



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

Para optar al grado de:

Magister en Educación

Presentado por:

Elizabeth Mantilla Lucena

Dibey Martínez Suárez

Loreth Prada Rodríguez

Director de Proyecto de Grado

Dr. Román Eduardo Sarmiento Porras

Bucaramanga, Colombia, Enero de 2017

Dedicatorias

A mi madre, que desde el cielo siempre fue mi mayor motivación, a mi esposo y mis hijos que me animaron, me impulsaron y acompañaron.

A Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy; a mis padres y a mi esposo, por ser los pilares fundamentales en todo lo que soy.

A Dios, mi fortaleza y refugio; a mis padres Eulogio y Elsa, soporte de mi vida; a mis hermanos, fieles compañeros en mi camino; y a los amigos que me dijeron: “después de meterse...aguante”.

A la familia García Mantilla, que me recibió, alimentó, hospedó y aguantó 1.548 días dentro el seno de su hogar...

Agradecimientos

A Dios por darnos la sabiduría, fortaleza y perseverancia para alcanzar esta meta.

A nuestro director de proyecto Dr. Román Eduardo Sarmiento Porras por guiarnos y compartir sus conocimientos como aporte a nuestra formación profesional y personal.

A el Licenciado Gonzalo Ordoñez, su paciencia y tiempo.

A nuestras familias por apoyarnos de incondicional.

Finalmente, agradecemos a la Institución que nos abrió las puertas y permitió la aplicación de la propuesta de investigación.

Contenido

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
Antecedentes	17
Problema de investigación	22
Objetivo general de la investigación	28
Objetivos específicos:	28
Supuestos Cualitativos	29
Justificación	30
Limitaciones y delimitaciones	33
Definición de términos	34
Pensamiento crítico:	34
Pensamiento reflexivo:	35
Estrategia pedagógica:	35
Seminario Socrático:	36
Trabajo cooperativo:	36
Secuencia Didáctica:	36
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	37
Acercamiento a la definición de Pensamiento Crítico	37
Criterios en el fortalecimiento del Pensamiento Crítico	44
El seminario socrático como estrategia en el desarrollo del fortalecimiento del PC	49
La argumentación, como herramienta clave en el desarrollo del PC	55
Pensamiento crítico y aprendizaje cooperativo	58
Elementos básicos del aprendizaje cooperativo	60
La secuencia didáctica como una estrategia para fortalecer el desarrollo del PC	63
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	65
Enfoque metodológico	65
Método de investigación	72
Contexto de Investigación	73

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

4

Población y Muestra	75
Fases de Investigación	76
Fase 1. Indagación de Concepciones	76
Fase 2. Construcción de la Propuesta Pedagógica	77
Fase 3. Validación de la Propuesta Pedagógica	80
Instrumentos de Investigación	80
Instrumentos para Fase 1.....	80
Entrevista semiestructurada:	80
Clima de aula:.....	82
Gestión de aula:	83
Práctica pedagógica:.....	83
Inventario de actitudes comunicativas:	83
Instrumento para fase 3.....	83
Categorías de análisis	84
Análisis de la Información	90
Aspectos éticos.....	91
CAPÍTULO IV RESULTADOS	93
Indagación de concepciones	93
Saber docente	93
Los procesos de pensamiento.....	93
Pensamiento Crítico	94
Pedagogía del Pensamiento Crítico.	96
Identificación y valoración del pensamiento crítico.....	96
Percepción de roles.	98
La escuela y los docentes.....	98
Los estudiantes.....	100
Adecuación de los espacios.	101
Estrategias.....	103
Impacto de la aplicación de la propuesta	104
Actitudes comunicativas de los estudiantes.	105

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

5

Disposiciones comunicativas.....	106
Medios de información y temas de interés.	107
Análisis de la secuencia didáctica.....	108
Gestión de aula.....	110
Práctica pedagógica.....	111
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
Discusión	114
Conclusiones	120
Recomendaciones	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

Listado de tablas

Tabla 1. Clasificación de preguntas.....	48
Tabla 2. Niveles en la conceptualización de la indagación.....	65
Tabla 3. Datos generales de la institución educativa.....	66
Tabla 4. Características del grupo focal.....	69
Tabla 5. Categorías analíticas de la fase 3.....	78
Tabla 6. Categorías analíticas de la fase 3 observación participante.....	81

Lista de gráficos.

Gráfica 1. Promedios nacionales y por institución prueba saber 11.....	20
Gráfica 2. Desviación de los promedios nacionales y por institución prueba saber 11.....	21
Gráfica 3. Los elementos básicos del aprendizaje cooperativo.....	54

Lista de apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.....	121
Apéndice B. Entrevista semiestructurada.....	123
Apéndice C. Matriz de validación de la entrevista	124
Apéndice D. Guía de observación en el aula.....	126
Apéndice E. Secuencia didáctica.....	128
Apéndice F. Inventario de habilidades comunicativas.....	144

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

RESUMEN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea desde sus fines, la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica, reflexiva y analítica con el fin de generar la participación ciudadana en la búsqueda de alternativas de solución a problemas de su contexto. Desde la anterior perspectiva, subyace una necesidad en la institución educativa partícipe de la investigación, la cual se evidencia en los resultados de las pruebas de estado SABER 11 del año 2014. Por consiguiente, surge la propuesta de investigación, que está enmarcada en determinar de qué manera una secuencia didáctica, apoyada desde el seminario socrático y el trabajo cooperativo, fortalece el Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

El enfoque planteado en este proyecto es cualitativo, con un diseño metodológico de investigación acción. La cual se desarrolla en tres fases: primera, indagación de concepciones cuyo objetivo es ahondar en las concepciones de algunos de los maestros de décimo grado sobre el PC; segunda, construcción de la propuesta pedagógica, constituye el diseño de la secuencia didáctica (SD); y la tercera, validación de la propuesta pedagógica, donde se valora el proceso de implementación de esta, a través de la observación participante.

Para finalizar, se concluye que el PC como conocimiento es esencialmente cooperativo, por lo cual entre más niveles de interacción se establezcan entre los estudiantes y su docente se podrá fortalecer la formación de una consciencia crítica. De igual manera es necesario

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

10

implementar la secuencia didáctica en un mayor tiempo con el fin de analizar los cambios que presentan los estudiantes a partir su rol como ciudadanos. A esto se añade, la creación de comunidades de aprendizaje, en donde los maestros puedan reflexionar en torno a su quehacer pedagógico.

PALABRAS CLAVES: pensamiento crítico, seminario socrático, trabajo cooperativo, secuencia didáctica.

INTRODUCCIÓN

Fomentar el desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) en los estudiantes resulta uno de los propósitos que se quiere lograr desde la educación colombiana. Tal como lo expone la Ley General de Educación 115 (1994), que regula la educación formal en Colombia, en su artículo quinto (5), el cual expresa que uno de los fines de la educación es:

“el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (p. 2).

Al dar una mirada hacia la forma como se pretende construir este proceso, se encuentra que las estrategias que se implementan desde el aula, algunas veces, son limitadas y no permiten alcanzar objetivos congruentes con el contexto y la vida académica. A esto se suma el constante “bombardeo” de datos de parte de los medios de comunicación masiva que no le permiten al educando mejorar la capacidad de evaluar la recepción de éstos, de forma lógica y asumir su postura de manera autónoma, ya sea desde la aceptación o el rechazo. Por lo anterior, esta investigación se ve motivada hacia una contribución para que el educando se acerque a su contexto a través de la evaluación constante de la información recibida, lo cual se espera que genere la comprensión y adherimiento a su realidad. En ese mismo sentido, se propende porque el individuo pueda realizar una categorización de sus pensamientos para aportar a su sociedad desde su papel como ciudadano reflexivo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, surge la pregunta ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el fortalecimiento del Pensamiento Crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón? La propuesta se apoya desde su articulación con dos estrategias: Seminario Socrático y el aprendizaje desde el trabajo cooperativo. La primera se enfoca en la formulación de preguntas y no en la transmisión de respuestas. Lo cual apunta a moldear una mente inquisitiva y exploradora. La segunda, según Serrano y Calvo (1994); Sarna (1980); Slavin (1983), es una estrategia sistematizada de instrucción que presenta dos características: la división del grupo y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras. Los anteriores rasgos buscan mejorar las relaciones sociales, donde para lograr las metas académicas y las relacionales tiene total relevancia la interacción grupal.

La propuesta de investigación pretende demostrar cómo a través del fortalecimiento del PC se puede posibilitar al educando para que haga una construcción de las habilidades para la selección de información, herramienta para la comunicación efectiva y la resolución de problemas. Y es el aula de clases el escenario idóneo para que se realice el desarrollo de las competencias necesarias para escoger, dentro del caudal de datos, aquello que sirve dentro de los intereses y necesidades. Como lo expone Benjamín (1989) “la importancia de la formación del pensamiento crítico en los alumnos y ciudadanos a razones como la necesidad de trabajar con eficiencia el creciente caudal de información que hay en la sociedad”. A partir de lo anterior surge el objetivo general de este documento que se centra en determinar de qué manera una secuencia didáctica, apoyada desde el seminario socrático y el trabajo cooperativo, fortalece el

desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

El fortalecimiento del desarrollo del PC en los adolescentes es una situación problemática que se debe abordar desde todas las áreas de conocimiento. De esto se desprende la relevancia del riguroso proceso porque de él depende, en gran medida, que los estudiantes encuentren el significado que tiene el proceso de aprendizaje y su rol de ciudadano. Un punto de partida podría ser el trabajo mancomunado en las instituciones, hoja de ruta para construir procesos que tengan relevancia en el contexto, como lo expone Nickerson (1988) es necesario que toda la comunidad educativa se implique en el desarrollo de actitudes que favorezcan el enseñar a pensar. Las estrategias de enseñar a pensar tienen que desarrollarse a través de cada una de las áreas del curriculum, puesto que bastantes trabajos ponen de manifiesto que los procesos de aprendizaje interaccionan con los contenidos de aprendizaje. No se pretende afirmar que con la aplicación de la investigación la muestra poblacional pase a un nivel superior de PC, pues esto se encuentra íntimamente relacionado con la formación familiar, el contexto y las oportunidades que se brinden en el aula, herramientas con las que el educando vincula la razón y su capacidad para realizar inferencias hasta llegar a la toma de decisiones.

La propuesta de investigación se orienta desde el paradigma cualitativo. En palabras de Hernández et al. (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan específicamente por conducirse en ambientes naturales, por sustraer de los datos múltiples significados susceptibles de interpretación. Para informar y orientar a los lectores de este documento se presenta la organización del mismo. Se parte del análisis de los resultados de las pruebas externas (PISA y

SABER 11), las cuales evidencian la necesidad de abordar la lectura crítica como posible salida para que el educando reconozca la importancia de su proceso de interacción en el aula, espacio útil para urge que brinde la posibilidad de llegar a lo mejor que se puede ser, determinando las oportunidades y las distintas formas de pensar y concebir el mundo. Luego se aplican instrumentos de recolección de información (entrevista semiestructurada e inventario de actitudes comunicativas), los cuales sirven de insumo para diseñar la secuencia didáctica y la observación participante. Esto se orienta desde un marco teórico enriquecido con los aportes de autores como Paul y Helder en el desarrollo del PC, Paulo Freire y su propuesta de la pedagogía como base indispensable y necesaria para concienciar a las personas y conducirlos a un mejor futuro, es decir, PC. Matthew Lipman, Eyzaguirre y el seminario socrático, entre otros. Posteriormente, se hace el diseño de la Secuencia Didáctica y se aplica en trece sesiones, de la mano de la observación participante. Al finalizar la intervención se realiza el análisis de la aplicación de la SD y los diarios de campo. El documento concluye con la presentación de los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones.

Lo ya expuesto se sustenta bajo el direccionamiento de los referentes de calidad colombianos, Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de competencias de Lenguaje, que soportan la secuencia didáctica a partir de los factores de Comprensión e interpretación textual y Producción textual.

Ahora se menciona la organización de este texto. En su primer capítulo se halla el Planteamiento del Problema que se estructura a partir del diseño de: antecedentes, definición del problema, preguntas de investigación, supuestos de investigación, objetivos, justificación y

definición de términos. Una vez realizada la revisión bibliográfica de los antecedentes, surge la necesidad de fundamentar teóricamente los supuestos de investigación con el fin de dar solución al planteamiento del problema. En el segundo capítulo se construye el Marco Teórico, organizado desde un acercamiento a la definición del PC desde los planteamientos que sustentan los teóricos sobre el tema. Seguidamente se enuncian los criterios bajo los cuales se fortalece el desarrollo del PC. Para respaldar lo anterior, es necesario abordar el Seminario Socrático y el trabajo cooperativo como estrategia que pretende liberar la pregunta investigativa. Tercer capítulo: Diseño Metodológico, especifica el enfoque y el método de la investigación que orienta el estudio; el contexto de investigación en donde cobra sentido la indagación de la realidad y la formulación de la propuesta; las fases: la primera, indagación de concepciones de los docentes, la segunda, construcción de la propuesta pedagógica, y la tercera, validación de la propuesta pedagógica; los instrumentos de investigación entrevista semiestructurada, inventario de actitudes comunicativas, observación participante; las categorías de análisis que subyacen a todo el proceso de investigación y la formulación de la propuesta; las fases o etapas que se cumplieron durante el estudio y la manera como se desarrolló el análisis de los resultados. Es a partir del diseño metodológico que los objetivos de investigación se operacionalizan en acciones concretas que delimitan los procesos de interpretación, análisis y formulación.

Cuarto capítulo: Resultados, presenta su agrupación a partir de las categorías que fueron relevantes para el estudio y las evidencias obtenidas en el trabajo de campo. Quinto y último capítulo: Conclusiones y Recomendaciones, dividido en la discusión frente a los hallazgos, las conclusiones que cierran el proceso y las recomendaciones para aquellos curiosos docentes que

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

16

deseen aplicar este planteamiento en otros ambientes educativos, al igual que para futuros abordajes de esta propuesta investigativa.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación de seres autónomos y críticos es una de las metas planteadas a partir de los objetivos de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994). En congruencia con lo anterior, se hizo necesario articular desde la práctica de aula algunas de las estrategias que conlleven a la promoción del desarrollo del Pensamiento Crítico (PC), a través del diseño de una estrategia pedagógica, que propicie el fortalecimiento del desarrollo de PC en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública del municipio San Juan Girón para que así mejoren la calidad de sus ideas, opiniones y argumentos por medio de la apropiación de las estructuras inherentes del acto de pensar.

De esta manera, se propende que las acciones, palabras y pensamientos de un individuo se encuentren orientados hacia la evaluación constante de la información transmitida por el contexto. Partiendo de lo anterior, surgió la necesidad de diseñar una primera fase de un proceso investigativo que tiene los siguientes aspectos: antecedentes, definición del problema, preguntas de investigación, supuestos de investigación, objetivos, justificación y definición de términos.

Antecedentes

Los antecedentes de este estudio se centraron en las investigaciones convergentes con la promoción del fortalecimiento del desarrollo del PC en adolescentes, con el fin de fomentar la autonomía y la posibilidad de ser dueño responsable de los actos de habla y las decisiones sobre qué creer y cómo actuar. Es por esto que se tomó como referente el estudio de Loachamín (2015), el cual tiene por objetivo determina la incidencia de la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los niños y niñas.

La anterior investigación inició con la aplicación de un diagnóstico que permite establecer las causas de los problemas que fueron identificados en los procesos de comprensión lectora.

Loachamín (2015) afirma que:

Los estudiantes demuestran un bajo nivel en su pensamiento reflexivo por cuanto presentan problemas para realizar comparaciones del texto leído con la realidad de la vida diaria, además un alto porcentaje tiene dificultad para emitir comentarios después de leer un texto y muy pocas veces logran aplicar en la vida los conocimientos adquiridos de la lectura, de esta manera se demuestra los problemas para comentar un texto leído y emitir juicios de valor. Esto se vislumbra por la falta de motivación por parte de los docentes para realizar lecturas dentro y fuera del aula, la ausencia de habilidad para relacionar el contenido de la lectura con la vida diaria, la falta de aplicación de los signos de puntuación y la ausencia de herramientas para que los estudiantes comprendan mejor el contenido del texto. (p. 79).

Según Loachamín (2015) logra concluir que los docentes deben plantear un proyecto alternativo que motive a los estudiantes a la lectura dentro y fuera del aula, para que sientan gusto al momento de leer un texto, respetando los signos de puntuación y de esta manera desarrollar el nivel de habilidades de pensamiento reflexivo.

Por otra parte, Gómez (2015) expone en su tesis doctoral, el diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria. En esta, se plantean los objetivos que giran en torno a:

Diseñar un programa para el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta los destinatarios del mismo y el contexto donde se va a llevar a cabo.

- Implementar el programa en un grupo de alumnos de Educación Secundaria de un instituto público de la Comunidad de Madrid.

- Evaluar el programa según el modelo de Pérez Juste (2000), en el que se contemplan tres momentos: evaluación inicial del programa, evaluación del proceso de implantación y evaluación de los resultados de su aplicación.

- Comprender los procesos de aprendizaje que han puesto en juego los participantes a la hora de realizar las actividades conducentes a adquirir las habilidades de pensamiento crítico.

Como conclusiones en esta propuesta se encuentran:

En la primera fase, los sujetos experimentaron dificultades para asimilar la metodología de trabajo que se les proponía. Están acostumbrados a la clase magistral, donde la pasividad es una de las características principales. Por ello, tardan en cambiar el “chip”, y ponerse en lugar de los científicos les supone un gran esfuerzo intelectual.

En la segunda fase, de desarrollo individual del pensamiento crítico, los tres alumnos han mejorado su nivel inicial de pensamiento crítico. Es de destacar, que el sujeto que inicialmente obtuvo mejor puntuación en el pre test, es el que menos evolución demuestra, mientras que el sujeto que obtuvo peor puntuación de los tres en la prueba inicial, es el que mayor mejoría ha mostrado al final del estudio. Esto está relacionado, sin duda, con la disposición mostrada por uno y otro a lo largo del

programa. Como han apuntado un gran número de expertos en la materia, la habilidad cognitiva no es suficiente para desarrollar el pensamiento crítico, hace falta, además, una determinada disposición a pensar de forma crítica.

A nivel nacional Guerrero, Gómez, Chávez, Ramos y Torres (2013), muestran los mecanismos de evaluación de contenidos que se implementan en tres instituciones educativas investigadas, para dilucidar si estos permiten al estudiante adquirir las competencias que conducen al pensamiento crítico. Los autores concluyeron que los docentes de las instituciones en las cuales se llevó a cabo el proyecto investigativo, reconocen la urgencia de mejorar los procesos de evaluación escolar desde las prácticas pedagógicas implementadas en el aula de clase, sin embargo, estas continúan ancladas a los métodos tradicionales de evaluación, los cuales se centran en el desarrollo de contenidos y no en el desarrollo integral de los sujetos educandos; las estrategias de evaluación de contenidos implementadas por los docentes favorecen los modelos de opresión y dominación y no permiten que se desarrolle en los estudiantes la habilidad para analizar, criticar, defender las ideas y solucionar situaciones de manera lógica y responsable.

A nivel local se encuentra dos investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema. Un primer trabajo es el estudio realizado por Mantilla (2009), miembro del Colectivo de Investigación en Pedagogía del Lenguaje, Universidad Industrial de Santander, quien expone la propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico, en su orden muestra tres etapas propias del enfoque de investigación acción en el aula; que parte de un primer proceso diagnóstico de recolección de datos básicos para la elaboración de la propuesta, la segunda etapa es la descripción de los componentes teóricos de

donde emanar las concepciones de pensamiento crítico y la fracción final plantea los retos que ha de enfrentar la propuesta en el camino de su consolidación (Mantilla, 2009)

La segunda investigación de Zuta (2014), es una tesis de maestría desarrollada en la misma institución educativa donde se aplicará el presente proceso investigativo; cuyo propósito fue determinar una propuesta didáctica que permita a estudiantes de undécimo grado de una institución educativa oficial del municipio de San Juan Girón el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación. Zuta (2014) concluyó que:

desde la mirada de los estudiantes y la institución, se pudo comprender que sin importar las condiciones socio-culturales, la lectura es la mejor forma de acceder al conocimiento; desde la didáctica, que por medio de actividades pedagógicas bien orientadas y de alta calidad es posible propiciar prácticas innovadoras y por último, hacer uso de las nuevas tecnologías ya que el uso de estas es un medio que contribuye a desarrollar la habilidad de argumentar y pensar críticamente en el medio (p.143) .

Los anteriores antecedentes investigativos, ofrecen una variedad de resultados pertinentes porque se demuestran los problemas que subyacen con la no aplicación, por parte de los docentes, de nuevas estrategias metodológicas que ayuden a desarrollar la comprensión lectora y el pensamiento reflexivo de los estudiantes; que los docentes de las instituciones reconocen la urgencia de mejorar los procesos de evaluación y que desde la clase de Lengua Castellana se puede generar el desarrollo de PC; que la lectura es una forma de acceder al conocimiento y que el uso de nuevas tecnologías contribuye a desarrollar la habilidad de argumentar y pensar críticamente su medio.

De igual forma, clarificaron cuáles eran las metas que se querían obtener en la elaboración y ejecución del proyecto; conocer qué se ha investigado sobre las temáticas y los marcos teóricos que sustentan las investigaciones; identificando las fortalezas desarrolladas en los estudiantes y los parámetros para clarificar el tipo de investigación a ser abordada.

Problema de investigación

La cantidad desmesurada de información que es ofertada por el contexto puede llegar a inhibir al ser humano desde su capacidad de reflexionar sobre su rol dentro de la sociedad emergente; se le cohibe para que se adhiera una realidad ficticia, moldeada a los intereses de un sector que no se preocupa por las ideas que surjan desde sus emisiones sino por la reacción que deberán tomar sus receptores pasivos, que son vistos como agentes incapaces de valorar el tipo de mensaje, la calidad y el objetivo del mismo. Como lo expresa Paul y Helder (2005):

Para entender cualquier contenido, cualquier comunicación humana, cualquier libro, película o mensaje de los medios masivos, una persona debe entender no solo la "información" cruda que contiene, sino también su propósito, las preguntas que surgen, los conceptos que estructuran la información, las suposiciones bajo ésta, las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista que los informa (p. 11)

Por ende, para que la manipulación no lo convierta en un cliente de su lista, se debe resaltar el rol de la escuela como el centro de la preparación para que el niño fortalezca su pensamiento crítico a través de un aprendizaje significativo que le dé sentido al acto de construir y comprender su realidad. Lo anterior se logra cuando se reconoce la importancia del proceso de interacción

recíproca que surge entre el maestro y el estudiante; siendo este último el eje central de la dinámica educativa porque se le debe brindar la posibilidad de llegar a lo mejor que puede ser, determinando sus oportunidades y ayudando a orientar sus elecciones desde sus gustos e intereses, a través de la contextualización de lo que él sabe, de los saberes que ha interiorizado y de las distintas formas de pensar y concebir el mundo.

A través de la dinámica educativa se aprende a vivir en el mundo simbólico que constituye el fundamento de la humanidad, a convivir con quienes lo comparten, a interactuar en sociedad y a ser aprendices durante toda la vida. El fortalecimiento en el desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) propicia en el estudiante la adquisición de herramientas para sustentar, describir, formular, argumentar, clasificar, reflexionar, etc. sus ideas frente a una determinada temática. Lo anterior se vivencia en la escuela pues a través de la interacción que establecen el maestro y el aprendiz se generan constructos de pensamiento que replantean las formas de ver y concebir la realidad. Para ello es necesario analizar los resultados que se obtienen en el nivel académico, punto de reflexión de la práctica pedagógica.

A partir de lo anterior se consultan el informe entregado por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA 2009), ya que es en este año donde se centra el foco en Lectura. Para Colombia muestra que la distribución de los estudiantes en los niveles de desempeño de lectura revela una situación preocupante: casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2, frente a un 18,8% en el conjunto de países de la OCDE y 4,1%, 5,8% y 8,1%, respectivamente, en Shanghái, Corea y Finlandia, las naciones con mejores resultados. La cifra muestra que una proporción significativa de los jóvenes del país aún no cuenta con las

competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad. Desde esta perspectiva, es pertinente proponer una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, las cuales deben tener como punto de partida y eje central el proceso de aprendizaje del estudiante, donde se reconoce su identidad e individualidad, intereses, talentos y necesidades.

Sin embargo, el informe ejecutivo del año 2015, que se centró en ciencias, muestra que Colombia fue el cuarto país que más progresó en lectura: el puntaje promedio aumentó 40 puntos entre 2006 y 2015. En lectura el porcentaje de educandos de alto desempeño aumentó 0,7 puntos entre 2012 y 2015; pero Colombia sigue presentando debilidades en los niveles de desempeño de lectura. La OCDE afirma que un desempeño bajo en el colegio tiene consecuencias a largo plazo para el estudiante y la sociedad. Por esta razón, reducir el número de estudiantes de bajo rendimiento es una manera de mejorar la calidad del sistema educativo y su equidad, puesto que, por lo general, los jóvenes con resultados bajos provienen de familias con desventajas socioeconómicas (OCDE, 2016).

De aquí se parte para exponer la realidad de la institución educativa objeto de la aplicación de la propuesta. Al realizar el análisis de los resultados de las prueba Saber 11, diseñadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior (ICFES), se evidencia que en el año 2014, el desempeño de los estudiantes en las áreas evaluadas, según el promedio, se situó por debajo de la media Nacional. La desviación estándar de los resultados, está por encima de la media; lo que indica que el proceso de enseñanza es estandarizado, el aprendizaje de los educandos lo refuta pues a través de la heterogeneidad en los promedios.

