

Encabezado: PENSAMIENTO CRÍTICO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Pensamiento Crítico y Prácticas Pedagógicas entre los Maestros de Tercero y  
Quinto grado de la I.E. San Juan de Urabá durante los años 2016- 2017

Jeimy Paola Donato Pérez

Universidad de Medellín  
Faculta de Ciencia Sociales y Humanas  
Maestría en Educación Cohorte XXII  
Medellín, Colombia  
2019

Pensamiento Crítico y Prácticas Pedagógicas entre los Maestros de Tercero y  
Quinto grado de la I.E. San Juan de Urabá durante los años 2016- 2017

Jeimy Paola Donato Pérez

2019

Nota

Trabajo Final de Maestría Presentado como Requisito Parcial para Optar al  
Título de Magister en Educación de la didáctica de la Lectura y Escritura, Asesora, Mg:  
Laura Quintero, Facultad de Ciencia Sociales y Humanas, Maestría en Educación  
Cohorte XXII, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.

La correspondencia relacionada con este documento debe ser enviada a  
[idonatoperez@gmail.com](mailto:idonatoperez@gmail.com)

### **Dedicatoria**

Trabajo dedicado con infinito amor a mi hija Isabella Jaramillo Donato por ser la luz que ilumina mi camino: hija, te quiero dejar un legado basado en la palabra, en la bondad y en el ejemplo de perseverar por los sueños. A mi madre, por ser el motor que alienta mi vida: este sueño también es tuyo, madre. A mi abuelo, que desde muy temprana edad me hablaba sobre la violencia en Colombia y fue labrando en mí el interés por analizar nuestra sociedad (la curiosidad y la inquietud investigadora). Este trabajo también es un humilde presente para mis primos Andrea, Jonathan y Juan Carlos, porque la educación es un camino arduo pero honesto, y el que más gratificación te da.

Esta investigación se hace en homenaje a todos los maestros que sueñan con formar parte del cambio de paradigma en educación, replantear las pedagogías tradicionales y darle paso real a una escuela más democrática, a una escuela que forme sujetos libres, críticos y autónomos.

## **Agradecimientos**

Agradezco al maestro Hilderman Cardona por enriquecer desde la antropología y la filosofía mi mirada sobre la educación; también gracias por enseñarme a ver más allá de lo evidente en las prácticas pedagógicas; nunca olvidaré su invitación a pasar la investigación primero por el ámbito corporal para articular la pasión con el conocimiento. De igual manera, gracias a mi asesora Laura Quintero por orientarme en la elaboración del camino investigativo.

Gracias infinitas al cuerpo de maestros de la básica primaria de la I. E. San Juan de Urabá: sin su disposición, confianza, apertura en el aula, participación en los diferentes momentos de la investigación y palabras cargadas de experiencia jamás habría podido realizar este trabajo.

Gracias a mi familia, especialmente a mi madre y a mis tías, pues a partir de su crianza matriarcal basada en la lucha, la perseverancia y, sobre todo, en la emancipación de la mujer, he podido trasegar y continuar mis sueños.

Gracias al Programa Todos a Aprender porque me invitó a realizar la valiosa labor de acompañar pedagógicamente a un grupo de maestros, quienes me dejaron muchas enseñanzas para mi vida laboral, académica y personal.

### Resumen

El presente trabajo da cuenta de la relación entre las concepciones de pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero y quinto de la I. E. San Juan de Urabá. El enfoque elegido fue cualitativo y la metodología fue el método etnográfico. En un primer momento se recogió información sobre las concepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico y su aplicabilidad en el aula a través de las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003); luego, esta información se contrastó con las opiniones de los estudiantes mediante la técnica de grupo focal y los diarios de campo de la investigadora. Los resultados permitieron observar que las nociones de los maestros sobre el concepto de pensamiento crítico están relacionadas con los supuestos teóricos del proyecto: el cuestionario, la entrevista y la encuesta cerrada lo evidenciaron; sin embargo, las prácticas pedagógicas analizadas a partir del diario de campo y lo expresado por los estudiantes en el grupo focal no muestran una relación coherente entre concepciones y prácticas pedagógicas. Ante estos resultados, al final de la investigación se propone una secuencia de talleres con la finalidad de fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de una manera práctica en el aula.

*Palabras clave:* Pensamiento crítico, prácticas pedagógicas, habilidades de orden superior, pedagogía tradicional, preguntas socráticas

### **Abstract**

The present report gives an account of the relationship between the conceptions of critical thinking and the pedagogical practices of the teachers of the third and fifth grades of the IE San Juan de Urabá. The approach addressed was qualitative and the methodology was given through the ethnographic method. At first, information was collected about teachers' conceptions of critical thinking and its applicability in the classroom through the Socratic questions of Elder y Paul (2003); then this information was contrasted with the opinions of the students through the focus group technique and the researcher's field diaries. The results allowed us to observe that the teachers' notions of the concept of critical thinking are related to the theoretical assumptions constructed by Elder y Paul (2003); the questionnaire, the interview and the closed survey evidenced it, however, the pedagogical practices analyzed from the field diary and what the students expressed in the focus group do not show a coherent relationship between conceptions and pedagogical practices. Given these results, at the end of the research, a sequence of workshops is proposed in order to strengthen the development of critical thinking skills in a practical way in the classroom.

*Keywords.* Critical thinking, pedagogical practices, higher order skills, traditional pedagogy, Socratic questions

**Lista de tablas**

Tabla 1. .... 50

**Lista de figuras**

*Figura 1.* Síntesis Marco Teórico ..... 54

**Lista de Gráficas**

<i>Gráfica 1.</i> ¿Con cuál de los Siguietes Conceptos de Pensamiento Crítico se Identifica más en sus Prácticas Docentes? .....	64
<i>Gráfica 2.</i> ¿Cuáles de las Siguietes Habilidades se Deben Desarrollar para Fortalecer el Pensamiento Crítico en el Aula? .....	65
<i>Gráfica 3.</i> ¿Cuál de las Siguietes Actividades Considera más Importante para Fortalecer el Pensamiento Crítico en el Aula? .....	66

**Tabla de contenido**

Introducción .....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	14
Planteamiento del Problema.....	14
Descripción del Problema.....	16
Formulación del problema .....	18
Formulación de la pregunta .....	20
Justificación.....	20
Objetivos .....	22
Objetivo general .....	22
Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	23
Estado del arte .....	23
Categorías o Referentes Conceptuales .....	38
Pensamiento crítico .....	38
Práctica pedagógica .....	42
Pedagogía tradicional.....	46
Preguntas socráticas .....	48
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	55
Método .....	55
Diseño .....	56
Alcances.....	56
Enfoque.....	57

PENSAMIENTO CRÍTICO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	11
Actores Participantes en la Investigación.....	59
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	60
Entrevista semiestructurada .....	60
Diario de campo .....	61
Cuestionarios .....	61
Grupo focal.....	61
Encuesta cerrada .....	62
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y RESULTADOS.....	63
Encuesta Cerrada.....	63
Cuestionario .....	67
Entrevista Semiestructurada.....	75
Grupo Focal.....	81
Diario de Campo.....	83
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	86
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	97
Recomendaciones.....	102
Referencias .....	107
Apéndices.....	113
Biografía del Autor de la Tesis .....	165

### **Introducción**

Quiero empezar con una cita de gran importancia para el presente trabajo: en un mundo cada vez más dominado por la razón instrumental y la falta de esperanza, el educador crítico percibe su labor en el aula como uno de los últimos bastiones de la resistencia en los cuales se lucha por la injusticia y la libertad. (Martín, 2013) Es plausible cuando se encuentran prácticas pedagógicas transformadoras, en las que los docentes se comprometen a educar a un sujeto observador, reflexivo, sensible y crítico de los diferentes fenómenos y problemáticas surgidas dentro o fuera de su contexto. Es precisamente esa búsqueda la que motivó a desarrollar esta investigación en la I. E. San Juan de Urabá a partir de las concepciones y prácticas pedagógicas de 12 maestros de los grados tercero y quinto, entendiendo que estas deben ir más allá del desarrollo de contenidos. Es de considerar que las percepciones observadas son informaciones claves para contrastarlas con lo realmente aplicado en aula. Entonces, es esta una investigación desde varias voces: alumno, maestro e investigadora, y se abordó bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico. La población seleccionada estuvo conformada por 12 docentes, tanto de zonas urbanas como rurales.

El trabajo se organizó en cinco capítulos. En el primero se presenta el marco teórico, fundamentado esencialmente en las categorías axiales: prácticas pedagógicas, pensamiento crítico y preguntas socráticas de Elder y Paul (2003). En el segundo se aborda el diseño metodológico. El tercero se enmarca en la sistematización arrojada por las diferentes herramientas de recolección de información. En el cuarto se presenta

la triangulación de las voces. Y, finalmente, en el quinto aparecen las conclusiones del trabajo.

Teniendo en cuenta el tiempo y lo complejo que es desarrollar el pensamiento crítico, se les dio mayor relevancia a la identificación de las concepciones y a la caracterización de las prácticas docentes, para al final proponer estrategias basadas en procesos de formación sobre la alfabetización mediática, ya que esta repercute en el desarrollo de habilidades de un pensamiento reflexivo, según se propone a lo largo del texto.

## CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

### Planteamiento del Problema

En la sociedad actual se tejen discusiones sobre qué tipo de sujetos educamos en las aulas, cuál es el fin último de la labor educativa, desde qué perspectivas y bajo qué parámetros se forman los sujetos en la escuela, teniendo presente que la sociedad contemporánea está inmersa en un mar de información digital, visual y escrita, una sociedad mediatizada e indudablemente conectada gracias al rápido auge de las comunicaciones, en especial de la Internet.

Este panorama implica reflexionar el cómo se aborda desde la escuela, específicamente desde las prácticas pedagógicas, la formación de los estudiantes para conocer, seleccionar e identificar de la manera más conveniente y responsable la información que circula. Según Elder y Paul (2015), difícilmente el desarrollo del pensamiento crítico se tiene en cuenta en los diseños curriculares o programas académicos, y una de las razones es que en primera instancia los sujetos o docentes, que se espera hayan desarrollado el pensamiento crítico, lo desconocen.

Se hace necesario, entonces, que la escuela cuestione su finalidad teniendo en cuenta los cambios sociales, como el desarrollo de las redes de información; esto implica indagar sobre el trasfondo político de las prácticas pedagógicas y qué tanto alcance en términos de formación ciudadana tiene desde la institucionalidad educativa; es preciso preguntar cuál es la relación que se teje entre el desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas.

Para posibilitar un ambiente de discusión y análisis de estas preguntas, es preciso abordarlo en términos de la relación de la escuela con el modelo económico

neoliberal actual. También es relevante traer a colación el fenómeno de la globalización y preguntar cómo ha permeado nuestra sociedad. En el campo de la educación se evidencia una escuela pensada para el mundo laboral, la productividad y la utilidad del mercado. Al respecto, Carrera y Luque (2016) afirman:

Todo el sistema educativo gira en torno a esta idea: el conocimiento, el desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de discernimiento —en suma, la construcción de un pensamiento crítico— han de ser sustituidos por un conjunto de competencias que permitan a sus poseedores la flexibilidad y la adaptación que el mercado del trabajo, y ahora mismo, pero mucho más en el futuro, exigen (p. 10)

Lo anterior evidencia otro orden de las prioridades educativas; en este sentido, es válido el debate sobre la pertinencia de la tarea, en el campo de la educación, de responder exclusivamente a las demandas del mercado, con base en los intereses económicos y políticos de entidades como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC); así se delimita el concepto de competencia en una formación para el trabajo, y es ahí cuando la escuela debe replantear esta tarea; por tanto, se vuelve una necesidad que los docentes fortalezcan su mirada reflexiva y crítica frente a los cambios sociales y le apuesten a la escuela como el lugar donde se promueva la construcción del conocimiento; esto implica, necesariamente, el análisis del contexto educativo en el que desarrollan sus prácticas docentes. Es necesario preguntar cómo se ha relacionado el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes con sus prácticas pedagógicas y de qué forma los agentes pedagógicos cultivan en sus estudiantes un espíritu crítico; asimismo, qué se hace o se puede hacer desde el aula para avanzar en la superación de las injusticias sociales y de la falta de oportunidades laborales y académicas.

**Descripción del Problema**

“Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1997, p. 77).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), como máximo ente de la educación en Colombia, traza un camino desde lo jurídico, administrativo y pedagógico para las instituciones escolares. El MEN enmarca el concepto de educación en una institución educativa (I. E.) desde lo académico mediante los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje (DBA) y mallas de aprendizaje. Las directrices educativas colombianas, que a su vez dan cuenta del modelo neoliberal y de los intereses de las entidades financieras mundiales, influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y delimitan el concepto de competencia como una capacidad para solucionar un problema en un determinado contexto; no obstante, la presente investigación, retomando estos preceptos, va más allá, pues considera el pensamiento crítico como un proceso de orden superior de pensamiento racional, autorregulado, consciente y con un propósito determinado, que se nutre de diversas habilidades, disposiciones y motivaciones para obtener mejores resultados en la construcción de conocimiento, resolución de problemas y toma de decisiones; todo ello es necesario para el desarrollo del sujeto y de una sociedad racional y democrática que repercute, en últimas, en una formación para la ciudadanía.

Los maestros son los responsables idóneos para llevar estos lineamientos al plano de lo práctico y concreto mediante sus prácticas pedagógicas; sin embargo, se presenta una tensión entre las siguientes variables: formación disciplinar, qué tipo de

sujeto pretenden formar en la escuela, fines del proyecto educativo institucional, desconocimiento conceptual de la pertinencia de autoformarse y formar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico; hay, entonces, tensión entre las diversas perspectivas pedagógicas que confluyen en el aula, algunas activas, significativas, basadas en la experiencia e intereses de los estudiantes; otras de corte tradicionalistas, conductista y centradas en la enseñanza de contenidos disciplinares.

Esta hipótesis preliminar se sustenta en la observación de las prácticas pedagógicas durante más de dos años (2016-2017) hecha por la investigadora en el rol de docente-tutora del Programa Todos a Aprender (MEN) en la I. E. San Juan de Urabá. Este acompañamiento permitió iniciar e investigar los cuestionamientos sobre la capacidad de argumentación y de análisis, sobre la participación en clase y sobre cómo apuntar la práctica pedagógica en los grados tercero y quinto de primaria para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Surgieron inquietudes sobre el tipo de formación que se imparte en la escuela y se hizo pertinente hablar de sujetos que responden, en la mayoría de los casos, a los requerimientos del mundo laboral (entrenamiento de individuos para participar de forma eficaz y productiva en el sistema de consumo).

El contexto escolar sanjuanero mostraba como principal problemática de investigación algunas prácticas educativas preocupadas por el control, orden y disciplina en el aula; prácticas educativas que buscan moldear cuerpos y conciencias en competencias laborales. Entonces: ¿qué tipo de educación se debe orientar en las aulas?, ¿qué tipo de sujeto debe formarse en la escuela, teniendo en cuenta que a las fábricas-empresas o multinacionales les interesa contratar empleados dóciles y

sumisos, cajeros que no cuestionen la capacidad adquisitiva de un salario mínimo legal vigente? Es necesario posibilitar un proceso de reflexión en los maestros de la I. E. San Juan de Urabá sobre sus prácticas pedagógicas, para, así, liderar un espacio de formación de docentes como sujetos políticos que desarrollen prácticas pedagógicas cada día más encaminadas a la formación ciudadana y al desarrollo de la autonomía intelectual, como lo sugieren Elder y Paul (2003).

En este sentido, el discurso pedagógico desde el ámbito gubernamental se legitima en un asunto de la educación para la productividad y se reproduce en las prácticas pedagógicas cuando se deja de lado la formación humana y ciudadana, y, para el caso de esta investigación, el desarrollo del pensamiento crítico. Es urgente para la sociedad contemporánea que se fomente desde la escuela la autonomía de los maestros y de los estudiantes; es condición sine qua non para considerar la posibilidad de emancipación de los sujetos individuales o colectivos.

**Formulación del problema.** La Institución Educativa San Juan de Urabá fue fundada el 26 de febrero de 2003, según la Resolución 1622 del 26 de febrero del mismo año, que fusionó los establecimientos educativos urbanos de este municipio. En la actualidad, la institución cuenta con cinco sedes, en las que laboran 28 docentes en básica primaria y 32 en secundaria:

... Su modelo pedagógico es el social cognitivo, en el que los procesos educativos consisten en formar, a través de la exploración de la cultura como producto del desarrollo científico, hombres y mujeres inteligentes; autónomas/os y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad para un bien común (I. E. San Juan de Urabá, 2017).

La I. E. San Juan de Urabá queda ubicada en el municipio de San Juan de Urabá, situado en el extremo norte del departamento de Antioquia:

... comprende una extensión costera sobre el mar Caribe de 21,5 km, limitando al oriente y al sur con el Municipio de Arboletes, por el occidente con el municipio de Necoclí y por el norte con el mar Caribe. Tiene una extensión de 239 km<sup>2</sup>, de los cuales 21,5 son urbanos y 217,5 rurales, que representan el 0,38 % del territorio antioqueño y el 2,05 % de la región de Urabá, habitado por mayoría afrodescendiente, mestizos e indígenas. La economía se basa en la producción agrícola de plátano, coco y piña, además de la pesca en pequeña escala. Según el plan de ordenamiento territorial del municipio 2016-2019, tomando datos suministrados por la Red Nacional de Información muestra que entre 1985 y 2013 ocurrieron dentro del territorio 10.605 casos de desplazamiento y fueron declarados 10.727. La dinámica del desplazamiento evidencia que San Juan de Urabá es un municipio receptor (Alcaldía Municipal de San Juan de Urabá, Antioquia, 2016)

Lo anterior evidencia que gran parte de la población estudiantil es víctima del flagelo del desplazamiento y de la desigualdad social, niños y jóvenes que tienen el derecho a que en las aulas sean fortalecidos como sujetos políticos, críticos y transformadores de su contexto. De la misma manera, es necesario y pertinente para este contexto una escuela que fomente prácticas pedagógicas democráticas, creativas, críticas, que potencien la participación de los estudiantes para, así, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

En esta medida, es necesario problematizar la relación entre las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero y quinto con el desarrollo del pensamiento crítico, ya que esta sería una forma de articular el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes con su contexto sociocultural.

La investigadora, en su labor y rol de observadora de las clases de los maestros, se cuestiona por la manera de interrogar y de generar espacios de participación, por

cuanto no reconoce desde sus acompañamientos en el aula prácticas pedagógicas que sistemáticamente tengan en cuenta el contexto social de los estudiantes.

Ahora bien, ¿qué hallazgos habría con relación a esto si se pretendiera caracterizar esas prácticas desde varios actores educativos?, ¿será que sí apuntan al desarrollo del pensamiento crítico?, ¿desde qué acciones en el contexto lo hacen?; y si no apuntan, ¿a qué factores se debe? Todas estas reflexiones y cuestionamientos llevaron a la formulación de la siguiente pregunta de investigación:

**Formulación de la pregunta.** ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los maestros de la I. E. San Juan de Urabá con el desarrollo del pensamiento crítico en el aula?

### **Justificación**

Investigar la relación de las prácticas pedagógicas con el pensamiento crítico conlleva un interés político, en la medida que la sociedad colombiana necesita más dinámicas escolares y pedagógicas que reflejen un compromiso pedagógico y social, a saber: formar estudiantes con la capacidad de analizar y transformar su realidad social; es decir, la capacidad de empoderarse como sujetos libres y creer en la posibilidad de una sociedad más justa mediante el uso de la reflexión. La posibilidad de realizar esta tarea se ubica en el plano educativo porque en éste se hace concreta la filosofía de la liberación, la filosofía de la libertad; específicamente, en el aula se puede articular, unificar y llevar a un plano concreto la teoría y la acción; por esto retomamos a Vega en su texto: *Elogio del pensamiento crítico*, en el que propone al pensamiento crítico como la filosofía de la praxis: “Una característica distintiva del pensamiento crítico radica en plantear y volver a insistir en que no se conoce por conocer sino con una finalidad

política expresa de carácter emancipatorio, yendo contra las tendencias pasivas, contemplativas y conformistas” (2008, p. 1).

Es necesario reflexionar sobre la práctica docente y la intencionalidad pedagógica que subyace a ella. Además, es pertinente investigar cómo a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico se puede subvertir la educación tradicional, entendida esta como una simple trasmisión de contenidos sin una intención transformadora del contexto de los individuos. Por esto es ineludible la resignificación de las prácticas pedagógicas y se hace necesario que los maestros reflexionen sobre sus actos pedagógicos y pasar de la enseñanza de temáticas a la construcción y formación de una ciudadanía crítica, acorde con las problemáticas contextuales de la comunidad educativa. En este orden de ideas, el papel que asume el maestro es directamente proporcional al tipo de estudiante que se forma; es decir, las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico dependen de qué tanto lo haya desarrollado su maestro.

Por ende, de manera indirecta se espera que el fortalecimiento del pensamiento crítico de los docentes se vea reflejado también en la lectura crítica que puedan realizar los estudiantes de su contexto cercano. Este proyecto nutre, desde el ámbito pedagógico, personal y profesional, el proceso de la investigadora, quien ejerciendo su rol de docente-tutora del Programa Todos a Aprender de la I. E. San Juan de Urabá, considera necesario profundizar en la autoformación y así complementar los procesos pedagógicos y educativos de la I. E. En este sentido, es relevante investigar las relaciones de enseñanza-aprendizaje que dejan de lado la reflexión, la actitud crítica, la transformación de los sujetos y que no tienen una apuesta política emancipadora; estas

relaciones son recurrentes en la escuela contemporánea, así que es una problemática que merece ser investigada. La observación, durante más de dos años, ha permitido explorar prácticas pedagógicas que están más enfocadas en formar seres humanos desde la individualidad y en estándares de competencias. En cambio, una educación para la autonomía apuesta por la constitución de sujetos empoderados de sus contextos sociales mediante una transformación de las prácticas pedagógicas y centra su objetivo en los intereses, experiencias, contextos y cotidianidad de los estudiantes.

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

- Reflexionar sobre la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul en los docentes de los grados tercero y quinto de la I. E. San Juan de Urabá.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones sobre pensamiento crítico de los docentes de la I. E. San Juan de Urabá.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul.
- Comprender la relación entre práctica pedagógica y desarrollo de pensamiento crítico de los docentes de la I. E. San Juan de Urabá.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se abordan los principales conceptos que se desarrollan en esta investigación, ya que dan el fundamento teórico y conceptual. Entre las categorías axiales por conceptualizar están el pensamiento crítico, las prácticas pedagógicas y las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003).

