU+rVxb7+Ax3Y0i7pAu4Bg/xjOIJTA==

CÁNDIDO MANUEL JUÁREZ PACHECO | Fecha:2024-06-05 09:24:34 | FIRMANTE

VBmrdTB2Fzwj8VafAl3WdxMPdpjSXWovuCA0smIP2ySGNioVh5YsUGG2iytwoLbwZjAonz66PwhfyarUbf1O4CnpXC33+UAadyM0jrgAWNKKrnLoD2vd/XnQUHI5DsBUAdZilpW5Zwme5P+dVaoK6eX+uee10CoeARfoYn0xRSQa9zZyzGWEMCT+cW/T7/YTdlXWRqVUz2IKek3VILCwQtIKr1zviYnN8Z4OpPwLT2Jl7saq6HccXuwRH7IQxajQtd9GRF9Y5lulnfg6ndg+K9gYX5rlzOl83ESJF/314UMwEptBSRQRmD4fB43ts13Te1gNBvludECmYAZkJrw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



2T36SVk9Y

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/oTXfG1rFsOPIEx28IH9witoWOX75gQgl>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029