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

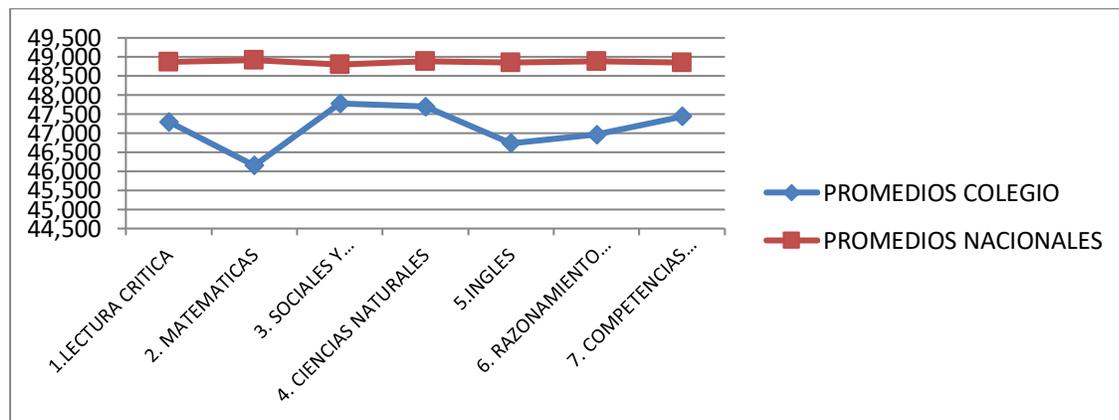
25

Al profundizar en el área evaluada de lectura crítica, se observa las debilidades que hay en torno a:

- El reconocimiento de la intencionalidad comunicativa del texto y del autor.
- La comprensión de la información explícita e implícita que ofrece un texto.
- La participación en algunos escenarios desde una posición crítica. (Ver gráficas 1 y 2)

Gráfica 1.

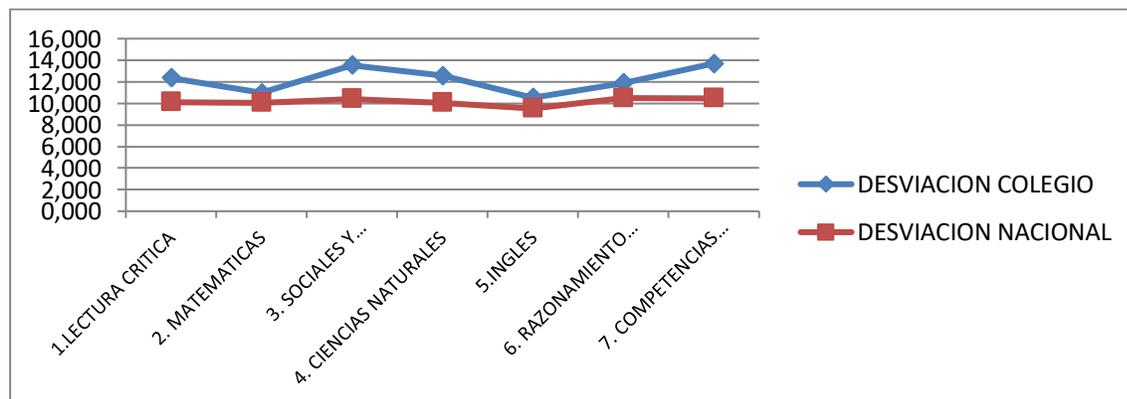
Promedios Nacionales y por institución prueba saber 11



Fuente. Resultados prueba saber 11(2014)

Gráfica 2.

Desviación de los promedios Nacionales y por institución prueba saber 11



Fuente. Resultados prueba saber 11(2014)

Por consiguiente, es importante definir cuál es el rol del docente en ese proceso de construcción de conocimiento. Según lo expone Reuven Feuerstein (1980) cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado. Entonces, el educando necesita de un mediador que le permita crear oportunidades cognitivas, basadas en estímulos que lo motiven a construir conocimientos y aprendizajes que tengan trascendencia en su vida. Este aprendizaje implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que requiere un cambio fundamental en los docentes, trascendiendo a su histórico rol de “transmisores de conocimiento”, o de animadores del aprendizaje, a mediadores del aprendizaje y la cultura. Destacando que los rasgos de un mediador no son innatos, sino que se acrecientan a través de la experiencia, es decir, que se fortalece la capacidad reflexiva sobre su práctica, diseñando estrategias pertinentes dentro del proceso de enseñanza.

En consecuencia, si desde el aula se prepara al ser humano para que sea capaz de entender el mundo, se cuestione sobre lo que recibe, seleccione la información que circunda a su alrededor y sea propositivo desde la comprensión, se estará recreando la lectura y la escritura con sentido. Lo cual conlleva al desarrollo de habilidades necesarias para resolver problemas o elaborar productos que son relevantes en un determinado contexto. En relación con esto Josette Jolibert (1997) expresa que leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito, es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. Desde esta premisa se genera la necesidad de que el diseño del currículo sea íntegro, centrado en el individuo con el objetivo que le ayude (al educando) a construirse como

persona autónoma; inmersa en un contexto en real y en constante cambio. Respondiendo así a un mundo que vive desde la evolución y la transformación, que exige retos que apuntan a nuevas realidades.

En efecto, si se logra dar sentido a lo que se lee, se alcanzará una comprensión significativa del contexto. En este mismo orden y dirección, la lectura va ligada a la escritura que sirve para algo, responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones y permite comunicar Josette Jolibert (2002). Cuando se orienta en el desarrollo de habilidades, como el comunicar lo que se piensa, se está preparando al educando para que defienda sus ideas, las dé a conocer asertivamente, se exprese con claridad y participe en su rol social. Resulta oportuno que en este aprendizaje mediado la evaluación trascienda de forma flexible, entendiendo ésta como la continuidad y constancia de la estructura del individuo tras haber sido afectada por varios cambios, Reuven Feuerstein (1980). Lo cual ayuda a que el educando perciba y constate que lo aprendido lo puede aplicar en ambientes desconocidos (adaptabilidad), que le permite entrelazar el pasado (pre saber) con el futuro (compromiso).

Desde la anterior aseveración, se presenta la pregunta de investigación a la que se intentará dar respuesta: ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el fortalecimiento en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón?

Objetivo general de la investigación

Determinar de qué manera una secuencia didáctica, apoyada desde el seminario socrático y el trabajo cooperativo, fortalece el Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

Objetivos específicos:

1. Establecer en torno al Pensamiento Crítico los constructos y la didáctica que tienen los docentes de básica secundaria de una institución educativa pública de Girón

2. Diseñar una secuencia didáctica como estrategia pedagógica, que promueva el fortalecimiento del desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

3. Identificar como a través de la implementación de una estrategia pedagógica que, apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo, se promueve el fortalecimiento del Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

4. Analizar los alcances en el fortalecimiento del desarrollo de Pensamiento Crítico a través de la implementación de la estrategia pedagógica en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón.

Preguntas de investigación

Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes resulta uno de los ideales que se quiere lograr en la educación colombiana, pero al dar una mirada hacia la forma como se pretende animar este proceso, se encuentra que las estrategias que se implementan desde

el aula, son limitadas y no permite cumplir los objetivos. De ahí, surge la necesidad de reflexionar sobre ciertos interrogantes como:

1. ¿Qué constructos y didáctica se pueden establecer con base en las ideas que tienen los docentes acerca del Pensamiento Crítico?
2. ¿Qué estrategia pedagógica se puede diseñar para el fortalecimiento del desarrollo del Pensamiento Crítico en el aula?
3. ¿Qué se puede identificar con la implementación de una estrategia pedagógica apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo a partir del fortalecimiento del desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes de décimo grado?
4. ¿Qué alcances se pueden analizar en el fortalecimiento del Pensamiento Crítico con la aplicación de una estrategia pedagógica?

Supuestos Cualitativos

La promoción del pensamiento crítico permitiría que el individuo se acerque a su contexto a través de la evaluación constante de la información recibida, lo cual podría generar la comprensión y aceptación de su realidad.

El educando podría realizar una categorización de sus pensamientos y esto podría contribuir a su sociedad, desde su papel como ciudadano reflexivo, con capacidad para razonar éticamente y con sentido altruista.

La articulación con el currículo institucional permitiría que desde el aula se gesten procesos de aprendizaje significativo, donde el estudiante podría comprender el para qué de la

construcción de conocimiento y la forma como estos van entrelazados desde sus necesidades y sus intereses.

La información emitida por el contexto, en la mayoría de los casos, podría manipular el pensamiento del receptor a partir de los intereses de un grupo. Si esto se da, entonces, ayudaría para que el adolescente pudiera realizar las inferencias necesarias y, así podría construir posturas autónomas que posiblemente lo enriquecerían críticamente.

Justificación

El ser humano al relacionarse en su contexto puede ser influenciado por este. Un punto desde el cuál se puede analizar lo anterior es la escuela y, su papel dentro de los roles que el estudiante tiene como ciudadano activo y participativo. Desde el tradicionalismo se piensa que el eje principal de los procesos escolares es el rol del docente y su recopilación de conceptos, experticia y ejemplo, es decir, el objetivo de esta clase de academia es la transmisión magistral de conocimientos o datos que, como ya se ha demostrado, son irrelevantes y poco significativos para el educando, pues sin otros elementos carecen de sentido y aplicabilidad real, por ejemplo, según Sinnexus (2007), de qué sirve el nombre de una persona sin un propósito, una utilidad o un contexto que sirvan como base para apoyar la toma de decisiones.

Un ejemplo claro de lo anterior expuesto es la escuela nacional, según Furman (2009) esta se caracteriza por una enseñanza fragmentada y acrítica que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes. Se mantienen las prácticas de intervención en el aula, dirigidas hacia la estandarización en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, que toman como evidencia la evaluación cuantitativa, la cual es orientada desde

criterios institucionales que apuntan hacia una meta medible y tangible dentro de las pruebas nacionales, esto desvincula los estilos de aprendizaje de cada uno de los educandos pues no se tienen en cuenta sus necesidades educativas, lo que proyecta como resultado los fracasos y el desinterés en la pertinencia de la formación académica. Y ¿cómo se logra subsanar esto?

Reconociendo la importancia de la educación, brindando al aprendiz la posibilidad de llegar a lo mejor que puede ser, determinando las oportunidades y direccionando sus elecciones desde sus gustos e intereses, y esto se alcanza cuando se pone en contexto lo que se sabe (capital cultural) desde las distintas formas de pensar y concebir el mundo; cuando se concibe la educación (instrumento poderoso que ha desarrollado la humanidad) como el proceso a través del cual cada uno de los individuos se apropian del saber colectivo que han desarrollado generaciones enteras, utilizándolo para sí mismo y sus prácticas. Por medio de la educación se aprende a vivir en el mundo simbólico, que constituye el fundamento de la humanidad, y a convivir con quienes lo comparten.

Uno de los fines de la educación, en Colombia, es lograr que los estudiantes adquieran niveles de pensamiento superiores, que les permitan un desempeño profesional que posibilite el desarrollo del país. Consciente de esta necesidad, con base en la promulgación de la Constitución Política de Colombia (1991), el estado abre el espacio para una serie de reformas en diferentes ámbitos de la vida nacional entre ellos el educativo. En este sentido, la sanción de la Ley 115 Ley General de Educación (1994), que regula la educación formal en Colombia, en su artículo 5, expresa que uno de los fines de la educación es:

“el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (p. 2).

De manera contradictoria, se presentan los resultados de las pruebas externas (SABER, PISA), que evidencian como los estudiantes presentan un nivel deficiente en la comprensión crítico textual, limitando esta a la extracción literal de la información que se muestra; lo que genera que sus procesos de análisis no estén cimentados desde el racionamiento. Por consiguiente, surge la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico, para lo que según Elder y Paul (2013) propone que el estudiante posea las herramientas (razones, argumentos, proposiciones) y defienda su pensamiento bajo los elementos de la racionalidad: consideración de los derechos y las necesidades de los demás y la objetividad (Elder, Linda y Paul, 2002)

Por lo tanto, el trabajo de investigación, plantea como objetivo, promover el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico, que adhiere la razón y su capacidad para realizar inferencias hasta llegar a la toma de decisiones usando ideas y significados; a partir de la creación de ambientes contextualizados de clase, en donde los educandos puedan ser conscientes de la necesidad de desarrollar esta habilidad en los procesos de aprendizajes para mejorar su calidad de vida.

En tal sentido, al potencializar las habilidades de pensamiento crítico, el estudiante tendrá la posibilidad de vincular su aprendizaje con su contexto; mejorar su labor académica y a su vez,

obtener un desempeño destacado en las pruebas internas y externas; lo que conlleva a que él tenga una percepción positiva de su rol como estudiante, ciudadano y miembro de un núcleo familiar (Elder y Paul, 2002). De aquí la importancia que desde la intervención docente se promueva como criterio para desarrollar cualquiera de las competencias necesarias en su aprendizaje permanente.

Limitaciones y delimitaciones

La institución en donde se llevará a cabo el proceso de investigación es un establecimiento educativo de carácter público, mixto, modalidad técnico comercial, ubicado al oriente del municipio San Juan Girón. Su fundación se gesta según Decreto 0051 de 1994 y posteriormente se aprueba según resolución número 0611 de noviembre 27 de 1996. La cobertura es de dos mil trescientos cuarenta y un (2341) estudiantes distribuidos en cuatro sedes que fueron integradas al EE según resolución número 14172 del 5 de diciembre de 2002. De las anteriores sedes dos atienden desde el ciclo de pre escolar a media en la zona urbana y, la única sede rural solo atiende el ciclo de primaria. La población es atendida por siete directivos docentes, ochenta y cinco docentes, una docente orientadora, veintiún administrativos.

Las familias que conforman la comunidad educativa pertenecen a los estratos 1, 2 y algunos al estrato 3; éstas se mantienen de salarios devengados, por sus miembros, en labores como empleados de fábricas, empresas, oficina y del trabajo informal; la comunidad es afectada por situaciones como violencia intrafamiliar, alcoholismo, desempleo, pandillismo, desintegración familiar, drogadicción, inseguridad, desarraigo y desplazamiento. Su nivel de escolaridad se encuentra en los ciclos de básica primaria, algunos en media y superior; cierta

población de las madres de familia se capacitan en labores manuales.

La muestra poblacional, base del proceso investigativo, es el grado décimo, el cual cuenta con 40 estudiantes de la jornada tarde; cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años.

Lo anterior expuesto, hace referencia a la delimitación que enmarca la muestra poblacional; de igual manera se presentan las limitaciones que pueden surgir durante el proceso de investigación:

- La deserción, fenómeno que se presenta por las condiciones de vulnerabilidad del medio, que son expresadas en los factores: el cambio de domicilio, pandillismo y drogadicción.
- Cambios en la directivos docentes y docente, esto se puede presentar debido a traslados, cumplimiento de servicio laboral, salud o amenazas en contra de la integridad física y emocional.
- Convergencia entre el cronograma programado por el equipo de investigación y las actividades esporádicas de la institución educativa.
- Falta de recursos económicos.
- El tiempo, factor incidente en el proceso de diseño, aplicación, recolección y análisis de la información.
- Afectación por desastres naturales, por la ubicación geográfica de la planta física, esta es propensa a ser afectada por deslizamientos de tierra.
- La desintegración del equipo de investigación.

Definición de términos

Pensamiento crítico:

Según Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico es el modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al

apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Paul, Richard y Elder, 2003, p. 4). Como resultado de lo anterior se obtiene: la proposición de problemas y preguntas relevantes, que van direccionadas desde la claridad y la precisión; la acumulación y evaluación de información pertinente y el uso de ideas abstractas; el hallazgo de conclusiones y soluciones; la imparcialidad en los puntos de vista a partir de los sistemas alternos de pensamiento y la comunicación efectiva.

Pensamiento reflexivo:

Según Carlos González (2009) define el pensamiento reflexivo como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas. (González, 2009, p. 19)

Estrategia pedagógica:

Según Bravo (2008) las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación (Bravo, 2008).

Seminario Socrático:

Según Eyzaguirre (2003) el seminario socrático es una actividad que se basa en la discusión profunda acerca del análisis de un determinado tema, en donde los estudiantes y el docente participan conjuntamente.

Trabajo cooperativo:

Es una estrategia donde los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva dentro del aula y convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Según Dewey (1899) esta es una iniciativa para la construcción de conocimientos, a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática.

Secuencia Didáctica:

Según Tobón, Pimienta y García (2010) la define como un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.

Una vez realizada la revisión bibliográfica de antecedentes, se ha podido verificar que desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes es una situación problémica que se debe abordar, ya que de este depende en gran medida que los estudiantes mejoren su rendimiento en las pruebas internas como externas. De allí surge la necesidad de fundamentar teóricamente los supuestos de investigación con el fin de dar solución al planteamiento del problema.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se enunciarán las teorías de Lipman (1991), McPeck (1981), Paul (1993), Siegel (1988), Enis (1985) y Elder (2002), entre otros, cuyos postulados tienen relevancia dentro del proceso investigativo y pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón?

De igual manera, se abordarán las investigaciones empíricas como referencia de los alcances que tienen las reflexiones en la práctica pedagógica. Por ende, se abarcan los postulados que sustentan la formación del PC y las implicaciones que este tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con referencia a lo anterior, la estructura que se presentará es: en primer lugar se hará un acercamiento a la definición del PC desde los planteamientos que sustentan los teóricos sobre el tema. Seguidamente se enuncian los criterios bajo los cuales se fortalece el desarrollo del PC. Para respaldar lo anterior, es necesario abordar el Seminario Socrático y el trabajo cooperativo como estrategia que pretende liberar la pregunta y encaminar el fortalecimiento en la construcción del PC en los estudiantes de décimo grado de una institución pública de Girón. Por último, se dará una mirada a las micro teorías que han tenido un acercamiento al PC en el aula.

Acercamiento a la definición de Pensamiento Crítico

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los fines generales de la educación (numeral 9), busca que el estudiante desarrolle su capacidad crítica a través de la interacción en el

aula. De igual forma el MEN brinda algunas orientaciones, desde los estándares básicos de competencias, para que en la escuela al estudiante se le permita la comprensión y el uso efectivo de sus conocimientos. En esta misma línea, subyace la necesidad de formar hombres y mujeres capaces de pensar, es decir: reflexionar, lo cual fortalecerá la construcción, interpretación y transformación de su entorno. Lo que al lenguaje concierne se establece que ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran (MEN). Y ¿qué papel juega el PC en lo anterior? El PC se presenta como el puente que comunica la construcción de conocimiento y la capacidad de enfrentar la realidad, asumiendo posiciones, deberes y derechos.

Esto lo enmarca en las competencias ciudadanas que las definen como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. La esencia de lo anterior radica en que el estudiante, por naturaleza, es un ser social que necesita del otro para convertir la información en conocimiento, el cual le permite intervenir en su contexto y lo esperado es que esa acción sea constructiva y congruente con las habilidades que ha desarrollado en su ejercicio de ciudadanía. En este sentido el MEN (2010) categoriza las competencias en: conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Desde las competencias cognitivas, se aborda el Pensamiento Crítico (PC) como:

“La capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. De esta manera podemos cuestionar lo que ocurre en la sociedad e identificar cómo la realidad podría ser distinta a como es actualmente”. (p. 22).

Este planteamiento hace hincapié en que el estudiante se interrogue por la veracidad y la confiabilidad de la información que recibe, creando así sus propios criterios de validación. Hecha la consideración anterior, Benjamín (1989) atribuye:

“La importancia de la formación del pensamiento crítico en los alumnos y ciudadanos a razones como la necesidad de trabajar con eficiencia el creciente caudal de información que hay en la sociedad”. (p. 8)

Esta era digital bombardea constantemente al ser humano con información que está presente en cualquier forma (aviso, cartel, radio, etcétera) y en cualquier contexto (casa, trabajo, colegio, etcétera), la cual no permite, en algunas ocasiones, ser analizada a fondo pues su caducidad es muy rápida y atiende a los intereses de un grupo determinado. De Vito y Tremblay (1993) reafirman lo expuesto desde:

la importancia que reviste el pensamiento crítico en el tratamiento de esta información: esta es, en efecto, una gran conquista sobre todo cuando deben determinarse los mejores medios de recopilar información, analizarla, evaluarla, aplicarla a nuevas situaciones, aprovecharla para resolver problema y comunicarla de manera eficaz y dinámica.

Partiendo de lo anterior, el PC ofrece la oportunidad para que el individuo alcance una perspectiva más amplia de las posibilidades que le son ofrecidas. Es decir, cuando se logra hacer una construcción de las habilidades para la selección de información se obtiene una

herramienta para la comunicación efectiva y la resolución de problemas. El aula de clases es el escenario propicio para que se realice el desarrollo de las competencias necesarias para escoger, dentro del caudal de datos, aquello que sirve dentro de los intereses y necesidades.

El trabajo mancomunado en las instituciones debe ser hoja de ruta para construir procesos que tengan relevancia en el contexto, como lo expone Nickerson (1988) es necesario que toda la comunidad educativa se implique en el desarrollo de actitudes que favorezcan el enseñar a pensar. Las estrategias de enseñar a pensar tienen que desarrollarse a través de cada una de las áreas del curriculum, puesto que bastantes trabajos ponen de manifiesto que los procesos de aprendizaje interaccionan con los contenidos de aprendizaje.

Por ende, las áreas del conocimiento, que constituyen el plan de estudios, deben diseñar sus programas a partir de los procesos y no de los contenidos. En la enseñanza se encuentra inmerso el rol del docente (pilar) como orientador, facilitador y apoyo en la construcción de conocimiento.

Ennis (1985) concibe el pensamiento crítico como el pensamiento racional, reflexivo interesado en qué hacer o creer. En esta línea, se presenta el PC como primero, una forma de basar objetivamente la realidad que se percibe a través de la interpretación, la evaluación y la explicación y segundo, la organización jerárquica de las ideas con las cuales se busca entender una problemática, establecer las metas y la solución de la misma. Cuando se posibilitan las herramientas de construcción de habilidades de pensamiento, se gestan recursos para que el estudiante sepa que hacer en una situación. De igual manera, al realizar lo anterior se está orientando hacia la identificación de algo como verdadero o falso.

En los marcos de los postulados anteriores sobre PC se ha presentado la relevancia del mismo dentro de la interacción social, para Matthew Lipman (1991) el PC se define como “Un pensamiento que facilite el juicio al confiar en el criterio, sea correctivo y sea sensible al contexto”. Al igual que Ennis, Lipman confiere a la capacidad racional del ser humano la confianza que le posibilita saber elegir y valorar entre lo adecuado y el perjuicio. Los siguientes son los cuatro elementos que sustentan lo mencionado:

1. Los juicios son resultado del pensamiento crítico.
2. El Pensamiento crítico se apoya en criterios normas, leyes, requisitos, principios, reglas, etc. son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios.
3. El P.C. es auto correctivo: ser capaz de corregir la forma de pensar al detectar las debilidades y rectificarlas.
4. El P.C. es sensible al contexto: permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas en a casos concretos o en el de pensar de la teoría a la práctica.

Por otra parte Brookfield (1987) habla del PC, teniendo en cuenta cinco fases de análisis y las de acción. Las cuales están enumeradas de la siguiente manera:

1. Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna)
2. Evaluación de la situación.
3. Búsqueda de explicaciones o soluciones.
4. Concepción de diferentes perspectivas.
5. Resolución de la situación (comodidad interna).

Para Brookfield, estas fases son complementarias y deben ser tenidas en cuenta y desarrolladas en las aulas de clases. Ellas permiten el fortalecimiento del PC y promueven el desarrollo intelectual, involucrando aspectos emocionales, cognitivos y sociales del individuo. Al igual se pueden comenzar a ejercitar desde niveles muy básicos en la educación, partiendo de la capacidad para la metacognición.

En concordancia con los ya mencionados elementos, es necesario analizar cómo la evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajaremos (Paulo Freire, 2004). Es evidente entonces que desde la práctica pedagógica se oriente el reconocimiento del entorno social y cultural del educando para que se sepa desde donde nace el objetivo de enseñanza. Por ende, al comprender la realidad inmersa en la cotidianidad, que en algunas ocasiones pasa desapercibida, se da un paso adelantado a uno de los sentidos de la educación, ¿y cuál podría ser uno de esos? Atendiendo al interrogante se presenta la valoración del medio a partir del análisis crítico de lo que él ofrece.

En este orden de ideas se puede citar a Paulo Freire 2004, quien afirma que “es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”. Ante la situación planteada, el maestro demanda una reflexión pedagógica de su

intervención. No se puede hablar de PC sino se enseña a pensar y se crean las condiciones para que este germine.

Otro acercamiento que se presenta con base al PC es el que realiza Paul y Elder (2003), quienes exponen que el pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar. En relación con esto un pensador crítico necesita realizar un proceso a través del cual tenga clara la intencionalidad de sus ideas y la precisión de sus preguntas. Es decir, reconocer cuál es el motivo que le mueve a crear una representación mental para entender o conocer algo, le brinda una herramienta valiosa nacida del razonamiento, la autorreflexión y la creatividad, y por ende, llegar al avance en su PC. Lo cual va de la mano con la exactitud de los interrogantes que se plantea a sí mismo y que exteriorizará a su medio. Al ejercitar el PC, como lo afirman Paul y Elder (2003) el resultado que obtiene el pensador es que:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

De los anteriores planteamientos se puede deducir que el PC es base fundamental para que el individuo: sepa seleccionar la información que circula en su medio para de ahí evaluarla; formule preguntas relevantes y pertinentes dentro del contexto que se encuentra; encuentre soluciones prácticas y eficaces a las problemáticas planteadas; asuma las consecuencias de las acciones y expresiones y se exprese clara y efectivamente.

Criterios en el fortalecimiento del Pensamiento Crítico

Las acciones pedagógicas son la base para que se promueva una evaluación en torno a ella, la cual es necesaria que tenga como punto de partida y eje central el proceso de aprendizaje del estudiante. En este se debe reconocer su identidad e individualidad, intereses, talentos y necesidades, ya que tradicionalmente la educación se desliga del contexto socio-cultural de sus ciudadanos. Ante la situación planteada, esto implica que se debe enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar. Por ende, el rol del educador sería el de mediador que le permita, al aprendiz, crear oportunidades cognitivas, basadas en estímulos que lo motiven a construir conocimientos y desarrollar habilidades que tengan trascendencia en su vida. Como lo expresan Paul y Helder (2005) al fomentar las habilidades del pensamiento crítico, es importante que los profesores lo hagan con el propósito final de desarrollar características del pensamiento

En relación con esto último aspecto el PC requiere que se tenga en cuenta unos elementos a través de los cuales se puede analizar su proceso de construcción. Bajo la teoría de Paul y Elder (2003) se abordan los elementos por los cuales todo pensamiento puede ser analizado identificando sus ocho elementos:

- Propósito: meta a la cual se desea llegar, fortalecimiento del desarrollo del PC, con la aplicación de la estrategia enmarcada en el proceso investigativo.
- Pregunta: surge de la necesidad de dar solución o explicación a un fenómeno que afecta a un grupo o un contexto.
- Información: debe ser pertinente, coherente y relevante para que se sustente la pregunta.
- Inferencias: subyacen del análisis de las evidencias.
- Suposiciones: ideas que surgen de los supuestos de una investigación que emanan en un razonamiento o una acción determinada.
- Conceptos: permiten darle forma a los razonamientos pues en ellos se expresan los supuestos.
- Implicaciones: alcances que tiene el proceso de intervención.
- Punto de vista: convergencia de las experiencias y el panorama de un planteamiento.