### **Estado del arte**

Se encontraron varias investigaciones y estudios en el ámbito regional, nacional e internacional; un elemento común es que el maestro, mediante sus prácticas pedagógicas, juega un papel necesario y definitivo en la formación ciudadana con el desarrollo del pensamiento crítico.

Se hizo una exploración de investigaciones que abordaran la relación entre pensamiento crítico y prácticas pedagógicas. Muchos resultados toman como sujetos a los estudiantes, mientras otras investigaciones a los docentes y unas pocas evidencian la dinámica que se puede presentar entre ambos sujetos en el aula. Se revisaron, entonces, investigaciones desde varias perspectivas, a pesar de que el foco de la presente investigación son las prácticas pedagógicas y esto incluye como actores a los docentes de la I. E. San Juan de Urabá.

Un estudio referente en el contexto regional es el titulado Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia) (Medellín y Envigado; los autores son Mejía, López y Valenzuela (2015). En esta investigación se identifican las características de un profesor competente en pensamiento crítico; es decir, se exploró en los docentes de tres instituciones educativas de Medellín y Bello el desarrollo de habilidades,

conocimientos, actitudes y percepciones. Los resultados arrojaron que sí existe una relación entre el pensamiento crítico de los maestros y la posición epistemológica que determina su concepción de la educación y su práctica educativa. En este sentido, es importante resaltar la relación que se puede establecer con la presente investigación: se concluye de forma similar que el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes tiene relación con el posicionamiento de este frente a la educación, frente a la formación de los estudiantes y frente a su papel en la sociedad; en esta medida, es una tríada: pensamiento crítico, posición epistemológica y prácticas pedagógicas.

El estudio de Mejía et al. (2015) remite a la Unesco, al igual que la presente investigación, como un referente en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. En esta medida, se afirma que es necesario para la sociedad contemporánea que tanto los docentes como los estudiantes tengan la capacidad de seleccionar e identificar entre un mar de información aquella que contribuye a su construcción como sujetos de otra que no contribuye. También se confirma el mismo hilo conductor de esta investigación: desde las prácticas pedagógicas se debe tejer una responsabilidad social, y el desarrollo del pensamiento crítico es una de las formas para lograrlo.

Este antecedente es pertinente porque también considera que si el maestro no tiene la formación suficiente en el desarrollo del pensamiento crítico, tampoco podrá desarrollarlo en sus estudiantes. Así, el pensamiento crítico es una competencia que no es innata, sino que debe ser cultivada tanto en estudiantes como en docentes. La investigación se desarrolló desde un enfoque de método mixto entre el cualitativo y el cuantitativo. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada mediada por la

tecnología, en la que participaron cuatro mujeres y dos hombres. Todos los participantes fueron voluntarios. Entrevistador y entrevistados coincidieron, sincrónicamente, en un encuentro virtual por medio de la herramienta Google Hangouts, la cual integra el componente visual y el auditivo.

La investigación arrojó lo siguiente: no evidencia de manera contundente un manejo conceptual de la competencia pensamiento crítico en los docentes. En cambio, el cuerpo de docentes evidencia significativamente el pensamiento crítico como el desarrollo de empatía intelectual y actitudes. Las conclusiones del estudio afirman que el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes está directamente relacionado con una concepción de educación de corte constructivista, que deja de lado las posturas tradicionales conductistas, memorísticas y de transmisión de información. Finalmente, concluye la investigación que los docentes consideran fundamental la lectura en el desarrollo y perfeccionamiento del pensamiento crítico: la lectura constante de diferentes autores es el mejor camino para mejorar su pensamiento crítico. Las estrategias para optimizar la capacidad de los profesores en esta materia deberían incluir la lectura como eje central.

En el ámbito regional se halló la siguiente investigación: El aprendizaje significativo: un posibilitador del pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, desarrollada por Aguirre, Moreno y Torres (2017) en el municipio de Medellín. Esta se propone relacionar la línea sociohumanística y el papel que tienen las ciencias sociales en la formación de ingenieros, todo fundamentado desde la perspectiva del pensamiento crítico, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la reflexión, crítica y emancipación. A la vez

muestra dentro de sus propósitos iniciar procesos encaminados hacia la configuración de sujetos políticos activos y forjadores de una sociedad más equitativa desde los aportes de su saber disciplinar, pensados para favorecer lo social.

El diagnóstico presentado en la investigación describe que la Facultad de Ingeniería se ha caracterizado por un enfoque tecnicista y práctico; ante esta situación se propone una educación con bases sociohumanísticas, guiada por el pensamiento crítico para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes. La metodología de la investigación es de orden cualitativo y el paradigma es sociocrítico; desde esta perspectiva se posibilitan cambios y reflexiones de la realidad educativa a partir de la implementación de una secuencia didáctica. Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron la entrevista semiestructurada, la encuesta, la observación participante y los talleres reflexivos.

A pesar de que este antecedente investigativo tiene de actores a los estudiantes, es pertinente revisarlo, ya que tiene en común con el presente trabajo la búsqueda del fortalecimiento en los sujetos de la capacidad de mirar crítica y reflexivamente el contexto que los rodea. Es central revisar resultados investigativos que apunten al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes, pero esto no excluye que paralelamente se revisen algunos casos cuando el sujeto de investigación han sido los estudiantes, por cuanto estos son parte fundamental del proceso educativo y pedagógico.

En el ámbito nacional se encontró la investigación Pensamiento crítico. Concepciones y prácticas entre los maestros de cuarto grado de la jornada tarde en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelandia, de la Facultad de Educación de la

Universidad Pedagógica Nacional; esta fue realizada por Chávez (2016) en la ciudad de Bogotá. La investigación tiene como objetivo identificar el lugar teórico o referente particular desde el que las maestras de básica primaria del I. E. D. Nueva Zelanda llevan a cabo procesos de desarrollo de pensamiento crítico en sus prácticas pedagógicas, con la finalidad de establecer lugares comunes y aportes propositivos que potencien esta habilidad entre los maestros y los estudiantes de la institución. La investigación identifica en los documentos pedagógicos del establecimiento educativo (el PEI entre estos) que no hay referencia puntual al pensamiento crítico ni a parámetros o estrategias para el desarrollo del mismo. Este antecedente busca identificar las concepciones y manejo que le dan los maestros al desarrollo del pensamiento crítico para intercambiar experiencias y fortalecer las prácticas docentes. Mediante la etnografía escolar con entrevistas estructuradas e informales, el investigador realizó un estudio descriptivo y un análisis teórico de tres docentes al respecto de sus concepciones sobre pensamiento crítico.

Respecto al análisis de las principales formulaciones teóricas relacionadas con el pensamiento crítico y con su desarrollo en educación, se encontró, en términos generales, que se puede hablar de dos grandes enfoques: el crítico-social y el psicológico-cognitivo, dos corrientes que en la teoría y conceptualización los maestros diferencian. En la triangulación del estado del arte con la información recolectada de los sujetos investigados se optó por el segundo enfoque.

Los docentes participantes afirman que no hay procesos institucionales consolidados que apunten al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes; aunque rescatan algunas actividades aisladas que fomentan la participación y el

desarrollo de habilidades (debates, discusiones en mesa redonda, resolución de problemas y uso de la pregunta). El pensamiento crítico como un juicio regulado implica que se analiza, infiere, deduce, argumenta, entre otras, al respecto de un acontecimiento; pero no es ello una actividad mental que se queda en el plano de la subjetividad, sino que necesariamente se vuelve un acto social en la medida en que el sujeto está relacionado con otros. Así, la formación del pensamiento crítico en la escuela se vuelve ineludiblemente una formación para la ciudadanía tanto en la investigación de Chávez (2016) como en la realizada con los maestros de San Juan de Urabá. Hay un reconocimiento conceptual y social de la importancia de la construcción de ciudadanía desde la escuela, y se reitera la tarea del maestro y su función social mediante el desarrollo de habilidades de orden superior.

Otro antecedente nacional es un artículo de la Universidad de Católica del Norte titulado *Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa* (Betancourth, 2015). El objetivo de la investigación fue determinar los efectos de un programa de intervención basado en el uso de las siguientes estrategias: la controversia, la discusión socrática y el juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en los docentes del programa de Psicología de dicha universidad. Las habilidades que se escogieron fueron posición personal, respeto por la posición del otro, realización de acuerdos, empatía y coherencia.

El método utilizado tenía un enfoque cualitativo enmarcado en la investigación acción que buscaba la transformación de los docentes frente a dos aspectos fundamentales: el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y aprender a manejar las estrategias de enseñanza para que puedan utilizarlas en sus clases con los

estudiantes. Los sujetos de la investigación fueron 23 docentes del Programa, que se caracterizaron por tener una edad entre los 30 y 55 años y haber nacido, en su mayoría, en la ciudad de San Juan de Pasto y otros municipios del departamento de Nariño y, en poca proporción, de otros departamentos del territorio colombiano. El proyecto fue aplicado en cuatro fases; primero fue presentado a los docentes, luego se realizó el diagnóstico del contexto educativo; en esta fase se identificó que había falencias en el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los docentes y por eso se propuso una serie de sesiones de intervención basadas en la metodología de controversia, juego de roles y discusión socrática.

Finalmente, los resultados de la investigación arrojaron la siguiente información a partir de la observación, diario de campo y registro de asesorías: los maestros expresaron interés y motivación frente al proyecto de investigación y facilitaron más tiempo del estipulado. Un segundo resultado tiene que ver con el impacto de las habilidades que se buscaron desarrollar; estas eran, como ya se dijo, posición personal, respeto por la posición del otro, construcción de acuerdo, empatía y coherencia. En cuanto a la posición personal, algunos docentes evidenciaron una argumentación débil, algunos otros una argumentación más fuerte (pues tenían en cuenta los argumentos de las demás personas y a partir de estos construían el propio) y otros lograron construir contraargumentaciones. En cuanto al respeto y la empatía por la posición del otro, fue una competencia que se evidenció en los docentes durante todas las sesiones, desde el comienzo hasta el final, especialmente a la hora de abordar las temáticas desde la institucionalidad y no desde el plano personal; los acuerdos se construían con la orientación de la investigadora. Finalmente, la

coherencia se evidenció en la selección de las palabras, las ideas y las frases según el sentido de la expresión. La investigación reflejó resultados contundentes en la mejora de la argumentación de los maestros participantes.

Es relevante citar este estudio como un antecedente, ya que comparte los siguientes elementos con la presente investigación: altas expectativas de los docentes frente al proyecto, pues lo consideran una necesidad para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de los estudiantes, con lo que reconocen el papel transformador que juega un maestro para la sociedad. Es interesante tener en cuenta que el proceso de intervención giró en torno a las estrategias ya mencionadas y que estas, a su vez, desarrollan habilidades como síntesis, análisis, reflexión y capacidad de construir acuerdos; asimismo, que esta dinámica se complementa con la elección de temáticas o contenidos contextuales de parte de los participantes de la investigación.

En el mismo ámbito nacional se encontró la tesis de maestría de la Universidad San Buenaventura, sede Bogotá y seccional Cartagena, Pensamiento crítico: formar para atreverse (Bolaños, 2012). Su propósito fue formar para atreverse y consistió en identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica que favorezca la formación de estudiantes. Para esto, se recurrió a una metodología de corte investigación acción (I-A), utilizando las herramientas del pensamiento crítico. En este sentido, las técnicas implementadas fueron la observación participante y los grupos focales y se llevaron a cabo, a través de los instrumentos de guía de observación, diarios de campo y entrevistas grupales. Como resultados se identificaron falencias y dificultades en

algunos estudiantes: poca expresividad discursiva, confusión al plantear sus ideas, inseguridad, apatía y desinterés frente a los procesos.

Al finalizar el proyecto se concluyó que los encuentros académicos fueron de formación y de construcción de conocimientos; en estos se reflexiona, dialoga, diserta y aprende. Así mismo, se generaron cambios considerables en las actitudes y en las relaciones intersubjetivas del grupo, así como en sus expresiones. De igual manera, los participantes de la investigación dejaron entrever que actualmente se responde a los procesos con mayor responsabilidad y motivación, conscientes de la formación académica y profesional que realizan y del compromiso social que acarrea. También se aprendió a escuchar a los otros, a respetar el tiempo y a valorar la opinión, las posturas y los juicios críticos de los demás. La propuesta de Bolaños (2012) es pertinente como antecedente para el presente trabajo de investigación porque está enfocada en las prácticas pedagógicas y su sustento teórico se hace igualmente desde el pensamiento crítico. Además, ambas investigaciones recurren al enfoque cualitativo: basado en el contacto directo con los sujetos investigados, busca recolectar información directa y confiable.

Otro claro antecedente nacional para la configuración del concepto pensamiento crítico, pero en el marco de la atención a la diversidad, es la tesis de maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, sede San Juan de Pasto, hecha por Almeida, Coral y Ruiz (2014): Didáctica problematizadora. Esta tuvo como propósito identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica que favoreciera a sus estudiantes. Fue de tipo cuasiexperimental y su paradigma fue

cuantitativo de tipo correlacional. Para determinar la relación que existe entre la aplicación de una didáctica problematizadora y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se implementó la observación estructurada, la cual fue realizada por los investigadores de manera directa y sistémica, y fue plasmada en un diario de campo. Las dimensiones o categorías seleccionadas en esta investigación fueron pensamiento crítico, solución de problemas, argumentación, evaluación y análisis; estas se analizaron y compararon mediante la aplicación de un test o instrumento elaborado por los investigadores. Los tres indicadores de cada categoría estudiada en el pretest y en el postest cambiaron de forma significativa y positiva en esta investigación. En esta medida.

Con lo anterior se pudo afirmar que la didáctica problematizadora llevada al aula por los investigadores arrojó resultados importantes, en los que se evidenció el logro del pensamiento crítico de los estudiantes del grado quinto del Colegio Champagnat de Pasto. Según los investigadores, los resultados fueron decisivos y de alcances que superaron los objetivos iniciales.

Mediante la aplicación de la didáctica problematizadora se desarrollaron otras habilidades que estuvieron implícitas, como la observación, la interpretación, la percepción, la clasificación de ideas y preguntas, el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, todas las cuales son fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje, dado que los estudiantes adquirieron más herramientas para desplegar sus potencialidades a favor de la adquisición de conocimientos para aplicarlos en su cotidianidad (Almeida et al., 2014, p. 93).

La pertinencia de este trabajo radica en que los investigadores propusieron una tarea ineludible para la escuela: enseñar a pensar. Esta investigación también comparte el planteamiento de que una práctica pedagógica que se base en el desarrollo del pensamiento crítico tiene, entre otros criterios, la formación de estudiantes reflexivos; se comparte también el ideal según el cual las prácticas pedagógicas están basadas en la construcción del conocimiento, dejando así de lado la transmisión de información. Otro de los aspectos en que convergen las dos propuestas es que apuntan a un proceso educativo en el que se busca resignificar las prácticas pedagógicas atravesadas por la necesidad de un maestro que quiera ser un buen pensador crítico y reflexivo no solo del pensamiento de los demás, sino del suyo.

Por otra parte, la diferencia entre las dos investigaciones es que Almeida et al. (2014) trabajan desde un enfoque cuantitativo y su método es el cuasiexperimental, mientras que en esta el enfoque es cualitativo y el método el etnográfico. Aunque en sus objetivos se busque la construcción de sujetos más críticos, las formas de llegar son diferentes: por un lado, a través de una didáctica problematizadora y, por el otro, a través de las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003).

Vargas (2015), en su trabajo Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica realizado en la ciudad de Bogotá, buscó desarrollar la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes de noveno grado. Esto, mediante una estrategia didáctica centrada en la comprensión de la estructura narrativa del cine y en la consecución de sus niveles de lectura crítica, valiéndose del enfoque cualitativo con una perspectiva epistemológica interpretativa. La investigación se realizó con un grupo

de 20 estudiantes entre los 15 y 16 años de una institución de carácter privado ubicada en la localidad de Suba. Los contenidos teóricos desarrollados partieron de las mismas habilidades de pensamiento lógico, asumiendo un carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje, y centrándose en la participación activa frente a la tarea de aprender. Se resalta que se reflexionó sobre el rol del docente en relación con su quehacer y sus prácticas pedagógicas orientadas al mejoramiento de los procesos ejecutados para alcanzar los niveles de lectura crítica.

La secuencia se presentó a partir de tres fases de intervención: fase de intervención-exploración, fase de intervención-comprensión y fase de intervención-dominio. La recolección de los datos se dio a partir de cuestionarios, productos escritos de carácter expositivo-argumentativo y del desarrollo de las actividades propuestas en cada una de las fases.

Con esta tesis se logró determinar que las estudiantes han conocido y desarrollado estrategias a partir de la determinación de algunos criterios de lectura crítica, lo que les ha permitido entender la lectura como una práctica sociocultural representada en la narración que presenta el cine. El problema presentado por los estudiantes en relación con las habilidades depende directamente de procesos que se encuentran muy próximos a lo abstracto o a lo que el profesor mencione en la instrucción. Estos fueron capaces de comprender conceptos, pero presentaron serias dificultades para desarrollarlos, y más cuando se debían utilizar en otros contextos. Resultó complejo para los sujetos investigados el apoyar sus conclusiones a partir de la relación entre los diversos elementos; es decir, no contemplaron otras variables en el momento de emitir un juicio o punto de vista. Por otro lado, las estudiantes evaluaron

hipótesis, pero presentan dificultades para formularlas. Lo anterior sigue confirmando que es necesario que el desarrollo de las habilidades cognitivas forme parte del currículo escolar y que desde el profesor se evidencie un acompañamiento constante que dinamice estos procesos relacionados no solo con las habilidades de pensamiento, sino en estrecha relación con las competencias propias del área de conocimiento.

El trabajo de Vargas (2015) fue pertinente, ya que mostró con resultados la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la lectura y comprensión de los sujetos sobre su contexto. De igual forma, se interesa por recolectar datos sobre las prácticas pedagógicas a través de docentes y estudiantes; sin embargo, no se fija en las concepciones de los maestros sobre pensamiento crítico, aspecto clave en esta propuesta de investigación para comprender y reflexionar sobre las acciones de intervención que se quieran desarrollar en la posteridad.

La tesis de Ortega y Vega (2014), desarrollada en la Institución Educativa Belén, del municipio de Montelíbano, Córdoba, toma como mecanismo central las prácticas pedagógicas. Se asemeja a la presente investigación en la medida en que se hace desde un enfoque cualitativo y comparte el método etnográfico para observar y caracterizar prácticas pedagógicas en contextos de desigualdad social.

El trabajo busca, desde una perspectiva etnográfica, describir y abordar el problema desde tres categorías de análisis: la práctica pedagógica, los modos de ser maestro y la concepción de hombre y sociedad que se teje en el contexto de estudio. A partir de estas se desarrolla un trabajo de observación y de reflexión a través de una presencia localizada de los investigadores en el escenario específico de estudio, no sin antes haber construido un marco conceptual alrededor del problema planteado que

permita una comprensión y validación de los hallazgos de manera más certera. El trabajo citado se convierte en un referente clave porque es desarrollado en un contexto parecido al de esta investigación, por cuanto está permeado por el desplazamiento y los problemas sociales. Además, ambos trabajos buscan caracterizar las prácticas pedagógicas desde el mismo enfoque etnográfico y desde las mismas técnicas de recolección de la información. Distan, por otro lado, en que estos autores se enfocan directamente en las prácticas pedagógicas relacionadas con el desplazamiento forzado, en tanto esta propuesta se enfoca en la caracterización de prácticas pedagógicas desde las habilidades de pensamiento crítico.

La propuesta Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización (Parra y Galindo, 2015) sirvió de referente para esta investigación porque comparten el enfoque cualitativo y el método etnográfico; ambas propuestas se desarrollaron en el aula de clase y su mirada principal son las prácticas pedagógicas. El objetivo de la propuesta es comprender la transformación que ha sufrido la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes en el marco de la globalización; por ello hace un buen estado del arte sobre la historia de la pedagogía y sus transformaciones in situ.

La propuesta de Águila (2014) buscó conocer en qué medida las herramientas y el lenguaje del pensamiento crítico han llegado a jugar un rol importante en las formas de aprendizaje de los alumnos de la Universidad de Sonora, tanto las de la escuela como las que utilizan en la vida cotidiana. Esta tesis, como esta propuesta, hace un análisis desde los estándares de competencias de pensamiento crítico, fundamentada en el modelo de Elder y Paul (2003). Según la autora, este estudio se aborda desde un

enfoque cualitativo y cuantitativo a través de un diseño exploratorio-descriptivo y parte de tres ideas básicas: a) es necesario que en los sistemas escolares se impulse el pensamiento crítico en los estudiantes, b) se debe enseñar de manera explícita a pensar críticamente y c) es posible mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos. Esta tesis concluyó que es necesario modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en el alumnado habilidades de pensamiento crítico y creativo. Además, fue pertinente para el rastreo porque llegó al mismo resultado: también recomienda dejar prácticas de la pedagogía tradicional y recurrir a otras que aporten a formar sujetos críticos, como las desarrolladas por las pedagogías liberadoras.

La propuesta Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de Filosofía en el Internado Nacional Barros Arana (Curiche, 2015) de Santiago de Chile es de tipo cuantitativa y su autor buscó determinar la posible asociación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computador en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico; para lograr su cometido, escogió un modelo cuasiexperimental, ya que dispuso de un grupo control y de otro experimental, y se les aplicó un pretest y un posttest para evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Esta tesis es un buen referente porque demostró que sí es posible ayudar a desarrollar el pensamiento crítico y que ello depende de una pedagogía sistemática e intencionada; esta idea es

comprobada al notar que las TIC por sí solas no generan las habilidades de orden superior que plantean las pedagogías liberadoras.

Un antecedente internacional es el estudio El pensamiento crítico en docentes de educación general realizado por Miranda (2003) en Santiago de Chile dentro del Programa de Pasantías al Exterior (PBE). Dicho estudio pretendió medir el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento crítico a través de un método experimental en el que se usaron el pre- y postest en diferentes países de América y Europa que atienden a docentes en perfeccionamiento y posgrado. Estos educadores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas, presenciales y de práctica. Durante estas capacitaciones se trabajó bajo diferentes modalidades: presenciales, talleres grupales e individuales, salidas a terreno, etc.