Desde este propósito se expone que pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se “cobija” a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante (Paulo Freire, 2004; p.18)

Al simular situaciones de la vida diaria se generan los espacios para el desarrollo de habilidades que apoyan la comunicación asertiva y efectiva, el análisis de las ideas que sustentan los razonamientos, el propósito de los actos de habla y la resolución de problemas relevantes en un entorno. En efecto, surge el acto comunicante que conduce al sujeto a que se vincule a su contexto y que encuentre en él su rol como agente activo y participativo. Como consecuencia de esto, pensar de manera adecuada genera beneficio para el desarrollo y el crecimiento de una

nación. Cuando el ciudadano se identifica como una parte de un todo, adquiere las armas para defender sus ideas, inspeccionar la información que recibe, las ideas de los demás y, debatir lo que le informa su medio.

En relación con esto último Henry Giroux (2003) menciona que comprender la realidad significa comprender lo que las cosas realmente son, y esto, a su vez, implica rechazar su mero carácter fáctico. Sobre la base de la consideración anterior Víctor Martín García y Óscar Barrientos Bradasic (2009) afirman que parece claro que la expansión del concepto de pensamiento crítico se genera a partir de un acercamiento cognitivo y que su impacto en áreas afectivas y axiológicas nace de la amplia relación del conocimiento con la realidad. Desde estas dos posturas se encuentra un punto de convergencia que es la realidad, la cual acerca al ser humano al reconocimiento de la necesidad de análisis, evaluación y posterior desarrollo de su PC en el marco de su cultura, contexto, intereses y participación en relaciones sociales. En efecto se propende por el develamiento de los valores a través de la comprensión y vivencia en sociedad.

Según Paulo Freire (2006) todo tiempo educativo es tiempo de pregunta y de respuesta, tiempo de disciplinar, de reglamentar la propia pregunta, la propia respuesta. La pregunta se presenta como punto de referencia para encaminar la construcción de posibles soluciones que deben ser evaluadas a través de estándares relevantes. Partiendo de lo que asevera el autor, Paul y Elder (2005), afirman que todo pensamiento debe ser evaluado en cuanto a su calidad utilizando estándares intelectuales como: claridad, precisión, veracidad, relevancia, profundidad, extensión, importancia, lógica y justicia. Entonces, si al educando se le reta a que evalúe sus ideas o

pensamientos desde los anteriores estándares se está promoviendo la solución de problemas y por ende el desarrollo del PC.

Ahora bien, los procesos de participación crítica y activa en la sociedad surgen con la calidad de argumentación y proposición que ha construido el ciudadano. Como lo concluyeron Carlos Saiz y Silvia F. Rivas (2008):

parece razonable pensar que los ciudadanos con responsabilidades en el futuro en la sociedad deberían poseer un suficiente desarrollo de sus dotes de argumentación o de tomar buenas decisiones, en definitiva, deberían manifestar un buen rendimiento en las habilidades que definen al pensamiento crítico. Con referencia a lo anterior y según Paul y Elder (2005) la meta fundamental del pensamiento crítico es fomentar el desarrollo de las características conceptuales o disposiciones. Éstas incluyen:

- Justicia de pensamiento: implica adhesión a los estándares intelectuales sin importar las ventajas que se puedan obtener.
- Empatía intelectual: se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas que no son las propias.
- Humildad intelectual: radica en reconocer los límites del conocimiento que se posee.
- Perseverancia intelectual: adhesión a los principios racionales, necesidad de enfrentar por más tiempo la confusión y los asuntos irresolutos para lograr un entendimiento o una comprensión más profunda.

- Valor intelectual: reconoce que hay ideas que aunque son consideradas peligrosas o absurdas pueden estar justificadas racionalmente (en todo o en parte) y que hay conclusiones y creencias que han sido inculcadas y que pueden ser falsas o equivocadas.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de ser consistente en los estándares intelectuales que aplica; someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás; practicar lo que se predica con otros y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que se incurre.
- Autonomía intelectual: refiere la dominación de forma racional de los valores y las creencias que se tienen y las inferencias que se hacen.
- Confianza en la razón: creer que los intereses propios y los de la humanidad estarán mejor atendidos si se basan en la razón.

Desde los marcos de las observaciones anteriores, es pertinente incorporar lo que Facione (2007) expone sobre lo que constituye el centro del pensamiento crítico que es hacer un juicio reflexivo y con propósito sobre qué creer y qué hacer. Significa entonces que la inmersión de las actividades humanas dentro de la reflexión con criterios conduce hacia el desarrollo de competencias esenciales para construir conocimiento, aplicarlo en contextos pertinentes, aceptar sus consecuencias y vivir constructivamente en el medio. Se evidencia que el fortalecimiento del PC conlleva a nuevas perspectivas de análisis, argumentación y proposición, vitales en un constante crecimiento de información que satura al ser humano. Si al educando se le brindan las posibilidades de vivenciar lo ya expuesto, se habrá contribuido con la revaloración de los conceptos de equidad y justicia social, indispensables en su formación.

Es por ello que la educación para el siglo XXI ha de estar basada en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Tal como lo afirma Acosta (1995) el estudiante debe pensar de forma autónoma (autoexpresión y análisis) y es desde el currículo y las estrategias de enseñanza de donde se puede contribuir para desarrollar e incrementar este tipo de pensamiento. Lo cual no resulta ajeno a lo que se pretende lograr con esta investigación. Ya que lo que se busca es integrar la estrategia pedagógica del seminario socrático junto con el trabajo cooperativo para fortalecer el desarrollo del PC en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa. Estrategias que se describirán a continuación.

El seminario socrático como estrategia en el desarrollo del fortalecimiento del PC

El seminario socrático es una actividad que se basa en la discusión profunda acerca del análisis de un determinado tema, en donde los estudiantes y el docente participan conjuntamente. Tal como lo afirma Eyzaguirre (2003) los seminarios socráticos buscan desarrollar habilidades intelectuales a través del pensamiento crítico, el análisis, la síntesis y la evaluación de las ideas y los conceptos, con el fin de que el estudiante pueda alcanzar una profunda y mayor comprensión de las cosas. De igual forma esta estrategia pedagógica pretende incrementar las habilidades sociales a partir del desarrollo de la capacidad de expresarse y de escuchar a los demás.

Según estas características, el seminario socrático resulta una buena estrategia para fortalecer el desarrollo del PC. Pero si se quiere generar un PC en el aula como lo refiere Acosta (1995), ésta ha de convertirse en una comunidad indagadora e inquisidora; donde los estudiantes sean quienes se cuestionen (autocorregirse) y a su vez puedan corregir los métodos y procedimientos usados por los compañeros, así como los propios. Y es aquí donde el docente

juega un papel fundamental; ya que debe ser el principal autor para que se generen estos espacios de discusión y de esta forma sea el escolar quien construya su propio conocimiento, a partir de sus necesidades.

En concordancia con esto, (Fernández, 1996) ha replicado que la acumulación de conocimientos tiene cada día menos importancia y que lo esencial consiste en que el escolar aprenda a comunicar, a evaluar, a criticar y a resolver sus problemas. Pero para esto, se deben generar los espacios en los que se le permita auto cuestionarse. Es por esto, que la pregunta puede considerarse como la esencia del proceso enseñanza-aprendizaje; ya que esta tiene grandes implicaciones en la organización y desarrollo del pensamiento. En efecto, son muchos los estudios, entre otros el de Wilen (1992), que muestran la importante relación entre el proceso de pensar y el rendimiento académico y, en especial, la relación de aquél con la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes.

De igual forma, Paul (1993) plantea que el método socrático es una manera de preguntar que examina profundamente el sentido, la justificación o solidez lógica de una enunciación, posición o línea de razonamiento. Es decir, esta estrategia permite al estudiante analizar una determinada situación, exponer su opinión acerca de esta, escuchar la opinión de los demás y asumir una postura. En tal sentido, el seminario socrático aporta al fortalecimiento del desarrollo del PC en la medida que el educando logra modificar su pensamiento, dándose cuenta cuando está en un error o cuando su posición es pertinente. Esto puede ser posible, ya que el PC es auto correctivo lo que permite lanzarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando siempre en la autocorrección (Paul, 1993)

Teniendo en cuenta lo anterior y desde el punto de vista práctico, el seminario socrático se puede desarrollar de la siguiente manera:

1. El profesor asigna el texto y junto con él, entrega una guía de preguntas o una actividad previa. Se asigna el tiempo necesario para preparar el seminario.
2. El día del seminario, los alumnos llevan su texto y sus apuntes a la clase, y se sientan en el círculo previamente dispuesto por el profesor.
3. El profesor hace una breve introducción al seminario y lo inicia con la pregunta de apertura.
4. Los alumnos comienzan a responder las preguntas revisando cuidadosamente el texto para encontrar argumentos que sustentan sus respuestas, haciendo citas de pasajes del texto, y aclarando o bien reformulando sus puntos de vista con ejemplos que aparezcan en la lectura.
5. Una vez finalizada la conversación, es decir, cuando el tema ha sido explorado exhaustivamente y todos los alumnos han podido participar en el diálogo, el profesor les pide que evalúen el seminario. Para ello deben reflexionar sobre el desarrollo de la conversación, el flujo de las ideas, la participación de los demás, el respeto mutuo y otros aspectos relevantes.
6. Posteriormente podrá darles un trabajo escrito a modo de actividad post-seminario, y que será realizada por los alumnos en forma independiente. Esta actividad constituye una actividad de síntesis. (Eyzaguirre, 2003:43-45):

De igual forma, Navaridas (2004) enuncia que esta estrategia también se le denomina diálogo socrático o interrogación socrática y es uno de los procedimientos más antiguos y potentes para generar ideas y estructurar el pensamiento en los estudiantes. Pero bien es cierto que para que esta tenga éxito, el rol que desempeña el docente es fundamental; ya que debe ser el encargado de propiciar espacios en los que se genere la discusión. Entonces, es evidente que la pregunta es el eje central de toda discusión socrática. Y es así como lo afirma el autor:

Es primordial considerar el papel que desempeña la «pregunta », como reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la organización y desarrollo del pensamiento de los alumnos. Ya que una vez se da inicio al proceso de indagación, éste se caracteriza por ser inagotable, ya que siempre se encontrará la posibilidad de abrir nuevas ventanas y de encontrar nuevos espacios, a partir de otras preguntas entre los protagonistas (Acosta, 1995; p. 10)

En concordancia con lo anterior, es importante resaltar que más que tratarse de preguntas aisladas, lo que realmente dinamiza una conversación es la secuencia de estas; ya que según Eyzaguirre (2003) es esto lo que permite seguir una lógica, de manera que el alumno pueda responderlas y comprobar que de algún modo está acercándose a algún tipo de conclusión.

Pero para que el estudiante logre construir sus conclusiones, se debe valorar sus contribuciones, de manera tal él se motive y participe cada día con mayor seguridad. Ya que según López (2012) tanto el tipo de preguntas que se realicen, como la manera en que se formulen las preguntas y las respuestas dadas afectan la autoestima y la participación del estudiante. Por lo tanto los docentes, deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus

educandos, desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo. Para ello, es necesario conocer los elementos requeridos para realizar buenas preguntas, y reconocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden elaborar.

Es por esto, que el seminario socrático emplea tres tipos de preguntas: pregunta de apertura, preguntas de seguimiento y pregunta de cierre (Eyzaguirre, 2003). La pregunta de apertura es la que permite dar inicio a la conversación, por lo tanto, esta debe ser lo suficientemente amplia como para generar interés y la participación de los estudiantes. Luego se continúa con las preguntas de seguimiento, las cuales conciernen a la secuencia de preguntas orientadoras que permiten guiar al estudiante hacia la comprensión de los textos. Y finalmente, la pregunta de cierre, la cual pretende llevar al escolar a sacar sus propias conclusiones acerca de aquello que se ha discutido durante el seminario.

En cuanto a las preguntas orientadoras, Paul (1993) enfatiza la importancia de las llamadas preguntas socráticas. Ya que con este tipo de preguntas se trata de averiguar la lógica fundamental o la estructura del pensamiento producido, lo que permite hacer juicios razonables.

Paul propone seis tipos de preguntas:

Tabla 1.

Clasificación de preguntas.

Tipo	Preguntas
1. Clarificación	¿Qué quieres decir con eso? ¿Podrías darme un ejemplo?

2. Explora suposiciones y fuentes	¿Cuál es el supuesto? ¿Por qué alguien diría eso?
3. Investiga razones y evidencias	¿Qué razones tienes para decir eso? ¿En qué criterios basas ese argumento?
4. Investiga las implicaciones y Consecuencias	¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento? ¿No crees que estarías sacando conclusiones precipitadas?
5. Acerca de puntos de vista o Perspectivas	¿Qué otra forma habría para decir eso? ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?
6. Sobre preguntas	¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta? ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?

Fuente: Paul (1993)

Como se observa, las preguntas socráticas son abiertas y dependiendo de la pertinencia con la que se formule, puede provocar la indagación y la exploración, facilitando los procesos de PC en los estudiantes. De allí que las preguntas que implican un pensamiento complejo requieren de cierto detalle en su respuesta y probablemente cierto tiempo para pensar y reflexionar. Pero por otra parte hay otras preguntas que no requieren una respuesta precisa o definitiva y pueden servir para comenzar una sesión e invitar de esta manera a la reflexión. En conclusión, el docente

debe ser consciente de que las buenas preguntas ayudan a mejorar y ampliar el aprendizaje. Es por eso que como lo afirma el autor

es conveniente conocer qué tipo de preguntas son las adecuadas para cada tipo de ambiente de aprendizaje, de tal manera que permitan a los estudiantes relacionar sus conocimientos previos y experiencias, formular sus propias preguntas, e incluirlo en la planificación de su propio aprendizaje. (López, 2012; p. 49)

La argumentación, como herramienta clave en el desarrollo del PC

Pensar y expresarse no es una actividad que se dá al azar. Por el contrario, estos son dos procesos que se adquieren con la práctica, al igual que influye la asertividad que se tenga en el uso de estrategias para lograrlo. Esto se sustenta en lo que afirma Elosúa (1993) la capacidad para aprender continuamente tiene mucho que ver con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento que nos permiten conocer, y buscar la información que necesitamos, en un momento dado, para resolver una tarea o solucionar un problema. En tal sentido, es en el aula de clase en donde se deben formar estas destrezas; habilidades que finalmente conllevan al fortalecimiento del desarrollo del PC.

Es por ello que en esta investigación se ha planteado el seminario socrático articulado con el trabajo cooperativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del PC. En congruencia con esto, encontramos que para hablar de la estrategia, se hace necesario fortalecer las habilidades de argumentación, como herramientas claves en el seminario socrático. Ya que tal como lo refiere Canals (2007)

“Argumentar es una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. Implica, por lo tanto, someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate” (p. 50)

De acuerdo con lo expresado por el autor, la argumentación es un proceso, que requiere de la construcción del pensamiento para luego a través del discurso exponer la opinión para convencer a los demás de la fuerza de las propias razones y, tal vez, persuadir su estado de opinión.

Así mismo Zuta (2014), coincide con lo anteriormente expuesto, ya que afirma que la argumentación tiene como objetivo razonar acerca de un tema para convencer al oyente de la aceptabilidad de su punto de vista, y esto se puede considerar como un ejercicio que propicia el desarrollo del PC. Pero estos procesos se desarrollan en la medida que se les brinda a los estudiantes espacios en los que pueda estructurar su pensamiento para que asuma su posición frente a este. Según Dewey (1982) el ambiente físico y psicológico del aula juega un papel primordial para facilitar el aprendizaje del PC. Entonces, es evidente que el rol del docente es fundamental, ya que tiene como reto propiciar espacios participativos de indagación en la búsqueda de conocimientos sólidos, valores y juicios éticos, con el fin de formar individuos pensantes con capacidad de autoexpresión y análisis de la realidad; para que ellos logren cuestionarla y transformarla.

Estos espacios participativos persiguen según Grisales (2006) que el alumnado aprenda a formular un punto de vista propio sobre los problemas sociales, justificado a partir de las razones del conocimiento social y contrastado con los puntos de vista y argumentos de los demás, para

aprender a pensar sobre el mundo y plantear propuestas alternativas. De igual forma Boisvert (2004) afirma que el ejercicio de estas actitudes y capacidades posibilita el PC, pues el pensamiento reflexivo se orienta hacia la resolución de un problema. Lo anterior lleva a reconocer la importancia que tiene la argumentación como herramienta del PC, ya que si los estudiantes logran manejar un buen discurso argumentado, la escuela se vería libre de conflictos.

Aunque no se debe desconocer lo expuesto por Camps (1995) quien afirma que toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses. Sin embargo argumentar es justamente lo contrario de aferrarse a un punto de vista. Entonces es ahí en donde el estudiante que ha fortalecido el desarrollo del PC logra:

1. Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él.
2. Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos.
3. Tener su propia opinión sobre el tema discutido.
4. Valorar los argumentos contrarios.
5. Justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados.
6. Utilizar de manera rigurosa y consiente los argumentos.
7. Tratar de desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros.
8. Reconocer los argumentos de los oponentes y saberlos refutar.
9. Aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones.
10. Saber negociar una posición de compromiso. (Camps, 1995; p.6)

Pensamiento crítico y aprendizaje cooperativo

El hombre es un ser social por naturaleza, por lo que el aprendizaje cooperativo se convierte en una buena opción, que al trabajarlo como estrategia de aula en las diferentes instituciones, permitirá la formación de ciudadanos democráticos y participativos que exige la nueva educación. Según Kurfiss (1988) hace énfasis en el ejercicio de examinar su propio pensamiento con relación al de los otros para asumir diferentes puntos de vista y mediar otros pensamientos; evaluando los supuestos, las consecuencias y las implicaciones. De acuerdo con este postulado, se promueve el fortalecimiento del diálogo, el trabajo grupal y la cooperación entre los integrantes de un determinado grupo; lo que lleva a deducir que el PC como conocimiento es esencialmente cooperativo.

Por consiguiente, es oportuno mencionar ciertos elementos conceptuales que algunos autores consideran como aprendizaje cooperativo. De acuerdo con Johnson (1987) El aprendizaje cooperativo es un conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

Retomando el concepto de Johnson, los grupos de trabajo heterogéneos, permiten la diversidad en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación. Lo cual le permite a cada individuo afirmar su identidad personal y cultural como un miembro valioso del grupo. Por lo tanto cada uno de los integrantes debe tener voz en la toma de decisiones, fomentando de esta manera la responsabilidad individual y colectiva en relación a la clase.

Dentro de los objetivos del aprendizaje cooperativo, según Garriga (2008) se encuentran los siguientes ítems:

1. Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
2. Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar status, requisito para superar los prejuicios.
3. Favorecer el establecimiento de relación de amistad, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
4. Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
5. Incrementar el sentido de la responsabilidad.
6. Desarrollar las capacidades de comunicación.
7. Desarrollar la capacidad de cooperación.
8. Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales.
9. Favorecer el proceso de crecimiento del alumnado y del profesor.

Estos objetivos se encuentran relacionados mutuamente; cada uno involucra al docente y por lo tanto determina su función como líder del grupo, en la definición de las diferentes estructuras que implican cualquier estrategia de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto importante para lograr el objetivo de aprendizaje, es partir de la importancia de conocer durante las primeras sesiones de la clase los conocimientos o ideas previas que ya tiene el estudiante, para determinarlo como punto de partida.

Algunas de las sugerencias que permiten el éxito en la planeación del proceso de aprendizaje cooperativo parten de la identificación de un tema de interés común de cada grupo participante; donde el docente reconoce los temas de interés de sus estudiantes para clarificar los objetivos de la actividad de aprendizaje que desea alcanzar.

Seguidamente se plantean preguntas que permiten desarrollar los contenidos, teniendo en cuenta las características del grupo para así seleccionar las estrategias y los recursos apropiados para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Como resultado de esta técnica se asignan responsabilidades en los integrantes del grupo, al igual que el diseño de un cronograma donde se plasme los tiempos de ejecución de las diferentes tareas.

Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

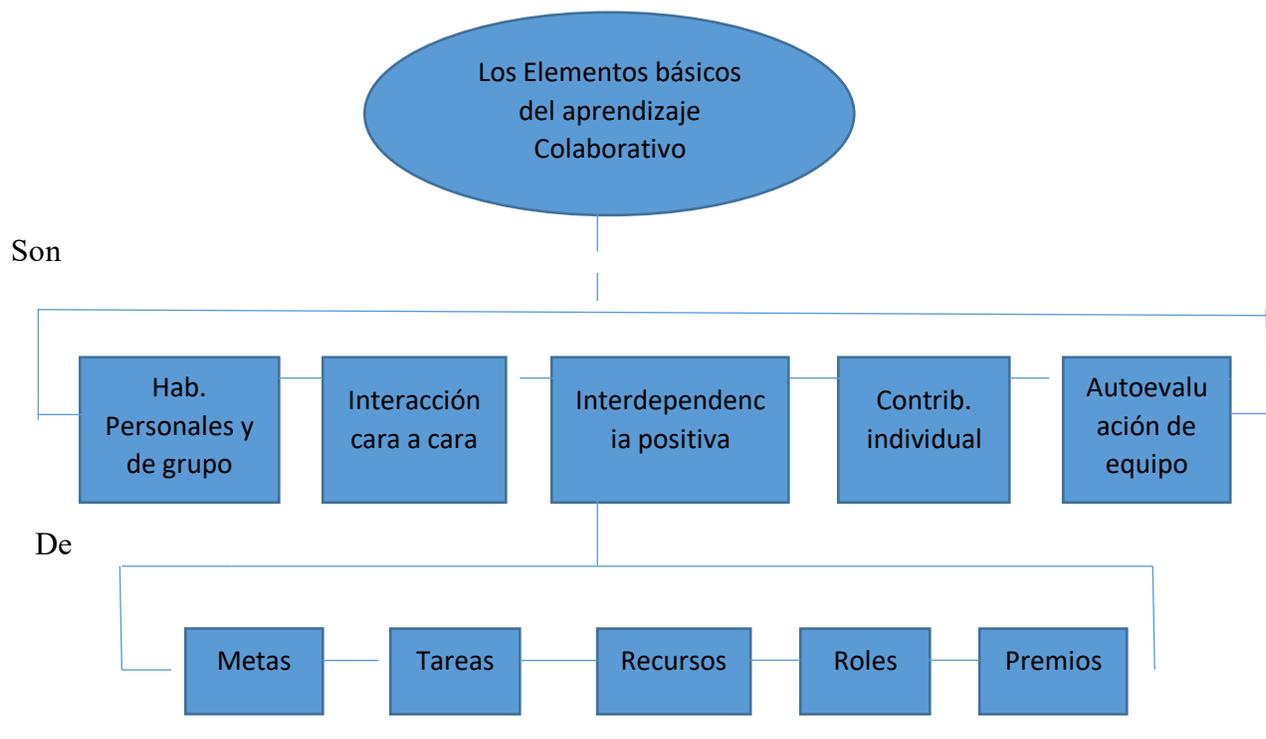
Algunos elementos básicos que sustentan el aprendizaje cooperativo subyacen en la interdependencia positiva; considerando esta como base central del aprendizaje, ya que cada integrante del grupo trabaja en consecuencia de una puesta en común. Esto permite la interacción cara a cara entre los participantes del grupo generando aspectos positivos que promueven las habilidades sociales como: la solidaridad, el respeto, la escucha y el mutuo acuerdo en la toma de decisiones. Esto permite que cada individuo asuma un papel participativo en el intercambio de ideas como miembro responsable de una tarea específica.

Por consiguiente, en todo proceso educativo es fundamental evaluar el trabajo o la práctica; con el objetivo de establecer mecanismos de seguimiento y autorregulación que permitan el reconocimiento de los logros y las dificultades en el proceso. Para esto es necesario

establecer criterios que potencien el direccionamiento en pro de los logros propuestos para el trabajo cooperativo.

Gráfico 3.

Los Elementos básicos del aprendizaje cooperativo.



Fuente: Colombia Aprende (2016)

El trabajo cooperativo según Linares (2008), es uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje del PC, ya que está claramente estructurado en grupos de aprendizaje. Lograr que los estudiantes piensen activamente sobre lo que aprenden no es suficiente. Los estudiantes desarrollan mejor sus habilidades de pensamiento crítico cuando se les enseña explícitamente desarrollar habilidades de pensamiento.

El uso de ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo, son útiles para generar un acercamiento mayor de los estudiantes hacia la temática trabajada. Cuando los

estudiantes justifican y responden atentamente a las opiniones de los demás, están comenzando a utilizar algunas de las habilidades más importantes del PC. Además el trabajo cooperativo entre los educandos, permite que sean responsables de su propio aprendizaje, ya que pueden superar y corregir los malentendidos entre ellos mismos; logrando un progreso en sus actividades escolares. Estas estrategias pueden ser aplicadas en diferentes asignaturas, y contextos multiculturales donde se hace necesario hablar de la educación focalizada en valores como la solidaridad, la cooperación y la colaboración entre los participantes del grupo, que más tarde serán ciudadanos y podrán aplicar estos comportamientos en el contexto en el cual se desenvuelven.

Por último, desde esta concepción, el PC es esencialmente cooperativo; ya que propone el diálogo y la cooperación entre los participantes. A su vez contribuye a que cada individuo haga uso de sus facultades racionales, para convertirse en personas razonables, capaces de identificar sus propios errores y autocorregirlos.

En conclusión, en este capítulo se expusieron las categorías bajo las cuales se sustentó el proceso de investigación en congruencias con la revisión de la literatura. Se analizó la pertinencia de las estrategias seminario socrático y trabajo cooperativo en el fortalecimiento del desarrollo del PC. Para llevar a cabo el anterior proceso, fue necesario tomar como punto de referencia la razón de ser del proceso investigativo que es el desarrollo de una estrategia pedagógica, a través del Seminario Socrático y el trabajo cooperativo, que promueva el pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado, en un establecimiento educativo

público de Girón. Para alcanzar la anterior premisa será necesario en el siguiente capítulo describir el diseño metodológico de la propuesta.

La secuencia didáctica como una estrategia para fortalecer el desarrollo del PC

La secuencia didáctica (SD), según Pérez (2013) es una unidad importante y útil para la planeación del trabajo didáctico por su flexibilidad y alcance; ya que en ella, se organiza el trabajo en torno a una temática significativa para los estudiantes, con la finalidad de alcanzar el aprendizaje de un saber específico. En la didáctica del lenguaje, la SD suele estar ligada a un género textual y a la producción de este. La responsabilidad de su planeación está totalmente a cargo del docente; debido a que sus propósitos son concretos.

De igual forma para Tobón, Pimienta y García (2010) las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. El trabajo en el aula de clases a partir de las SD, permite promover un pensamiento complejo en los estudiantes, ya que las actividades que se propongan, se pueden transversalizar con otras áreas. Lo que permitirá establecer acciones para trascender la fragmentación de las disciplinas que se observa en las instituciones educativas y avanzar en su integración sistémica, dado que no es posible resolver los problemas de la realidad desde una única disciplina, sino que se requiere la unión de varias de ellas. (Tobón, 2009); proceso que permitirá que la educación no sólo forme, sino que también sea un escenario social para actuar y contribuir a que los educandos resuelvan los problemas de su contexto.

Para Furman (2012) el diseño para la elaboración de SD se fundamenta teóricamente en una base conceptual que oriente la propuesta, para centrarse en los procesos que subyacen de los sustentos pedagógicos en relación a los enfoques seleccionados; por medio de los cuales se debe realizar una breve introducción, donde se presenta el área en el cual se va a trabajar y a su vez orienta a los docente en los propósitos generales que esta busca. En cuanto a la planeación, esta debe contener el tiempo requerido para cada sesión, la descripción de las actividades, los objetivos de aprendizaje, las competencias que se buscan potenciar y las actividades que orienten los aprendizajes. De igual forma, contienen un espacio para la reflexión docente que le permita reorganizar su trabajo, la propuesta de la evaluación de los aprendizajes y una bibliografía que debe contener los recursos.

Durante la implementación de la SD, los estudiantes realizan actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen en sus habilidades, actitudes y conocimientos. De esta forma, el aprendizaje cooperativo les proporciona el apoyo social y el andamiaje (Bruner, 2000; citado por Pimienta, 2007, p. 10)

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se describe el diseño metodológico utilizado para el desarrollo de la investigación. Siendo el objetivo principal de estudio la forma de determinar ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón?

Se hace necesario especificar el enfoque de la investigación que orientó el estudio, el diseño metodológico, el contexto de investigación en donde cobra sentido la indagación de la realidad y la formulación de la propuesta. Los instrumentos de investigación utilizados, tanto en la fase inicial de indagación como en la de evaluación del impacto de la propuesta; las categorías de análisis que subyacen a todo el proceso de investigación y la formulación de la propuesta; las fases o etapas que se cumplieron durante el estudio y la manera como se desarrolló el análisis de los resultados. Es a partir del diseño metodológico que los objetivos de investigación se operacionalizan en acciones concretas que delimitan los procesos de interpretación, análisis y formulación.

Enfoque metodológico

La presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo. En palabras de Hernández et al. (2010), las investigaciones cualitativas se enfocan a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Para Bonilla y Rodríguez (1997, p. 51) la investigación cualitativa se caracteriza por cinco importantes rasgos:

- Su principal objetivo es la exploración y la interpretación de la realidad social.
- El compromiso del investigador es con el entendimiento del significado social.
- Las relaciones que se establecen entre el investigador y el sujeto son muy cercanas y dentro del ámbito de la comprensión y respeto por el otro.
- La conceptualización o relación funcional entre los marcos teóricos y la indagación se produce de manera inductiva, permitiendo la re-significación y la comprensión de la subjetividad del investigado.
- La imagen que se tiene de la realidad no es rígida sino, por el contrario, dinámica y en construcción constante.

En esta medida, el presente estudio logra circunscribirse dentro de los principios del paradigma cualitativo, dado que el objetivo investigativo, que gira en torno al constructo PC responde a una categoría cualitativa cuya naturaleza es sólo comprensible dentro de un contexto social particular y en función de la relación que dicho conocimiento establece con los sujetos y con el lenguaje. En el mismo orden, el espacio del aula surge como una cuarta dimensión que suscita diversos significados y posibles interpretaciones. Igualmente, se considera necesario durante el proceso investigativo no dejar de lado la relevancia de significados y sentidos particulares en las acciones y comportamientos de la población objeto de estudio.

En la investigación cualitativa existe un interés por el significado social de lo investigado, puesto que el saber y lo cognoscible resultan ser una interpretación y legitimación de lo percibido en el contexto social. Autores como Berger y Luckmann (1979, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997) consideran que el tipo de conocimiento que se posea sobre una realidad involucra una

particular forma de legitimarlo o indagarlo. Está en primer lugar, el conocimiento incipiente, basado en el entendimiento natural del funcionamiento de las cosas, de las normas sociales, de los lazos naturales que nos permiten estar en el mundo porque nos reconocemos en función de su biología, su física y de las reglas de socialización.

Aparece en segundo lugar el conocimiento rudimentario, basado en explicaciones proposicionales cuya evidencia en muchos casos es incierta y apela más a una postura pragmática que un conocimiento teórico claro y delimitado. Bonilla y Rodríguez (1997) relacionan los cuentos populares, las leyendas y los principios morales como ejemplos del anterior. A este tipo de conocimiento le sigue el conocimiento teórico explícito, el cual utiliza marcos lógicos y teóricos para la comprensión de un problema. En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997):

Este tipo de conocimiento toma la forma de patrones de significación, que se refieren a realidades que no son explícitas en la experiencia cotidiana, aunque correspondan a un mundo conocido en común, porque configura la realidad intersubjetiva. (p. 31)

Las palabras proferidas por las autoras ponen en evidencia que el conocimiento teórico explícito, ese conocimiento de universos simbólicos por descubrir mediante la visualización, la categorización y re-interpretación, es el tipo de conocimiento hacia donde se orienta el presente estudio. En el aula de clase se circunscriben subjetividades, saberes compartidos entre estudiantes y docentes, lenguajes determinados por el rol de quienes comunican y formas de entender el espacio y su función social y formativa. Es en éste contexto diverso y multifactorial en donde el conocimiento teórico explícito ayuda a clarificar patrones de comunicación, de relacionamiento de los sujetos entre ellos, con el espacio, con el lenguaje y con el saber enseñado y aprehendido.

Sumado al tipo de conocimiento que se indaga dentro de la investigación cualitativa está también el asunto de la conceptualización. Según lo exponen Berger y Luckmann (1979, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997), los conceptos corresponden a ideas abstractas, cargadas de rasgos y tópicos particulares desde el punto de vista conceptual y que sirven de herramienta para indagar los universos simbólicos presentes en el contexto de investigación.

Sin embargo, en el proceso de conceptualización, existe una importante diferencia cuando se indaga desde el paradigma cuantitativo y el cualitativo. Dentro del paradigma cuantitativo los conceptos se presentan mediante categorías que se miden de manera excluyente. Primero se define un concepto, luego se operacionalizan dentro de una categoría y se establece posteriormente su mecanismo de medición. La medición de estas categorías exige del investigador un marco previo de supuestos conceptuales que permitan la validación o el rechazo lo encontrado mediante el proceso de medición. Es decir, la conceptualización es un punto de partida que pre-establece la naturaleza y los rasgos de la realidad estudiada, siendo la comprobación de hipótesis una tarea clave dentro del proceso de indagación como también la definición del mecanismo de medición. Es por ello fundamental dentro de la investigación cuantitativa que los sistemas conceptuales estén claramente definidos para que el ejercicio de conceptualización tienda un puente entre la realidad dada o que se le presenta al investigador y los objetivos de indagación establecidos.

Por su parte, la conceptualización en el paradigma cualitativo opera de una manera mucho más holística. Al respecto señala Franklin y Osborne (1971, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997):

la medición no provee información de todas las cualidades que caracterizan el fenómeno que se mide, porque ésta de hecho es un proceso de abstracción que necesariamente se basa en un conjunto limitado de propiedades. (p. 35)

Por tanto, en la investigación cualitativa, la conceptualización de la realidad no representa el punto de partida dentro de la investigación sino el lugar de llegada luego de la exploración del contexto. La realidad social no solo se ve representada por hechos y situaciones fácilmente reconocibles mediante instrumentos de medición. El universo de la Subjetividad, por ejemplo, es decir, los anhelos, deseos, valores, roles, las formas de comprender y escuchar al otro, entre otros varios aspectos, se descubren dentro del proceso de investigación e indagación y no se manifiestan como entidades planas.

Si la realidad social está provista de aspectos tanto subjetivos como objetivos es necesario entonces dotar a la investigación de un proceso de conceptualización que no asuma el marco teórico o las bases teóricas de la investigación como un todo universal y limitado. La comprensión de la realidad social es un fenómeno hermenéutico que no se agota en la pre-definición de categorías. Por lo tanto, los marcos teóricos, dentro de las investigaciones que se orientan por el paradigma cualitativo, suponen un primer rudimento o nivel de abordaje de la realidad. Cuando el investigador inicia la indagación, los marcos teóricos le permiten situar su mirada en los tipos de relaciones que desea comprender y explorar y en ningún momento impone el proceso de conceptualización a un conjunto de categorías dadas y medibles. Al respecto refiere Cisterna (2005):

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y la confiabilidad del conocimiento descansan en última instancia en el rigor del investigador. (p. 62).

El aula de clase es una realidad social y un producto histórico, cuyas relaciones se basan en principio en la subjetividad de cada uno de sus actores pero también de patrones de educación, formación y lineamientos éticos y morales impuestos por la propia institución.

En cuanto al tipo de investigación cualitativa desarrollada Hernández (2006) y Monje (2011) refieren la existencia de diferentes tipos de estudios cualitativos según la profundidad o el objetivo, tales como exploratorios, descriptivos o interpretativos. Sin embargo, dentro de una visión más holística de la investigación cualitativa, Hurtado (2005) plantea un abanico más diverso. Para la autora, la realidad social que se busca indagar involucra unos niveles de complejidad que deben ser entendidos por el investigador para que la comprensión de la realidad se enmarque dentro de los intereses pretendidos desde el principio. Se plantea entonces 3 grandes niveles de investigación dentro de los cuales aparecen los enfoques de indagación.

Un primer nivel corresponde al perceptual, siendo característico de éste el estudio de la realidad social desde lo más evidente. En este nivel el investigador trata de captar con la mayor fidelidad las manifestaciones producidas en el entorno investigación, siendo la caracterización, la clasificación y la exploración enfoques propios dentro de este nivel de indagación.

Un segundo nivel corresponde al aprehensivo. En este nivel de investigación, el investigador construye relaciones, interpreta características, desde lo subjetivo, captando de la

realidad aquello que es evidente como lo que está implícito dentro de las relaciones entre los sujetos, el contexto, el lenguaje y el conocimiento (Hurtado, 2005). Por esa razón, como lo refiere la autora, el nivel de investigación aprehensiva involucra los enfoques analítico y/o interpretativo y el comparativo.

Un tercer nivel de indagación lo constituye el comprensivo. En este nivel de indagación, las explicaciones que se construyen, producto del análisis de las relaciones al interior del contexto investigativo, permiten trascender la interpretación y formular explicaciones que construyan nuevos conocimientos sobre la realidad (Hurtado, 2005). Cuando una investigación se instaura en un marco de comprensión, esto le permite al investigador plantear escenarios posibles de situaciones venideras como también planificar propuestas que contribuyan a la transformación de la realidad estudiada. Los enfoques explicativos y propositivo caracterizan éste nivel de indagación.

El último nivel expuesto por Hurtado (2005) corresponde al nivel integrativo. En este nivel de indagación, las acciones concretas que se producen luego del análisis e interpretación, como de la planeación de acciones para la modificación y transformación de la realidad, permiten ser reinterpretadas y valoradas desde un enfoque evaluativo.

El investigador decide hasta que nivel de indagación situará el estudio, siendo para este caso fundamental una buena formulación de objetivos que delimite los pasos para el desarrollo de la investigación. A continuación se sintetiza los diferentes niveles de investigación, según el nivel de indagación:

Tabla 2.

Niveles en la conceptualización de la indagación

Nivel de Indagación cualitativo	Enfoque
Nivel Perceptual	Exploratorio
	Descriptivo
Nivel Aprehensivo	Analítico
	Comparativo
Nivel Comprensivo	Explicativo
	Propositivo
Nivel Integrativo	Evaluativo

Fuente: Hurtado (2005)

Partiendo de lo anterior, la presente investigación se ubica dentro de un nivel de indagación comprensivo con enfoque explicativo, puesto que durante el proceso de indagación e interpretación de la información se determinaron una serie de fenómenos que se presentan en el contexto del aula, susceptibles de medición; los cuales, se analizaron a través de instrumentos de tipo cualitativo.

Método de investigación

La propuesta se llevó a cabo bajo el método de la investigación acción, desde la cual se pretende brindar soluciones significativas a la pregunta planteada ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón?

Según Elliott (1991) la investigación-acción se define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Este tipo de investigación

busca la identificación de una situación problemáticas de una institución educativa, su contextualización para conocer lo que está sucediendo, en otras palabras, entender más el problema, sus causas, sus consecuencias, para de esta manera plantear la propuesta.

La investigación se desarrolla con 40 estudiantes y las etapas propuestas son: la primera, indagación de concepciones cuyo objetivo es ahondar en las ideas de algunos de los maestros de décimo grado sobre el PC; la segunda, construcción de la propuesta pedagógica, constituye el diseño de la secuencia didáctica (SD) y la tercera validación de la propuesta pedagógica, donde se analizan las fortalezas y debilidades dentro el proceso de implementación de esta.

Contexto de Investigación

El presente estudio se desarrolló en la institución educativa del municipio de Girón. En la tabla 3 se refiere la descripción formal de la institución:

Tabla 3.

Datos generales de la institución educativa

Descriptor	Característica de la Institución
Clase	Oficial
Calendario	A
Horarios	5:50 AM a 12:10PM - 12:20PM a 6:40PM
Niveles	Preescolar, Educación Básica y Media Técnica
Grupos	71
Estudiantes	2.341
Docentes	95

Modalidad	Técnico comercial
------------------	-------------------

Fuente: PEI Institución Educativa (2010)

La institución educativa está conformada en su mayoría por una población educativa de estudiantes de estrato socio-económico 0, 1, 2 y 3. Para la institución educativa (2015), el contexto social y económico que define a las familias pertenecientes a la institución es el de un amplio marco de necesidades básicas no satisfechas, producto de las condiciones laborales particulares y el volumen de integrantes de las familias, lo que ahonda más la difícil situación económica. Lo anterior, sumado a la baja educación y un contexto social marcado por la violencia, ha venido configurando desde hace muchos años un entorno social donde prevalecen el alcoholismo, la desintegración familiar, la exposición de niños y adolescentes al problema del consumo de drogas, la delincuencia y la violencia intrafamiliar.

Sin embargo, en el contexto de los procesos de socialización, formación y comunicación familiar que se adelantan al interior de la institución educativa, se han logrado pasos importantes hacia la transformación de la cultura de la comunidad educativa: Padres y madres más colaboradores y cooperativos frente a los procesos y propuestas de formación, hogares promotores de cambio y de paz, y el fortalecimiento del liderazgo de las familias en procura de promover los derechos fundamentales y liderar procesos de cambio comunitario desde los ámbitos social, económico y cultural.

Los fundamentos pedagógicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje liderado por maestros y directivos se enmarcan dentro de la corriente contemporánea de las Pedagogías Cognoscitivas. Para la institución (2015), las pedagogías cognoscitivas ponen al pensamiento y la creatividad como núcleo principal de los procesos educativos adelantados con

niños y jóvenes. Adicional a lo anterior, la Institución educativa viene vinculando al PEI el proyecto nacional de integración del SENA con la Educación Media. Dicha integración consiste en un conjunto de acciones que fortalecen la Educación Media a partir de estrategias y conocimientos que fortalecen en los estudiantes de noveno, décimo y undécimo grado competencias laborales que reduzcan la brecha en el acceso al trabajo y/o la vinculación a los sectores productivos propios de la región. En este sentido, al haber vinculado este proceso de articulación dentro de los objetivos institucionales, el establecimiento asumió el compromiso de incluir en su PEI programas de formación para el trabajo, el fortalecimiento de las competencias del equipo docente y la utilización de la metodología y los criterios de calidad educativa establecidos por el SENA.

Población y Muestra

La población que se tomó en cuenta para el desarrollo de la presente investigación corresponde a los estudiantes de décimo grado jornada tarde, de una institución de educación educativa del municipio de Girón. La muestra poblacional fue focalizada a partir de los intereses de la investigación, una de las estudiantes investigadoras es docente en propiedad de la investigación y orienta un área a este grupo. A continuación se enuncian las características del grupo focal.

Tabla 4.

Características del grupo focal.

sexo	Cantidad	Porcentaje
Mujeres	18	45%

Hombres	22	55%
Total	40	100%

estudiantes

Fuente: SIMAT Institución educativa (2016)

Fases de Investigación

En coherencia con los objetivos de la investigación, esta se desarrolló en tres (3) fases.

Fase 1. Indagación de Concepciones

La indagación se constituyó en la primera fase de la investigación. El objetivo fundamental de esta primera fase fue ahondar en las concepciones de algunos de los maestros de décimo grado sobre el PC. Como lo señala el autor

el PC es una actividad vital, histórica y cultural mediante la cual se construye un mundo significativo. No es una modalidad de pensamiento excluyente dentro del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva de la enseñanza aprendizaje, es un saber vinculante y transversal que debe permear el “decir” y el “hacer” de los maestros (Villarini, 2000; p. 35-42)

En este sentido, resultaba relevante, antes de diseñar una propuesta pedagógica que tuviera como eje fundamental el fortalecimiento del desarrollo del PC; conocer el “decir de los maestros” en torno a las concepciones sobre el desarrollo del PC, la pedagogía que lo enmarca y la didáctica que subyace a la formación de estudiantes críticos.

Para el desarrollo de esta primera fase participaron los maestros de las áreas de Humanidades Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua extranjera, Ciencias Sociales, Historia,

Geografía, Constitución Política y Democracia y Ciencias Naturales. En total, fueron cinco maestros que participaron en esta fase, logrando así una comprensión cercana de sus visiones, lecturas y puntos de vista sobre el saber y el hacer del pensamiento PC en el escenario formativo del aula. Se utilizó la entrevista semi-estructurada como herramienta única de indagación, logrando visualizar las concepciones de los maestros en relación con los fundamentos del PC, su pedagogía y su didáctica.

Fase 2. Construcción de la Propuesta Pedagógica

La elaboración de la propuesta pedagógica se constituyó en el segundo momento dentro del proceso investigativo. La Secuencia Didáctica (SD) surge como un recurso útil en el diseño de actividades que fundamenten la senda de orientación pedagógica, que tanto el docente como el estudiante debe realizar para la construcción del conocimiento en el aula. Como lo afirma Furman (2009) “la falta de secuencias didácticas que organicen, a lo largo de una serie de semanas, la enseñanza de una misma temática de manera coherente, es un problema generalizado en muchas instituciones educativas, que redundan en el abordaje de contenidos fragmentados y sin articulación clara a lo largo del año y, en el mediano plazo, de todo el ciclo escolar. Por consiguiente, se requiere pensar en actividades que realmente sustenten la relevancia de la práctica educativa desde la mirada de la SD, éstas podrían ser: primero, actividades de enseñanza que son la base de la intervención docente; segundo, actividades de aprendizaje las cuales se centran en el estudiante, y tercero, las actividades de evaluación que enlazan al maestro y al aprendiz. Parte esencial de la SD son los objetivos de aprendizaje que nacen de las orientaciones dadas en los Estándares Básicos de Competencia, estos ofrecen una visión pedagógica que resalta

la importancia de “superar visiones tradicionales de la enseñanza que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.” (MEN 2006).

Por lo anterior expuesto, la SD brinda a los escolares variadas oportunidades de confrontar resultados y estrategias de resolución de problemas, de debatir y establecer consensos, de comunicar lo aprendido y hacer explícitos los procesos de pensamiento y adhesión crítica de la nueva información que se recibe. Igualmente, la SD incluye momentos para comunicar a los demás lo aprendido, a partir de las estrategias que se han usado para resolver un problema, para diseñar una experiencia o para analizar datos, etc. A partir de la base de integralidad en la planeación por SD se obtiene que los educandos descubran a través de varias actividades una forma dinámica de construir su conocimiento de manera cooperativa, pensado en su realidad cultural, social, regional, etc. Por ende, los efectos pedagógicos son: la dinamización de la intervención en el aula, el uso de casos reales para contextualizar un contenido, el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre los estudiantes y la construcción de comunidad nacional dentro de un contexto local.

A continuación se enuncian los momentos en los que se dividió la SD:

1. Exploración: es el momento en el cual se reconocen los constructos hechos por los estudiantes, las necesidades que desean satisfacer y los intereses que enmarcan su relación con el aprendizaje significativo.

2. Estructuración (conceptualización textual): momento en el que se socializan las excusas conceptuales que orientan la obtención de la meta de aprendizaje, es decir, el estándar.
3. Transferencia (Planeación textual, textualización): momento desde el cual el estudiante organiza su plan de trabajo para materializar su producción académica, evidencia de su aprendizaje.
4. Revisión: es el último momento de la SD el cual consiste en un proceso que se ejecuta de forma colectiva (docente- estudiante- estudiante), aquí se reflexiona sobre lo construido y sobre el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal. De igual manera, se brindan opiniones sobre las fortalezas y oportunidades de mejora en las producciones escritas de los participantes, esto genera su reconstrucción y posterior socialización.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica (SD), se parte de la organización de los fundamentos teóricos abordados al principio del estudio y en función de tres dimensiones prácticas:

- Modelo de pensamiento crítico.
- Estructura para el diseño de propuesta de intervención pedagógica.
- El Seminario Socrático y el Trabajo Cooperativo como estrategias transversales en los procesos enseñanza y aprendizaje.

En esta segunda etapa, solo estuvieron vinculadas las estudiantes investigadoras. De esta manera se planteó una propuesta de intervención pedagógica que aunque solo involucró el área

de Lengua Castellana, la estructura misma de planeación utilizada podrá facilitarle a cualquier docente de la institución replicar la metodología en función del saber impartido. La propuesta contempló una intervención de un total de 2 sesiones o clases por semana durante 3 meses, siendo cada clase de 2 horas. Para un total de 24 horas.

Fase 3. Validación de la Propuesta Pedagógica

En esta última fase, se valoró el proceso de implementación de la propuesta pedagógica durante las doce intervenciones, cada una de estas con intensidad de dos horas, realizadas al interior del grupo focalizado. Para la valoración del impacto alcanzado con la propuesta se aplicó la observación participante como instrumento de investigación y los productos educativos (textos escritos elaborados por los estudiantes) como fuentes de información primaria. Tanto la observación participante como los textos elaborados por los estudiantes resultaron cruciales en la medida que era fundamental analizar los procesos de construcción de PC en el aula; los cuales no solo se dan a través del ejercicio de la escritura sino también, mediante la interacción dialógica entre compañeros o entre maestros y estudiantes.

Instrumentos de Investigación

La investigación contempló el uso de los siguientes instrumentos de investigación, tanto en la FASE 1 como en la FASE 3.

Instrumentos para Fase 1

Entrevista semiestructurada:

El instrumento que se utilizó para el cumplimiento de la Fase 1. Indagación de concepciones fue la entrevista semi-estructurada. Según lo expone Creswell (citado en

Hernández, (2010), la entrevista semi-estructurada, en la investigación cualitativa, se construye a partir de cuestionamientos-guía que causan, dentro del proceso de indagación, nuevas preguntas emergentes que facilitan la comprensión de un problema o su profundización. En este sentido, el instrumento que se diseñó contempla un conjunto de preguntas orientadas hacia la indagación de opiniones, conocimientos y supuestos prácticos acerca del PC en el contexto del aprendizaje y la enseñanza.

Para comprobar la validez de la entrevista semi-estructurada se aplicó una prueba piloto a cinco docentes participantes. Se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. El grupo de docentes participantes, analizó cada uno de los ítems que constituyen el presente instrumento en función de la intencionalidad, la coherencia y el uso de un lenguaje apropiado, el sesgo en la formulación de cada pregunta y la relación entre el ítem y la categoría analítica sobre la cual pretende ahondar el instrumento (tabla 4).
2. Se analizaron las observaciones y oportunidades de mejora formuladas por el grupo de docentes participantes, con el objetivo de generar una segunda versión del instrumento de investigación que responda a los ajustes.

Para el proceso de validación del instrumento de investigación se utilizó una matriz de validación (Tabla 5). En ella, los docentes participantes respondieron SI o NO según consideraron a su criterio el cumplimiento de cada una de las dimensiones evaluativas referidas en la matriz. Se valoró cada respuesta en una escala de 1 ó 0, según respondieran si o no, respectivamente. Para la evaluación final de validez, cada ítem tenía una puntuación máxima de

5, siendo necesario obtener valores de 4 ó 5, para que se entienda como valido dicho ítem.

Adicional a ello, en la columna de observaciones, el docente participante expuso su criterio.

De esta manera, el instrumento final que se aplicó fue el resultado de una prueba piloto que garantizó una clara intencionalidad en la formulación de las preguntas guía y en la relación ítem-categoría de análisis.

Guía de Observación en el Aula:

El instrumento de observación no participante permite al investigador, construir un registro de los hechos que suceden en el aula a partir de la implementación de la propuesta, lo cual apoya que los acontecimientos pueda cambiar por olvido de los recuerdos. La guía de observación en el aula seleccionada, se distingue por su carácter objetivo ya que no se centra en sentimientos personales, sino en las acciones, reacciones y resultados de los objetivos planteados. Por ende, la riqueza de este instrumento se centra en la descripción e interpretación de los acontecimientos (enmarcados en la intervención) dentro del aula de clases.