En los resultados se muestra que los docentes tienen dominio de habilidades comunicativas; sin embargo, hay menores promedios en las dimensiones de análisis y de indagación. Ello quiere decir que los docentes realizan en menor grado tareas de pensamiento crítico orientadas al análisis, la formulación de hipótesis, la elección y la aplicación de técnicas y reglas para resolver problemas. Esta investigación, al igual que la presente, muestra cómo desde el rol de docentes no se tienen las herramientas o la apropiación conceptual y procedimental para un buen desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

### **Categorías o Referentes Conceptuales**

#### **Pensamiento crítico.**

Según el Diccionario de filosofía (Ferrater, 1964) “pensamiento es, a diferencia del pensar, una entidad intemporal e inespacial, invariable y, desde luego, no psíquica” (p.

383). Pensar, en cambio, desde una definición general “se refiere al acto psíquico que tiene lugar en el tiempo, que es formulado por un sujeto (pensante) y que aprehende un pensamiento, el cual se refiere a su vez a una situación objetiva” (Ferrater, 1964, p. 388).

No obstante las diferencias entre el pensamiento como un contenido intencional y el pensar como una serie de representaciones, intenciones e imágenes producidas por un sujeto pensante, es pertinente iniciar la exploración de la categoría teniendo en cuenta las dos formas de abordaje: el pensar, por un lado, como una estructura mental, es estudiado desde una perspectiva psicologista y el pensar, como un acto formal del pensamiento, es estudiado desde la lógica. La relación se da a partir del pensar como actividad, dinámica y dialéctica que aprehende el pensamiento como un objeto ideal.

En este sentido, es pertinente plantear los siguientes interrogantes: ¿qué diferencias hay entre las formas de pensar? ¿Qué es pensar críticamente? A propósito del concepto de crítica, esta palabra, de etimología latina, a su vez tomada del griego, proviene de *criticus*, facultad de elegir o discernir. Es por lo tanto la crítica un análisis racional de algún asunto, sujeto o cosa, cuyo fin es evaluar sus aspectos positivos o negativos y extraer una conclusión personal valorativa (DeConceptos, 2018). Immanuel Kant propuso la crítica como base de su método para investigar la validez del conocimiento y lograr un acuerdo entre el conocimiento racional y el empírico, superando así ese aparente divorcio entre experiencia y razón, aquella actitud que considera que ningún conocimiento auténtico es posible sin que sus caminos queden previamente desbrozados por la crítica (1997). En el plano educativo la crítica busca validar, reflexionar o interpelar el contexto; también es una actitud que busca generar la

evolución y, por ende, cuestionar lo que está aparentemente dado. En este orden de ideas, el criticismo apunta a una teoría gnoseológica, pero también al cultivo de una actitud que cuestione los presupuestos y las creencias mediante el uso de la razón.

No obstante, de lo anteriormente esbozado también se puede afirmar que sus orígenes se entrelazan en los planteamientos de la teoría crítica con la Escuela de Frankfurt. A propósito, Martín (2013) dice que esta "... debe denunciar lo irracional en los procesos sociales, aquellos elementos injustos y alienantes que no permiten la emancipación de los seres humanos. Su finalidad no es, entonces, el dominio del mundo, sino la liberación personal y social" (p. 6). La emancipación implica tomar distancia y analizar los condicionamientos económicos, políticos y sociales mediante el ejercicio de la autonomía y la autorreflexión; es decir, ejercer la condición que nos hace seres humanos pensantes, pero no desde una racionalidad instrumental, mecánica y técnica, sino dialógica, más discursiva y más sensitiva. En la contemporaneidad, mencionar discursos educativos y pedagógicos pertinentes para nuestro contexto latinoamericano implica ir más allá de los contenidos o temáticas, ir más allá de la memorización de fechas y sucesos, implica trascender el desarrollo de habilidades motoras. Exige la formación tanto de docentes como de estudiantes con la capacidad de leer el mundo, los medios de comunicación, la sociedad, las redes sociales, el barrio, la vereda, su ser en el mundo con los lentes que permite el pensamiento crítico en el contexto educativo, con los lentes de la reflexión, con los lentes del análisis y de la seguridad de que a partir de la educación hay una posibilidad transformadora de nuestra sociedad imbuida en la corrupción, la deshonestidad, la comodidad de no pensar.

De acuerdo a Martín (2013)

Un pensamiento ilustrado es un pensamiento crítico, propio de una persona que ha pasado de la heteronomía a la autonomía intelectual. Lo que se busca es que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, que haga libre uso de su razón, alejado de toda forma de minoría de edad (prejuicios, supersticiones). La ilustración es, en definitiva, lo que posibilita la emancipación intelectual dando así al cumplimiento de la humanidad en uno mismo. (p. 7)

En este orden de ideas, ser docente exige una apuesta ética y política con la sociedad: es una labor que implica trascender una posición pasiva o de confort; ser docente tiene que ver con la capacidad de leer y actuar en el mundo desde una teoría e intencionalidad pedagógica; ser profesor va más allá de un título y del cumplimiento de un manual de funciones: es una apuesta que desborda el servicio, es un compromiso individual y colectivo con la formación de sujetos autónomos, éticos y políticos, capaces de convivir con el otro, de respetar y comprender la diversidad. En un mundo en el que predomina la idea de que todos deben pensar, actuar, aprender, sentir, amar, soñar, anhelar y desear lo mismo (en la era de la homogenización no hay espacio para la diferencia), se reivindica, se hace necesario el educador crítico.

En el texto Pensamiento crítico en el aula (López, 2012) se desglosa el concepto de pensamiento crítico, en primera instancia, desde una perspectiva psicologista en la que se reúnen las siguientes habilidades: analizar, deducir, inferir, interpretar, evaluar, explicar, comprender, argumentar, comparar, contrastar, emitir juicios, autorregularse; sin embargo, quedarse en el desarrollo de las destrezas de orden superior constituye una visión parcial del pensamiento crítico; por esto se acude a un significado holístico que implica conceptos como autonomía intelectual y análisis del contexto. También se

habla del pensamiento crítico como una actividad que permite formar argumentos propios y ajenos, posturas propias y ajenas. En este orden de ideas, se resalta que el pensamiento crítico desemboca en una acción, una praxis directamente relacionada con el actuar humano, que va más allá de la teoría, de la lógica formal, para aterrizar en una praxis social.

Así, esta investigación se ubica en los estudios sociales, en los que se plantea el pensamiento crítico como la capacidad del ser humano para analizar y comprender el contexto desde la autonomía de pensar y actuar. Por medio del pensamiento crítico se busca trascender la enajenación, masificación y cosificación que promueve la sociedad de consumo. Entonces, el objetivo es educar ciudadanos pensantes, críticos, libres, autónomos, soñadores y agentes de cambio social y cultural, sujetos emancipados. Por esta razón, se entenderá para efectos de la presente investigación el pensamiento crítico desde dos perspectivas: la primera hace referencia al desarrollo de habilidades de orden superior mencionadas previamente, las cuales se materializan en las preguntas socráticas de Elder y Paul (2002), y la otra lectura se fundamenta en una perspectiva sociológica, como la capacidad de reflexionar sobre el entorno y tomar una postura frente a él. En esta línea se procura que el sujeto haga un uso libre de la razón, de la autonomía, como lo afirma Kant (1784), de la mayoría de edad, esto es, que se valga de su propio entendimiento o razón: ¡sapere aude!, ¡ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!

### **Práctica pedagógica**

La pedagogía es una práctica educativa que a lo largo de la historia ha tenido muchos fines sociales, de los cuales se han hecho y se siguen haciendo

cuestionamientos; pero lo que sí está claro es la importancia que tiene en la sociedad contemporánea; por ello, en esta investigación es una categoría axial, considerando que es una práctica con múltiples aspectos influyentes para observar; además, de acuerdo con esta práctica se genera un tipo de comunicación y de relaciones sociales diferentes.

La importancia y los fines de la pedagogía en Colombia son presentados en el texto: *El maestro: pedagogo, intelectual... o maestro* (Saldarriaga, 2000), en el que se exponen tres miradas de la pedagogía que muestran el trasegar de esta disciplina en el país. En primer lugar, este texto remite al periodo de la Restauración Católica (1886-1930), también llamada pedagogía clásica. En este autor encontramos la frase “el hombre será lo que sean sus maestros”, pensamiento célebre de Restrepo, que para dicha época planteaba un humanismo católico, moralista, en el que la educación fue una herramienta para evangelizar en pos de la salvación y el buen comportamiento. En segundo lugar, habla del periodo de la pedagogía liberal o pedagogía moderna (1930-1946), en el que se distingue don Agustín Nieto Caballero: “La sociedad será lo que sean sus maestros”, un nuevo paso en busca de distanciarse de la anterior postura conservadora, para pretender educar a un sujeto comprometido con la cooperación social, la científicidad y una cultura enmarcada en lo popular. En tercer lugar, el texto se ocupa de la pedagogía contemporánea y se presenta al político y docente universitario Antanas Mockus, como digno representante de la pedagogía ciudadana: El ciudadano será lo que sean sus maestros; en cuanto a esto, Saldarriaga (2000) afirma:

... en principio esta consagra la idea de que todos los colombianos no tenemos una cultura, sino varias, pero ya no habría ni alta ni baja: son todas igualmente

valoradas y toleradas, o a la inversa. Y no se trata más de una cultura concebida al modo romántico, nacionalista, como un substrato nutricional o sustancia única, sino del reconocimiento de múltiples culturas, y de aceptar sus diferencias, lo cual deberá conducir al diálogo entre pares y al respeto de las visiones de mundo de cada comunidad, cada grupo humano y cada persona (p. 128)

Los tres puntos de vista que enmarcan la importancia de la relación maestro-alumno- sociedad, sintetizada en “el hombre será lo que sean sus maestros”, “la sociedad será lo que sean sus maestros” y “el ciudadano será lo que sean sus maestros” (Saldarriaga, 2000, p. 128), muestran que la pedagogía es una práctica fundamental y que sigue vigente para lograr cambios políticos, sociales y culturales. Estos planteamientos también confirman la importancia de la relación que se teje entre el educador y el educando, una relación que implica procesos cognitivos y, de forma paralela, procesos que implican formación y educación para la vida; es decir, el papel del maestro también significa la formación de sujetos para la ciudadanía, y en este último elemento se hace necesario asumir la pedagogía como una reflexión constante de la práctica en el aula.

El foco de esta investigación no es el comportamiento del maestro en sí, sino la dinámica o práctica pedagógica que se desarrolla en el aula; es relevante la forma en que se encuentra la posición epistemológica del maestro, el aprendizaje que realiza el estudiante y la construcción de conocimiento que logran estos. La práctica pedagógica entonces refiere al conjunto de acciones epistemológica y pedagógicamente direccionadas para la formación de los estudiantes, acciones como la reflexión de su quehacer y de su objeto de estudio, análisis del contexto de su población, enseñanza

de un conglomerado de aprendizajes propios del área disciplinar, desarrollo de una metodología y didáctica pertinentes para la apropiación del conocimiento. Sin embargo, la práctica pedagógica no se puede reducir a una simple trasmisión de información, pues se espera que el maestro desarrolle en su aula una serie de competencias como manejar un conflicto, orientar una argumentación, articular el conocimiento disciplinar con la cotidianidad de los estudiantes, como también la formación para la ciudadanía, para el respeto por la otredad. Entre las diversas acepciones de la categoría práctica pedagógica encontramos que es una

praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (docentes, estudiantes, autoridades educativas, y padres de familia); los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada Institución, delimitan la función del docente. (Castro, 2006, citado en Valencia, 2013, p. 38)

Freire (1997) propone que los educadores y educandos alcanzan el mismo nivel de conciencia o concienciación de la realidad a fin de actuar sobre ella; en este sentido, se cuestiona la realidad de las relaciones de los individuos con la naturaleza y consigo mismo para una transformación, para una emancipación. Desde esta perspectiva se plantea una dinámica de aprendizaje en la que el docente no llegue al autoritarismo y en la que se tenga en cuenta la participación del estudiante como un agente activo en el proceso porque desarrolla su aprendizaje a través de una postura crítica ante el fenómeno o problemática por estudiar. Se reitera en esta investigación la pertinencia de una apuesta política en el aula de clase mediante una práctica pedagógica que incentive la autonomía, la formación para el respeto de la diversidad, para la

solidaridad, la reflexión por el sentido del ser maestro y las implicaciones para la sociedad contemporánea.

### **Pedagogía tradicional**

Paulo Freire, en su texto *Pedagogía del oprimido*, desglosa detalladamente en el segundo capítulo una educación que tiene como objetivo transmitir contenidos, información y datos en los estudiantes-educandos. Una educación que denomina bancaria, pues se espera que los conocimientos sean depositados (como dinero) y perpetuados en la memoria.

En la visión —bancaria de la Educación, el —saber el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos la alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (2005, p. 79)

Desde esta perspectiva educativa, la dinámica pedagógica está alejada del diálogo, de la creatividad, de la transformación del contexto; tampoco se posibilita la construcción del conocimiento y en cambio se da una relación estática, diferenciada y excluyente en la práctica pedagógica. En la educación tradicional, bancaria en términos de Freire (1997), el conocimiento lo posee el maestro ilustrado y lo enseña o deposita en el estudiante ignorante e iletrado. Una educación liberadora, en cambio, asume el proceso educativo como la construcción epistemológica y pedagógica con el otro, en compañía del otro. Se propone, entonces, una relación horizontal de los actores de las prácticas educativas. En la pedagogía tradicional:

Predomina la autoridad del docente, que es el centro del proceso de enseñanza, es el agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los alumnos, es el que piensa. El profesor tiene un papel autoritario, coercitivo, sus principios

educativos son bastante inflexibles, impositivos, que deben ser respetados por el alumno. (...) Los objetivos se elaboran de forma descriptiva, designados a la tarea del profesor, no a las acciones o habilidades a desarrollar por los alumnos. Se exige la memorización de los conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes (Acosta, 2005, párr. 23)

El pensamiento crítico busca desarrollar habilidades que posibiliten la educación de un sujeto reflexivo y crítico; en cambio, la pedagogía tradicional se relaciona con prácticas pedagógicas ampliamente críticas del modelo pedagógico conductista: la prevalencia del contenido, la metodología del premio y el castigo centrada solo en una motivación externa y la imposición de la autoridad del maestro.

El texto: La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos, de Ortega (2009), conservando la línea de Paulo Freire, recoge elementos necesarios para abordar las prácticas pedagógicas: reflexividad dialógica, cuidado de sí y del otro, pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias, ciudadanía crítica basada en la democracia, la dignidad, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad con el otro. Ortega (2009) conceptualiza las prácticas pedagógicas desde la pedagogía crítica como un proceso basado en el cuidado formativo del otro, inscrito en un contexto espacial y temporal delimitado, un proceso mediado por un saber, también por percepciones, necesidades y deseos del maestro que condicionan su actuar pedagógico.

Las prácticas pedagógicas son un texto para ser interpretado, leído y considerado como el acto pedagógico por excelencia; un texto que dice implícita o explícitamente qué tipo de ser humano se forma, para qué y para quién; en últimas, a qué tipo de sociedad se está contribuyendo desde la escuela: ¿a una sociedad más

democrática, más incluyente, más justa? ¿O a una sociedad tecnificada, industrializada, del conocimiento, de consumo? De manera que la práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Se espera, entonces, que sea una práctica ética, distante del moralismo y, en cambio, basada en el pluralismo, reconocimiento del otro, de la diferencia. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones educativas neutrales en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos (Ortega, 2009). En este orden, la autorreflexión de la práctica pedagógica por parte del maestro permite hacer conscientes y explícitas las razones del actuar pedagógico para identificar si la dinámica escolar está enmarcada por un enfoque conductista o constructivista; la revisión del acto pedagógico permite evidenciar los fines sociales y humanísticos que concibe un maestro; permite también saber si la práctica pedagógica está orientada por una mirada instrumental o democrática de la educación.

### **Preguntas socráticas**

López (2012) afirma que hay cuatro modelos de enseñanza: el modelo de evaluación procesual aplicado al área de psicología, el modelo de pensamiento dialógico, el modelo de comunidad de investigación liderado por Matew Lipman (en el que se toma el aula como el espacio de extensión de la investigación) y el modelo de controversia basado en el debate y la argumentación. Para el caso de esta investigación se retoma el segundo modelo, que es desarrollado en profundidad por Paul y Elder (2002), quienes proponen una estrategia para eliminar los puntos de vista únicos, contrarrestar el prejuicio, la imparcialidad y la irracionalidad. Según el modelo de pensamiento dialógico, “los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar

puntos de vista contrarios” (López, 2012, p. 53). Este tipo de modelo de pensamiento dialógico permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de forma reflexiva y que la comunicación sea horizontal a través de la interrogación metódica. El desarrollo del pensamiento crítico a través de una formulación sistemática de preguntas ha sido fundamentado, entre otros autores, por los citados Paul y Elder (2002), quienes afirman:

La calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, la determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial (p. 2)

Según los autores, la calidad de vida está relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico y este a la vez se desarrolla a partir de preguntas claves que Elder y Paul (2003) clasifica en seis tipos: preguntas conceptuales aclaratorias, preguntas para comprobar conjeturas o supuestos, preguntas que exploran razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias, y preguntas sobre las preguntas.

Tabla 1.

*Tabla de Preguntas Socráticas*

<u>Tipo</u>	<u>Preguntas</u>
	¿Por qué dice usted eso?
	¿Qué quiere decir exactamente esto?
	¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?
	¿Cuál es la naturaleza de...?
Preguntas conceptuales aclaratorias	¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto?
	¿Puede darme un ejemplo?
	¿Lo que usted quiere decir es... o ...?
	Por favor, ¿puede parafrasear lo que dijo?
	¿Qué más podríamos asumir o suponer?
	¿Parece que usted está asumiendo que...?
	¿Cómo escogió esos supuestos?
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	“Por favor, explique por qué o cómo”
	¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto?
	¿Qué pasaría si...?
	¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con...?

---

	¿Por qué está sucediendo esto?
	¿Cómo sabe usted esto?
	¿Puede mostrarme?
	¿Me puede dar un ejemplo de eso?
	¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué?
	¿Cuál es la naturaleza de esto?
	¿Son estas razones suficientemente buenas?
	¿Podría defenderse en un juicio?
	¿Cómo se podría refutar?
Preguntas que exploran razones y evidencias	¿Cómo podría yo estar seguro de lo que usted está diciendo?
	¿Por qué está pasando...?
	¿Por qué? (siga preguntando)
	¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo?
	¿En qué autoridad o experto basa su argumento?
	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto...?
	¿Parece razonable?
	¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?
	¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	¿Cuál es la diferencia entre... y ...?
	¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de ...?
	¿Cuál es la similitud entre... y...?
	¿Qué se podría decir sobre esto...?
	¿Qué pasa si usted compara... y ...?
	¿Qué contraargumentos se podrían usar para...?

---

---

	¿Y entonces qué pasaría?
	¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
	¿Cómo puede... usarse para...?
	¿Cuáles son las implicaciones de...?
	¿De qué manera... afecta...?
Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias	¿En qué forma... se conecta con lo que aprendimos antes?
	¿Por qué... es importante?
	¿Qué está insinuando usted?
	¿Por qué es el mejor...? ¿Por qué?
	¿Qué generalizaciones puede usted hacer?
	¿Cuál era el punto de formular esta pregunta?
	¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?
Preguntas sobre las preguntas	¿Qué quiere decir eso?
	¿Cómo aplica... en la vida diaria?

---

Fuente: Elder y Paul (1992).

En este trabajo se le llama socráticas a un conjunto de preguntas esenciales, preguntas que tienen clara una intencionalidad. Al respecto, afirma López (2012) que “este modelo se hace concreto en el aula por medio del uso de preguntas abiertas que estimulen la indagación y la exploración. Por tanto, se retoma la mayéutica filosófica desarrollada por Sócrates” (p. 53). En el libro: Preguntas esenciales, Elder y Paul (2002) argumentan por qué llamar a este tipo de preguntas que desarrollan el pensamiento socráticas:

Quando tomamos control de nuestro pensamiento, lo hacemos mediante las preguntas. Vamos más allá de las preguntas indisciplinadas, fragmentadas y al azar. Cambiamos de meramente hacer preguntas hasta hacer preguntas sistemáticamente,

comprensivamente y con extensión de visión. A esta manera de hacer preguntas a veces se le llama manera Socrática. El preguntador socrático indaga al pensamiento profundo. Lo que añade la palabra socrática a las preguntas corrientes es, entonces, un sistema, profundidad y un interés penetrante al evaluar la verdad o credibilidad de las cosas (p. 56)

La anterior tabla de preguntas socráticas fue un referente clave para la caracterización de las prácticas pedagógicas, ya que las observaciones de clase plasmadas en el diario de campo, el cuestionario de preguntas socráticas de Elder y Paul (2003) y el grupo focal con los estudiantes de grado tercero y grado quinto se enmarcaron en los seis tipos reseñados en la tabla. Estas preguntas promueven el análisis y reflexión de los juicios propios y ajenos, y son pertinentes en la medida en que exigen alto esfuerzo del pensamiento para construir una respuesta; así tienden el puente para el debate y, por tanto, para la argumentación.

A continuación, se sintetiza la fundamentación teórica del proyecto de investigación a partir del siguiente esquema.



Figura 1. Síntesis Marco Teórico

Es así como se construyen tres categorías de análisis: pensamiento crítico, que es el uso en contexto de las habilidades de orden superior con el fin de interpretar desde una perspectiva crítica la realidad y tomar postura frente a ella; práctica pedagógica, que enmarca las acciones para la construcción de ciudadanía; y las preguntas socráticas, que son una herramienta pedagógica importante para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

### CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

#### Método

Los hechos pedagógicos de la I. E. San Juan de Urabá en los grados tercero y quinto durante los años 2016 y 2017 fueron observados, analizados e interpretados desde el rol de la investigadora y tutora del Programa Todos a Aprender del MEN. Desde esta perspectiva, la presente investigación retoma el concepto que propone Hernández (2014) sobre lo que es la investigación cualitativa: “Un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 18). Siguiendo los lineamientos teóricos de Sampieri, la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, en este caso, la relación que se teje entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico de seis maestros del Urabá antioqueño; es decir, esta investigación es fundamentalmente comprensiva e interpretativa, y construye conocimiento a partir del encuentro de las concepciones y posturas epistemológicas de los docentes, la intencionalidad teórica de la investigadora y la interacción entre ambos, enmarcado todo esto en un contexto educativo dentro del aula de clase.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, 2014, p. 391). Por esto, las respuestas de los docentes en las entrevistas y los cuestionarios fueron determinantes porque eran su voz y pensamiento, su discurso explícito e implícito, los que se evidenciaban en estos instrumentos para darle paso al cumplimiento de los objetivos. De la misma manera, la encuesta, a pesar de arrojar

resultados cuantitativos, permite complementar con propiedad la discusión y análisis sobre el desarrollo del pensamiento crítico en sus respectivas aulas.