A partir de las necesidades de la propuesta investigativa, se tendrán en cuenta las siguientes las dimensiones mencionadas en el instrumento de observación de aula del Programa para la Excelencia Docente y Académica PTA 2.0 del MEN; las cuales son:

Clima de aula:

Relación que se establece entre los recursos físicos, técnicos y humanos a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esta investigación el clima de aula se analizará desde tres aspectos: interacción entre docente y estudiantes, interacción entre estudiantes y establecimiento de normas.

Gestión de aula:

Participación del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Para esta dimensión se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en la dinámica de la clase y el uso de argumentos en la realimentación.

Práctica pedagógica:

Conjunto de elementos que sustentan el proceso de enseñanza. En esta dimensión se tendrá en cuenta la dinámica ejercida por el liderazgo de docente y estudiantes, la dinámica del trabajo en equipo entre los estudiantes y la puesta en marcha de la secuencia de la estrategia pedagógica seminario socrático articulado con el trabajo cooperativo.

Inventario de actitudes comunicativas:

El inventario diseñado fue aplicado a los estudiantes del grado décimo. Este contó con una estructura mixta, conformada por doce preguntas cerradas y una abierta. Las primeras buscaron identificar las actitudes y posturas que ellos tienen frente a los procesos de interacción comunicativa. La segunda pretendió identificar las temáticas que orientan el comportamiento lector. Luego a partir de los resultados obtenidos con el análisis de este instrumento, se da paso al diseño de la secuencia didáctica, que es la excusa de la intervención. El tiempo planeado para el diligenciamiento del inventario fue media hora.

Instrumento para fase 3

En la fase 3 de la investigación se utilizó la observación participante como instrumento de indagación. Según lo expone Hernández (2010), la observación en el escenario de la investigación cualitativa facilita la exploración de ambientes, contextos y un sinnúmero de

situaciones de la vida social. Así mismo, permite analizar la interacción que se produce entre los actores presentes en el contexto investigativo, los lenguajes, los mecanismos de comunicación y los patrones sociales asociados al problema indagado. En palabras de Hernández:

No es mera contemplación, (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (p. 587).

Para el objeto de la presente investigación, la valoración del impacto de la propuesta pedagógica hace necesario la integración de la observación participante como herramienta investigativa. Es a partir de ella que se logra comprender las relaciones que se producen entre el ambiente físico del aula, los estudiantes, el maestro, los datos impartidos y las prácticas pedagógicas que median entre el aprendizaje y el fortalecimiento del PC.

Categorías de análisis

La delimitación de la realidad a partir de la categorización de la información es una labor dentro del proceso de investigación cualitativo. Es el investigador quien le otorga el sentido a lo que investiga; por lo tanto, previo al ejercicio investigativo, él delimita las categorías de análisis que facilitan la triangulación de los datos, pero también otorga al proceso la posibilidad, en palabras de Bonilla (1997), de que surjan nuevas categorías emergentes a partir de la misma indagación. Según Cisterna (2005):

Los investigadores deben contar con la mayor cantidad posible de herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea. Es en este sentido esencial que la

distinción previa de cuáles son los tópicos centrales que focalizan la investigación puede resultar de ayuda fundamental (p. 64).

La presente investigación no está exenta de la delimitación de categorías de análisis razonables, puesto que tanto la caracterización de las concepciones de los maestros como la valoración del impacto de la propuesta pedagógica, requieren de la identificación de unidades de significado y/o categorización para facilitar la interpretación y la identificación de categorías emergentes que nutran de profundidad el análisis cualitativo.

En lo que respecta al instrumento de investigación de la *Fase 1. Indagación de Concepciones* se tomaron en cuenta las siguientes categorías de análisis (Tabla 5).

Tabla 5.

Categorías analíticas de la FASE 3 Entrevista semi estructurada

Categoría de Análisis	Definición	Items
Saber del Docente	Conocimiento de la estructura y las concepciones sobre los procesos de pensamiento enmarcados en la enseñanza y el aprendizaje.	1, 3
Pedagogía del Pensamiento Crítico	Discurso con base en el fortalecimiento del desarrollo pensamiento crítico como herramienta en el proceso de aprendizaje y las condiciones	2, 4, 5, 6

didácticas, estrategias y métodos para su
abordaje dentro del aula.

El saber del docente se ha constituido en una categoría de análisis ampliamente estudiada en el ámbito de la investigación en educación (Marcelo, 1987). Según lo refiere el autor, se han dado dos importantes abordajes en torno a esta idea: uno es el relacionado con los mecanismos de decisión utilizados por los maestros para dar respuesta a las situaciones de aprendizaje e interacción propias del entorno escolar; el segundo, el marco lógico de conceptualización que no es otra cosa que su conocimiento práctico, los mecanismos de apropiación del saber impartido en el aula y la adaptación del maestro a las condiciones particulares de desarrollo de sus estudiantes. Por lo tanto, no resulta arriesgado afirmar, como lo hacen Gutiérrez (2012), Marcelo (1987), Medina y Bruzual (2006) y Porlán y Rivero (1998), entre otros, que el marco de concepciones presentes en la mente del maestro determinan significativamente su práctica pedagógica.

Cabe resaltar también los alcances de la concepción del saber del maestro. Más allá de la estructura de pensamiento que soporta su práctica educativa, se encuentran también los referentes sociales, históricos, culturales y epistemológicos que le han dado a él una forma particular de entender su rol profesional; su relación con la educación, el aprendizaje, el lenguaje y los estudiantes:

Una concepción se corresponde con una estructura subyacente, en la medida en que ésta se forja a lo largo de un proceso y por tanto, se recurre a los conocimientos anteriores o

“marcos de significación” para dar lugar y función a aquello que se aprende. (Hernández, 2012; p. 41)

Es bajo este marco de entendimiento de la concepción del saber del docente, que se analizó el saber asociado al PC. Al asumir que el este corresponde a una modalidad del pensamiento que surge a partir de un proceso y no por casualidad, se espera que el docente comprenda su naturaleza y relación con la enseñanza.

En segundo lugar, se encuentra la categoría pedagogía del pensamiento crítico. Como bien lo refiere Paul y Elder (2005), ésta modalidad de pensamiento presupone en la persona el reconocimiento de la existencia de otros niveles formales de pensamiento inferiores susceptibles de reorganizarse en la mente en función de una mayor efectividad y necesidad de comprensión:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). (Paul y Elder, 2005; p. 7)

Lo anterior estimula a pensar en la relación que subyace del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un estudiante crítico, se forma gracias a la mediación dirigida por el docente y al dominio que el maestro tiene del PC como saber.

Por lo tanto, la pedagogía del pensamiento crítico reconoce que su aprendizaje se sitúa en un proceso de estimulación de destrezas dentro del procesamiento de la información. Asimismo, orienta al reconocimiento de dicho modelo por parte del maestro y a la reflexión sobre el alcance

que este tiene en la práctica educativa. El aprender a pensar de una manera crítica requiere del desarrollo de actitudes, aprehensión de conceptos, el afrontamiento de situaciones problemáticas y de una mediación efectiva que sitúe el discurso del docente en el marco de los intereses particulares y de las inquietudes de conocimiento presentes en el estudiante.

En lo que respecta al instrumento de investigación de la *Fase 3*. Impacto de la Propuesta Pedagógica, se tomarán en cuenta las siguientes categorías de análisis (Tabla 6).

Tabla 6.

Categorías analíticas de la FASE 3 Observación participante

Categoría de Análisis	Definición	Items
	Formas en las que el espacio, el maestro y los estudiantes crean relaciones relevantes, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico.	1, 2, 3, 6 y 7
Clima de aula	Dinámicas en las que maestros y estudiantes crean relaciones relevantes en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico,	4, 5
Gestión de aula	Dinámica en las que el conocimiento y los estudiantes crean relaciones relevantes en el contexto de la	6, 7 y 8
Práctica pedagógica		

enseñanza y el aprendizaje del
pensamiento crítico.

Respecto a la primera categoría, relaciones entre el entorno físico y los actores, se considera que el ambiente del aula tiene una importancia vital al ser el escenario principal en donde se desarrollan las situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, es pertinente la valoración de la distribución del espacio y los recursos pedagógicos, al contribuir a la definición de una forma particular de relaciones interpersonales.

Para Loughlin y Suina (2002), son dos los elementos fundamentales que definen las relaciones entre el entorno físico y los actores en el proceso de aprendizaje. El primero de ellos es la organización espacial, que consiste en la manera particular como el docente dispone el espacio del aula en función de los objetivos pedagógicos y los efectos de aprendizaje, interacción y motivación esperados. El segundo, es la disposición y uso de los recursos, que consiste en el proceso de selección de materiales y equipamiento didáctico y pedagógico para que los estudiantes tengan un contacto experiencial con el conocimiento y el aprendizaje. Involucra también la dinámica de su utilización y los tiempos de implementación en función de la secuencia de trabajo definida por el maestro.

La distinción de estos elementos esenciales permite concluir que el ambiente y la disposición del entorno físico es un facilitador del que-hacer en el aula, y el maestro, en su marco

de concepciones sobre la pedagogía y la didáctica, explorará y construirá una manera particular para que estudiantes y espacio interactúen.

La segunda categoría, relaciones entre los actores, apunta a valorar los roles, actitudes, relaciones de poder, tipos de liderazgo y la comunicación que se establece entre maestro y estudiantes. Para Loughlin y Suina (2002) el desempeño de los estudiantes involucra de forma significativa el clima emocional y las decisiones que el maestro toma sobre las interacciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos educativos.

Por último, se encuentra la categoría relaciones entre el conocimiento y los actores. El saber impartido en el aula responde tanto a unos fines curriculares como a la necesidad de estimular en el estudiante procesos que fortalezcan las destrezas para el desarrollo del PC, de igual manera integrar el contexto próximo del estudiante a la realidad de su contexto histórico, social y cultural. Este conjunto de categorías se valoraron en función del saber promovido por la propuesta pedagógica: Pensamiento crítico, acto de reflexión gestado en el aula.

Análisis de la Información

Para Hernández (2010), la información recolectada en campo debe trascender lo descriptivo y acercarse a lo interpretativo, suscitando la aparición de categorías emergentes que redefinan el objeto de investigación y conectando categorías entre sí para apreciar la naturaleza orgánica tan propia del entorno educativo. En esa medida, La información que se recolectó mediante las observaciones en el aula, la entrevista a los maestros y la valoración de las producciones de los estudiantes, permitió una clasificación del material recogido en función de las categorías analíticas, con el objetivo de llevar a cabo un análisis de los datos recolectados.

La lectura que se hizo de los datos recogidos en campo, facilitó la formulación de sub-categorías de análisis o categorías emergentes, ya que es a través de éstas últimas que se puede establecer la presencia de un modelo particular de relaciones entre el objeto de investigación y las categorías establecidas.

Aspectos éticos

Bajo los parámetros de lo estipulado en la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y dando cumplimiento a lo que dictan sus disposiciones generales para la protección de datos personales, se llevó a cabo la hoja de ruta a partir de lo siguiente:

1. Se contó con el aval de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la cual certifica el diseño y la confiabilidad del proceso de investigación; lo que garantizó que la propuesta se presentara ante una institución educativa pública del municipio de Girón, seleccionada como población beneficiaria y participe de la intervención.

2. Se realizó la invitación a la institución educativa (representa legal), donde se le informó sobre el objetivo y las pretensiones del proceso investigativo.

3. Se envió con cada estudiante del grupo piloto un consentimiento informado, el cual debía ser firmado por el padre de familia, acudiente o representante legal del menor de edad (ver anexo 1); allí especifica lo referente a la recolección, análisis y divulgación de la información recolectada. En total se entregaron cuarenta formatos, misma cantidad que fue recolectada y en un porcentaje del cien por ciento aceptado.

4. Se invitó a los docentes de básica secundaria y media de la institución educativa para que voluntariamente participaran en el proceso dando su opinión a través de un instrumento de recolección de información.

En este capítulo se planteó una investigación cualitativa, cuyo diseño fue la investigación acción. De igual forma se plantean los instrumentos a través de los cuales se recolectará la información y las categorías de análisis; evidencias que dialogarán con la teoría abordada en el marco teórico. Este proceso conducirá a la triangulación, producto que se expondrá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

Indagación de concepciones

La fase contó con la participación de cinco (5) docentes; quienes socializaron sus percepciones entorno al PC, en las cuales apoyan su práctica profesional. Las ideas se analizarán a partir de las categorías: saber docente y pedagogía del PC. Con la primera se rastrea el conjunto de conocimientos que los educadores tienen sobre los procesos de pensamiento del PC y su importancia; con la segunda se indagan las ideas que ellos tienen frente a la didáctica en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del PC.

Saber docente

Se indagó en los docentes acerca de su conocimiento con respecto a dos ejes: el PC y sus procesos de inmersión en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje. En términos generales, sus respuestas estuvieron enfocadas hacia el compromiso con la formación de sus estudiantes. Los docentes consideran como parte fundamental de su labor, promover el desarrollo de formas más complejas de pensamiento que la sola transmisión de información. Para el docente D1, por ejemplo, esta tarea está asociada a la práctica de los diferentes niveles de lectura, especialmente a la lectura intertextual, mientras que para el docente D2, tal objetivo se logra con la búsqueda de la objetividad en el aprendizaje. Sin embargo, sus respuestas pueden agruparse en dos subcategorías, según el tema que las guía.

Los procesos de pensamiento

Las respuestas coinciden en que el pensamiento se basa en la recepción y organización de datos en la formación de imágenes e ideas. Toman como punto de partida la percepción de

impresiones empíricas que el cerebro se esfuerza en traducir en respuestas eficaces. El docente D5 enfatiza en el carácter creador del pensamiento, para él, “el pensamiento es la organización de todas esas ideas para generar una respuesta” (anexo 1), mientras que D1, resalta el contexto en el que tal recepción tiene lugar, pues no solo llegan a la mente sino que son “imágenes y conceptos que me han formado a mí como persona y que hacen parte de mi bagaje cultural” (anexo 1, D 2). Esta perspectiva le imprime un horizonte de sentido mucho mayor en el que el contexto juega un papel determinante.

De igual manera, a la hora de describir los niveles de pensamiento, se hizo énfasis en la experiencia del docente. Un nivel complejo de organización de la información y de la creatividad, depende para los docentes de la adquisición de habilidades cognitivas e interpersonales, así como de una interacción continua y adecuada con la cultura, de ahí el rol central de los profesores como guías de ese proceso, pues “nosotros formamos parte de esa cultura que los envuelve, de ese entorno en el cual ellos están inmersos” (D1). Por otro lado, se enfatiza también en los ritmos de aprendizaje y la necesidad educativa de encontrar las herramientas propicias para que los estudiantes superen sus debilidades, potencien sus fortalezas y desarrollen las habilidades en las que son más aptos. En este punto el docente D3, hace referencia explícita a las inteligencias múltiples.

Pensamiento Crítico

En torno a esta categoría central, los docentes coinciden en varios aspectos: en primer lugar, asumen el PC como un nivel avanzado y estructurado de pensar, ligado sobre todo al análisis, la reflexión, el cuestionamiento y la formación del criterio. De diferentes maneras, los

entrevistados asocian este ejercicio del pensamiento con la libertad y la rigurosidad, pues todos parten de que su desarrollo solo es posible como expresión de la individualidad, de la capacidad de construir ideas y de generar posiciones propias respecto a la información, de toda naturaleza, que llega al ciudadano de la sociedad contemporánea: “El estudiante necesita ser crítico; porque necesita juzgar lo que es bueno para él y lo que no es bueno; pero hacerlo con razón” (D1). Lo anterior lo reafirma un estudiante quien expone: “cuando alguien habla tiene que saber de qué habla, no hablar por hablar”. Pensar críticamente es, para ellos, la capacidad para analizar desde varios puntos de vista, generar explicaciones sobre algo, indagar y saber argumentar. En este hallazgo, el docente y el estudiante coinciden.

El PC es también, en opinión de los consultados, el producto de un esfuerzo formativo y de una orientación idónea, de ahí que coincidan en su papel cardinal en la educación de los estudiantes no sólo en las aulas y para los contenidos que en ellas se ofrecen, sino en la sociedad, pues es un mecanismo importante para hacer frente a los retos de la exposición generalizada a grandes cantidades diarias de información y a la manipulación de los medios de comunicación de la que pueden caer presa. Como un segundo rasgo, resaltaron su valor e importancia prácticos: “Yo creo que más que formar máquinas uno lo que está formando son personas. Personas que van a pasar a una sociedad a tomar decisiones” (D2, D1).

Frente a la necesidad de los estudiantes para desarrollar PC, coinciden en que es una de las mayores habilidades cognitivas que pueden adquirir, ya que cumple un papel central en la dimensión política de su formación. Lo que entra en juego en la educación en todas las áreas es la adquisición de herramientas que permitan a los ciudadanos en formación hacer uso racional de

sus facultades como miembros de una sociedad en la que adquieren derechos, pero también deberes y obligaciones para consigo mismos y con los otros. Por lo tanto, los maestros concuerdan en asumir una labor interdisciplinar que permita generar inquietudes y preguntas que sirvan de apertura al planteamiento de soluciones, ya que la realidad por fuera de las aulas es apremiante y demanda respuestas proactivas. El trabajo crítico consiste, en este sentido, en la capacidad para formular y solucionar problemas que proponen las diferentes esferas de la realidad en las que se sitúan los seres humanos.

Pedagogía del Pensamiento Crítico.

La segunda categoría enmarca el conjunto de prácticas, estrategias y necesidades didácticas que los docentes rastrean como esenciales a la hora de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere el PC. En principio, se asume la posibilidad de identificar esta habilidad en los estudiantes y de fortalecerla, de tal forma que se considera una obligación de la escuela estimular su desarrollo, ya que encuentran falencias tanto en la disposición de los alumnos para adquirirla como en las dinámicas educativas para afrontar el reto de promoverla. En este orden de ideas, una primera categoría se refiere a la identificación y valoración del PC en los estudiantes, que precede a la percepción de roles dentro de tal proceso, la adecuación de los espacios y la propuesta de las estrategias didácticas.

Identificación y valoración del pensamiento crítico.

Una constante en la opinión de los maestros es la identificación de oportunidades de mejora en el desarrollo del PC y la posibilidad de valorar los niveles de pensamiento en los que se encuentran sus estudiantes. Un primer signo de ello es el desinterés y el trabajo de copiar sin

preguntar, de igual manera, también hay formas de visualizar una posición más activa frente a la clase: “cuando un estudiante analiza, cuando un estudiante pregunta, cuando un estudiante se cuestiona acerca de lo que usted como docente le está enseñando usted se da cuenta que el estudiante está pensando” (D5). Un indicador del PC es, por tanto, la posición que asume el estudiante frente a la clase, que no puede ser una actitud pasiva, sino analítica, que está cuestionando continuamente al docente, recurriendo a diferentes fuentes de información para confrontar lo que se le presenta y está dispuesto a argumentar y contra-argumentar.

Para D4, por ejemplo, la percepción del nivel de pensamiento de los estudiantes está ligado a su capacidad para solucionar problemas, a la disposición para proponer soluciones en contextos de dificultad, algo que, para ella, está relacionado con el análisis, la indagación y la perseverancia. Su percepción se enfoca en las aptitudes para la investigación y las actitudes que frente al trabajo toman sus estudiantes. En esa misma dirección apunta D2, para quien el estudiante puede alcanzar la criticidad siempre y cuando pase por la curiosidad y el análisis de aquello que se le presenta.

Pero la responsabilidad de la actitud de los estudiantes no sólo la encuentran en ellos. El hogar y la escuela son factores relevantes a la hora de determinar cómo los alumnos se comportan, cómo responden y el grado de disposición que muestran en las clases y frente al desarrollo de sus propias capacidades: “en el aula se debería estar formando pensamiento pero a veces las actividades que realizamos son como muy mecánicas entonces entramos en círculos, siempre se hace lo mismo y creo que eso no genera pensamiento” (D4). Así pues, las condiciones

formativas y las estrategias se vuelven esenciales a la hora de enriquecer la labor docente y la promoción de habilidades cognitivas.

Percepción de roles.

De acuerdo con la anterior caracterización, los contextos son un aspecto central cuando se plantea una intervención pedagógica, pues le dan sentido tanto a los contenidos como a la forma de abordarlos. Por consiguiente, se parte de la idea de que es posible el fortalecimiento del desarrollo del PC en las aulas hacia los diferentes campos de la realidad, siempre y cuando se brindan las herramientas pertinentes a los estudiantes y se dinamiza la conexión entre los diferentes actores del proceso educativo, razón por la cual, cada quién cumple en él un importante papel. Esto lo contradice un docente cuando expresa: “se toma al estudiante con más grado de indisciplina y es al que se le asigna los roles, entonces lo he tomado por ese lado, entonces yo escojo al estudiante y le digo usted es el que revisa, reparte, etc.” (D3). Lo anterior lo refuta la opinión de un estudiante, la cual se enmarca en la relevancia que subyace cuando en el aula se favorecen las relaciones entre los estudiantes: “cuando se trabaja en grupo se puede mirar las cosas de otra manera”. Por ende, se puede afirmar que en el trabajo cooperativo y los roles, que en él se designan, se generan espacios de desarrollo para la construcción de la autonomía y la toma de decisiones.

La escuela y los docentes.

Hay una sensación general de que las aulas han fallado, ya sea por la monotonía de los contenidos (que en ocasiones no cumplen con su finalidad) o por la rigidez de las metodologías: “el punto clave es salir de las clases monótonas, de ese estilo de cátedra; debemos ir más a la

práctica ojala que podamos sacarlos de salón de clase” (D3). Sin embargo, coinciden en que los recursos no están agotados y que los docentes aún tienen una función muy importante en la formación del PC, empezando porque su rol es el de agentes activos en la orientación de los estudiantes hacia el fomento de perspectivas que no se resuman en apelar simplemente al sentido común, pues este es el camino hacia una sociedad menos egoísta: “el estudiante vea en el docente una persona que va a orientar su respuesta más que a juzgarla y que cuenta con compañeros que van a respetar su opinión o su postura independiente de que esté de acuerdo o no” (D4). Al respecto se encuentra en la observación de clase, la opinión de unas estudiantes quienes manifiestan: “nosotras no vamos a pasar a que rajen de lo que escribimos, no nos pueden obligar” (E1). Esto genera disparidad frente a lo que posee como imaginario el docente y lo que evidencia los receptores de su intervención, porque como afirman Paul y Elder (2005), todo pensamiento debe ser evaluado en cuanto a su calidad utilizando estándares intelectuales como: claridad, precisión, veracidad, relevancia, profundidad, extensión, importancia, lógica y justicia. Entonces, ¿qué debe procurar el docente?, una de muchas estrategias podría ser retar al educando a que evalúe sus ideas o pensamientos desde los anteriores estándares, lo cual puede generar la solución de problemas y por ende el desarrollo del PC.

El maestro es, entonces, un guía, un facilitador del proceso formativo que, como tal, debe estar a la altura de su deber, es decir, tener él mismo la capacidad de discernimiento que espera de sus estudiantes, debe ser un modelo que no imponga, sino que razone con ellos, que evidencie en su práctica pedagógica el valor de la argumentación y la reflexión para la solución de problemas disciplinares y éticos. El docente necesita ser analítico y crítico, pues “si el

maestro no orienta hacia la lectura, el análisis, la interpretación el estudiante se va a quedar simplemente en la repetición de conceptos y no va a llegar a la creatividad” (D4). Esta aseveración es apoyada por una solicitud de un estudiante, quien expresa:” profe ¿qué vamos a hacer hoy, por qué nos ubica de esta manera?”(E2). Con base en esto, el maestro es también retado desde su aprendizaje permanente, su capacidad para interpelar a sus estudiantes, de procurarles retos para estimular su creatividad, lo que no es posible si él mismo no es creativo y, por supuesto, si no toma en consideración los diferentes niveles de aprendizaje, las capacidades y debilidades que se presentan en el aula de clase. Por esta razón surgen propuestas desde diferentes áreas, como la observación práctica en Ciencias Naturales, la lectura crítica en Literatura, el conocimiento de diferentes culturas en inglés o la resolución de problemas en Matemáticas, y, en general, la articulación transversal e interdisciplinar de todas ellas en las que el docente acerca a problemas concretos, pues en la realidad se hallan mezclados todos los campos de conocimiento.

Los estudiantes.

Más allá de las estrategias, la educación es un proceso orgánico en el que cada agente es importante. Así, aunque los docentes disponen de un ambiente propicio para la enseñanza, los estudiantes son el eje de los procesos educativos y, de conformidad con ello, deben tener una disposición para el aprendizaje y para aportar para el enriquecimiento de las dinámicas escolares. La mente de un estudiante no es un papel en blanco, por el contrario, ésta llega a la escuela con una serie de conocimientos previos, de vivencias, de expectativas y capacidades que necesitan ser el punto de partida en la retroalimentación de los procesos de enseñanza. En una sociedad de

cambios vertiginosos como la actual, se hace inevitable que los jóvenes en formación asuman responsabilidades, que se apropien de los espacios de decisión y que vean en las aulas laboratorios para ello. Esta es una necesidad que evidencia un docente: “el estudiante debe asumir una postura frente a las diferentes situaciones del país donde él hace parte como ciudadano donde tiene deberes y derechos” (D2) Lo aseverado por el docente se corrobora en la voz de un estudiante: “cuando tomamos una postura crítica frente a las diferentes situaciones a los que estamos expuestos, nunca comeremos entero...” (E3)

Por estas razones, los estudiantes deben ser agentes activos en el aprendizaje, cuestionar la información que se le brinda, ser crítico frente al docente y respetuoso en los diseños. En suma, el interés es el principal factor que propicia un aprendizaje exitoso, pues la debilidad no está en la utilización de los medios de comunicación e información (internet, redes sociales, etc.), sino en el uso formativo que los estudiantes deben darles. Por lo tanto, el estudiante “debe observar si es la realidad como me la están contando o si yo puedo ir más allá, indagar a través de las mismas preguntas que yo me haga respecto a lo que está pasando en mi entorno” (D1), pues en ello radica su actitud activa frente a las opciones que se le ofrecen.

Adecuación de los espacios.

Los espacios cumplen una doble función: son las áreas físicas en las que se desarrollan las intervenciones pedagógicas y es también la organización y la disposición de los individuos en ellos. Desde la primera mirada (docente), se hace necesario un lugar sin hacinamiento, espacioso, en el que todos los que lo ocupen tengan una sensación de movilidad y comodidad. En opinión de D5, un salón con cuarenta (40) estudiantes es demasiado incómodo e impide llevar a cabo una

clase agradable; a su juicio una asignación veinticinco (25) estudiantes por aula evitaría problemas como la indisciplina: “si hay un ambiente más libre, menos acosado en dónde el joven se pueda mover más entonces el aprendizaje o las actividades que se desarrollen van a ser como más atractivas para ellos, entonces influye mucho la infraestructura” (D2).

El segundo aspecto está relacionado con lo que puede denominarse un espacio propicio para pensar. Para D2 y D1 los requisitos indispensables para tal adecuación son la libertad de pensamiento y de expresión en la que el estudiante sienta confianza en que será escuchado y respetado, en donde su opinión sea tan válida como la de los demás, con independencia de que se suscriban a ella o no, y sus errores sean corregidos con paciencia y en función del aprendizaje. Lo anterior lo reafirma D2 quien expone: “yo pienso que en las condiciones debe estar la libertad de pensamiento y la libertad de expresión, que la persona sienta la comodidad o la seguridad de expresar lo que siente y lo que piensa”. Los constructos de los docentes se relacionan con lo que sustenta Matthew Lipman (1991) quien frente al PC define que “un pensamiento que facilite el juicio al confiar en el criterio, sea correctivo y sea sensible al contexto”. En voz de los estudiantes se puede apoyar lo expuesto por los docentes y el teórico pues son los educandos los que aseveran: “yo pienso que no nos debemos disgustar por lo que nos dicen, si hay algo malo en el párrafo pues se arregla y ya” (E3). En este sentido se habla de un espacio social basado en valores como el respeto a la diferencia y la capacidad de reflexión, de igual manera el rol del educador es pieza fundamental, donde él como mediador permite al aprendiz, crear oportunidades cognitivas, basadas en estímulos que lo motiven a construir conocimientos y desarrollar habilidades que tengan trascendencia en su vida. Como lo expresan Paul y Helder (2005) al fomentar las

habilidades del pensamiento crítico, es importante que los profesores lo hagan con el propósito final de desarrollar características del pensamiento.

Estrategias.

En este aspecto, los docentes convergen en torno a las estrategias metodológicas que pueden propender a la adquisición y el fortalecimiento en el desarrollo del PC dentro del aula. El punto de partida es doble: una necesidad social, la demanda diaria por tomar decisiones y lo poco capacitados que muchas veces salen los estudiantes de los colegios para ello, lo cual tiene repercusiones personales, sociales y políticas; por otro lado, la esperanza de que la escuela pueda aportar las herramientas suficientes para hacer frente a tales retos. Frente al papel de los medios de comunicación en una sociedad-espectáculo y su fuerte influencia en los constructos mentales de los ciudadanos, la escuela debe enseñar a cuestionar, a problematizar lo que comúnmente pasa por verdades para así generar un pensamiento propio y libre, que sea responsable con la salud, la familia, la sociedad y el medio ambiente. Por ende la escuela debe propender porque su visión de ciudadano sea pertinente con el entorno educativo, contrario a esto el docente D5 manifiesta que: “en la escuela muchas veces se desarrolla con el estudiante una serie de pasos, se trabaja de una manera diferente, pero en el momento que él sale a su contexto, a su realidad muchas veces no puede hacer lo mismo, entonces ahí influye mucho la cuestión del contexto”. Desde lo anterior, se necesita que la intervención docente tenga inmersa en su razón de ser lo que establece el MEN, desde los estándares básicos de competencias, donde se señala que en la escuela al estudiante se le debe permitir la comprensión y el uso efectivo de sus conocimientos. Lo cual

arroja la necesidad de formar hombres y mujeres capaces de pensar, es decir: de reflexionar desde la construcción, interpretación y transformación de su entorno.

Estas habilidades apuntan hacia la construcción del PC y pueden garantizar la continuidad de procesos que se inician desde la academia en la vida diaria de los egresados: “el objetivo debe ser que el docente cree en sus estudiantes el hábito de auto formularse auto criticarse” (D3).

El mayor énfasis que se hizo fue en la lectura crítica y la discusión como estrategias óptimas para mejorar el razonamiento: los ejercicios de análisis e interpretación son vistos como actividades necesarias en el camino hacia la apropiación de los textos y la creación de ideas nuevas (D4). Pero se juega con las fuentes que usualmente utilizan los estudiantes, es decir, se propone recurrir a internet como fuente valiosa de información que debe consultarse con cuidado, con el fin de “construir entre todos ese conocimiento que le estamos dando al muchacho” (D3). Para ello, el docente debe proponer problemas, generar cuestionamientos, para que el estudiante razone y llegue por él mismo a la solución (D2, D5) .Finalmente, las actividades se refuerzan con la consideración en común de los resultados a los que se llega y se debaten las ideas que surjan tanto en los análisis como en la socialización (D1). Esto sería, entonces, la síntesis de los constructos mentales que orientan el quehacer de los docentes entrevistados y los testimonios de los estudiantes a partir de la intervención de la investigación.

Impacto de la aplicación de la propuesta

La propuesta didáctica, diseñada en esta investigación para ser aplicada a estudiantes de décimo grado de un colegio público de Girón, fundamentada en dos estrategias definidas en el

Marco Teórico; su objetivo fundamental es determinar de qué manera una secuencia didáctica, apoyada desde el seminario socrático y el trabajo cooperativo, fortalece el Pensamiento Crítico en estudiantes de décimo grado de una institución educativa pública de Girón. De acuerdo con la sección anterior, las opiniones de los docentes de la institución educativa en la que se llevó a cabo la prueba convergen en la necesidad de desarrollar estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades cognitivas que sean transferibles a los diferentes ámbitos de la realidad a los que los estudiantes se vean enfrentados al terminar sus estudios.

La secuencia didáctica diseñada cuenta con varias características que los profesores señalaron como adecuadas para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del PC, con la característica específica de que en ella se recogen en una sola actividad las perspectivas dispersas que se encontraron en las entrevistas. Por otro lado, se fundamenta en precisiones teóricas y metodológicas que en el abordaje a los maestros, pudieron pasarse por alto. En este orden de ideas, la presente sección muestra los resultados prácticos de su implementación a partir de la identificación de actitudes comunicativas realizadas en la primera sesión.

Actitudes comunicativas de los estudiantes.

El grupo que se toma de muestra para la investigación es el grado décimo, conformado por cuarenta (40) estudiantes, sin embargo, por inasistencia a la sesión en la que se realizó el inventario de actitudes comunicativas, los resultados se ofrecen sobre treinta y cinco (35) estudiantes. Para mayor claridad analítica los resultados se agruparan en dos categorías de acuerdo a la naturaleza de las preguntas que guían la indagación. La primera se refiere a las disposiciones que los estudiantes tienen frente a la expresión de sus ideas y la segunda a las

preferencias respecto a los medios de información y los temas de interés. Valga decir que las cifras pueden considerarse únicamente aproximativas, puesto que, como sugieren los estudiantes en la segunda sesión, algunos pudieron haber mentido en las respuestas, lo que no implica, sin embargo, que no muestre información valiosa que pueda compararse con aquella recolectada en los diarios de campo.

Disposiciones comunicativas.

La primera parte de la encuesta arrojó la siguiente información:

1. El 62,9% de los estudiantes considera que es capaz de expresar las ideas con claridad y precisión, frente a un 37,1 que cree que no lo hace.
2. El 82,9% cree que sus oraciones al hablar no son demasiado largas, es decir, que son más concisos al proferir una opinión que el restante 17,1.
3. El 57% dice que organiza sus ideas antes de expresarlas, mientras que el 43% no lo cree así.
4. 57% de los alumnos asumen que son capaces de exponer conclusiones de manera clara y directa, lo que no creen capaces de hacer el 43%.
5. El 60% consulta fuentes documentales para construir su discurso, mientras que el 40% no lo hace.
6. 68,6% del grupo asegura verificar su información antes de asumir que es verdadera, mientras que el 31,4 no.
7. 74,3% piensa que argumenta correctamente para defender una idea, frente al 25,7% que no lo hace.

8. El 22,9% del grupo cree conveniente explicar la razón por la que se ignora la respuesta a una pregunta, pero el 77,1 no lo creen necesario.

9. 94,3% aseveran que reconocen sus equivocaciones y 5,7% no.

10. 71,4% de los estudiantes permiten disuadirlos con argumentos y el 28,6% no.

De acuerdo a estos resultados, más de la mitad de los estudiantes consultados consideran que comunican correctamente sus ideas, sin embargo, hay una disparidad significativa en los resultados de 3 y 7, ya que hay una diferencia del 17,3% entre quienes piensan que saben argumentar (7) y quienes dicen que son capaces de expresar conclusiones con claridad (3), lo que hace presumir que hay confusión en por lo menos la quinta parte del grupo respecto a lo que es un argumento, lo que, evidentemente, estaría en desacuerdo con la mayoría del 94,3% que aceptó reconocer sus errores (9).

Medios de información y temas de interés.

La segunda parte del inventario permitió determinar las siguientes preferencias: el 82,9% de los estudiantes dicen apoyar sus ideas en contenidos de internet, 8,6% en libros, 5,7% en personas del entorno, 2,8% en periódicos y nadie en televisión ni en radio. Las lecturas preferidas del grupo son de un 40% para las publicaciones de redes sociales, 20% para literatura, 20% para textos de consulta, 17% para revistas y 3% para noticias. Respecto a las temáticas para la clase, el 37% de los estudiantes se inclinó por la tecnología, seguido de un 11% que prefirió la sexualidad y un 8,6% que optó por las redes sociales; el restante 43,4% prefirió temas diversos (la drogadicción, la literatura inglesa, el aborto, los métodos anticonceptivos, el teatro, entre otros).

La conclusión más significativa a este respecto es que aunque la mayoría de estudiantes utiliza el internet como fuente de información, menos de la mitad se concentran únicamente en las redes sociales y su interés temático se concentra en diferentes opciones. En todo caso, es imposible eludir la fuerte influencia de lo virtual en la configuración de su conocimiento y, seguramente, de su criterio. De ahí la necesidad de tomar un recurso virtual de un tema de interés mayoritario para llevar a cabo la propuesta didáctica.

Análisis de la secuencia didáctica.

Para evaluar el impacto de la propuesta didáctica se cuenta con tres categorías fundamentales a partir de las cuales se valorará el impacto obtenido: la primera de ellas es el clima en el aula, que se refiere a la manera en que se relacionan el maestro y los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la segunda es la gestión en el aula, es decir, las dinámicas que se logran interconectar los intereses de los participantes de la intervención; y la práctica pedagógica, que muestra la manera en que los estudiantes asimilan, crean y proponen en el proceso de desarrollo del PC que el docente orienta.

Clima de aula.

La intervención de la propuesta inicia con un grupo de estudiantes receptivos a las indicaciones generales de la docente, con algunas características como la falta de atención de algunos y la indisciplina de otros. El trato con la docente se enmarca en el respeto y la tolerancia. La jerga que los alumnos utilizan entre sí, hace pensar que la confianza entre ellos limita con el respeto hacia el otro. Un signo interesante puede ser el liderazgo de uno de los estudiantes, que usualmente recurre a la broma para hacerse notar frente a sus compañeros. Este marco continúa

en las siguientes sesiones, pero parece haber disposición para seguir las instrucciones de la docente, quien no encuentra mayores resistencias, salvo, quizá, la interferencia del ruido, para llevar a cabo los objetivos de cada sesión.

Las actitudes de los estudiantes no son constantes, en ocasiones se repliegan con respecto a lo ganado en sesiones anteriores y se disipa la atención en función de distractores diversos, como los teléfonos móviles o la interacción descontextualizada con sus compañeros. Es una constante el llamado de atención de la docente por la emisión de ruido excesivo, aunque eventualmente surge la colaboración de los compañeros en la proposición de parámetros de comportamiento que todos deben seguir.

En la sexta sesión el ambiente es más tranquilo y menos ruidoso, los estudiantes son más atentos, receptivos y participativos con respecto a las actividades que la docente propone.

En las últimas seis (6) sesiones, los estudiantes han adoptado a nivel general un grado de compromiso mucho mayor que el evidenciado en las primeras clases. “nosotros decimos que el comentario crítico es la opinión que se hace, pero con argumentos” (E6), en otro grupo, interviene el relator para decir:” estamos de acuerdo con ese grupo, porque cuando alguien habla tiene que saber de qué habla, no hablar por hablar”(E9) Si bien se continúan teniendo inconvenientes con respecto al ruido o la atención en otras actividades diferentes a las dispuestas para ese espacio, las relaciones interpersonales se orientan hacia marcos como el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la crítica y la autocrítica. Con ello, se ha logrado una mayor cohesión de grupo e interés por las actividades de la intervención.

Gestión de aula.

La docente cuenta con protocolos determinados para el inicio de la intervención (una oración dirigida por algún estudiante) que suelen cumplirse y recurre a la ayuda del grupo para adecuar el espacio que se utiliza. Desde la primera sesión los estudiantes parecen interesarse en participar de las actividades, en responder las preguntas y retroalimentarse con las opiniones de los demás participantes. “en mi grupo tenemos buena ortografía, pero no tenemos párrafos completos, son ideas sueltas” (E12); sin embargo, el orden no es estricto, algunos estudiantes no se acogen a las normas de participación e interrumpen a sus compañeros. Con base en tales actitudes, la segunda sesión toma como punto de partida unas reglas generales de participación y respeto que todos se comprometen a cumplir. Empieza a notarse el aislamiento de un subgrupo en la parte posterior del salón.

Con la progresión del trabajo, los estudiantes empiezan a cambiar ciertas actitudes hacia las actividades, se vuelven más críticos con respecto al trabajo de sus compañeros, (E8) “en este escrito de nosotros no se entienden las ideas, falta eso del tercer punto (sintaxis)”; aunque la autocrítica y la aceptación de las opiniones ajenas toma un poco más de tiempo en darse. Sin embargo, la propuesta de roles, comienza a surtir efecto, pues el moderador empieza a tener mayor visibilidad en la clase. A medida que avanza la intervención, las funciones de cada integrante de los grupos comienzan a perfilarse con mayor claridad y eficiencia.

Para la novena sesión de trabajo, cada uno de los estudiantes asume con mayor naturalidad el papel que cumple dentro de cada grupo y el trato mutuo, aunque en su jerga característica, no revela problemas en el trato; por el contrario, para este momento del proceso,

los estudiantes han logrado adquirir mayor conciencia de la necesidad de sustentar argumentativamente las ideas, así como la importancia del trabajo en común para potenciar los resultados y la rigurosidad de los puntos de vista que se plantean, por ello es significativa la opinión de uno de los grupos: “cuando se trabaja en grupo se puede mirar las cosas de otra manera”.

A medida que termina la intervención, se acentúa la disposición al trabajo. Para las sesiones décima, décima primera y décima segunda (10, 11 y 12) se trabajan niveles de mayor complejidad analítica de los diferentes materiales trabajados, se plantean preguntas que cuestionan sus argumentos y se asumen ideas interpretativas y críticas que se contrastan, a su vez, con las de los demás integrantes de los grupos y del curso, cuando tomamos una postura crítica frente a las diferentes situaciones a los que estamos expuestos, nunca comeremos entero, cierto profe? (E15).

Práctica pedagógica.

En la primera sesión se establecen los grupos de trabajo y se indagan las actitudes comunicativas del grupo con base en un inventario. Como parte central de la clase se discute la definición de lo que son las actitudes comunicativas en la que se reflexiona sobre la manera en la que cada uno se expresa. Para cada clase se dispone de un espacio de retroalimentación en el que cada uno opina respecto a los resultados de la clase anterior y plantean los cuestionamientos que surgen en torno a los contenidos y el proceder de cada sesión.

En la tercera sesión se discute el texto “El crimen que abrió debate sobre la adicción a internet”, tomado de la revista Semana septiembre, 2016. Siguiendo la dinámica del seminario

socrático, la docente asigna la lectura en la sesión anterior y se analiza desde la tipología textual, la perspectiva argumentativa y desde el contenido, para señalar las dificultades encontradas y las fortalezas en la apropiación del texto. Se proponen discusiones en torno al trabajo de los compañeros en el análisis de los textos trabajados enfocadas en la resolución de problemas. La participación crítica y moderadora de los estudiantes empieza a ser más recurrente.

Como herramienta didáctica, la docente recurre a la estrategia S.Q.A. (qué Sé, qué Quiero saber y qué Aprendí) para sistematizar el conocimiento adquirido y producido por los estudiantes en la apropiación de los contenidos y en el acercamiento de diferentes perspectivas sobre el mismo. La utilidad de este procedimiento radica en que sirve para retroalimentar al estudiante, pues se configura como un ejercicio de memoria tanto como de creación de ideas y toma de postura frente a lo visto.

En la séptima sesión la docente propone una película que sirve como hilo conductor para articular las discusiones que se han llevado a cabo en clases anteriores. En esta ocasión la participación de los estudiantes fue activa, intertextual y crítica, ya que no solo se analizaron aspectos del filme (estructura, trama, coherencia, profundidad, etc.), sino que se hicieron lecturas intertextuales con los textos que ya se habían trabajado, lo que conectó la actividad con los anteriores momentos del proceso. Esta dinámica abre paso para la expresión de ideas por escrito, pues se propone el diseño de reseñas que se alimenta de discusiones previas y de ideas sueltas que progresivamente van tomando forma.

Al nivel de la novena sesión se plantean diversas actividades que refuerzan el trabajo conjunto en cada uno de los grupos y los estudiantes evalúan positivamente su trabajo, ya que

asumen el contraste de ideas y el apoyo mutuo como beneficioso para los fines propuestos. En este sentido, el nivel de compromiso tiende a aumentar en relación directa al incremento de la argumentación en las respuestas de los estudiantes a los interrogantes claves que realiza la maestra.

En las dos últimas sesiones se plantea la escritura y análisis de reseñas sobre la película, en la cual se plantean no solo síntesis de lo visto, sino ideas interpretativas, relaciones intertextuales y propuestas críticas. Gracias a problematizaciones planteadas por la docente, los estudiantes son capaces de hacer un balance de los trabajos de otros grupos y el de sus compañeros dentro del propio, lo que demuestra una visión más autocrítica; significativas en este sentido son las palabras de un estudiante al afirmar: “profe, a nuestra reseña le hace falta más argumentos de nosotros” (E9), pues es capaz de asumir sus propias oportunidades de mejora. Con mayores herramientas y habilidades, los estudiantes participan en una evaluación de la secuencia didáctica en la última sesión que incluyó comentarios y sugerencias.

A modo de resumen, en este capítulo se presentaron los resultados del proceso investigativo, los cuales surgieron a partir de contrastar las concepciones de los docentes, la participación de los estudiantes con la intervención y la teoría. Etapa que giró en torno al fortalecimiento del desarrollo del PC y su dinámica en el aula de clase; lo que conllevará a reflexionar y recomendar algunas matices que enriquecerán futuras investigaciones.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El siguiente capítulo presenta las conclusiones a las que se llegaron con la propuesta de investigación, desde el diseño de una secuencia didáctica apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo, a partir de la pregunta ¿Cómo a través de una propuesta pedagógica, se puede propiciar el fortalecimiento del Pensamiento Crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón?

El documento se organiza en tres apartados; el primero, consiste en una síntesis reflexiva tanto de las opiniones de los docentes consultados, como de lo hallado en los estudiantes con la aplicación de la secuencia didáctica, con el objetivo de poner a dialogar los resultados de la propuesta con los planteamientos teóricos que se abordaron; el segundo, propone una serie de conclusiones que se derivan del trabajo investigativo y de la discusión realizada en la primera parte. Por último, se plantean recomendaciones en torno a los trabajos que se pueden realizar a futuro, desde el punto de vista investigativo, pedagógico y profesional.

Discusión

Una de las tendencias más visibles en la primera parte del estudio, basado en las entrevistas a docentes, es que el PC implica que el estudiante asuma una postura que no sea pasiva frente al aprendizaje, ya que se requiere que desarrolle una consciencia reflexiva a partir de la interacción con los instrumentos didácticos diseñados para el ello. El trabajo cooperativo permite que el estudiante encuentre su rol dentro de los espacios dinámicos de construcción colectiva del conocimiento en el aula de clase.

Hablar del PC implica dar una mirada a la función del docente en su construcción al interior de la escuela. Se trata entonces de comprender que el papel del maestro, como mediador y facilitador de la construcción de un PC, es vital en el seno de la cultura escolar, así como el reconocimiento de que cada individuo cumple una función fundamental dentro de su contexto social. El debate eje del seminario socrático, conlleva a que los estudiantes asuman un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje porque les permite reflexionar, generar inquietudes y vislumbrar posibles soluciones a la situación planteada. El docente diseña instrumentos didácticos y pedagógicos para que el sujeto en formación se apropie con mayor dominio de una serie de herramientas conceptuales que le permitan establecer redes argumentativas y lo aproximen a escenarios genuinos de interacción social. Por ende, el maestro es un agente reflexivo e investigador de su propia práctica pedagógica, es un sujeto que interactúa de una manera constante con un saber cultural, lo legitima, lo renueva y de esta manera lo dinamiza, es decir le garantiza su supervivencia. Dentro de las concepciones de los docentes entrevistados, se pudo determinar que las clases más dinámicas, donde más se aprendía y que más se disfrutaban, eran aquellas donde el debate era el protagonista.

El debate según Camps (1995) es el intercambio de conocimientos a partir de la discusión, es el juego más amplio y diverso de la argumentación, es un ir y venir de ideas y de pensamientos, es un intercambio genuino de expresión. El aula escolar requiere pensarse de nuevo para ampliar los horizontes de su condición física, lo cual le muestre al estudiante que no sólo se aprende en un salón de clase, sino que el contexto escolar es la vida misma en diferentes espacios y que cualquier lugar es propicio para la construcción del aprendizaje. El pensamiento

discursivo y la capacidad argumental forman también parte vital de lo que significa fomentar el desarrollo del PC al interior de la academia. La institución educativa, debe abrir sus fronteras e incluir cada vez más estrategias que alejen de la monotonía la cotidianidad escolar, lo cual genera que el papel del mediador sea una pieza fundamental en el proceso.

En congruencia con lo anterior, los docentes entrevistados concuerdan con que la enseñanza del PC, es uno de los pilares esenciales de la escuela si esta quiere llegar a cumplir un rol representativo en la formación de los estudiantes; pues, la capacidad se convierte en una herramienta indispensable para el discernimiento cotidiano de cualquier ciudadano del mundo contemporáneo. Lo que puede significar la diferencia entre una persona con actos comunicativos de participación autónomos y una que dependa de agentes externos para tomar sus propias decisiones.

Los docentes demuestran un compromiso mayor en la formación social de sus estudiantes, pues son profesores que poseen un mayor capital cultural y unas herramientas didácticas para lograr dicho fin; pero que quizá, carecen de una construcción disciplinar más académica que sea puente en el planteamiento de preguntas, diseño de propuestas pedagógicas y comunicación de ideas al respecto, ya que, en lo que se refiere a este estudio, existen ideas aisladas y fragmentarias, carentes de una mayor cimentación teórica, que necesitan ser hiladas para que puedan dar mayores frutos.

Lo anterior permite generar nuevos interrogantes en torno a la calidad y la frecuencia de interacción entre los maestros de una institución educativa sobre su quehacer pedagógico. De alguna manera, la propuesta didáctica aquí planteada recoge en un solo instrumento varias ideas

expresadas aisladamente por los docentes entrevistados y si de esta práctica particular surgen inquietudes y propuestas innovadoras, es posible que si se amplía la población docente y se adecúan sus espacios de comunicación (comunidades de aprendizaje), se enriquecerá la producción de propuestas. Este podría ser el punto de partida de una investigación posterior.

La segunda parte de esta investigación responde directamente la pregunta planteada ¿Cómo a través de una secuencia didáctica, se puede determinar el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Girón? y a los objetivos establecidos. De acuerdo con los resultados consignados en el capítulo anterior, es posible señalar que en efecto la secuencia didáctica fue pertinente, ya que en la comparación de la información recolectada en los diarios de campo, se pudo establecer que tanto la participación como el nivel de argumentación de los estudiantes aumentó con el transcurso de las sesiones de trabajo. Por supuesto, el progreso estuvo modulado por diversos factores como el comportamiento de los alumnos, los distractores propios de un aula de clase, los implementos ajenos que utilizan, etc., pero en términos generales las opiniones de los participantes, su disposición al trabajo y el apersonamiento de los roles propuestos muestran que se logró estimular el compromiso, el compañerismo, la responsabilidad, la crítica y la autocrítica que se pretendía fortalecer.

En lo que respecta a los procedimientos que condujeron a la pertinencia de la propuesta es necesario comentar que la secuencia didáctica tuvo como punto de partida un conocimiento de las actitudes comunicativas del grupo, sus intereses y comportamientos lectores para diseñar el plan de trabajo. En este sentido, se hizo partícipe a los estudiantes en su proceso formativo; no se

impuso, sino que se tuvo en cuenta su opinión. De igual manera se contó con información relativa a lo que ellos pensaban que era su nivel de argumentación; a partir de ahí, se rastrearon oportunidades de mejora que fueron tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades.

Finalmente, el seminario socrático permitió que la interacción crítica entre los estudiantes -que al comienzo produjo cierta incomodidad- deviniera en autocrítica respecto al trabajo realizado; de la misma manera, el trabajo cooperativo generó que los participantes tomaran conciencia de la importancia de la acción conjunta.

Como se planteó en el marco teórico, el ser humano y en este caso el estudiante, es un agente social que construye su conocimiento a través de la información que recibe del contexto que lo rodea, tal como lo expone el MEN (2010). A partir de esta construcción, como se evidenció en el estudio, el PC se perfila en primera instancia desde la familia, el entorno social, la escuela (desde la mediación del docente), etc. Los estudiantes reconocen el PC como una habilidad dentro de las competencias comunicativas que permite ampliar su capacidad reflexiva.

También, como lo enunció Freire (2004) los estudiantes reconocen la labor del docente en la interpretación de la realidad social y cultural que los rodea. Además, de acuerdo con la información recogida por parte de alumnos y docentes, se hizo hincapié en las oportunidades de mejora que esta labor presenta en la actualidad. Este planteamiento sirve como diagnóstico de aquello que se puede evaluar y fortalecer en las instituciones educativas.