### **Diseño**

El diseño, entonces, de esta investigación es etnográfico porque busca comprender y producir interpretaciones de la práctica pedagógica que acontece en el aula desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico. Esta interpretación se realiza a la luz de los instrumentos de recolección de información, como, por ejemplo, las preguntas esenciales propuestas por Elder y Paul (2003): ¿por qué dice usted eso? ¿Qué quiere decir exactamente esto? ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?, que exigen un ejercicio de razonamiento y pensamiento, exigen argumentación, realizar inferencias, análisis e interpretación. Preguntas como estas se querían rastrear en el desarrollo de las clases mediante el cuestionario y las entrevistas para considerar si el maestro tenía en cuenta algunos de los criterios en el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. El diario de campo, como la voz de la investigadora y del grupo focal de estudiantes, finalmente completa el cuadro que permite el diálogo y la discusión y que, en últimas, da cuenta del objetivo general y de los objetivos específicos de la presente investigación.

### **Alcances**

Los alcances de la investigación se enmarcaron en identificar y reflexionar sobre las diferentes concepciones y formas en que los docentes (en los años 2016 y 2017) de los grados tercero y quinto de la I. E. San Juan de Urabá desarrollaron sus prácticas pedagógicas y de qué manera esto se relacionó con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Se tomó como población específica solamente estos grados

porque el rol de docente-tutora permitía tener mayor acceso y espacio de acompañamiento en estos grados.

En esta medida, la investigación se realizó desde una perspectiva etnográfica de los acontecimientos pedagógicos sin intervenir en los procesos curriculares ni académicos del aula relacionados con el desarrollo de pensamiento crítico; por ello, la investigación no pretende modificar la realidad educativa en aras del tiempo y etapas pertinentes en este proceso; sin embargo, sí se propone desde este trabajo una antesala que sirva como referente o punto de partida para implementar una serie de talleres formativos para docentes en los que se aborde la importancia del ser maestro, el papel social que conlleva una práctica pedagógica como un acto político, una propuesta formativa en la que los docentes comprendan y apliquen en el aula la alfabetización mediática (Gutiérrez y Tyner, 2012); esto es, la capacidad de leer críticamente los mensajes, discursos e información que emiten los medios de comunicación para que sea posible una educación que forme sujetos autónomos y críticos de su contexto.

### **Enfoque**

La sociedad actual necesita de un maestro que asuma el acto pedagógico como un acto político y, de esta manera, los alcances de las prácticas pedagógicas sean la formación de sujetos autónomos y capaces de generar transformaciones sociales. Por esto, es menester que desde la escuela se fomente el pensamiento crítico y para lograrlo, una de las acciones importantes es caracterizar esas prácticas pedagógicas, para lo cual es fundamental que el investigador esté en el contexto investigado interactuando con los docentes y demás miembros de la comunidad educativa.

La investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa, teniendo en cuenta que

la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández, 2014, p. 7)

Las fases no son lineales, sino en forma de espiral, como la dinámica social y educativa lo exigen; esto quiere decir que es un proceso que avanza, pero se fortalece y nutre en la retroalimentación.

El método de investigación que se utilizó es el etnográfico (Bautista, 2011), ya que se necesitaba contacto directo con los sujetos investigados para tener datos más confiables, y no solo de lo que planean y dicen hacer los educadores en el aula, sino de lo que hacen en realidad. El método etnográfico se caracteriza por:

El investigador comienza su trabajo con la etapa denominada observación participante.

Los datos analizados proceden siempre de discursos o interacciones reales.

El investigador recoge los datos de manera naturalista.

El tratamiento posterior de los datos se realiza a través del análisis cualitativo de los mismos.

Todas estas características se relacionaron con las acciones desarrolladas durante esta investigación. Las técnicas para recolectar la información fueron las siguientes: el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal, el cuestionario y la encuesta cerrada. Es así como la ruta metodológica de la investigación fue la siguiente: en primera instancia se identificó mediante una encuesta, la observación de las prácticas pedagógicas y mediante la escritura de los diarios de campo las concepciones de los docentes sobre pensamiento crítico. El ejercicio de

observación también permitió analizar la relación de las prácticas pedagógicas con el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases. Posteriormente se buscó caracterizar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003) mediante un cuestionario y una entrevista. Finalmente, se reflexionó sobre las prácticas pedagógicas y su relación con el pensamiento crítico a partir de la triangulación de los instrumentos de información.

### **Actores Participantes en la Investigación**

La población con la que se desarrolló el proyecto de investigación fueron los seis docentes del grado tercero y los seis docentes del grado quinto de la básica primaria de la I. E. San Juan de Urabá. Los datos de recolección, aplicación y análisis de la información fueron tomados de las prácticas pedagógicas durante el año 2017.

Los docentes del grado tercero se pueden clasificar así: cuatro mujeres y dos hombres con edades entre los 50 y 57 los años. Los docentes del grado quinto, así: dos hombres y tres mujeres que oscilan entre los 50 y los 57 años. Tanto hombres como mujeres pertenecen al Decreto 2277 de 1979, régimen antiguo del estatuto docente. Su formación va desde bachilleres pedagógicos hasta especialistas en Educación. Los otros actores de la investigación fueron 12 estudiantes de la I. E. San Juan de Urabá: seis de grado tercero y seis de grado quinto, los cuales participaron del grupo focal descrito en las técnicas de recolección de datos.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Las técnicas de recolección de información seleccionadas fueron la entrevista semiestructurada, el diario de campo, el cuestionario, el grupo focal y la encuesta cerrada; todas dan cuenta de los objetivos de la investigación.

**Entrevista semiestructurada.** Con la entrevista semiestructurada se buscó recolectar información desde una mirada más descriptiva y argumentada en comparación con la encuesta cerrada. La información central apuntó a las concepciones de pensamiento crítico y de prácticas pedagógicas de los 12 docentes de los grados tercero y quinto (apéndices A y D). Se formularon las siguientes preguntas socráticas:

- ¿Cómo influye la escuela para construir una democracia más justa y equitativa?
- ¿Qué sentido tiene hablar del docente como intelectual transformativo?
- ¿Las escuelas son lugares neutrales políticamente?
- ¿Los profesores son neutrales políticamente?
- ¿Qué tipo de enseñanza necesita nuestro contexto?
- ¿Cómo ejercer el papel docente en la formación de docentes críticos y activos?
- ¿Cómo se estimula el deseo de aprender de los estudiantes?
- ¿Cuáles y cómo son los “chicos buenos” y “malos”?
- ¿Qué tipo de estudiante quiere formar?
- ¿Hay buenas y malas prácticas docentes?
- ¿Qué considera es el pensamiento crítico?

**Diario de campo.** El diario de campo fue el instrumento de recolección de información en el que se registraron observaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados tercero y quinto de la I. E. San Juan de Urabá; allí se registró, en suma, la forma como los docentes generaban espacios de participación, qué importancia les daban a las participaciones estudiantiles y, sobre todo, a través de qué tipos de interrogantes orientaban la clase. Lo anterior se describió en el diario de campo con la guía de la tabla de preguntas socráticas de Elder y Paul (2003), que en esta investigación fue la herramienta didáctica para caracterizar la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Apéndice E).

**Cuestionarios.** En el cuestionario se les preguntó a los 12 docentes si en sus clases formulaban el mismo tipo de preguntas propuestas por Elder y Paul (2003) o preguntas con una intención comunicativa similar; además, se les preguntó por la intención pedagógica que tenía el educar ante cada tipo de pregunta. Con este cuestionario se buscó caracterizar información sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul (2003). Ver el apéndice F.

**Grupo focal.** La técnica de investigación fue el grupo focal, que se hizo con los 12 estudiantes de los grados tercero y quinto, en los que desarrollaban sus clases los docentes escogidos. El lugar del encuentro fue un salón de la institución con el ambiente apropiado para recolectar la información requerida. Con esta técnica se buscaba tener las perspectivas de los estudiantes y sus reacciones ante las prácticas pedagógicas de sus docentes, y analizar las perspectivas relacionadas con las

maneras de generar espacios de participación y dinámicas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Este proceso se logró a través del instrumento de recolección y análisis de la investigación, y con las preguntas que impulsaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula de clase. Las preguntas formuladas fueron abiertas, con carácter exploratorio y descriptivo, y están relacionadas con las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul (Apéndice B).

**Encuesta cerrada.** La encuesta explora las concepciones de los docentes a partir de preguntas que tienen cuatro opciones de respuestas: A, B, C y D. A para completamente en desacuerdo, es decir, aquel que está alejado de la categoría de pensamiento crítico; B para en desacuerdo; C para de acuerdo; y D para completamente de acuerdo con la categoría de pensamiento crítico (concepciones más cercanas al pensamiento crítico y prácticas pedagógicas más relacionadas con dicha categoría). La encuesta se aplicó a 12 docentes y también arrojó resultados sobre la cantidad de maestros que se acercan o se alejan de la concepción del pensamiento crítico; esto, con el fin de obtener datos en cantidades que ayuden a complementar la identificación de las nociones de pensamiento crítico. La recolección de información mediante esta encuesta pretendió también servir de diagnóstico para determinar lo que piensan los docentes frente a su propia práctica docente; es decir, sirvió como autoevaluación, reflexión y antesala de lo que sucede en el aula, de la puesta en escena que acontece en la práctica. Se utilizó una encuesta cerrada para obtener información sobre las nociones de pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas que dicen ejecutar los maestros (Apéndice C).

## **CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y RESULTADOS**

El presente capítulo aborda los hallazgos y la interpretación de los datos recogidos entre la población seleccionada; dicha información se ancló desde las técnicas de entrevista semiestructurada, diario de campo, cuestionario, grupo focal y encuesta cerrada, escogidas teniendo en cuenta las categorías relacionadas: las prácticas pedagógicas, el pensamiento crítico y las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003).

### **Encuesta Cerrada**

Para identificar las concepciones de los maestros sobre pensamiento crítico, el cual es uno de los objetivos específicos de la presente investigación, se hicieron preguntas de selección múltiple en una encuesta cerrada; una de las respuestas se relacionaba directamente con el corpus teórico abordado en esta investigación (pensamiento crítico). Todos los datos recogidos cuantitativamente fueron solo un complemento de las concepciones de los maestros en torno al pensamiento crítico. La tabulación dejó las siguientes gráficas.

La gráfica 1 representa los datos de la pregunta ¿con cuál de los siguientes conceptos de pensamiento crítico se identifica más en sus prácticas docentes? El 67 % escogió la opción D, es decir, relaciona el pensamiento crítico con la reflexión, la autonomía y con las transformaciones sociales; concepción que se acerca a los planteamientos propuestos por Giroux (1997) y Vega (2012). Se identifica también que ante esta pregunta ninguno de los docentes consideró que el pensamiento crítico se relacionara con datos científicos. Finalmente, un 16 % lo asocia con las habilidades cognitivas y un 17 % con la autonomía del estudiante dentro del aula de clases. Se

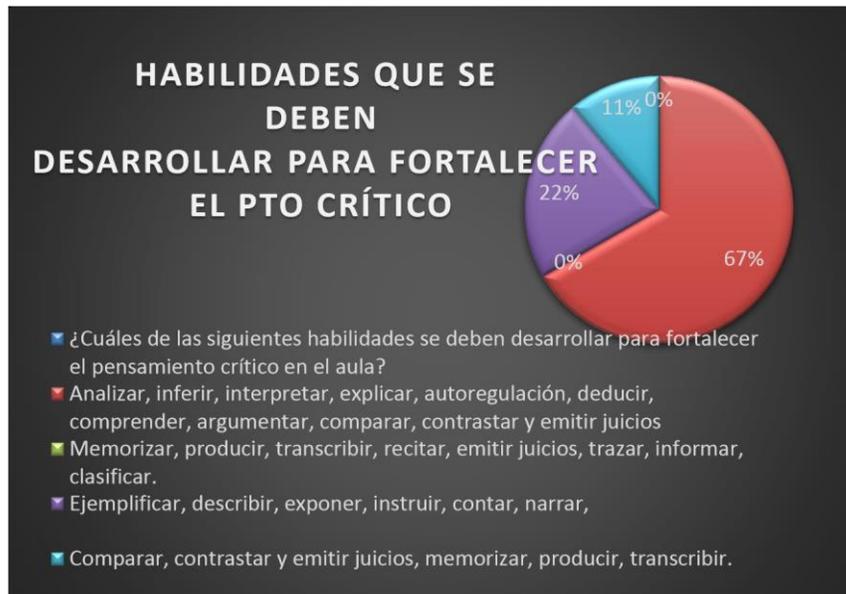
puede considerar que la mayoría de maestros tienen una concepción acertada del concepto de pensamiento crítico.



*Gráfica 1.* ¿Con cuál de los Sigüientes Conceptos de Pensamiento Crítico se Identifica más en sus Prácticas Docentes?

Fuente: Elaboración Propia

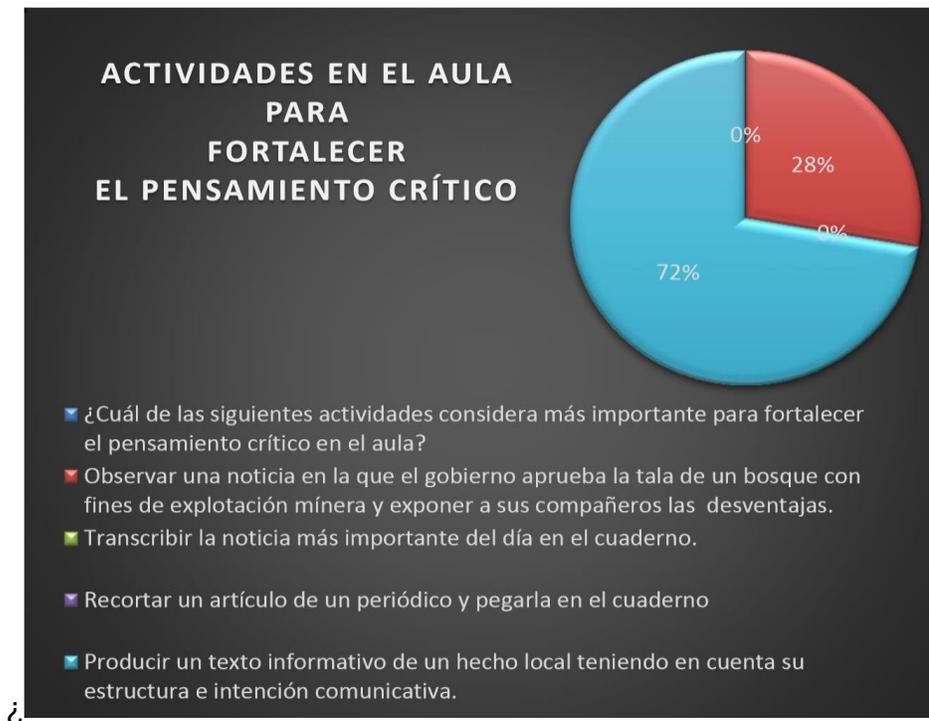
La gráfica 2 responde a la pregunta: ¿cuáles de las siguientes habilidades se deben desarrollar para fortalecer el pensamiento crítico en el aula? Los resultados de la Gráfica 2 muestran que el 67 % de los docentes identifican las habilidades superiores del pensamiento crítico, mientras que el 33 % restante cree que este pensamiento se desarrolla principalmente con las habilidades para transcribir, memorizar, entre otras que no son de orden superior, para lograr interpretaciones y análisis de problemas o fenómenos existentes.



*Gráfica 2. ¿Cuáles de las Sigüientes Habilidades se Deben Desarrollar para Fortalecer el Pensamiento Crítico en el Aula?*

Fuente: Elaboración Propia

La gráfica 3 responde a la pregunta ¿cuál de las siguientes actividades considera más importante para fortalecer el pensamiento crítico en el aula? Los resultados de la Gráfica 3 muestran que el 28 % de los docentes relacionan su respuesta con la actividad que más fortalecía el pensamiento crítico dentro del aula, mientras que el 72 % restante le dio mayor validez a la producción de un texto informativo, que se caracteriza más por describir e informar objetivamente que por analizar y exponer las consecuencias de una problemática.



*Gráfica 3.* ¿Cuál de las Sigüientes Actividades Considera más Importante para Fortalecer el Pensamiento Crítico en el Aula?

Fuente: Elaboración Propia

Así entonces, las gráficas muestran los resultados de tres momentos claves: la concepción de los maestros sobre el pensamiento crítico, las habilidades superiores que el educador considera se deben desarrollar y a través de qué actividades lograrlo. Como se ve, los docentes tienen en su mayoría apropiación del concepto y de las habilidades de pensamiento crítico; sin embargo, solo un 28 % se acerca teóricamente a las actividades que ayudan a desarrollar habilidades de esta índole en el aula de clases.

## Cuestionario

Del cuestionario resuelto por los 12 docentes, sobre las preguntas propuestas por Elder y Paul (2003) o preguntas con una intención comunicativa similar, no se escogieron todas las respuestas, ya que las resaltadas aquí ofrecen la información requerida para identificar las concepciones de los docentes sobre sus maneras e intenciones pedagógicas al momento de preguntar en el aula, objetivo específico de esta investigación; muchas de las respuestas de aquellos en la entrevista semiestructurada son parecidas a las aquí expuestas; por lo tanto, no fueron reescritas en este trabajo de investigación.

En cuanto a la intención pedagógica que tenían ante cada tipo de pregunta, a continuación se presentan varias de sus respuestas, que posteriormente se analizaron. Para el tipo de pregunta conceptual aclaratoria se escogieron las respuestas dadas por los docentes de los grados quinto y tercero al interrogante ¿cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?

La respuesta del docente D1 fue: “Formulo este tipo de pregunta para obtener mayor claridad y que el estudiante aprenda a realizar similitudes o relaciones. También para que expliquen con sus propias palabras el propósito de lo que quieren desarrollar”. La gran mayoría de los docentes relacionaron de forma adecuada las preguntas de tipo conceptual aclaratoria con lo que dicen hacer en sus prácticas pedagógicas, ya que afirman identificar que la intención central de estas preguntas es que los estudiantes expliquen con sus propias palabras, de forma clara y precisa, el propósito y significado de lo que está sucediendo en clase. Ello se relaciona en los estándares de pensamiento crítico: “Los estudiantes que piensan críticamente (...) formulan

propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos (Elder y Paul, 2015, p. 21).

Otro aspecto que se identifica en el cuestionario es que hay recurrencia de los docentes al afirmar que este tipo de preguntas apuntan a que los estudiantes no se desvíen del propósito central de lo que se habla; como ejemplo, la siguiente respuesta del Docente D6: “Formulo este tipo de pregunta con el propósito de que el niño detecte las semejanzas entre un contexto y otro; también hago este tipo de preguntas para que el estudiante no se desvíe de lo que dice” (Anexo F).

Otra de las respuestas a la pregunta ¿cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?, y que tiene similitud con las respuestas antes mencionadas, es la del Docente D7: “Formulo este tipo de preguntas porque a través de las diferentes actividades afianzan conocimientos”; también la del Docente D3: “Formulo este tipo de preguntas para darme cuenta de si la respuesta va relacionada con el tema”.

Se dieron respuestas a la pregunta ¿cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo? que fueron más producto de conceptualizaciones a partir de la experiencia en el aula que de fundamentos epistemológicos. Por ejemplo, la respuesta del Docente D4: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante aprenda a establecer relaciones y semejanzas en diferentes situaciones pedagógicas”; la del Docente D10: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante relacione sus ideas con los conceptos”; y la del Docente D9: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante despierte el interés por participar y opinar en clase”. Respuestas

originadas en la práctica y en el roce constante con las actividades y diálogos en el aula.

En cuanto a las preguntas para comprobar conjeturas o supuestos, se escogieron las respuestas dadas por los docentes al interrogante “por favor, explique por qué o cómo”. La gran mayoría de los docentes relacionaron de forma adecuada las preguntas para comprobar conjeturas o supuestos con lo que dicen hacer en sus prácticas pedagógicas. Afirman que con estas preguntas se busca que el estudiante piense críticamente e identifique sus propias suposiciones y las de sus interlocutores; estas suposiciones deben estar en contexto y justificadas.

Ello se evidencia en las siguientes respuestas. Docente D1: “Formulo este tipo de preguntas para ver la capacidad de argumentar. Para buscar que el estudiante piense críticamente e identifiquen sus propias suposiciones”. Docente D9: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante aprenda a razonar y a emitir sus propios juicios acerca del tema tratado. Para que tenga en cuenta también las suposiciones de sus compañeros”. Según los estándares de competencias de pensamiento crítico, los alumnos desarrollan su pensamiento a través de este tipo de preguntas.

Comprenden que frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones. Rutinariamente evalúan sus suposiciones, así como las suposiciones de otros, para determinar si esas suposiciones se basan en un razonamiento sensato y en la evidencia (Elder y Paul, 2015, p. 25).

En esta línea semántica también se dieron las respuestas del Docente D6: “Formulo este tipo de preguntas para saber la capacidad argumentativa de los estudiantes y para que las suposiciones se evalúen desde su contexto” y la del

Docente D2: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante aclare las ideas y, de esta manera, las suposiciones sean justificadas”. Es de anotar que también se dieron respuestas muy generales, como la del Docente D4: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante amplíe su participación y amplíe en el tema” y la del Docente D10: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante adquiera habilidad crítica”.

Este tipo de respuestas no corresponden específicamente a lo preguntado, aunque de manera global sí se relacionan con las habilidades de pensamiento crítico que se buscan desarrollar. En general, este grupo de respuestas muestran que los docentes reconocen que la utilización de preguntas para comprobar conjeturas o supuestos en el quehacer pedagógico ayuda a que los estudiantes lleguen a conclusiones luego de analizar las bases de cada conjetura realizada.

En cuanto a las preguntas que exploran razones y evidencias, se escogieron las respuestas dadas por los docentes al interrogante ¿por qué está sucediendo esto? El Docente D1 responde: “Formulo este tipo de preguntas cuando los estudiantes no entienden y veo conductas inadecuadas en ellos. Por ejemplo, que su evidencia no tiene relevancia”. Y el Docente D9: “Formulo este tipo de preguntas para ver en el niño la atención prestada y evaluar la comprensión. Así mismo para tenga una visión clara de la problemática”. Se evidencia que los docentes relacionaron de forma adecuada las preguntas que exploran razones y evidencias con lo que dicen hacer en sus prácticas pedagógicas; en síntesis, afirman que con estas preguntas se busca que el estudiante identifique la relevancia de su evidencia y de la de los demás para tener una visión clara y justa ante las informaciones que sustentan la discusión.

Otras respuestas; Docente D7: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante indague, busque, explore sobre nuevos saberes”; Docente D3: “Formulo este tipo de preguntas para ver si entendieron lo que se les había explicado y para conocer si es verídico lo que dicen”; y Docente D2: “Formulo este tipo de preguntas para llevar al estudiante al análisis”.

Estas respuestas se relacionan con lo que exponen los estándares de pensamiento crítico cuando afirman que los estudiantes, al desarrollar preguntas de este tipo, “verifican la precisión de la información, asegurándose de estar considerando toda la información importante antes de intentar responder a una pregunta, y que la información que tengan sea suficiente para responder a dicha pregunta” (Elder y Paul, 2015, p. 23). Ante este tipo de preguntas, los docentes amplían sus respuestas de la siguiente manera; Docente D8: “Formulo este tipo de preguntas para que relacionen el tema con algo vivencial”; Docente D4: “Formulo este tipo de preguntas para ver si entendieron lo que se les había explicado”; Docente D10: “Formulo este tipo de preguntas para mirar el contexto social y personal”.

Estos mismos docentes afirman que es difícil trabajar este tipo de preguntas con los estudiantes porque, dicen, en muchos de ellos hace falta cultura académica para buscar las bases y fuentes de autoridad, y ante una discusión cada uno prefiere defender su idea sin reflexionar sobre las evidencias ajenas o propias.

En cuanto a las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, se escogieron las respuestas dadas por los docentes al interrogante ¿de qué otra manera se podría mirar o enfocar esto?, ¿Parece razonable? Docente D1: “Formulo este tipo de preguntas cuando busco explorar el conocimiento y la argumentación. En ese sentido

el estudiante evalúa si su argumento es válido o no”. Docente D6: “Formulo este tipo de preguntas para inducir al estudiante a buscar varias formas de solucionar un caso. Es así como el estudiante logra una mentalidad más abierta y puede incluso retractarse de una idea”.

Aquí también se relacionan de forma coherente con lo que dicen hacer en sus prácticas pedagógicas, ya que, en síntesis, afirman que con estas preguntas se busca que el estudiante reconozca que no solo es válido su punto de vista, sino también el del otro. Docente D3: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante crea e investigue, se vuelva inquieto y explore, y de esta manera no crea cierto lo que todo el mundo dice”. Docente D2: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante haga diferencias en varios aspectos”. Estas están categorizadas en los estándares de pensamiento crítico:

Los estudiantes que desarrollan pensamiento a partir de este tipo de preguntas reconocen que existen diversas fuentes potenciales para un punto de vista particular: tiempo, cultura, religión, género, disciplina, profesión, compañeros, interés económico, estado emocional, rol social o edad, solo por nombrar algunos. (Elder y Paul, 2015, p. 29)

Las respuestas de los docentes también apuntan pedagógicamente a que el desarrollo de las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas favorece una mentalidad abierta en el estudiante y que pueda, incluso, retractarse de una noción antes defendida; asimismo, se logra que el estudiante desconfíe de cualquier punto de vista, por muy común o muy utilizado que sea en su contexto.

En cuanto a las preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias se escogieron las respuestas dadas por los docentes al interrogante ¿cuáles son las

consecuencias de esa suposición o conjetura? Docente D1: “Formulo este tipo de preguntas para ayudar al estudiante a visualizar causa-efecto”. Docente D9: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante tenga la capacidad de proyectar y prever; que el estudiante tome para reflexionar antes de actuar”. Estas respuestas están relacionadas de forma coherente con las intenciones pedagógicas de las preguntas para comprobar implicaciones, ya que, en síntesis, afirman que con estas se busca que el estudiante tome un tiempo considerable para reflexionar y así pueda tomar una decisión más consciente antes de actuar.

Docente D4: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante reflexione sobre las situaciones presentadas y así tomen decisiones más favorables”. Docente D6: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante analice lo que puede suceder y cómo evitar ciertas consecuencias”. Docente D3: “Formulo este tipo de preguntas para que el estudiante dé a conocer otras ideas innovadoras”. Son respuestas que se relacionan con lo descrito en los estándares de pensamiento crítico: “Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de las implicaciones de su pensamiento y de las consecuencias de su comportamiento” (Elder y Paul, 2015, p. 27). Los docentes agregan que desarrollar este tipo de preguntas (para comprobar implicaciones y consecuencias) ayuda a que los estudiantes tomen decisiones más acertadas, lo cual lleva a que su proyecto de vida sea más sólido en comparación con los de aquellas personas que no razonan adecuadamente y a tiempo sobre sus actuaciones.

En las preguntas sobre las preguntas se escogieron las siguientes respuestas dadas por los docentes al interrogante ¿por qué cree usted que formulé esa pregunta?

Docente D1: “Formulo este tipo de preguntas para ayudarlo a inferir sobre lo preguntado”. Docente D11: “Formulo este tipo de preguntas para medir la atención de los estudiantes, su comprensión y capacidad de resolver”. Estas se relacionan de forma coherente con lo que dicen hacer en sus prácticas pedagógicas, ya que, en síntesis, afirman que con estas preguntas se busca que el estudiante comprenda que cada pregunta tiene una intención comunicativa y, al reconocerla, las respuestas son más conscientes.

Otras respuestas al uso pedagógico de las preguntas sobre las preguntas son las siguientes; Docente D10: “Formulo este tipo de preguntas para comprobar saberes y para que el estudiante comprenda que con cada pregunta se busca algo”. Docente D3: “Formulo este tipo de preguntas para saber si los estudiantes tienen conocimientos previos sobre el tema”. Docente D9: “Formulo este tipo de preguntas porque son un apoyo para indagar si tienen conocimiento acerca de lo preguntado”. Todas estas respuestas muestran que los docentes tienen concepciones acertadas y coherentes con lo que se expone en los estándares de pensamiento crítico: “Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión” (Elder y Paul, 2015, p. 22). Los docentes afirman que no es común que los estudiantes se cuestionen por las preguntas que se les formulan, y cuando lo hacen es porque no entienden lo que se les pregunta o por desgano hacia las actividades en clase, entonces se preguntan por la importancia de responder el cuestionario.

La técnica del cuestionario efectuado a los 12 docentes arrojó como resultado que estos afirman utilizar todos estos seis tipos de preguntas: preguntas conceptuales

aclaratorias, preguntas para comprobar conjeturas o supuestos, preguntas que exploran razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias, preguntas sobre las preguntas. Con este cuestionario se buscó caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul (2003).

### **Entrevista Semiestructurada**

Los docentes dieron respuesta a las 13 preguntas consignadas en la herramienta de investigación entrevista semiestructurada; estas apuntaron a la caracterización de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde el pensamiento crítico, uno de los objetivos de esta investigación; y teniendo en cuenta que la escuela cumple un papel central en la formación para la ciudadanía se plantea la siguiente pregunta ¿cómo influye la escuela para construir una democracia más justa y equitativa?, se escogió la siguiente respuesta por estar mejor estructurada; las otras respuestas van por la misma línea argumentativa.

El Docente D1: considera que impartiendo una educación en donde no se limiten ni condicionen las oportunidades de la comunidad educativa. En cambio, sean desarrolladas desde el aula con prácticas pedagógicas más contextualizadas y pertinentes. De igual manera permitiendo que los estudiantes reconozcan su ser, su condición humana, promoviendo la libertad de pensamiento, la democracia para que puedan participar de forma efectiva y verdadera en los diferentes dimensiones sociales, políticas, económicas y legislativas.

Esta respuesta se acerca a las concepciones de pensamiento crítico en la medida en que se piensa en una educación para cada sujeto y se espera que ese sujeto tenga la oportunidad y las habilidades para participar activamente en la sociedad en pos de su libertad. Mientras que a la pregunta ¿qué sentido tiene hablar del docente como un intelectual transformativo?, se tienen respuestas como la del Docente D2: “Tiene mucho sentido en nuestro quehacer docente. Sirve para relacionar los objetivos con las metas que se propone cada docente. Capaces de transformar el entorno y a sus estudiantes con buenas prácticas”, o la del Docente D3:

El docente desarrolla una labor vital, o sea, muy importante, ya que es un transformador social, fundamenta el conocimiento del niño. Nuestro trabajo ha sido arduo y de mucha confianza, por esta razón debemos ser reflexivos y de prácticas transformadoras al cambio, para mejorar nuestras prácticas docentes, es decir, enseñar al niño haciendo, construyendo sus propios conocimientos.

Ambas respuestas permite considerar que los docentes son conscientes de la importancia que tienen sus acciones en la interacción con su contexto escolar; expresan que la reflexión debe ser permanente y que ese aprendizaje debe ser construido por el estudiante, y no desde una pedagogía tradicional, en la que el maestro sea el único protagonista.

Para la pregunta ¿las escuelas son lugares neutrales políticamente?, se tienen respuestas como la del docente D4: “No, porque los profesores deben trabajar en función de ideologías y políticas que se relacionan socialmente en la escuela y los valores que legitiman en su enseñanza”. Otra respuesta, que no solo está de acuerdo con la anterior afirmación, sino que además la amplía, es la del Docente D5: “No, pero debería serlo. La escuela debe servir para introducir y legitimar formas particulares de

vida social. Los profesores deben tener intereses ideológicos y políticos en comunidad educativa”. Ambos docentes en sus afirmaciones ven a la escuela permeada por las políticas de turno, aunque tienen la claridad para afirmar que no debería ser objeto de este tipo de alineación, y si lo es, debe haber una pedagogía que enseñe al estudiante a ser crítico ante las ideologías del poder.

En cuanto a la pregunta ¿los profesores son neutrales políticamente?, algunas de las respuestas son las siguientes; Docente D6:

Según el rol del docente asumido como un sujeto reflexivo capaz de hacerse cargo de la pedagogía, política y cultura buscando la transformación social, el docente no es neutral frente a la realidad, ya que está llamado a desarrollar un desafío educativo donde el estudiante pueda ser más crítico y autónomo frente a sus propios problemas.

Los docentes no ponen en duda el rol que deben tener como formadores de cultura ciudadana y en esta línea argumentativa enfatizaron esa importancia; esto se evidencia en la respuesta del Docente D7: “Los educadores deben tener responsabilidad con lo que enseñan”; también en la respuesta del Docente D8: “Los maestros tienen la responsabilidad de desarrollar una sociedad democrática”. Es así como reconocen que en su labor no hay neutralidad política; sin embargo, no tienen claridad sobre el hecho de que este tipo de actos pedagógicos deben cambiar para que se conviertan en docentes transformadores.

Ante la pregunta ¿qué tipo de enseñanza necesita nuestro contexto?, el Docente D9 expresa: “Crítica, reflexiva, motivadora y justa, donde se empleen todos los recursos del medio disponible”. Esta encierra las diferentes respuestas de los maestros

en torno a la enseñanza, con palabras y expresiones claves como reflexión, justa, motivadora, contexto y recursos idóneos. Ello demuestra su madurez para conceptualizar prácticas pedagógicas transformadoras.

Ante la pregunta ¿cómo ejercer el papel docente en la formación de docentes críticos y activos?, las respuestas apuntan a aspectos centrales a los que debería enfocarse la formación de profesores; por ejemplo, el Docente D10 afirma: “Desarrollar un discurso donde se tenga la flexibilidad de introducir un cambio pronunciándose en contra de algunas injusticias económicas, políticas y sociales”. Mientras que el Docente D11 ve la necesidad centrada en el cómo lograr este tipo de desarrollo: “Enseñarles metodologías que entreguen la capacidad de desarrollo de sentido crítico”; este desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, el Docente D1 lo plantea desde lo dialógico al responder: “Lograr que el estudiante recurra al diálogo crítico”; sin embargo, algunos fueron más allá, como el Docente D2: “Si educamos a unos estudiantes para ser críticos los educadores deben convertirse ellos mismos en intelectuales críticos”.

En suma, las respuestas hablan de docentes comprometidos, que en sus aulas de clases enseñan a partir de metodologías dialógicas que ayudan a desarrollar habilidades superiores de pensamiento crítico, y se preocupan por educar estudiantes reflexivos ante problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales; docentes que cuestionan y se cuestionan ante las búsquedas de su quehacer docente.

Muchas de las respuestas se centraban en el contexto de los estudiantes; por ejemplo, a la pregunta ¿cómo se estimula el deseo de aprender de los estudiantes?, el Docente D3 responde: “Mediante la observación, la escucha, anécdotas, historias o

vivencias propias y ajenas. Interpretación de situaciones y de textos que inciten al individuo a la apropiación de los conceptos o contenidos indispensables para dar soluciones a situaciones problemáticas, a las que se va a exponer en su vida cotidiana”.

Esta respuesta recoge las diferentes propuestas de los docentes para estimular el deseo de aprender; según estas afirmaciones, los docentes en el aula de clase trabajan situaciones problematizadoras a través del contexto, y las experiencias de los estudiantes son el eje de una clase dialógica.

Para la pregunta ¿cuáles y cómo son los “chicos buenos” y “malos”?, hay dos respuestas claves para analizar; la del Docente D4: pienso que no existen diferencias de personas porque para algunos las caras malas de unos pueden parecer buenas y viceversa. El papel del maestro debe ser orientar a los estudiantes en algunas prácticas negativas para que sean transformadas y puedan llegar a ser personas íntegras y tener una buena convivencia dentro de una sociedad.

Y la respuesta del Docente D5. -No hay chicos malos y buenos, sino que nosotros como docentes no sabemos llegar a ellos y despertarles el interés por aprender, no sabemos prender una chispa de interés por ser cada día mejores estudiantes, y también nos centramos solo en los contenidos y no nos importan los problemas familiares de ellos.

La primera respuesta apunta a la actitud que ponen los estudiantes en el aula de clases y a que muchas veces, por prevenciones, los docentes prejuzgan: hay que formar estudiantes íntegros con habilidades en competencias ciudadanas. La segunda respuesta muestra al docente consciente de que la práctica pedagógica se enfoca más

en los contenidos o temáticas y deja de lado el contexto: no se evidencia de forma explícita que tienen en cuenta lo que quieren y sienten los estudiantes.

Una pregunta necesaria para los docentes fue ¿qué considera es el pensamiento crítico? La importancia de esta pregunta radicaba en que era el pensamiento crítico una de las categorías axiales de la investigación. El Docente D7 respondió: “Se considera como pensamiento crítico donde el estudiante mediante un rol de aprendizaje pueda desarrollarlo de manera reflexiva y con perspectiva de contribuir a la sociedad y pensar en el bien común”. Mientras que el Docente D8 afirmó: “Son todas esas cualidades o actitudes que tiene el niño para analizar, reflexionar, debatir un tema propuesto, dar su punto de manera argumentada, fundamentado en la realidad”. Estas respuestas manifiestan la concepción de los maestros acerca del pensamiento crítico y relacionan el acto de la reflexión constante, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista; además, se enfocan en los postulados de dicho pensamiento.

En la última pregunta, ¿cómo fomentamos el pensamiento crítico en los estudiantes?, se identificaron varias respuestas que tienen coherencia con lo desarrollado en el marco teórico sobre pensamiento crítico y sus estándares. Ello se evidencia en la respuesta del Docente D10: “Motivar a los niños a que comprendan los textos y que a la vez argumenten, comparen los conocimientos, contrasten y que, por último, emitan juicios”.

También en la respuesta del Docente D11:

Permitiendo que desarrollen su autonomía, dándoles participación en la construcción del conocimiento y motivando el proceso para que sea más dinámico, que se utilice la mayor cantidad de recursos llamativos y manipulativos para que ellos puedan ser ellos, teniendo en cuenta las dificultades de su entorno.

Según estas respuestas, los docentes les apuestan a prácticas pedagógicas motivadoras, participativas, dinámicas, a través de la argumentación y de didácticas pertinentes para el aprendizaje, con el fin de lograr algo esencial: la autonomía, gran aspiración del pensamiento crítico.

### **Grupo Focal**

El grupo focal lo conformaron 12 estudiantes, seis de grado tercero y seis de grado quinto de la I. E. San Juan de Urabá. Aunque ellos no son los sujetos de la investigación, se consideró importante utilizar esta técnica para conocer sus puntos de vista y compararlos con las concepciones y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico trabajadas en el aula con el fin de comprender la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de pensamiento crítico de los docentes. Muchos estudiantes estaban ansiosos porque era la primera vez que asistían a una cita en la que se les hizo preguntas sobre las prácticas pedagógicas de sus maestros. Después de motivarlos con la promesa de un buen refrigerio, se procedió con el objetivo del grupo focal. A la pregunta ¿te gusta participar en clase cuando el docente hace preguntas?, los niños de grado quinto respondieron rápidamente que sí; luego, los estudiantes de grado tercero respondieron de la misma manera, aunque después de reflexionar un poco, algunos dijeron que a veces sí y a veces no les gusta participar. Los estudiantes que afirmaron que sí les gusta dijeron hacerlo cuando las preguntas son fáciles y los que afirmaron que a veces dijeron no hacerlo cuando las preguntas son muy difíciles.

El grupo focal estaba dirigido a considerar el desarrollo del pensamiento crítico que promovía el docente mediante sus prácticas pedagógicas; para tener una mirada

más amplia, se les preguntó si el docente les hacía muchas preguntas en clase o pocas, a lo que respondieron que pocas y que las pocas preguntas que les formulan son escritas y que casi nunca las clases son guiadas por preguntas orales. Los estudiantes afirmaron que los docentes pasan el mayor tiempo de la clase explicando o dictando que guiando a través de preguntas. Para acercar más las preguntas con la tabla de Elder y Paul (2003), se les preguntó a los estudiantes si el maestro les hacía preguntas aclaratorias o para aclarar alguna información en clase (se les dieron ejemplos: ¿por qué dice usted eso? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Qué quiere decir exactamente esto?).

Los estudiantes, en su mayoría, respondieron que a veces sí les hacen ese tipo de preguntas, pero terminan respondiéndolas los docentes al notar que ellos no tienen las respuestas. En el segundo tipo de preguntas de Elder y Paul (2003) (preguntas para comprobar conjeturas o supuestos), se interrogó a los estudiantes con las siguientes: ¿qué pasaría si...? ¿Por qué está seguro de lo que está diciendo? Los estudiantes afirmaron que pocas veces les hacen este tipo de preguntas y que sobre todo pasa cuando hay un problema de convivencia y se formulan para comprobar lo que están diciendo. En cuanto a las preguntas que exploran razones y evidencias, se les interrogó sobre si en clase les formulaban las siguientes u otras parecidas: ¿qué evidencia existe para apoyar lo que está diciendo? ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Cómo sabe esto? En síntesis, la técnica de grupo focal permitió recoger una mirada del problema de investigación desde la perspectiva de los estudiantes; las respuestas que dieron apuntan a que las preguntas de los docentes en el aula van más a la comprobación de la información que a desarrollar habilidades argumentativas. En las preguntas sobre

puntos de vista y perspectivas, ninguno de los estudiantes dio respuesta; algunos de grado quinto miraron hacia el techo tratando de recordar; lo mismo ocurrió con las preguntas sobre las preguntas.

### **Diario de Campo**

El diario de campo permitió que el proceso de observación facilitara la comprensión de los aspectos explícitos e implícitos del aula, sin imponer puntos de vista y tratando, en la medida de lo posible, de evitar el desconcierto o interrupción de actividades y tener insumos para comprender la relación entre práctica pedagógica y desarrollo de pensamiento crítico de los docentes. Tal observación es holística o integral y toma en cuenta el contexto social. La investigadora entiende a los participantes y no se limita a registrar “hechos” (Hernández, 2014, p. 368).

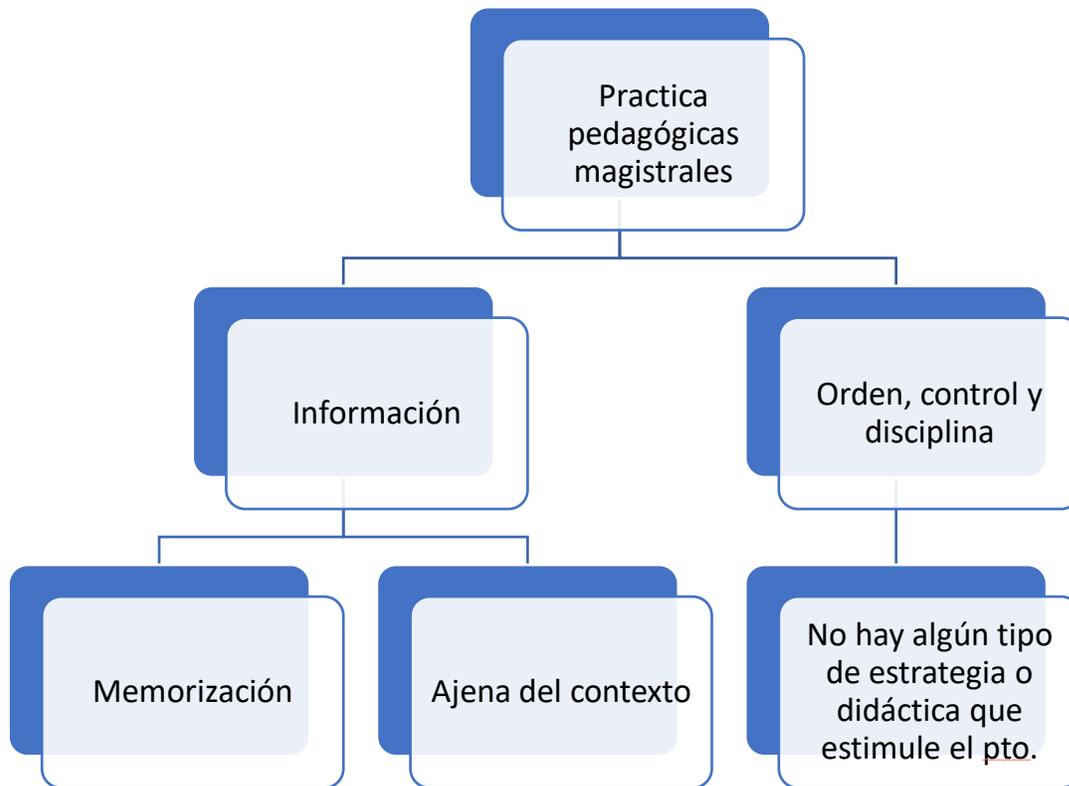
Tomar notas en un proyecto de investigación cualitativo es fundamental porque permite una amplia descripción e identificación de los procesos sociales del aula de clase; luego, y no menos importante, es la reflexión que se escribe sobre los hechos narrados y sobre la incidencia del agente externo, la investigadora, en el ambiente natural educativo del aula.