El Seminario Socrático se planteó como un análisis de un tema determinado en colaboración entre el docente y el estudiante para desarrollar habilidades intelectuales (Eyzaguirre, 2003:6). En la práctica, se puede indagar más acerca de esta dinámica. Para

empezar, se generan una serie de roles que intervienen en el intercambio de ideas, por ejemplo, es necesaria la presencia de un moderador, escogido entre los estudiantes y la presencia del docente en el aula es fundamental para intervenir si se hace necesario aclarar un tema. A través del inventario de habilidades comunicativas aplicado a los estudiantes, se determina que aunque la mayoría de estudiantes dicen expresar sus ideas, no todos están seguros de la forma en la que presentan sus argumentos y no todos están dispuestos a aceptar los argumentos de los demás.

Como resultado, se evidenció la argumentación; es decir, la formulación de argumentos por parte de los estudiantes para apoyar o refutar una idea y la capacidad de discusión y respuesta frente a los argumentos de los otros, siendo en esencia el ejercicio del PC. La constancia de esta dinámica de discusión dentro del aula, en cualquier área de enseñanza, genera cambios en la forma en la que los estudiantes interpretan la realidad. Como se evidenció, los aprendices eran cada vez más receptivos a las actividades que se planteaban y se mostraban con mayor interés.

Finalmente, una pregunta básica que se deriva de la labor realizada, es si es posible alcanzar los objetivos propuestos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje cuando las excusas conceptuales son aisladas desde las diferentes disciplinas. Si es posible articular proyectos didácticos en los que, a partir de un mismo conjunto de situaciones problemáticas, se puedan plantear alternativas desde física, química, matemáticas, lectura crítica, reflexión filosófica, debates éticos y bioéticos, etc. En suma, uno de los interrogantes investigativos que quedan abiertos es la magnitud que puede llegar a tener la implementación de estrategias de enseñanza que estimulan y fortalecen el PC, como lo es el Seminario Socrático, y si es posible

implementar la secuencia didáctica involucrando más áreas del saber, más dimensiones cognoscitivas y más perspectivas investigativas.

Conclusiones

- Al establecer más niveles de interacción entre los estudiantes y su docente (y entre ellos mismos a partir de los espacios de debate y de discusión), se pueden fortalecer los estándares intelectuales, que dan cuenta de que los sujetos en formación tienen una consciencia crítica de su tiempo en el juego de posibilidades que ha tejido para ellos la cultura humana.
- Con el análisis de las entrevistas a los docentes se evidencia la necesidad de involucrar el PC en el aula, porque motiva a que cada uno de los actores del proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje sea más participativo, creativo y autocrítico, lo que fortalece la transformación de su propia cotidianidad.
- La relevancia que se reconoce por parte de los docentes y de los estudiantes de la estimulación del PC a partir del Trabajo Cooperativo en el aula. Es decir, porque existe una conciencia acerca de la necesidad de un planteamiento metodológico que estimule en los estudiantes el criterio, la proposición y la innovación en sus ideas.
- Los docentes con una mayor apropiación desde el constructo teórico del saber y la pedagogía del PC, amplían las perspectivas de enseñanza en torno a las necesidades contextualizadas de los estudiantes, las cuales pueden ser: su rol como ciudadano activo y participativo; la capacidad de escucha y tolerancia frente a las oportunidades de mejora y su autoevaluación como ejercicio reflexivo.

- La puesta en marcha de una secuencia didáctica que tiene como punto de referencia, un inventario de actitudes comunicativas de los estudiantes, acrecienta el interés por participar en la discusión desde el trabajo en equipo lo cual potencializa los resultados y la rigurosidad de los puntos de vista que se plantean.
- La propuesta se planteó desde el apoyo del seminario socrático que exige se evidencie que los estudiantes desarrollen habilidades intelectuales tales como la capacidad de análisis, la síntesis y la evaluación de las ideas y los conceptos, con el fin de que pueda alcanzar una profunda y mayor comprensión de las cosas. Pero debido a la rigurosidad de éste para su progreso, no se llegó a su concreción sino que se hizo una discusión socrática.
- La construcción del conocimiento cuando es enmarcada a través del trabajo cooperativo, propicia espacios de confianza y ayuda mutua dando lugar a mejorar notablemente la participación y la opinión sobre diferentes temas, lo cual se puede evidenciar cuando se trabaja haciendo uso de secuencias didácticas.
- Atendiendo a los estándares de lengua castellana propuestos por el MEN, el uso de tipologías textuales argumentativas, como lo es para el grado décimo la producción de reseñas críticas, resulta una excusa acertada a partir de la cual se logra el fortalecimiento del PC.
- El manejo de la información es una de las excusas conceptuales que se debe abordar en la escuela a partir de la mediación del docente. Un mayor acceso y manipulación de la información es una constante desde el surgimiento del internet, esta herramienta se ha convertido en una fuente principal de consulta de los estudiantes. Por lo cual se necesita

orientar su propósito, pues en algunas ocasiones no resulta confiable debido a su ausencia de validez.

➤ La pedagogía va modernizando sus métodos, así también requiere que lo hagan las estrategias de evaluación. Muchas veces, la evaluación en la escuela estigmatiza al estudiante a través de una escala cuya función es cumplir con un plan de estudios y no como un método que le permita al estudiante corregir sus debilidades y enaltecer las fortalezas.

➤ Los espacios físicos de enseñanza necesitan ser más amenos tanto para el docente como para los estudiantes. Es decir, aulas en las que la cantidad de estudiantes no sea excesiva, cuya organización no sea tediosa o incómoda para los alumnos, y finalmente que cuente con los recursos necesarios que soporten los ideales de cada institución y sus planes de mejoramiento.

Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación señalan un campo de acción congruente con las metas que se ha propuesto el MEN para el año 2025; lograr que Colombia sea la más educada de Latinoamérica. Desde la perspectiva metodológica de la propuesta investigativa, la indagación de concepciones de los docentes, revela como una herramienta útil para reflexionar sobre la práctica de la enseñanza, la retroalimentación de las ideas de los maestros y el planteamiento de las estrategias pertinentes para mejorar los procesos pedagógicos. Es importante entonces valorar el papel que juega el docente en el fortalecimiento del PC en los estudiantes.

El sistema de educación para los docentes, ha ido cambiando con el tiempo. En la actualidad, los métodos de enseñanza tradicionales en los que las clases eran impartidas de forma catedrática son obsoletos. Las palabras claves en la actualización de la pedagogía podrían ser:

reflexión, innovación y creatividad. Al estudiante no se le exige entonces un proceso de aprendizaje monótono y memorístico, sino que se le incentiva a participar activamente a aportar soluciones a problemáticas actuales, que lo afecten, a través de su PC.

Ahora bien, y a modo de recomendación, se hace necesario plantear la recepción de dichos cambios en las instituciones educativas del país. Ante un modelo educativo que se encuentra inmerso en los procesos de desarrollo social, surge la resistencia al cambio.

La secuencia didáctica es relevante, como lo muestran las evidencias del capítulo anterior, en la medida en que se ha demostrado su utilidad (con la limitación obvia de que todos los grupos son heterogéneos). Aunque los resultados evidenciados en las sesiones registradas indican cambios en las actitudes de los estudiantes que pueden ser mejorados, pero que no parten únicamente de esta evidencia singular, sino de una fundamentación teórica rigurosa. La tarea de quien la utilice es la de contextualizarla y seguir los pasos conforme a las necesidades de la disciplina que orienta y la de sus propios estudiantes. Ante todo, es un dispositivo crítico que requiere para su uso de la reflexión y la creatividad de los docentes que quieran recurrir a él.

El PC, como se ha visto en el marco teórico, es un proceso que atraviesa la comunicación y los procesos de reflexión del ser humano y por lo tanto debe involucrarse en cada uno de los roles que se tienen en la sociedad.

Queda por fortalecer el diseño de los instrumentos de recolección de datos; ya que si se logran complementar con el análisis del currículo de la institución y el micro currículo del docente, pueden llegar a tener resultados más enriquecedores, especialmente en lo que se refiere a la indagación del saber docente y la práctica de la pedagogía del PC. De igual forma el inventario

de actitudes comunicativas aplicado a los estudiantes, se podría alimentar al contrastarlo con el análisis de: la opinión de los docentes frente al comportamiento lector de los educandos, la observación de la participación en la biblioteca escolar y encuestas a padres de familia.

Asimismo, sería importante implementar la secuencia didáctica en un mayor tiempo y analizar los cambios que presentan los estudiantes en su manera de percibir el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su metodología. Si lo que se quiere lograr es acaparar el interés de los estudiantes, se debe partir de sus gustos y necesidades para diseñar las excusas conceptuales que los lleve a que se involucren en las posibles soluciones o el debate a problemáticas del contexto. De esta manera, se recomienda que el tiempo de intervención de la propuesta sea más extenso en su aplicación semanal, porque a través de esto se sigue el hilo conductor de la secuencia didáctica y los resultados pueden llegar a ser más enriquecedores.

Como recomendación para la institución educativa donde se implementó la propuesta, se propone la creación de comunidades de aprendizaje, donde los maestros puedan reflexionar en torno a su quehacer pedagógico, conocer experiencias exitosas, fortalecer su formación disciplinar y diseñar estrategias interdisciplinarias.

De igual forma, se sugiere que el PC, se fortalezca en todas las áreas a partir de la planeación de secuencia didácticas que articulen la discusión y el trabajo cooperativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boisvert, J. (2004) La formación del pensamiento crítico. Fondo de cultura económica. México.
- Bonilla, E. (1997) Investigación en las Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Brookfield, S. (1987) Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Bravo, L. (2008) Sarmiento, Pedagogía social. 1ra Edición. Bogotá, Colombia.
- Camps A. (1995) Inducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. Barcelona, España.
- Canals, R. (2007) La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Investigación didáctica. Banús. Cerdanyola del Vallés.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*. 14(1), p. 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Elliot, John. El cambio educativo desde la investigación acción. Ediciones Morata, Madrid. 1991.
- Elder, L y Paul, R. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. Estados Unidos. Fundación para el pensamiento crítico.
- Eyzaguirre, B. (2003). Manual para seminarios socráticos. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Facione, P. (2007) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. Estados Unidos.

- Feuerstein, R. Klein P. y Tannebaum A. (1991). "Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications". Freund Publishing house Ltd., England.
- Fernández, M. (1996) Compromisos éticos y sociales de la universidad del siglo XXI. Aceprensa. Año XXVII, N° 20, 1-4.
- Fernández, R y Baptista, P: (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Furman, Melina. Orientaciones Técnicas para el Diseño de Secuencias Didácticas en Ciencias y Matemáticas. Ministerio de Educación Nacional. 2012.
- Freire, P. (2004) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. (2006) El grito manso. Buenos Aires: XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo Brasil.
- Giroux, H. (2003) Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza Editores. Buenos Aires, Madrid.
- González, C. (2009) La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. Pontificia Universidad Javeriana.
- Grisales, L. (2006) Algunas estrategias didácticas basadas en la pregunta. Universidad de Antioquia.
- Guerrero, A, Gómez, E, Chávez, J, Ramos, K y Torres, L. (2013). La evaluación de contenidos como herramienta para generar pensamiento crítico: una mirada desde las prácticas de los maestros de tres instituciones educativas del departamento del cauca. Universidad de Manizales.

Gutiérrez, Y. (2012) La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernández, J (2012) Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*. 17(1), p. 40-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782256.pdf>

Hernández, R (2010) Metodología de la investigación. México. Editorial Mc Graw Hill. Quinta edición.

Institución Educativa (2015). Proyecto Educativo Institucional. Documento Interno.

PISA (2015) Informe Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C., noviembre de 2016

Jolibert J. (1997) Formar niños lectores de textos, Chile, Editorial Dolmen.

(2002) Formar niños productores de textos, Chile, Editorial Dolmen.

Kurfiss, J. (1988) Critical Thinking: Theory, Research Practice, and Possibilities, ASHE- ERIC Higher Education, document numb. 2.

Linares, José. (2008) El Aprendizaje Cooperativo. Orientador en CARN. Murcia España.

Lipman, M. (1992). Dirigir una discusión filosófica. En: Lipman, M. La filosofía en el aula. Madrid: Editorial La Torre.

Lipman, M. (1991) Thinking in Education, Cambridge University Press, Cambridge.

López, G. (2012) Pensamiento crítico en el aula. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docencia e Investigación.

Loughlin, C. y Suina, J. (2002). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. España:

Ediciones Morata.

Martín, A y Barrientos, O (2009) Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la

teoría de la educación. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Paseo de Canalejas.

Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: Ceac.

McPeck, J. (1981) Critical Thinking and Education, St. Martin's Press, Nueva York.

Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su ense-

ñanza. Ciencias Sociales Online, 1 (13). Recuperado de

http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20ense%F1anza.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Congreso de La República de Colombia, 50.

Ministerio de Educación Nacional, Documento No. 3, Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 2006.

Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica.

Colombia: Universidad Surcolombiana-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Montoya, J. (2007) Acercamiento al Desarrollo del Pensamiento Crítico, un reto para la

Educación Actual.

Navaridas, N. (2004). Estrategias didácticas en el aula universitaria. España: Universidad

de La Rioja.

Nickerson, M. (1988) "On improving thinking through instruction". Review of Research in Education.

Paul, R. (1993) Critical Thinking. Santa Rosa (Ca). Estados Unidos. Foundation for critical thinking.

Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estados Unidos: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. and Elder, L. (2003) La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Washington D. C., US: B - Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. y Elder, L. (2003) Los fundamentos del pensamiento analítico. Cómo descifrar el pensamiento y qué buscar cuando lo descifra. Estados Unidos. Fundación del pensamiento crítico.

Paul, R y Elder L(2005) Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pérez, A. M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. Bogotá: Ilustrada.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada Editora.

Saiz, C. y Rivas, S. (2008) Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. Universidad Veracruzana, Facultad de Filosofía.

Siegel, H. (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education, Routledge, Nueva York.

Tobón, S. García, F. (2009) Estrategia didácticas para la formación de competencias.

Representaciones generales S.R.L. Perú.

Villarini, A. (2000). Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico. Perspectivas Psicológicas. 4(3), p. 35-42. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Wilén, W. (1992). Questions, questioning techniques, and effective teaching. Washington, Nea.

Zechmeister, E. y James E. (1992) Critical Thinking. A Functional Approach,

Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

Zuta, D. (2014) Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Bucaramanga, Colombia.



Apéndice A

Consentimiento Informado

Padres, madres de familia o representante legal

Estudiantes investigadoras: Elizabeth Mantilla Lucena, Dibey Martínez Suárez, Loreth Prada Rodríguez

Municipio: San Juan de Girón.

Yo _____ mayor de edad y con cédula de ciudadanía número _____ del municipio de _____ y en calidad de: **Padre** _____ **Madre** _____ **Representante Legal** _____ del o de la menor de edad: _____ de ____ años de edad y estudiante del grado: _____, jornada _____, he sido informado (a) acerca de la implementación del proyecto “ “ que tiene como propósito apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollado por las ya mencionadas estudiantes del programa de Maestría en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Bucaramanga, y el cual es requisito para optar el título.

Luego de haber sido informado (a), resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre la intencionalidad del proyecto de investigación, acepto que:

1. A mi **hijo (a)** _____ o **menor de edad a cargo** _____ le sea recolectada toda la información (encuestas, entrevistas de audio o vídeo, producciones escritas, vídeos, fotografías, etc.) pertinente y necesaria en el desarrollo del proyecto de investigación.
2. La anterior información (encuestas, entrevistas de audio o vídeo, producciones escritas, vídeos, fotografías, etc.) será recolectada y no publicada en ningún medio masivo de información o red social.
3. La información recolectada (encuestas, entrevistas de audio o vídeo, producciones escritas, vídeos, fotografías, etc.) se utilizará únicamente para los propósitos pedagógicos del proyecto de investigación y como evidencia del mismo.
4. La participación de mi **hijo (a)** _____ o **menor de edad a cargo** _____ en el proyecto de investigación no tendrá repercusión, injerencia o consecuencia en sus actividades o

compromisos escolares tales como: evaluaciones individuales o grupales, valores cualitativos o cuantitativos en el informe de desempeño estudiantil.

5. Los resultados obtenidos dentro del proyecto de investigación solo competen a las estudiantes investigadoras.
6. La participación de mi **hijo (a)** ____ o **menor de edad a cargo** ____ en el proyecto de investigación no me generará ningún gasto económico, ni recibiré remuneración alguna por su participación.
7. No se aplicará ninguna sanción para mi **hijo (a)** ____ o **menor de edad a cargo** ____ en caso de que no se autorice su participación en el proyecto de investigación.
8. La identidad, integridad e intimidad de mi **hijo (a)** ____ o **menor de edad a cargo** ____ será protegida durante y posteriormente a la implementación del proyecto de investigación de acuerdo a la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente, libre y voluntaria:

- 1. ____ doy el consentimiento 2. ____ no doy el consentimiento**

Para la participación de mi **hijo (a)** ____ o **menor de edad a cargo** ____ en el desarrollo del proyecto de investigación “ _____ ”, ejecutado en la institución educativa donde estudia.

Firma: _____ CC / CE número _____ de _____

Apéndice B

Entrevista semi-estructurada

ENTREVISTA DE INDAGACIÓN DE CONCEPCIONES Fase 1 de 3 –Proceso de Investigación	
Entrevista sobre concepciones en torno a la enseñanza-aprendizaje del Pensamiento Crítico	
Fecha:	Hora:
Lugar:	Ciudad:
Entrevistado:	Área:
OBJETIVO	
Caracterizar las concepciones de los Maestros de Básica Secundaria, en torno a la enseñanza-aprendizaje del Pensamiento Crítico	
PREGUNTAS	
PREGUNTAS: 1. ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico? 2. ¿Cuáles cree usted que son las estrategias didácticas que propician el desarrollo del pensamiento crítico? 3. Para usted ¿qué papel ocupa el pensamiento crítico en el rol del estudiante como ciudadano? 4. ¿Cuál considera usted es el rol del maestro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico? 5. ¿Cuál considera usted es el rol del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico? 6. ¿Cuáles considera usted son las condiciones que en el aula propician la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico? Agradecemos su disposición y colaboración.	
OBSERVACIONES:	

Apéndice C.

Matriz de Validación de la Entrevista

	Criterios a Evaluar										Observaciones		
	Redacción y ortografía		Coherencia en el ítem		Uso del lenguaje adecuado		Relación ítem-categ.		Induce a cierta Respuesta		Se mantiene (M) Se elimina (E) Se modifica (MO)		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	M	E	MO
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
Puntuación Obtenida para Cada Item													

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

135

	Redacción y ortografía	Coherencia en el ítem	Uso del lenguaje adecuado	Relación <i>ítem- categ.</i>	Induce a cierta Respuesta	Puntuación Total
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Apéndice D

Guía de Observación en el Aula

REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA

Propuesta Pedagógica

Fecha:

Hora:

Lugar:

Ciudad:

Participantes:

Situación General:

OBJETIVO

Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica en función de la comprensión de las relaciones que se producen entre el ambiente físico del aula, los estudiantes, el maestro, los datos impartidos y las prácticas pedagógicas que median entre el aprendizaje y el fortalecimiento del PC.

Dimensiones para la Observación

- | | |
|-----------------|---|
| | 1. Interacción entre docente y estudiantes. |
| Clima de aula | 2. Interacción entre estudiantes. |
| | 3. Establecimiento de normas. |
| | 4. Participación de los estudiantes en la dinámica de la clase. |
| Gestión de aula | 5. Uso de argumentos en la realimentación. |
-

6. Dinámica ejercida por el liderazgo de docente y estudiantes.

Práctica pedagógica

7. Dinámica del trabajo en equipo entre los estudiantes.

8. Puesta en marcha de la secuencia de la estrategia pedagógica seminario socrático articulado con el trabajo cooperativo.

CONCLUSIONES

IMPLICACIONES DE LAS CONCLUSIONES

Apéndice E. Secuencia Didáctica.

EL USO DEL INTERNET A TRAVÉS DE LA RESEÑA CRÍTICA		
Fundamentación:	Esta secuencia didáctica toma elementos constitutivos del enfoque basado en la Enseñanza por Competencias. Enseñar por competencias implica que los contenidos que se enseñan a los estudiantes estén ligados a procesos de comprensión humana, del mundo que los rodea y de fenómenos y contextos, que en muchas situaciones son propuestos para la construcción de un pensamiento lógico que ampliará el horizonte de oportunidades y mejorará el nivel de aprehensión del conocimiento.	
Objetivos de aprendizaje:	<p>Estándares de Lengua Castellana: Comprensión e interpretación textual: Sintaxis: Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. Semántica: Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. Pragmática: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <p>Producción textual: Sintaxis: Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. Semántica: Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Pragmática: Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.</p>	
Descripción del desempeño:	Construye una reseña crítica desde el trabajo cooperativo para persuadir a su interlocutor	
Conceptos	Temas	Preguntas Orientadoras
La reseña crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura para identificar en un texto la ideología, estructura, intencionalidad y el contexto. • El párrafo. • Tipos de tesis • Tipos de argumentos. • Estrategias de Planificación textual: organizadores gráficos, determinar el tema a desarrollar; organiza la información, la selecciona y la ordena; identifica la intención comunicativa; delimita el tema; reconoce a su posible lector, evalúa cuál es su condición de emisor y toma decisiones sobre el tipo de lenguaje que va a utilizar (formal, 	<p>¿Qué deseo enseñar?</p> <p>¿Cómo lo voy a enseñar?</p> <p>¿Qué materiales necesito en mi práctica?</p>

	cotidiano, elegante, entre otros); precisa cual es el tipo de texto que más se adecua a la situación y revisa cuál es su estructura.	
MOMENTOS 1: Exploración		
<p>Sesión 1: 1 hora Nombre: Diligencio el Inventario de actitudes comunicativas.</p> <p align="center">Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a cada estudiante una tarjeta con un mensaje alusivo a la comunicación, con el fin de que lo analice y construya conclusiones. • Posteriormente los estudiantes conformarán grupos de acuerdo a las características del material (números iguales) para debatir el mensaje y llegar a acuerdos, para luego ser socializados en plenaria. • Una vez realizada la reflexión sobre la importancia de reconocer hábitos comunicativos y su incidencia en el proceso, se entrega a los estudiantes un inventario de actitudes comunicativas (ver apéndice F) • Los estudiantes diligencian el formato de inventario de actitudes comunicativas. 	<p>Sesión 2: 1 hora Nombre: Participo de la construcción del contrato de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes investigadoras socializan los resultados del inventario de actitudes comunicativas diligenciado por los estudiantes. • Se invita a los estudiantes a conformar grupos de trabajo de cuatro personas. • A partir de la conformación de los grupos, el docente asigna los roles (relator, secretaria, moderador y manager del tiempo) • La docente junto con los estudiantes acuerdan las normas de convivencia que guiarán el proceso de intervención. Como evidencia física, los estudiantes firman el acta que contiene los acuerdos pactados. • Finalmente, como compromiso la docente asigna la lectura “El crimen que abrió debate sobre la adicción a internet” (artículo de opinión) con el fin de que los estudiantes, en casa lo lean y respondan las preguntas que allí se plantean (ver anexo 1) 	
<p>Sesión 3: 1 hora Nombre: Descubriendo qué puedo construir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente solicita al moderador de cada grupo que entregue a sus compañeros tres tarjetas autoadhesivas en cuales responderán a lo siguiente: *Tarjeta amarilla: Qué sabe del texto argumentativo. *Tarjeta rosada: Qué quiere saber del texto argumentativo. • Luego, cada estudiante ubica su tarjeta en el cartel dispuesto para esto. • Una vez construida la SQ, la docente procede a leer las fortalezas y oportunidades de que mejora que tienen los estudiantes frente a los textos argumentativos. • La docente invita a los estudiantes para que participen en la discusión y formulación de preguntas tales como: ¿Qué quieres decir con eso?, ¿Podrías darme un ejemplo?, ¿Cuál es el supuesto?, ¿Por qué alguien diría eso?, ¿Qué razones tienes para decir eso?, ¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento?, ¿Qué otra forma habría para decir eso?, ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?, ¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta?, ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil? con base en la lectura “El crimen que abrió debate sobre la adicción a internet” dado la clase anterior . • A partir del texto discutido, se identifican en este los criterios que lo soportan bajo la tipología textual de la argumentación. • Finalmente, el moderador entrega a los compañeros una tarjeta verde en la cual escriben lo que aprendieron de la tipología argumentativa. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Se socializan los hallazgos de la SQA. 	
MOMENTO 2: Estructuración (conceptualización textual)	
<p>Sesión 4: 2 hora</p> <p>Nombre: Reconociendo si es o no un párrafo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para dar inicio a la intervención la docente entrega, a cada secretario de los grupos, una serie de carteles que contienen oraciones, las cuales deben ser ordenadas de manera lógica. Ella les solicita que grupalmente ordenen las oraciones con sentido para formar un párrafo. • Luego a cada grupo se le entrega un párrafo que es la producción de otro grupo, para que lo evalúen y expresen si se logra alcanzar la meta de la actividad. Para lo cual se trabajarán preguntas tales como: ¿Qué quieres decir con eso?, ¿Podrías darme un ejemplo?, ¿Cuál es el supuesto?, ¿Por qué alguien diría eso?, ¿Qué razones tienes para decir eso?, ¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento?, ¿Qué otra forma habría para decir eso?, ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?, ¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta?, ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil? • Seguidamente, la docente invita a los grupos de trabajo para que produzcan un párrafo que responda a la pregunta ¿considera que es importante la creación de leyes que regulen y penalicen la adicción al internet? Teniendo como base las posturas que asumieron frente a la lectura “El crimen que abrió debate sobre la adicción a internet” trabajada en la anterior sesión. • Esta producción se plasma en un pliego de papel bond. • A partir de la estrategia la marcha silenciosa, los estudiantes observan (los carteles), es decir, los párrafos de sus compañeros y escriben en unas hojas, de forma individual, sus apreciaciones. • Luego, cada estudiante moderador coloca en el tablero su cartel construido, para que sus compañeros expresen sus opiniones críticas desde las debilidades, oportunidades de mejora y fortalezas frente al párrafo. • La docente modera la discusión. • La docente asigna a los estudiantes la lectura “¿Para qué usan los Colombianos el internet?” (Artículo de opinión) para que en casa, lo lean sobre este y 	<p>Sesión 5: 1 hora</p> <p>Nombre: Construyendo argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente utiliza la estrategia SQA, la cual le permite identificar en los estudiantes lo que saben y qué quieren saber acerca de los tipos de argumentos. • Seguidamente la docente realiza la conceptualización textual sobre los tipos de argumentos, para ello; utiliza el video beam, donde resalta ejemplos de cada uno. • A partir de la lectura dada en la clase anterior “¿Para qué usan los Colombianos el internet?” La docente invita a los estudiantes para que participen en la discusión y realización de preguntas con base en la lectura, como: ¿Qué quieres decir con eso?, ¿Podrías darme un ejemplo?, ¿Cuál es el supuesto?, ¿Por qué alguien diría eso?, ¿Qué razones tienes para decir eso?, ¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento?, ¿Qué otra forma habría para decir eso?, ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?, ¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta?, ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil? • Los estudiantes moderadores determinan el orden de participación de cada uno y dan los espacios necesarios para analizar las apreciaciones de sus compañeros. Los estudiantes se organizan en sus respectivos grupos de trabajo, para identificar en la lectura abordada, los diferentes tipos de argumentos vistos. • Luego cada líder de grupo se encargará de socializar la retroalimentación del trabajo realizado por sus compañeros. • Por último los estudiantes concluyen a través de la estrategia SQA, lo que aprendieron de los tipos de argumentos