Al respecto del diario de campo o bitácora, Hernández (2014, p. 374) afirma que es una especie de diario personal, donde además se incluyen:

- a. Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos.
- b. Mapas.

- c. Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera).
- d. Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).
- e. Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer).

Se produjeron 12 diarios de campo, fruto de los acompañamientos de clase realizados por la investigadora en su rol de tutora en las aulas de los grados tercero y quinto de la I. E. San Juan de Urabá. El siguiente gráfico ilustra las características halladas a partir de las observaciones de clase:



## CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la presente discusión y análisis de la información se tuvo en cuenta cómo los diferentes datos arrojados por las herramientas de recolección de información iban apuntando al desarrollo de los objetivos establecidos en la propuesta.

El primer objetivo específico de esta investigación es identificar las concepciones sobre pensamiento crítico de los docentes de la I. E. San Juan de Urabá; uno de los primeros instrumentos aplicados para obtener información en las características de lo que afirman, fue la encuesta cerrada que constaba de tres preguntas: ¿con cuál de los siguientes conceptos de pensamiento crítico se identifican más en sus prácticas docentes? ¿Cuáles de las siguientes habilidades se deben desarrollar para fortalecer el pensamiento crítico? y ¿Cuáles de las siguientes habilidades se deben desarrollar para fortalecer el pensamiento crítico en el aula? Fueron las dos primeras preguntas las que arrojaron como resultado que el 67 % de los docentes relacionan sus respuestas con las concepciones expuestas en el marco teórico sobre el pensamiento crítico (asociadas a la reflexión, autonomía, transformaciones sociales y habilidades superiores de este pensamiento). Elder y Paul (2015) afirman que

El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones (...) Lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina estándares de pensamiento crítico (p. 9)

La mayoría de los maestros anteponen a estas habilidades otras, como transcribir, que no son de orden superior, para lograr interpretaciones y análisis a problemas o fenómenos existentes. Las dos preguntas anteriores apuntaban a la concepción de los maestros sobre el pensamiento crítico y sobre las habilidades

superiores que el educador considera se deben desarrollar; la tercera pregunta pretendía evaluar las concepciones de los maestros sobre cómo llevar el pensamiento crítico al aula; sin embargo, solo un 28 % se acercó teóricamente a las actividades que ayudan a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, pues no mencionaron aquellas que generan la argumentación, sino la exposición de temas.

Para seguir identificando las concepciones de los maestros se les preguntó por los siguientes seis tipos de preguntas recomendadas por Paul y Elder (2002) para desarrollar habilidades de pensamiento crítico: preguntas conceptuales aclaratorias, preguntas para comprobar conjeturas o supuestos, preguntas que exploran razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias, preguntas sobre las preguntas.

Los docentes afirmaron utilizar en el aula de clases los seis tipos de preguntas y cuando se les preguntó por las intenciones pedagógicas se tuvo como resultado que conceptualmente muestran cierta apropiación de lo que se busca con dichas preguntas pedagógicamente hablando. Una de las primeras preguntas planteadas corresponde a las conceptuales aclaratorias; los docentes afirman que identifican que la intención central de estas preguntas es que los estudiantes expliquen con sus propias palabras, de forma clara y precisa, el propósito y significado de lo que está sucediendo en clase. Ello se relaciona en los estándares de pensamiento crítico: los estudiantes que piensan críticamente (...) formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables y justos. (Elder y Paul, 2015, p. 21).

Además, son preguntas útiles para que los estudiantes no se desvíen del propósito central de lo que se habla; en cuanto a las preguntas para comprobar

conjeturas o supuestos, afirman los docentes que con estas se busca que el estudiante piense críticamente e identifique sus propias suposiciones, así como las de sus interlocutores; suposiciones que deben estar en contexto y justificadas, como igualmente se evidencia en los estándares de pensamiento crítico. Según estos, los alumnos que desarrollan su pensamiento a través de este tipo de preguntas

comprenden que frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias y distorsiones. Rutinariamente evalúan sus suposiciones, así como las suposiciones de otros, para determinar si esas suposiciones se basan en un razonamiento sensato y en la evidencia (Elder y Paul, 2015, p. 25)

Sobre las preguntas que exploran razones y evidencias, los docentes afirman que con estas se busca que el estudiante identifique la relevancia de su evidencia y de las evidencias de los demás para tener una visión clara y justa ante las informaciones que sustentan la discusión.

El tercer grupo de preguntas formuladas hace referencia a puntos de vista y perspectivas; aquí los docentes afirmaron que con estas preguntas se busca que el estudiante reconozca que no solo es válido su punto de vista, sino también el de los demás. Estas afirmaciones están respaldadas en los estándares de pensamiento crítico:

Los estudiantes que desarrollan pensamiento a partir de este tipo de preguntas reconocen que existen diversas fuentes potenciales para un punto de vista particular: tiempo, cultura, religión, género, disciplina, profesión, compañeros, interés económico, estado emocional, rol social, o edad, solo por nombrar a algunos. (Elder y Paul, 2015, p. 29)

Las respuestas de los docentes también apuntan pedagógicamente que el desarrollo de las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas favorece que el estudiante tenga una mentalidad más abierta y pueda, incluso, retractarse de una noción antes defendida; también se logra que el estudiante desconfíe de cualquier punto de vista, por muy común o muy utilizado que sea en su contexto. Sobre las preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias, afirman que estas buscan que el estudiante tome un tiempo considerable para reflexionar y así tomar una decisión más consciente antes de actuar.

Los estándares de pensamiento crítico lo plantean de la siguiente manera: “Los estudiantes que piensan críticamente buscan un claro entendimiento de las implicaciones de su pensamiento y de las consecuencias de su comportamiento” (Elder y Paul, 2015, p. 27). Los docentes agregan que desarrollar este tipo de preguntas, para comprobar implicaciones y consecuencias, ayuda a que los estudiantes tomen decisiones más acertadas, lo cual lleva a que su proyecto de vida sea más sólido en comparación con los de las personas que no razonan adecuadamente y a tiempo sobre sus actuaciones.

El ciclo planteado por Paul se cerró con las preguntas sobre las preguntas; los docentes afirmaron que con estas se busca que el estudiante entienda que cada pregunta tiene una intención comunicativa y al reconocerla, las respuestas sean más conscientes. Con respecto a esto, en los estándares de pensamiento crítico se afirma: “Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión” (Elder y Paul, 2015, p. 22). Los docentes afirman que no es común que los estudiantes se cuestionen

ante las preguntas que se les formulan; cuando lo hacen, es porque no entienden o por el desgano que les ocasionan las actividades en clase, y se preguntan por la importancia de responder el cuestionario.

Otro instrumento que fortalece la identificación de las concepciones sobre el pensamiento crítico es la entrevista semiestructurada; las respuestas aquí consignadas por los docentes están muy relacionadas con las concepciones de pensamiento crítico, en la medida en que se piensa en una educación para cada sujeto y se espera que ese sujeto tenga la oportunidad y las habilidades para participar activamente en la sociedad. Los docentes son conscientes de la importancia que tienen sus acciones en la interacción con su contexto escolar; saben que la reflexión debe ser permanente y que ese aprendizaje debe ser construido por el estudiante, y no desde una pedagogía tradicional, en la que el maestro es el único protagonista. Expresan, además, que se debe enseñar con metodologías dialógicas, como las planteadas por la pedagogía liberal progresista, por cuanto ayudan a desarrollar habilidades superiores de pensamiento crítico, lo que implica educar estudiantes reflexivos ante problemáticas económicas, políticas, sociales y culturales. Declaran también que como docentes estimulan el deseo de aprender; según esto, trabajan sobre situaciones problematizadoras a través del contexto, y las experiencias de los estudiantes son el eje de una clase dialógica. Así mismo como lo plantea Ortega:

De manera que la práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos (2009, p. 6)

Sin embargo, algunos docentes reconocen que se enfocan más en los contenidos o temáticas, que dejan de lado el contexto y que no tienen en cuenta lo que quieren y sienten los estudiantes. Son claras las afirmaciones de cómo los docentes ven a la escuela permeada por las políticas de turno, aunque afirman que esta no debería ser objeto de este tipo de alineación y que si lo es, debe haber una pedagogía que enseñe al estudiante a ser crítico ante las ideologías del poder.

En cuanto a esto, Martin afirma:

Un pensamiento ilustrado es un pensamiento crítico, propio de una persona que ha pasado de la heteronomía a la autonomía intelectual. Lo que se busca es que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, que haga libre uso de su razón, alejado de toda forma de minoría de edad (prejuicios, supersticiones). La ilustración es, en definitiva, lo que posibilita la emancipación intelectual dando así al cumplimiento de la humanidad en uno mismo (2013, p. 7)

Algunos docentes que afirman reconocer que en su labor no hay neutralidad al educar al estudiante desde lo político; sin embargo, tienen claridad del hecho de que este tipo de actos pedagógicos deben cambiar para que se conviertan en docentes transformadores. Los maestros asocian la enseñanza con palabras y expresiones claves como reflexión, justa, motivadora, contexto y recursos idóneos. Ello demuestra su madurez para conceptualizar prácticas pedagógicas transformadoras. Las concepciones identificadas en los maestros a través del cuestionario, de la encuesta cerrada y de la entrevista semiestructurada se contrastan con la información recolectada en el grupo focal y en el diario de campo para caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros. En los discursos, la mayoría de los docentes planteaban tener claridad sobre el pensamiento crítico, sobre la enseñanza y sobre las

metodologías pertinentes para una clase transformadora; sin embargo, los estudiantes afirmaron que los docentes les formulan pocas preguntas en clase, que las pocas que plantean son escritas y que casi nunca las clases son guiadas por preguntas orales. Esta misma situación la observó la investigadora en el diario de campo:

La práctica pedagógica orientada por el Docente D9 evidencia un modelo de escuela tradicional en el que predominan elementos de control, disciplina y orden en el aula. En esta línea, el conocimiento se asume como un cúmulo de información que se escribe en el tablero y luego se memoriza por los estudiantes. Esta sesión de clase no fomenta la participación ni el desarrollo de competencias, tampoco de habilidades comunicativas ni desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. Los estudiantes juegan un papel pasivo y receptor de la información, pues siguen las indicaciones precisas que el docente imparte en el aula. No se evidencia un distanciamiento, análisis o reflexión del estudiante; en cambio, responden de forma mecánica. Las normas de convivencia no evidencian una construcción dialógica, sino una imposición de mecanismos de control basados en la autoridad. En esta medida, se puede afirmar que la clase observada no evidencia que los estudiantes fortalezcan su capacidad de pensar por sí mismos, su autonomía, ni tampoco la postura frente a una situación (Donato, 2017 - notas de campo: agosto 11)

Este tipo de observaciones contrasta con las concepciones que anteriormente se mencionaron: los docentes afirmaban desarrollar en clase habilidades de pensamiento crítico y enseñanzas transformadoras. En el grupo focal, los estudiantes también afirmaron que los docentes pasan el mayor tiempo de la clase explicando o dictando, y rara vez la clase se desarrolla a través de preguntas. Es decir, una clase en términos de la pedagogía tradicional o bancaria, como lo describe Freire (1997): el maestro es el detentor del conocimiento y de forma discursiva busca implantarlo en los estudiantes; no se evidencia una práctica pedagógica como un proceso holístico, creativo, en el que se posibilita la construcción del conocimiento. Se exige la memorización de los

conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes y, por ende, de su contexto.

Este tipo de prácticas pedagógicas fueron descritas en las observaciones de clase por la investigadora: la gestión del tiempo en el desarrollo de la clase es un elemento relevante porque permite aproximar la distribución del tiempo en las actividades de aprendizaje; por esto, cada momento de la clase debe ser diseñado y pensado con una clara intencionalidad pedagógica. En este orden de ideas, la práctica pedagógica observada carece de una carta de navegación pedagógica que permita articular actividades hacia la comprensión con el tiempo necesario para su desarrollo. En cambio, gran cantidad de tiempo fue utilizado en actividades para mantener la disciplina y el control del grupo; las orientaciones distan de ser recordatorios de pactos de convivencia previamente establecidos y están enmarcadas en llamados de atención hostiles con los estudiantes.

En la práctica pedagógica observada se evidencia que la relación entre estudiantes y docente no permite un ejercicio de reflexión y análisis; tampoco se hace uso de ningún tipo de herramienta o estrategia pedagógica que permita estimular el pensamiento, bien sea preguntas problematizadoras o socráticas, como lo propone el señor Elder y Paul (2003) para estimular el desarrollo del pensamiento crítico. La dinámica escolar es rígida y marcada por un dictado que se apodera de casi toda la clase; en esta medida, se observa que la trasmisión de información, una de las características de la escuela tradicional, se sigue reproduciendo en la escuela de hoy. Es muy particular que en el momento en que el maestro inicia el dictado con la frase “el

verbo es...”, todos los estudiantes gritan al unísono “¿otra vez el verbo?” (Donato, 2017 - notas de campo: agosto 21).

En cuanto a las relacionadas con la tabla de Elder y Paul (2003), se les preguntó a los estudiantes si el maestro les hacía preguntas aclaratorias o para aclarar alguna información en clase; se les dieron ejemplos: ¿por qué dice usted eso? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Qué quiere decir exactamente esto? Los estudiantes, en su mayoría, respondieron que a veces sí les hacen ese tipo de preguntas, pero terminan respondiéndolas los docentes al notar que ellos no tienen las respuestas. Situaciones similares se anotaron en el diario de campo, exactamente en las observaciones al Docente D1:

La práctica pedagógica de la maestra D1 tiene claridad en las indicaciones procedimentales y formulaciones conceptuales que desarrolla con los estudiantes; también sigue las fases o momentos que requiere un desarrollo de clase, como son la motivación, exploración de saberes previos, una fase de transferencia, práctica y evaluación; todo ello enmarcado en el desarrollo de competencias y habilidades del área de lenguajes. Sin embargo, las preguntas elaboradas en el taller de comprensión textual abordan solamente el nivel literal de la lectura; muchas de estas preguntas son para aclarar información, pero el docente, al no encontrar respuestas, en vez de seguir la exploración con otro tipo de preguntas, decide darles la solución a los estudiantes, una situación que pudo ser un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Se evidencia, entonces, que la práctica pedagógica sigue una dinámica instruccional y que los estudiantes prosiguen y participan de forma activa, a pesar de que las preguntas no juegan un papel reflexivo y analítico, los interrogantes formulados cuestionan elementos explícitos del texto, pero no exigen un ejercicio del pensamiento que contraste información previa y contextualizada del estudiante y tampoco exija un posicionamiento sobre el texto analizado (Donato, 2017 - notas de campo: agosto 09)

Otra mirada a las prácticas pedagógicas desde los estudiantes se hizo a través de la formulación de preguntas para comprobar conjeturas o supuestos: ¿qué pasaría

si...? ¿Por qué está seguro de lo que está diciendo? Los estudiantes afirmaron que pocas veces les hacen este tipo de preguntas y que ocurre especialmente cuando hay un problema de convivencia para comprobar lo que están diciendo.

En cuanto a las preguntas que exploran razones y evidencias, se les interrogó sobre si en clase les formulaban las siguientes u otras parecidas: ¿qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo? ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Cómo sabe usted esto? En síntesis, las respuestas que dieron los estudiantes apuntan a que las preguntas de los docentes iban más a la comprobación de la información que a desarrollar habilidades argumentativas. Es decir, el docente no apunta a un desarrollo sistemático de las habilidades de pensamiento crítico, entendiendo este como la capacidad de pensar de forma reflexiva, argumentativa, autónoma, lógica y analítica, pero también como la condición que permite develar, analizar y transformar la realidad social de los sujetos (Vega, 2008). Así mismo, esta información se evidencia en el diario de campo, en la observación de la clase del docente código D12:

Esta sesión de clase no fomenta la participación, ni el desarrollo de competencias, tampoco de habilidades comunicativas ni desarrollo de habilidades del pensamiento crítico. Los estudiantes juegan un papel pasivo y receptor de la información, pues siguen las indicaciones precisas que el docente imparte en el aula. No se evidencia un distanciamiento, análisis o reflexión del estudiante, en cambio responden de forma mecánica. Las normas de convivencia no evidencian una construcción dialógica, sino una imposición de mecanismos de control basados en la autoridad. En esta medida, se puede afirmar que la clase observada no evidencia que los estudiantes fortalezcan su capacidad de pensar por sí mismos, su autonomía, ni tampoco la postura frente a una situación (Donato, 2017 - notas de campo: agosto 11)

Al respecto de las preguntas sobre las preguntas y de las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, los estudiantes no recordaron haberlas trabajado en el

aula de clase, lo que evidencia el distanciamiento entre las concepciones de los maestros y la aplicación en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Esta triangulación de información muestra que existen concepciones de los maestros relacionadas con el pensamiento crítico, pero que aún no ponen en práctica en el aula a través de metodologías adecuadas. Las preguntas propuestas por Elder y Paul (2003) son completas porque abordan aquellas que se pueden hacer en el aula de clases, pero la información recolectada en el grupo focal de estudiantes y en el diario de campo de la investigadora demuestra que las prácticas de los docentes aún están lejos de efectuar sistemáticamente procesos que fortalezcan el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento crítico; así que en la clase se afectan la reflexión, la transformación y la autonomía, aspectos centrales del pensamiento crítico.

## **CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Acercarse a las prácticas pedagógicas de la I. E. San Juan de Urabá fue una experiencia enriquecedora. En las observaciones de clases de los maestros se toca un tema escabroso que muchos prefieren no afrontar; esto, sin embargo, en este trabajo no fue una barrera gracias al enfoque cualitativo adoptado y al método etnográfico escogido, ya que esto implicó el acercamiento e interacción con el contexto escolar en sus acciones diarias y una mirada a las distintas subjetividades de los investigados. Otro aspecto que facilitó la observación de prácticas pedagógicas de forma constante fue el rol de la investigadora como tutora del Programa Todos a Aprender, en el cual la observación de clase es un aspecto de exploración y retroalimentación constante, un diálogo de saberes.

Los objetivos fueron desarrollados a cabalidad a partir de cada uno de los instrumentos de recolección de información que se utilizaron: encuesta cerrada, grupo focal, cuestionarios, diario de campo y entrevista semiestructurada. En un primer momento se identificaron las concepciones de los maestros sobre pensamiento crítico; a partir de esto, los maestros relacionaron, en su mayoría, dicho concepto con las acciones: reflexionar, argumentar y transformar a partir de las prácticas pedagógicas de los contextos escolares. Por ejemplo, en los resultados de la encuesta cerrada más de la mitad de los docentes relacionan conceptualmente el pensamiento crítico con un ejercicio de reflexión y el desarrollo de habilidades, pero una minoría considerable de docentes relacionan el concepto de pensamiento crítico con la autonomía en los estudiantes, tal como se dijo en el capítulo IV de hallazgos y resultados. De igual manera, en el capítulo mencionado, la mayoría de los docentes identificaron las

habilidades de orden superior: analizar, inferir, interpretar, explicar, autorregulación, deducir, comprender, argumentar, comparar, contrastar y emitir juicios como la forma en la que identifican el desarrollo del pensamiento crítico en sus prácticas de aula.

Se describe también en el cuarto capítulo que las concepciones de los docentes en cuanto a las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003) iban en coherencia con lo que plantean estos autores, aunque eran menos teóricas y construidas desde la labor en clase, desde la experiencia en el aula. Tal como se explicó en el cuarto capítulo de resultados de los instrumentos, el 28% de docentes respondieron que evidencian el desarrollo del pensamiento crítico en sus aulas, por ejemplo, mediante la siguiente actividad: observación de una noticia en la que el gobierno aprueba la tala de un bosque con fines de explotación minera y posteriormente se exponen las desventajas ante el grupo. En cambio, el 72% de los docentes consideran que una actividad como producir un texto informativo de un hecho local, teniendo en cuenta su estructura e intención comunicativa, es la forma más pertinente para desarrollar el pensamiento crítico en el aula.

Los docentes tienen concepciones claras sobre la formulación de los seis tipos de preguntas: preguntas conceptuales aclaratorias, preguntas para comprobar conjeturas o supuestos, preguntas que exploran razones y evidencias, preguntas sobre puntos de vista y perspectivas, preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias y preguntas sobre las preguntas. Esto se evidenció cuando explicaban la intención pedagógica de cada tipo de preguntas y también eran coherentes con las planteadas en los estándares de pensamiento crítico (Elder y Paul, 2005). En el cuarto capítulo los resultados del cuestionario arrojaron que los docentes, por ejemplo,

consideran relevante el uso de preguntas aclaratorias o conceptuales, ya que permite al estudiante hacer un ejercicio mental de asociaciones y profundización de los conceptos utilizados en el aula y en la vida cotidiana. De la misma manera, el uso de preguntas aclaratorias en el aula de clase, según los resultados esbozados en el cuarto capítulo, permite a los estudiantes agudizar el pensamiento, mediante la reelaboración de las ideas propias y ajenas, precisar información y evidenciar la comprensión de los estudiantes sobre el desarrollo de las temáticas.

Orientar la argumentación en el aula, mediante la pregunta: ¿cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?, trabajada en el instrumento cuestionario, permite a los estudiantes relacionar los conocimientos previos, los aprendizajes alcanzados en la clase y sus propias elaboraciones cognitivas. Se puede afirmar que las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul (2003) son una estrategia que no solo permite desarrollar la argumentación y el uso de la palabra en el aula de clase, sino que también fomenta el uso de habilidades de orden superior, implícitas en el pensamiento crítico. La mayoría de los docentes, según los resultados del cuestionario, que se describen en el cuarto capítulo, consideran el uso de las preguntas socráticas como la posibilidad de fomentar la concertación, el diálogo y el debate entre los estudiantes, porque posibilita retractarse en el caso de no utilizar de forma pertinente la argumentación.

En el cuarto capítulo también se detallaron los resultados de la entrevista semiestructurada realizada al grupo de docentes de la Institución Educativa San Juan de Urabá. Es preciso indicar que, de manera concluyente, los maestros consideran que la práctica pedagógica es un espacio mediante el cual se puede contribuir en el

desarrollo del pensamiento crítico, el fomento de la autonomía y de la formación de ciudadana. Los resultados del grupo focal arrojaron que los estudiantes no consideran que tengan suficientes espacios de participación en el desarrollo de las clases, lo cual implica que para el cultivo de la participación de los estudiantes se hace necesaria una formación en habilidades de argumentación por parte del docente y experticia en el tema a desarrollar en el aula; de lo contrario, la clase no trasciende del plano magistral, en la que el maestro deposita una cantidad de información en el estudiante y supone que este no participa ni en la construcción ni en la reflexión del conocimiento.

Los datos recogidos también mostraron que los docentes, de manera teórica, reconocen cómo debe ser la enseñanza y cuáles de las habilidades por desarrollar del pensamiento crítico deben ser más constantes para llevar al aula unas prácticas pedagógicas transformadoras. Sin embargo, un hallazgo descrito en el cuarto capítulo es que las concepciones de los maestros no están directamente marcadas por su desarrollo en el aula de clases, ya que la información recogida por la investigadora en el diario de campo y lo dicho por los estudiantes en el grupo focal, contrastan con las concepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico, en la medida en que las prácticas pedagógicas estaban más centradas en enseñanzas de contenidos o información, no recurrían a una clase dialógica y la mayor parte del tiempo se iba en el desarrollo de actividades operativas como transcribir, recortar u organizar el salón.

Tanto los alumnos como la investigadora, desde su rol de acompañante de aula, coinciden en que no es sistemática la planeación curricular a través de la formulación de preguntas socráticas, aunque los docentes sean conscientes de su importancia en el desarrollo de estudiantes autónomos y reflexivos, como lo profesa el modelo

pedagógico *Social cognitivo*, que es el modelo institucional. Las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva reflexiva y crítica de su quehacer, como se plantea en el marco teórico de la presente investigación, son asumidas y comprendidas por el cuerpo docente o sujetos de la investigación desde una mirada teórica, sin embargo, en el desarrollo de su práctica en el aula se ubican en la pedagogía tradicional, que se caracteriza por la transmisión y memorización de información. Una pedagogía como se relaciona en el marco teórico, más ocupada de la norma y el castigo, de la conservación de la disciplina o de la escritura de los dictados. No obstante, el Proyecto Educativo Institucional refiere lo siguiente,

los procesos educativos consisten en formar, a través de la exploración de la cultura como producto del desarrollo científico, hombres y mujeres inteligentes; autónomas/os y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad para un bien común (Institución Educativa San Juan de Urabá, 2017, p. 53)

Visto de esta manera, en la institución educativa se hace necesaria una reflexión más profunda de su horizonte institucional, pues las prácticas pedagógicas deben estar, en primera instancia, articuladas con el PEI. En cambio, se evidencia, según los resultados de los instrumentos de investigación descritos en el cuarto capítulo, que no lo están. Las planeaciones curriculares deben evidenciar el perfil de los estudiantes que se describe en el PEI y, de esta manera, las prácticas pedagógicas desarrollen procesos como el pensamiento crítico, mediante las preguntas socráticas, como se propone en esta investigación. En últimas, se propone que mediante la enseñanza de aprendizajes significativos, paralelamente, se forme al estudiante para la sociedad, se eduque en el cultivo de la argumentación, se prepare para el análisis y lectura de los medios de comunicación; se pretende que la lectura crítica no sea un nivel de lectura

abordado exclusivamente desde el área de lenguaje, sino que sea una capacidad de todos los estudiantes en todas las áreas y en su vida cotidiana.

Para concluir, se puede afirmar que las diferentes categorías de análisis se complementaron para darle al problema de investigación una mirada concreta, la cual permitió comprender la relación entre práctica pedagógica y el desarrollo de pensamiento crítico de los docentes de la I. E. San Juan de Urabá en el aula de clase. Enfocar la investigación, a través de las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003), permitió hacer un puente entre prácticas pedagógicas y pensamiento crítico, pues se convirtió en una estrategia didáctica para identificar si las prácticas docentes apuntaban al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

### **Recomendaciones**

Los resultados de esta investigación son fuente esencial para sugerirle a los docentes de la I. E. San Juan de Urabá, las diferentes recomendaciones que se plantean en este apartado, teniendo en cuenta que en las prácticas pedagógicas es necesario fortalecer el desarrollo de pensamiento crítico; por ello, es importante buscar las metodologías adecuadas, entre las cuales, una de ellas, es seguir de manera práctica las preguntas socráticas de Elder y Paul (2003) y los estándares de pensamiento crítico (Elder y Paul, 2005). Además, pueden desarrollar una serie de talleres que fortalezcan la comprensión crítica de textos multimodales, a través de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Para ello, se hace necesaria una formación docente en la que se direccionen las concepciones, la teoría y la aplicación sistemática en el aula de clases; de lo contrario, quedará el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los discursos y no trascenderá en los estudiantes, quienes

tienen todo el derecho a que se les ayude a fortalecer su autonomía, a través de espacios de reflexión y con prácticas educativas que, realmente, sean transformadoras.

Para desarrollar esta propuesta es importante tener en cuenta que la escuela actual se ubica en lo que algunos teóricos llaman: sociedad de la información o del conocimiento, sociedad de la era tecnológica y sociedad de la imagen, en la que, en todo caso, los medios de comunicación y audiovisuales juegan un papel muy importante para la formación de los sujetos; en este sentido, los textos multimodales se presentan como un elemento que participa significativamente en el aprendizaje, un recurso que, a partir de la imagen y el sonido, impacta, mueve fibras y emociones, análisis y reflexión en los sujetos. El lenguaje audiovisual es un recurso mediador del aprendizaje: provoca la interpretación de realidades construidas artificialmente para una pantalla, incita a realizar lecturas dotadas de sentidos y permite, al mismo tiempo, construir una visión crítica de los contextos sociales y culturales. Es pertinente hacer uso, desde una perspectiva pedagógica, del lenguaje audiovisual que concentran los medios de comunicación en la escuela.

Es innegable que vivimos en una sociedad mediatizada por los recursos audiovisuales; por esto, es importante que los maestros develemos el trasfondo económico y político que subyace en la información transmitida por los medios masivos de comunicación; de esta manera, se fortalece la lectura crítica, no solo de los textos escritos, sino de la información que circula por la web, de la imagen o del contexto. La sociedad en la que vivimos actualmente es, justo, el panorama para considerar las posibilidades de dichos medios como recurso para afinar la mirada desde una perspectiva crítica.

Desde un enfoque sociocultural, la lectura es una práctica social que procura la construcción de sentido y significado por parte del lector, teniendo en cuenta posturas ideológicas, conocimientos culturales e intenciones del texto. En este orden de ideas, y retomando a Cassany (2006), en su texto: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, se resaltan la importancia y la necesidad de la lectura crítica, más allá del texto escrito. Es decir, en las sociedades contemporáneas se leen libros, pero, también se leen chats, información en blogs e infogramas; se habla, entonces, de una literacidad electrónica.

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía? ¿También podemos resolverlo todo con la alfabetización funcional? ¿Los procesos mencionados bastan para explicar cómo lo comprendemos todo?, ¿cómo leemos siempre? De ningún modo. Sólo pueden ser una parte (importante pero parcial) de la explicación (Cassany, 2006).

Un medio explotado para fines comunicativos es llamado modo; y los modos disponibles para su expresión, así como los discursos con los que entra en contacto, llegan a combinarse y se transforman en multimodales (Williamson y Resnick, 2005). De forma tal que una persona puede utilizar varias interfaces para comunicar un mismo mensaje, pues, en sí, los modos son diversos recursos de los que dispone un emisor para decir algo. La imagen es dicente por sí misma, es rica en significados e interpretaciones, posibilita la creatividad y construcción de conocimiento: el contexto sociocultural es un elemento que puede llegar a convertirse en ese recurso o en ese modo de narrar.

Los textos multimodales tienen gran influencia en las sociedades actuales, gracias a los medios de comunicación, a la economía de mercado y a la tecnología digital, y, a su vez, tienen gran influencia en las escuelas, por lo que es importante integrarlas al currículo. Pero, no de manera funcional sobre el manejo de las tecnologías, sino sobre la incidencia que tienen estas maneras de narrar en el pensamiento de los sujetos y de la sociedad en general. En la actualidad existe una “dicotomía: educar con medios/educar sobre los medios se ha mantenido en las instituciones educativas con predominio casi siempre de la primera” (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 33).

La respuesta a esta dicotomía es la alfabetización, la cual, no es nada más que una práctica social de la libertad, a partir de una lectura crítica de los medios. Por tanto, la alfabetización mediática no consiste solamente en enseñar a operar los equipos, sino en que los docentes razonen, comprendan y tomen una postura crítica de los medios de comunicación y de los efectos que producen en los sujetos, e incluso que disfruten de los medios y produzcan su propia información. “No se trata ya de educar como receptores de prensa, radio y televisión, sino de capacitar para un uso crítico de TIC (dispositivos móviles de todo tipo, internet, videojuegos, redes sociales, WebTv, pantallas digitales interactivas, comunidades virtuales, etc.)” (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 33).

Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2008) proponen que la alfabetización mediática está compuesta por cuatro competencias básicas: comprensión, pensamiento crítico, creatividad y ciudadanía. Además, la definen como el proceso mediante el cual se enseña y se aprende a comprender la información

mediante el uso de un conjunto de destrezas, actitudes y competencias que le permiten a la persona filtrar esa multitud de datos audiovisuales. Las dos características de la alfabetización mediática, propuestas por Gutiérrez y Tyner (2012) son, por una parte, que sea crítica, lo que implica un uso responsable de la información, y que sea funcional, en el sentido de que se conoce su utilidad social y personal. Esto propende a la construcción de unos mínimos acuerdos éticos en la formación de ciudadanía y en la autonomía, en las que, además, perderían el estatus y el poder los agentes que hay detrás de los medios de comunicación. Para Vega (2005) citado en Gutiérrez y Tyner (2012), este tipo de alfabetizaciones incluye los medios y criterios para que los mensajes digitales puedan ser interpretados, inclusive, de una manera intercultural, en un diálogo constante entre diferentes culturas.

La alfabetización mediática (Gutiérrez y Tyner, 2012) es, entonces, una estrategia que se le sugiere a la institución educativa para que abra espacios de formación docente y, de esta manera, a partir de actividades didácticas, puedan aportar en la formación de sujetos críticos desde el aula. También, es un tema que invita a nuevos investigadores a su estudio a través de la investigación acción, dado que ya se cuenta con una identificación y caracterización de las prácticas, a través de un trabajo en terreno y es más propicio intervenir desde otras miradas metodológicas. Es decir, la presente investigación es el preámbulo para realizar una intervención en la escuela ya que se caracteriza, detalladamente, las prácticas pedagógicas de los maestros desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico.

### Referencias

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75072005000100009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009)
- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado en la Universidad de Sonora*. Badajoz, España: Universidad de Extremadura.
- Aguirre, J. D., Moreno, E. I., y Torres, V. (2017). *El aprendizaje significativo: Un posibilitador del crítico en los estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad de Antioquia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2480>
- Alcaldía Municipal de San Juan de Urabá, Antioquia. (2016). Plan de desarrollo 2016-2019. Recuperado de [http://www.sanjuandeuraba-antioquia.gov.co/informacion\\_general](http://www.sanjuandeuraba-antioquia.gov.co/informacion_general)
- Almeida, M., Coral, F. R., y Ruíz, M. (2014). *Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto.
- Bautista, C. N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.

Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios.

Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-

252. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>

Bolaños, B. (2012). *Pensamiento crítico: Formar para atreverse*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Carrera, P., y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Bogotá: El Viejo Topo.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Chávez, M. (2016). *Pensamiento crítico. Concepciones y prácticas entre los maestros de cuarto grado de la jornada tarde en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelândia*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1022/TO-19590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Curiche, D. M. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de Aprendizaje Basado en Problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20->

[%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf;sequence=1](#)

DeConceptos.com. (2018). Concepto de crítica [HTML]. Recuperado de

<https://deconceptos.com/ciencias-sociales/critica>

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1993). Transformando la práctica docente.

Barcelona, Paidós.

Elder, L., y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Estados Unidos:

Foundation for Critical Thinking. Recuperado de

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

Elder, L., y Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y*

*herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Elder, L., y Paul, R. (2015). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico.*

*Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica*

*maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP->

[Comp\\_Standards.pdf](#)

Ferrater, J. (1964). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana. Recuperado

de [https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-](https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf)

[diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf](#)

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comuniquémonos*, 31-39.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Institución Educativa San Juan de Urabá. (2017). *Proyecto educativo institucional*. San Juan de Urabá.
- Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/15803/16619>
- Kant, I. (1997). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 41-60. Recuperado de [http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)
- Martín, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la pedagogía crítica. *El Equilibrista*, 1. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/equilibrista/article/viewFile/1353/1702>
- Mejía, N., López, M., y Valenzuela, J. R. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: Caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3). 138-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27041543006>

- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: Un estudio de impacto. *Estudios Pedagógicos*, 29, 39-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130003>
- Ortega, M. M., y Vega, L. F. (2014). *Las prácticas pedagógicas en contextos escolares de desplazamiento forzado* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6470/1/Marcosortega\\_practic as\\_escolares.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6470/1/Marcosortega_practic as_escolares.pdf)
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 33. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Parra, E. F., y Galindo, D. C. (2015). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saldarriaga, O. (2000). El maestro: ¿Pedagogo, intelectual...o maestro? *Investigación Educativa Formación Docente*, 128.
- Valencia, M. I. (2013). *Prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes de la Institución Ciudad Puerto Limón*. (Tesis de maestría). Manizales, Caldas, Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/508/Martha%20Ivalencia%20C.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica. El caso del grado noveno* (Tesis de maestría). Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf>
- Vega, R. (2008). *Colombia: El pensamiento crítico en un mundo incierto*. Documento presentado con motivo de la entrega formal del Premio Libertador al Pensamiento Crítico 2007, Teatro Teresa Carreño de la ciudad de Caracas, Venezuela.
- Vega, R. (2012). *Elogio del pensamiento crítico*. Documento presentado en el XXVII congreso nacional de estudiantes de contaduría pública de Colombia el 9 de mayo del 2012. Recuperado de <https://congresonacionalfenecop.wordpress.com/2016/06/19/elocio-del-pensamiento-critico-por-renan-vega-cantor/>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2008). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.

**Apéndices**

## Apéndice A

## Codificación docente

Grado	Código
3.o	D1
3C	D2
3B	D3
5.o	D4
3L	D5
5M	D6
5B	D7
5D	D8
5C	D9
3D	D10
5M	D11
5L	D12

## Apéndice B

## Codificación de estudiantes

Grado	Código
3.o	E1
3C	E2
3B	E3
5.o	E4
3L	E5
5M	E6
5B	E7
5D	E8
5C	E9
3D	E10
5M	E11
5L	D12

Apéndice C

Encuesta cerrada

Sesión:

Fecha:

Lugar: I. E. San Juan de Urabá

Objetivo específico 1 y 2

Identificar las concepciones sobre pensamiento crítico de los docentes de la I. E. San Juan de Urabá.

Caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico a través de las preguntas socráticas propuestas por Elder y Paul (2003).

Objetivo de la propuesta

Recoger las concepciones de los maestros sobre pensamiento el crítico y su práctica docente mediante una encuesta cerrada.

Recursos:

Encuesta cerrada

Tiempo:

2 horas

Instrumentos:

Formato de encuesta

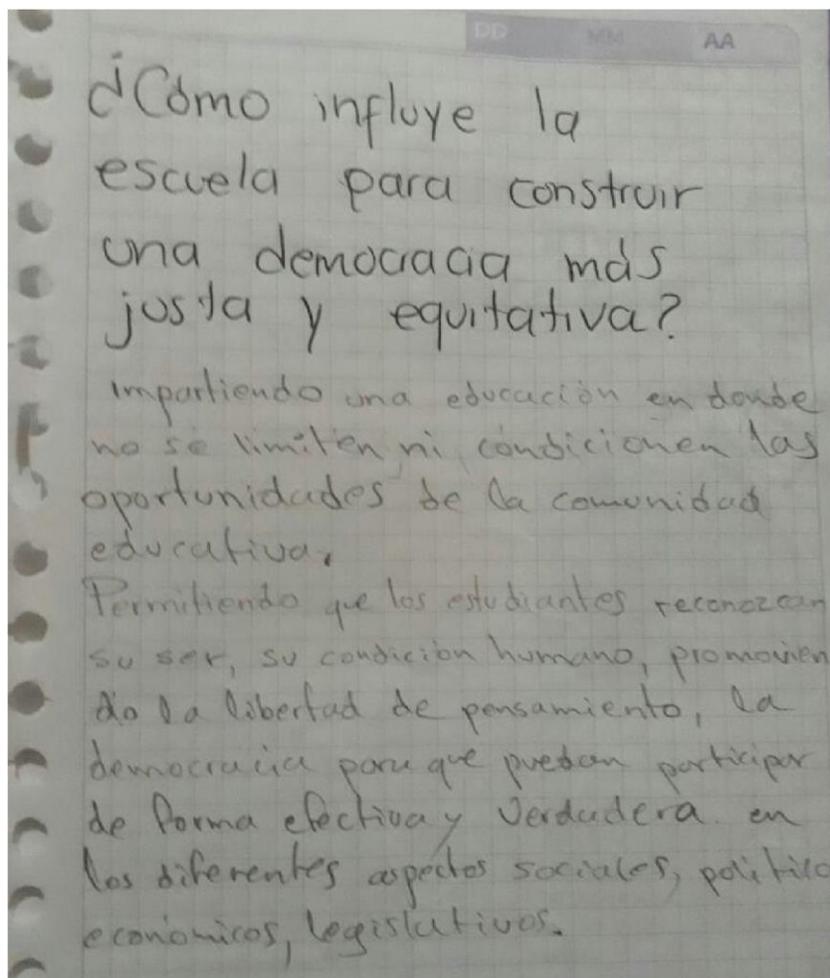
Universidad de Medellín				
Maestría en Educación				
Proyecto: Fortalecimiento del pensamiento crítico de los docentes				
RESULTADOS ENCUESTA CERRADA				
CRITERIOS	A	B	C	D
1 ¿Con cuál de los siguientes conceptos de pensamiento crítico se identifica más en sus prácticas docentes?	Debatir en el aula opiniones de un tema previamente establecido, basado en datos científicos.	Desarrollar habilidades de orden superior como analizar, deducir, comprender, argumentar, comparar, contrastar y emitir juicios en el transcurso de la dinámica escolar.	Enseñar desde el aula a tomar sus propias decisiones para mejorar su comportamiento.	Acción de pensar de forma reflexiva, argumentativa, autónoma, lógica y analítica, pero también como la condición que permite develar, analizar y transformar la realidad social de los sujetos desde las prácticas

					docentes.
		0	3	3	12
2	¿Cuál de las siguientes actividades considera más importante para fortalecer el pensamiento crítico en el aula?	Observar una noticia en la que el gobierno aprueba la tala de un bosque con fines de explotación minera y exponer a sus compañeros las ventajas y desventajas.	Transcribir la noticia más importante del día en el cuaderno.	Recortar un artículo de un periódico y pegarlo en el cuaderno.	Producir un texto informativo de un hecho local teniendo en cuenta su estructura e intención comunicativa.
		5	0	0	13
3	¿Cuáles de las siguientes habilidades	Analizar, inferir, interpretar,	Memorizar, producir, transcribir,	Ejemplificar, describir, exponer,	Comparar, contrastar y emitir juicios,

se deben desarrollar para fortalecer el pensamiento crítico en el aula?	explicar, autorregulación, deducir, comprender, argumentar, comparar, contrastar y emitir juicios.	recitar, emitir juicios, trazar, informar, clasificar.	instruir, contar, narrar.	memorizar, producir, transcribir.
	12	0	4	2