<p>respondan las preguntas que allí se plantean. (Ver anexo 2)</p>	
<p>Sesión 6: 1 hora Nombre: Degustando la reseña. Conceptualización textual: La reseña. La docente inicia la intervención con la aplicación de la estrategia SQA (iniciales de: Sé, Quiero saber y Aprendí). A cada secretario de los grupos, le son entregados unos papeles autoadhesivos, de distinto color, para que escriban sus respuestas con base en lo planteado por la S y la Q, desde la temática referente a la reseña crítica. Posteriormente, pegan los papeles en unos carteles alusivos a cada pregunta. Las respuestas allí ubicadas son socializadas por la docente. Luego, la docente entrega a cada estudiante una guía que orienta la conceptualización textual de la reseña crítica. A través de una presentación (power point), la docente socializa la superestructura de la reseña crítica (Título, Introducción, resumen, comentario crítico, conclusiones). Posteriormente, la docente relaciona la temática expuesta desde un ejercicio de modelado hecho a partir del texto “El refugio de los perezosos”. Para finalizar la docente entrega, a cada secretario del grupo, un papel (Aprendí) donde deben escribir que aprendieron con base en la temática de la reseña crítica.</p>	
<p align="center">MOMENTO 3: Transferencia (Planeación textual, textualización)</p>	
<p>Sesión 7: 2 horas Nombre: Detonadores de escritura Se observa la película “Disconnect”, a partir de la cual los estudiantes construirán su reseña crítica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente inicia con una fase de exploración sobre la película “Disconnect”; donde se exponen las características propias de la película como el nombre del Autor, fecha de grabación, lugar, entre otras... • Seguidamente se motiva y se sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de analizar e interiorizar la temática que surge en la película. Por último, la docente establece un debate sobre la temática de la película. Para ello, hace preguntas como: ¿Qué quieres decir con eso?, ¿Podrías darme un ejemplo?, ¿Cuál es el supuesto?, ¿Por qué alguien diría eso?, ¿Qué razones tienes para decir eso?, ¿Cuáles serían las consecuencias de ese comportamiento?, ¿Qué otra forma habría para decir eso?, ¿En qué se diferencian las ideas de María de las de Pedro?, ¿De qué manera nos puede ayudar esa pregunta?, ¿Podrías pensar en cualquier otra pregunta que pueda ser útil?, donde cada estudiante describe de forma individual sus apreciaciones. 	<p>Sesión 8: 1 hora Nombre: Afirmamos y construimos nuestra redacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente invita a los estudiantes a que se organicen por grupos. Luego, se les hará entrega de una hoja donde los estudiantes plasmarán las ideas principales de la película vista y que le servirán para la construcción de la reseña, con el objetivo de elaborar un organizador gráfico. • Cada estudiante moderador socializará las ideas principales de la película a sus compañeros, con el objetivo de discutir sus opiniones, utilizando la tipología textual de la argumentación. • Seguidamente la docente procederá a conceptualizar las características propias de la planeación textual de la reseña. (tesis)

<p>Sesión 9: Nombre: Reaccionando a la reseña. La reseña crítica como reacción de mi lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente entrega a cada grupo de trabajo carteles con palabras e ideas sobre la temática a abordar, con estos se formara un organizador gráfico que pretende explicar a los estudiantes qué es y cómo se realiza un comentario crítico, cuáles son sus fortalezas y sus exigencias. • Luego, la docente inicia su exposición sobre el comentario crítico, con esta cada grupo debe ir ubicando sobre el tablero las palabras u oraciones que secuencialmente forman el organizador gráfico. Así mismo, el grupo debe justificar el porqué deciden colocar sus carteles. • A través de una guía que se entrega a cada estudiante, se presenta la forma en que se referencia un documento desde las normas APA y, cómo desde los sitios web se puede hacer búsqueda y selección de información académica confiable. • La docente orienta a los grupos para que inicien con el proceso de construcción de su reseña a partir de las pautas dadas hasta el momento. Esta debe ser sobre la película vista en la intervención anterior. 	<p>Sesión 10: 1 hora Nombre: Reflexiono sobre lo que he aprendido</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente invita a los estudiantes a que participen de forma individual contestando una encuesta, la cual les permitirá reflexionar sobre lo que han aprendido e identificar las debilidades que tienen en el proceso de textualización. • Por consiguiente se realizará un proceso de retroalimentación desde las debilidades, oportunidades de mejora y fortalezas frente al proceso de enseñanza- aprendizaje que se han dado hasta el momento. • Por último la docente da las orientaciones específicas para que los estudiantes continúen con la escritura de la reseña.
MOMENTO 4: Revisión	

<p>Sesión 11: 1 hora Nombre: Evaluándonos formativamente. Revisión colectiva a partir de una rúbrica.</p> <ul style="list-style-type: none">• La docente presenta la estrategia “El dado preguntón”, a través de la cual los estudiantes responderán las preguntas que les van siendo asignadas según su turno en el juego. Estas se orientan para que los grupos reflexionen sobre los recursos que sustentan su producción.• Luego a cada secretario del grupo le es entregado el formato de una rúbrica para que evalúen el texto que han escrito (anexo 3)• Posteriormente, la docente solicita a los estudiantes que reescriban la reseña, si es necesario, desde lo que descubrieron con la aplicación de la rúbrica.	<p>Sesión 12: 1 hora Nombre: Reconstrucción de la reseña</p> <ul style="list-style-type: none">• Como aporte final a este proceso, se realiza la socialización de las reseñas por parte de los estudiantes y se hacen comentarios sobre la experiencia de asumir siempre una postura crítica.• La docente invita a los estudiantes que realicen la coevaluación de las reseñas y posteriormente la autoevaluación del proceso de leer críticamente.• Para finalizar como proceso de evaluación de la Secuencia Didáctica, se dará un espacio para comentarios y propuestas para mejorar el proceso del desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes.
---	---

Anexos

Anexo 1. Lectura el crimen que abrió debate sobre la adicción a Internet.

El crimen que abrió debate sobre la adicción a internet



Chen Xin, de 16 años, decidió atar su madre a una silla y dejarla ahí hasta que murió. La joven había pasado cuatro meses en tratamiento por su adicción a internet.

Los campamentos para tratar la adicción a internet tuvieron mucha publicidad en China en 2014, cuando hubo informes del aumento del número de jóvenes que padecían insomnio y

depresión. *Foto: Pixabay*



Una adolescente en China decidió atar a su madre a una silla y dejarla ahí "hasta que murió".

Así lo confirmó la policía en la provincia de Heilongjiang, una muerte ocurrida el pasado 16 de septiembre que está generando un debate en China sobre los jóvenes y la internet.

Identificada por medios chinos como Chen Xin, de 16 años, la adolescente había sido enviada a una institución en Shandong, a más de 1.000 km de su casa, especializada en tratar adicciones de "jóvenes rebeldes"

El lugar tiene una reputación particular por el tratamiento a la adicción a internet que ofrece.

La chica había dicho en un blog que fue metida a un auto por dos hombres y lleva en contra de su voluntad. Ahí estuvo cuatro meses, según The Paper.

De acuerdo al sitio de denuncias, también relataba que recibió golpes frecuentes de otros internos en el centro, y al igual que otros era obligada a "comer frente a la taza del inodoro" como castigo.

Funcionarios de educación locales dicen que ahora están investigando esa academia, la cual ha negado que practique cualquier castigo corporal.

El incidente ha provocado indignación en línea acerca de los centros de tratamiento de jóvenes en China, al igual que ha generado un debate acerca de cómo los padres deben criar a sus hijos.

The Paper dijo que había entrevistado a varios ex internos de la institución que también señalaron abusos.

Muchos dijeron que fueron golpeados por no seguir las órdenes; uno decía que los golpes le causaron moretones por el simple hecho de poseer un cigarrillo.

Otros dijeron que a veces se prohíbe a dormir y los obligan a permanecer de pie hasta las primeras horas de la mañana.

Uno de los estudiantes dijo que sus padres pagaron el equivalente a US\$5.000 por un año de colegiatura y vivió "una vida sin dignidad".

"Estilo disciplina militar"

Los campamentos para tratar la adicción a internet tuvieron mucha publicidad en China en 2014, cuando hubo informes del aumento del número de jóvenes que padecían insomnio y depresión.

Los campos trabajan en la "preparación física y psicológica, así como la prescripción de medicamentos si los médicos consideran que es necesario", dijo el diario South China Morning Post.

Dentro de los campos, los estudiantes toman parte de ejercicios militares, y trabajo "práctico" como cortar las verduras para mejorar su "mala" forma física.

Sin embargo, la gente ha criticado el "trato duro y la disciplina tipo militar a los que son forzados los adolescentes" en algunos campos, según el diario.

Tragedia

Las acusaciones de abusos en los centros han provocado indignación en línea, con miles de usuarios que expresaron ira a los padres de Chen Xin.

Un usuario cuya publicación fue elogiada por muchos decía: "todo el mundo sabe que los padres juegan un papel importante en el desarrollo de un hijo. Este entorno actuó como un catalizador para dos personas que no merecen el título de 'padres'".

Otro usuario de las redes sociales, cuyo comentario recibido más de 1.000 'me gusta', dijo: "no se trata a los hijos... como animales".

Sin embargo, algunos han expresado su rechazo a Chen Xin y la condena total al matricidio.

Comentaristas de los medios han calificado la historia como una "tragedia" que pone de relieve la falta de asesoramiento y soporte adecuado para las familias.

El Beijing Times advierte que los padres deben "despertar" a los riesgos de enviar a sus hijos a este tipo de centros de tratamiento.

"No envíen a sus hijos a un tipo 'encierro'", dice. "El uso de medios violentos sólo contribuyen al dolor de un niño".

Un comentarista del Diario del Pueblo, 'Xiaojiang Suixiang', dijo: "algunos padres dejan indefensos a los niños a ser adictos a internet y hay una falta de orientación psicológica formal y profesional en las comunidades, que conducen a 'rutas salvajes'".

*Periodistas de BBC.

Tomado de: Revista Semana.

25 de Septiembre de 2016

A partir de la lectura del texto anterior, respondo las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree que Chen Xin decidió atar a su madre a una silla hasta que ella muriera?

2. ¿Cuáles serían las posibles razones que usted considera motivan a un adolescente a ser categorizado como “**adicto a internet**”?
3. ¿Considera que los campamentos para tratar la adicción a internet, son recomendables en esos casos?
4. ¿Por qué cree que se ha generado un debate acerca de cómo los padres deben criar a sus hijos?
5. ¿considera que es importante la creación de leyes que regulen y penalicen la adicción al internet.

Anexo 2. ¿Para que usan los colombianos el Internet?

Para qué usan los colombianos internet?

Una encuesta del Centro Nacional de Consultoría concluyó que los usuarios del país utilizan la red para revisar sus correos, navegar en redes sociales y explorar contenidos.



- Según la encuesta del Centro Nacional de Consultoría, para los usuarios entre 18 y 31 años, las redes sociales son lo más importante. *Foto: Wikipedia.org*

Aunque internet puede ser una herramienta útil para mejorar la productividad de los empresarios en Colombia, para los usuarios en el país la red sirve, sobre todo, para otro tipo de cosas. De acuerdo con datos de la encuesta “Percepciones y opiniones acerca de internet en Colombia”, realizada por el Centro Nacional de Consultoría para .CO Internet, los usuarios dedican su conexión al correo electrónicos y las redes sociales.

Según el diagnóstico, los tres usos más frecuentes que los colombianos hacen de internet son: revisar sus correos, navegar en redes sociales y explorar contenidos. Para los usuarios entre 18 y 31 años, las redes sociales son lo más importante. “La encuesta mostró que el correo es sagrado, especialmente en los estratos altos”, indican desde .CO.

El estudio entregó datos relevantes. El 68 % de los encuestados considera que internet es un derecho humano fundamental. Sin embargo, tan sólo el 29% de los entrevistados cree que el acceso a internet en Colombia es óptimo y suficiente. Esta conclusión es una alerta para el Ministerio de las TIC que viene desarrollando un plan para mejorar la calidad de la conexión.

En cuanto a temas de seguridad y privacidad, las conclusiones fueron divergentes. El 84 % de los encuestados percibe que internet le hace fácil la vida a los criminales, pero sólo un 12 % asegura haber sido víctima de un robo o estafa en Internet.

Específicamente, sobre la privacidad las redes sociales se han convertido más que en una herramienta una amenaza. Un 25 % de los entrevistados señala que ha recibido ofensas o ha sido acosado por redes sociales. Esta proporción aumenta fuertemente entre los encuestados que están entre los 18 y los 31 años de edad en estratos 1 al 4.

¿Y la productividad?

A pesar de que las autoridades y reguladores insisten en conceptos como “la economía digital”, para los colombianos la conexión a la web sigue siendo para entretenimiento. Actualmente, sólo el 10 % de los encuestados tiene una página web propia. Sin embargo dos de cada tres ha pensado desarrollar un negocio que incluye la creación de esta herramienta.

Sobre esto, para tener un punto de referencia, la empresa Unify desarrolló un estudio en el que concluyó que “más de un tercio de los trabajadores del conocimiento en los Estados Unidos, Reino Unido y Alemania cree que las funciones que ejercen actualmente no existirán en cinco años, mientras creen que sus papeles no serán los mismos”.

En su momento, el ministro de las TIC, David Luna, había explicado que “Colombia debe pasar del internet del consumo al internet de la producción, que los empresarios no sólo estén conectados sino que su presencia en la red les pueda asegurar mejores inventarios, una mayor productividad y beneficios que se traduzcan en crecimiento económico”.

El Ministro Luna había citado el ejemplo de los Centros de Innovación Pública Digital, espacios en los que "preparamos a los colombianos para la revolución digital" y en los que la investigación y el desarrollo se unen para encontrar soluciones frente a las problemáticas que pueda enfrentar el servicio público.

Tomado de: Revista Semana. 20 de Abril de 2016

Después de leer detenidamente su texto, responda las siguientes preguntas. En caso de que no logre responder alguna de éstas, regrese al texto y busque la respuesta.

Autor:

Título:

Año:

¿Cuál es el tema del texto? (Asunto que se trata y de desarrolla en todo el texto)

¿Qué tipo de texto es?

¿Cuál es el propósito del autor? (Usualmente se encuentra en los primeros párrafos antecedido de expresiones como: "El objetivo de este artículo...", "El propósito del presente ensayo...", "Este libro intenta...", "Este artículo muestra que...").

¿Cuál es la idea general o tesis del texto? (El enunciado general que es sustentado con argumentos).

¿Cuáles son las ideas principales?

¿Cuáles son las ideas secundarias?

¿Qué se me está pidiendo que crea o acepte?, ¿hechos?, ¿opiniones?, ¿una mezcla de ambos?
¿Qué razones o evidencias presenta el autor para convencerme? ¿Cuál es la evidencia más fuerte que ofrece el autor? ¿Por qué es convincente?
¿Hay algunas cosas que no tengan sentido o fragmentos en los que el autor sea contradictorio?
¿Qué concluye el autor?

Anexo 3. Rúbricas de revisión de la reseña

Matriz de Evaluación de la Reseña

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	FORTALEZA	OPORTUNIDAD DE MEJORA	DEBILIDAD
ORACIONES	Las oraciones son estructuras gramaticales compuestas por un sujeto y un predicado (verbo y complemento)	Construye oraciones con una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento)	Algunas de sus oraciones tienen una estructura interna adecuada (sujeto, verbo, complemento). Sin embargo, en otra comete errores de puntuación que afectan el sentido del texto.	Sus oraciones tienen tantos errores de gramática y puntuación que resultan confusas, incompletas o incomprensibles.
PÁRRAFOS	Un párrafo es un conjunto de oraciones articulada entre sí temáticamente.	Cada párrafo desarrolla una sola idea por medio de un conjunto de oraciones articuladas entre sí temáticamente.	La mayoría de las veces construye párrafos, pero por lo menos en uno de ellos no plantea o no desarrolla una idea central, o comete errores de puntuación que afectan el sentido del párrafo.	El texto no está compuesto por párrafos.
CONECTORES LÓGICOS	Los conectores lógicos permiten establecer	La variedad y el uso pertinente de conectores	Comete algunos errores en el uso de conectores lógicos	No usa conectores lógicos.

	relaciones entre ideas. Su uso variado pertinente contribuye a la cohesión y coherencia del texto.	lógicos contribuyen a la cohesión y coherencia de las ideas.	(repetición del mismo conector o función equivocada) que afectan la cohesión y coherencia de las ideas.	
COHERENCIA	Un texto es coherente cuando la relación lógica entre sus párrafos aporta al cumplimiento de un propósito determinado.	El texto es coherente porque tiene un propósito que se puede identificar y cada uno de los párrafos aporta a este de manera distinta.	El texto no es totalmente coherente porque algunos de sus párrafos abordan un tema distinto o está desarticulado de los otros.	El texto no tiene coherencia.
ORTOGRAFÍA	La ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de la palabra de una lengua. Escribir correctamente permite la claridad y la comprensión de lo que se quiere comunicar.	Usa adecuadamente la ortografía en todo el texto.	Frecuentemente comete los mismos errores ortográficos.	Sus oraciones tienen tantos errores de ortografía que resultan incomprensibles.
RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL	Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuando son ajenas. Para esto es necesario usar	Siempre que usa producción académica ajena identifica la fuente. Utiliza de forma consistente y correcta un	Siempre que usa producción académica ajena identifica la fuente. Usa un formato de citación y referencia,	Cuando usa producción académica ajena no identifica la fuente (incurre en una falta disciplinaria).

	consistentemente un sistema de citación.	formato de citación y referencia.	pero comete muchos errores.	No usa un formato de citación y referencia.
ARGUMENTACIÓN	Escribir un texto argumentativo implica demostrar, comprobar o convencer al lector de una tesis (afirmación debatible) por medio del uso de argumentos expuestos de forma lógica.	Plantea una tesis y construye los argumentos que la sustentan. Pone en evidencia la relación que hay entre los argumentos y la tesis. El texto incluye un párrafo introductorio, párrafos en los que desarrolla cada argumento y un párrafo de cierre.	Plantea una tesis y construye algunos argumentos que la sustentan. Propone una relación que no es lógica entre los argumentos y la tesis. El texto tiene introducción, desarrollo y conclusión o cierre.	No plantea una idea central porque no hay una jerarquía de las ideas expuestas. La estructura no corresponde a la de un texto argumentativo.

Elaborado a partir del Centro de Español- Universidad de los Andes.

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

154

PREGUNTAS	LO LOGRARON	LO LOGRARON PARCIALMENTE	¿QUÉ DEBEN CORREGIR?
¿Desarrolle juicios o argumentos que sustentan la opinión de la obra?			
¿Utilicé diferentes estrategias argumentativas?			
¿Los párrafos son coherentes, presentan una idea principal y la desarrollan ‘			
¿En el momento de redactar mi escrito utilicé lo planeado?			
¿Construí párrafos cuyo propósito era sólo describir la obra?			
¿El título fue llamativo y logré despertar el interés de mis compañeros?			
¿Manejé la estructura habitual de la reseña?			
¿Las ideas son claras y comprensibles, las desarrollé planamente?			

Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el seminario socrático y el trabajo cooperativo.

156

¿La reseña presenta párrafos introductorios?			
¿El párrafo de conclusión o cierre es contundente?			

Elaborado a partir del Centro de Español- Universidad de los Andes.

Apéndice F

Inventario de habilidades comunicativas

N.	ITEMS	SI	NO
1.	Al expresar mis ideas frente a un tema, considero que lo hago con claridad y precisión.		
2.	Al hablar ante los demás evito usar las oraciones largas.		
3.	Organizo primero mis ideas, antes de expresar mis puntos de vista.		
4.	Formulo mis conclusiones de manera clara, breve y directa.		
5.	Antes de construir un discurso consulto fuentes documentales de referencia.		
6.	Antes de expresar algo verifico que esto sea verdadero.		
7.	Cuando planteo una idea, utilizo los argumentos necesarios para defenderla.		
8.	En caso de no saber contestar alguna pregunta, considero conveniente explicar el por qué razón la dejo sin respuesta.		
9.	Cuando me equivoco en una afirmación reconozco el error.		
10.	Permito que mis opiniones sean persuadidas cuando los argumentos no son claros.		

A continuación se presentan una de serie de preguntas, de las cuales debe escoger la opción que más se ajuste a su realidad.

11. Mis ideas u opiniones las construyo apoyándome en:

- A. Periódicos impresos B. Radio C. Libros
D. Internet E. Televisión F. Las personas de mi entorno.
G. Ninguna de las anteriores.

12. La clase de lectura por la cual me oriento es:

- A. Obras literarias B. Textos de consulta C. Revistas
D. publicaciones en redes sociales. E. Noticias F. Otro – ¿Cual ¿?

13. ¿Qué temática le gustaría que fuera abordada en unas próximas secciones de clase?:

Gracias por su disposición en la aplicación de este instrumento.

CURRICULUM VITAE

Elizabeth Mantilla Lucena

emantilla9@unab.edu.co

Nació en Girón Santander, inició sus estudios de básica secundaria en la Escuela Normal Superior de la ciudad de Bucaramanga; fortaleciendo en esta institución la vocación y el amor hacia la profesión docente, terminados sus estudios como Bachiller Pedagógico decidió continuar su formación en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, Lengua castellana e Inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga. La investigación titulada “Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar gestado en el aula” es la que presenta en este documento para aspirar a el grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente alrededor del campo de la educación pública, específicamente en las áreas de Lengua Castellana e Inglés, desde hace once años. Así mismo ha participado en: el proyecto de investigación “La capacidad de escucha y la expresión oral: olvidos que cuestan silencios en el viaje”, iniciativas de formación bilingüe orientadas por el Ministerio de Educación Nacional y la reflexión pedagógica desde las comunidades de aprendizaje, la cual tiene por meta la edición y publicación de la revista institucional llamada “Sembrando cultura académica en el aula”

Actualmente, Elizabeth Mantilla Lucena se desempeña como docente de aula: desde la educación formal en el nivel de básica secundaria, orientando las áreas de Lengua Castellana e Inglés; en la educación no formal, en el Programa de Educación Continuada para Adultos (CAFAM). A mediano plazo se proyecta como una directiva docente que ejerce liderazgo, orienta procesos y propicia ambientes de participación de la comunidad educativa.

Dibey Martínez Suárez

dibeymartinez@gmail.com

Originaria de Cimitarra, Santander, Colombia, Dibey Martínez Suárez realizó estudios profesionales en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana e Inglés de La Universidad Cooperativa de Colombia. La investigación titulada: Pensamiento Crítico, acto de reflexión escolar apoyada en el Seminario socrático y el trabajo cooperativo, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la docencia, específicamente en el área de Lengua Castellana e idioma extranjero “Inglés”, desde hace seis años. Así mismo ha participado en iniciativas del proyecto “A través del juego, construyo conocimiento, durante mi formación como Licenciada en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Actualmente, Dibey Martínez Suárez funge como docente de Básica primaria en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento y dentro de sus funciones está la orientación en las áreas de Lengua Castellana e idioma extranjero “Inglés” en los grados cuarto y quinto de primaria. En las orientaciones académicas un papel fundamental es el trabajo en equipo, el compromiso y la dedicación en la innovación de estrategias que permitan la construcción del conocimiento en el estudiante como agente central de los diferentes

procesos. Por otra parte, dentro de las expectativas, está en servir como guía u orientador hacia la Transformación de individuos capaces de analizar y argumentar sus propias pensamientos e ideales.

Loreth Prada Rodríguez

lprada442@unab.edu.co

Nació en Girón Santander, inició sus estudios de básica secundaria en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de Girón; despertando en esta institución la vocación y el amor hacia la profesión docente, terminados sus estudios como Bachiller Comercial, decidió continuar su formación en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, Lengua castellana e inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga. La investigación titulada “Pensamiento crítico, acto de reflexión escolar gestado en el aula” es la que presenta en este documento para aspirar a el grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente alrededor del campo de la educación pública, específicamente en las áreas de Lengua Castellana e Inglés, desde hace diez años. Así mismo ha participado en: el proyecto de investigación “Viajando hacia el fortalecimiento del desarrollo moral... una aventura para nunca olvidar”, orientación pedagógica de la experiencia significativa La Pedagogía Viva, Fortalece el Ambiente Escolar e Involucra la Convivencia Familiar”, convocatoria hecha por el Ministerio de Educación Nacional en articulación con la

Universidad Católica de Chile a los docentes tutores de Lenguaje para participar en, Proyecto de promoción de lectura y escritura denominado “Viajando por el mundo a bordo de los libros”.

Actualmente, Loreth Prada Rodríguez se desempeña como docente Tutora del Programa para la Excelencia Docente y Académica PTA 2.0, orientando procesos de reflexión docente en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en el nivel de Básica Primaria. A mediano plazo se proyecta como una directiva docente que ejerce liderazgo, orienta procesos y propicia ambientes de participación de la comunidad educativa.