## Apéndice D

## Entrevista semiestructurada

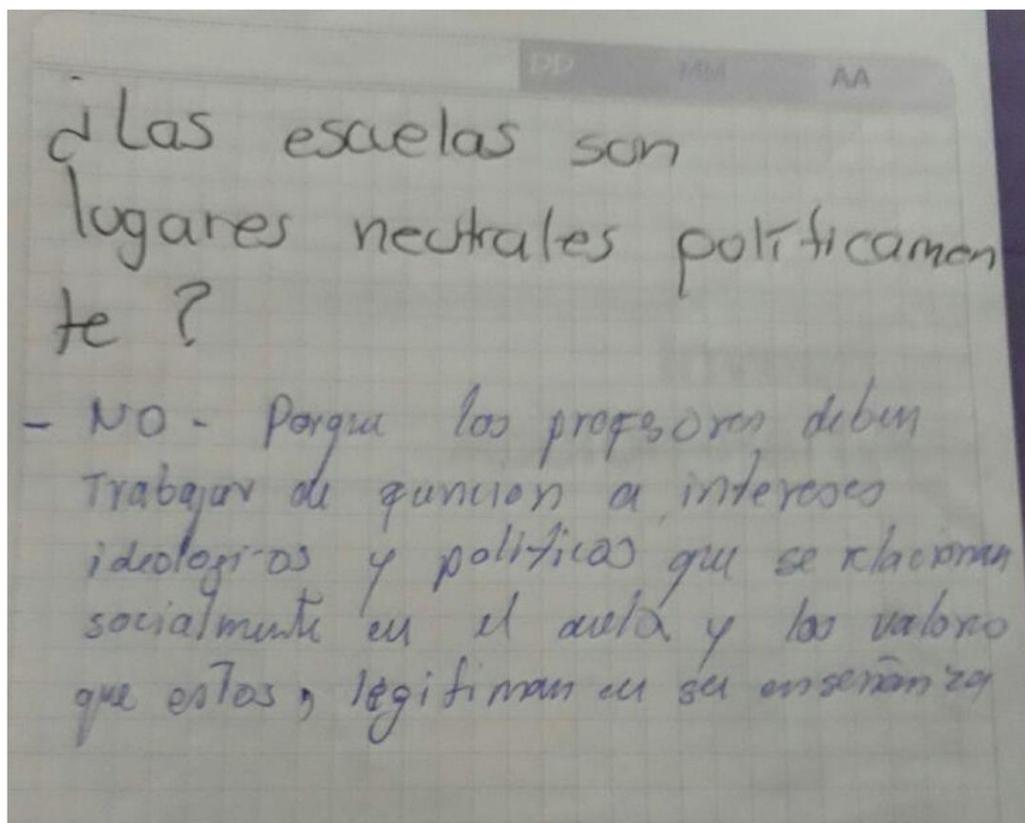


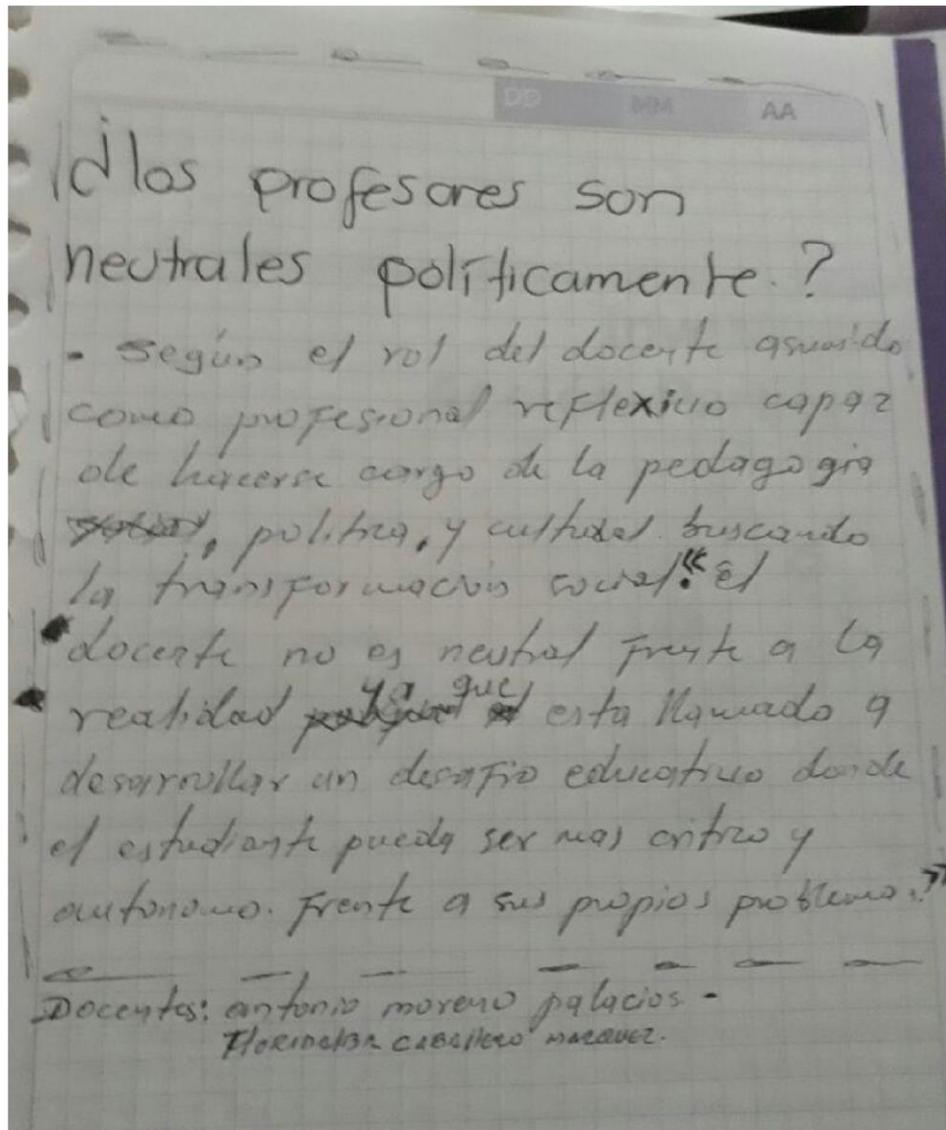
¿Qué sentido tiene hablar del docente como un intelectual transformativo?

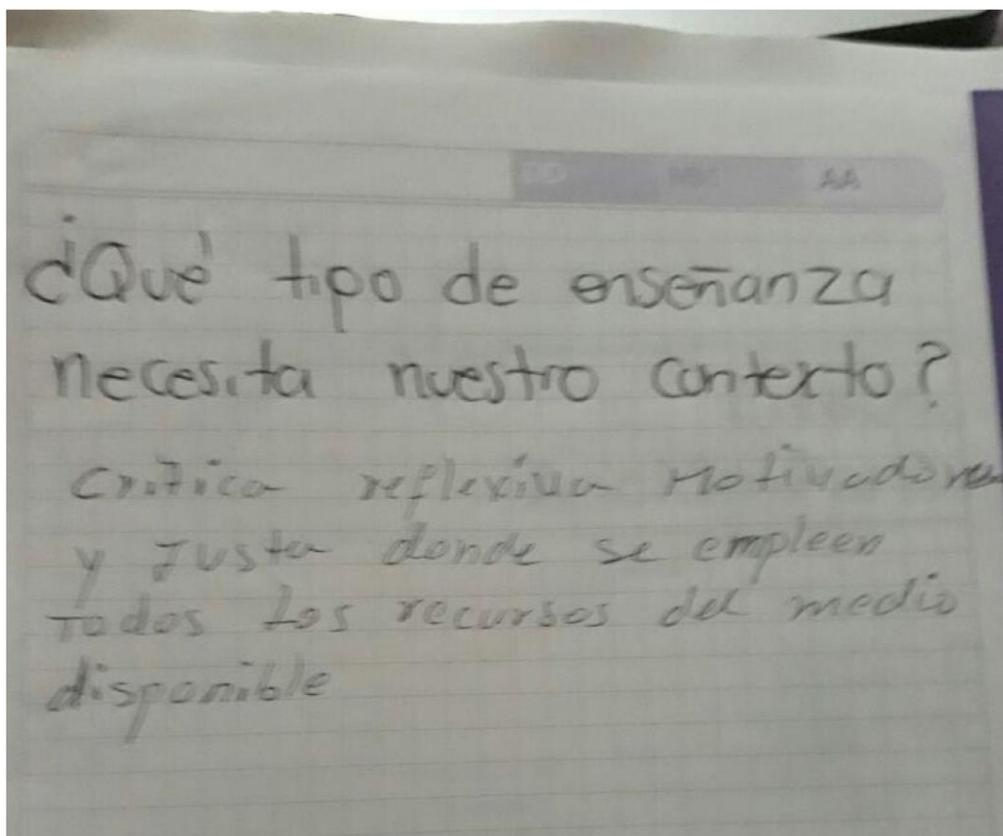
\* tiene mucho sentido <sup>en</sup> <sup>ta</sup> ~~el~~ ~~el~~ docente.

Serve para relacionar los objetivos <sup>con las metas</sup> que se ~~propone~~ <sup>propone</sup> cada docente.

capaces de transformar el entorno y a sus ~~doctores~~ <sup>doctores</sup> con buenas prácticas.





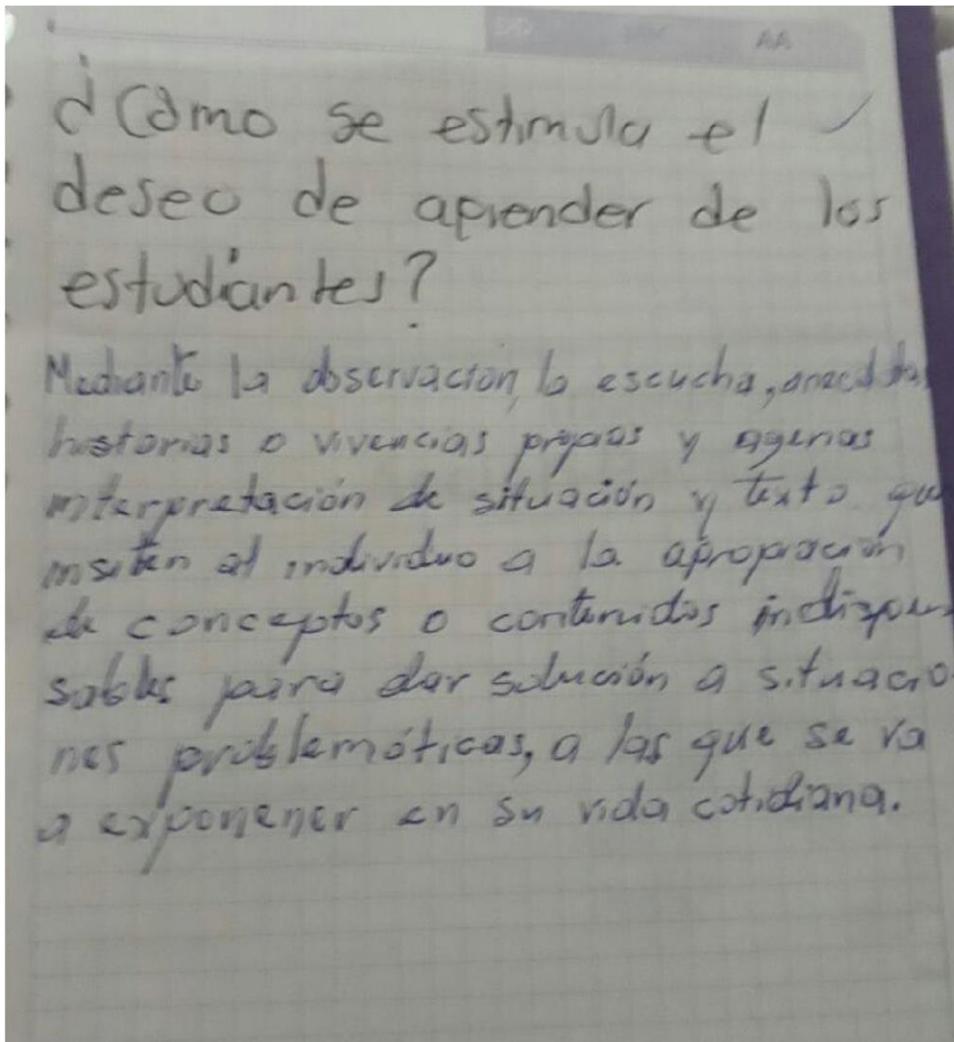


¿Qué es una educación instrumentalizada?

Es aquella cuya estructura está basada en la utilización de diferentes herramientas educativas, metodologías, y estrategias, en su desarrollo para alcanzar una meta u objetivo común.

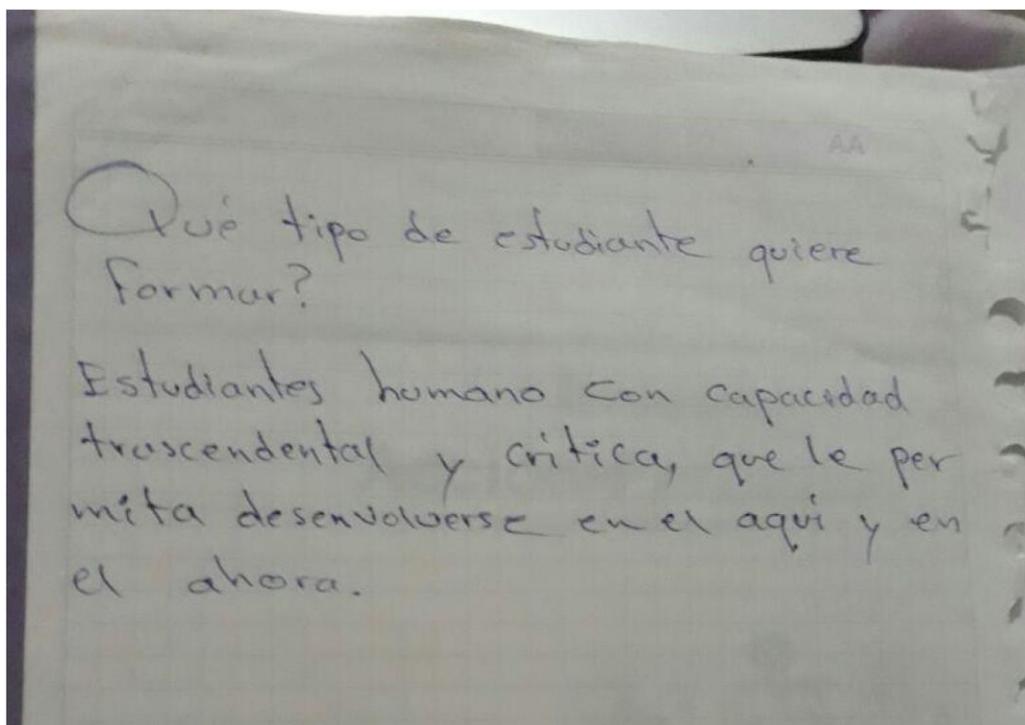
¿Cómo ejercer el papel docente en la formación de docentes críticos y activos?

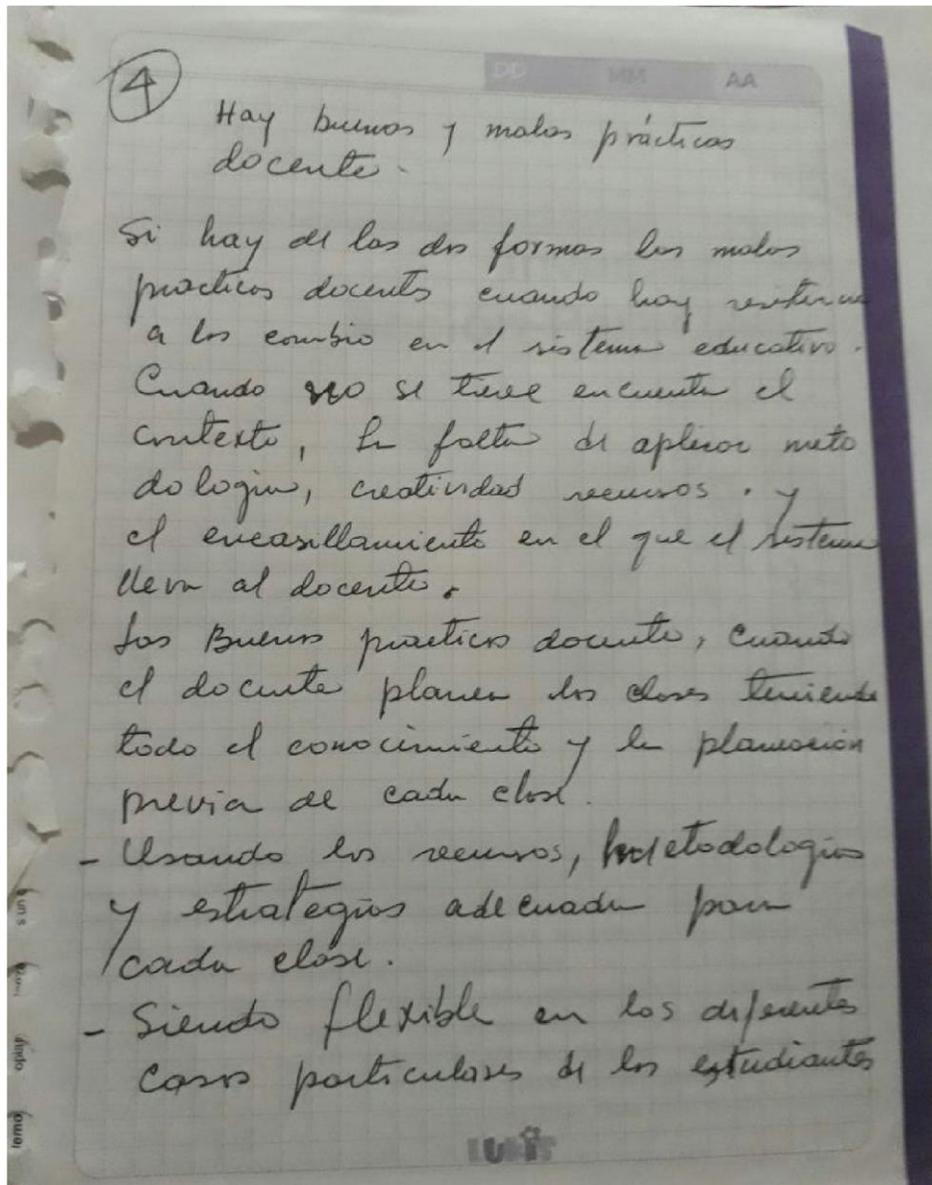
- Desarrollar un discurso donde tengan la posibilidad de introducir un cambio.
- Pronunciarse en contra de algunas injusticias económicas, políticas y sociales.
- Proporcionar a los estudiantes las oportunidades de convertirse en ciudadanos con el conocimiento.



discutibles y cómo son los chicos buenos y malos?

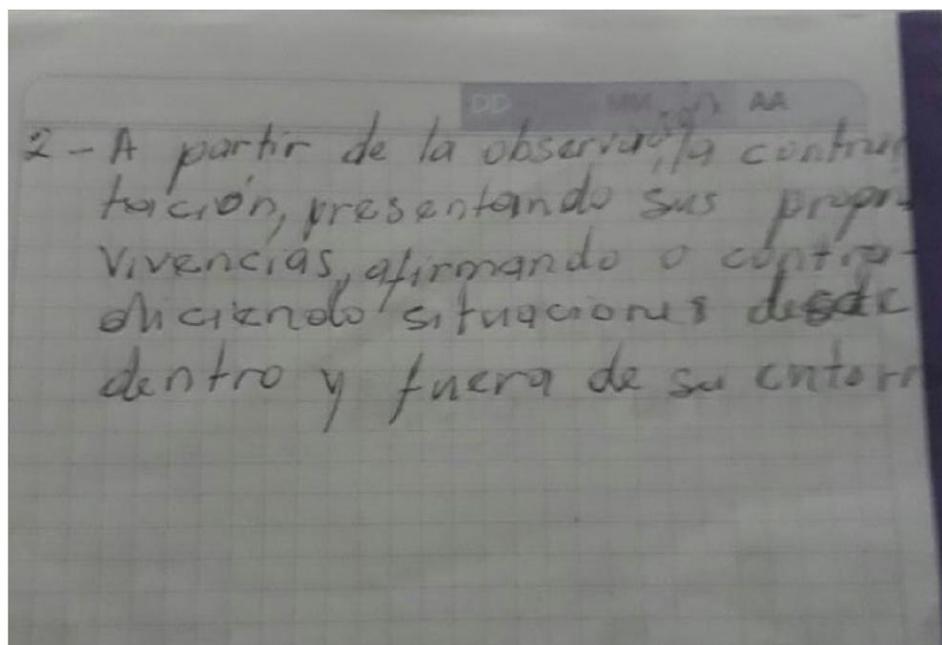
Pienso que no existen ~~chicos~~ diferencias de personas por que para algunos ~~los buenos~~ las cosas malas de unos pueden parecer buenas y viceversa. El papel del maestro debe ser orientar ~~se~~ a los estudiantes en algunas prácticas negativas para que corrijan las mismas y puedan llegar a ser personas integrales y tener una buena convivencia dentro una sociedad.



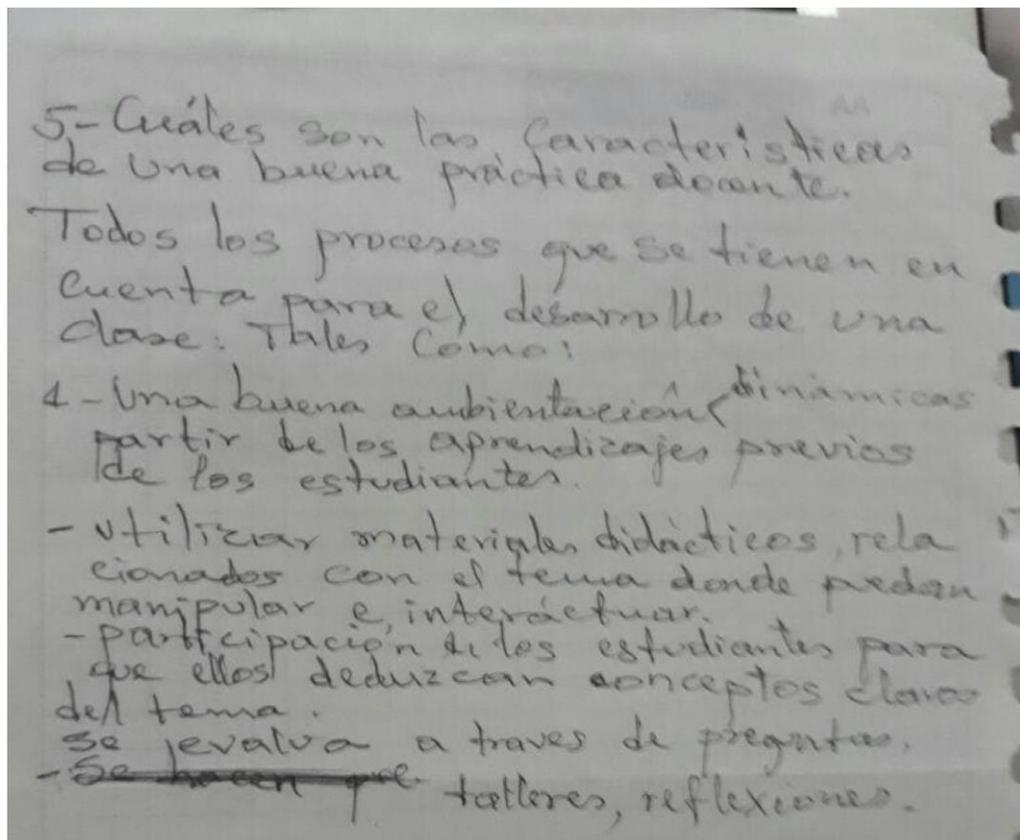


¿Qué se considera es el pensamiento crítico?

Se considera como pensamiento crítico, donde el estudiante mediante su rol de aprendiz pueda desarrollarlo de manera reflexiva y con perspectiva de control frente a la sociedad buscando un bien común a su realidad. (conocimiento, aprendizaje reflexivo, análisis y autonomía de pensamiento).



2 - A partir de la observación y construcción, presentando sus propias vivencias, afirmando o contradiciendo situaciones desde dentro y fuera de su entorno



## Apéndice E

Diarios de Campo

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo N.º 1

Fecha: agosto 09 de 2017

Hora de inicio: 1:00 p. m.

Hora de terminación: 3:00 p. m.

Lugar: Aula de clase 3.o

Participantes: Estudiantes grado tercero A, docente-D1 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Desarrollar en los estudiantes competencias de comprensión y producción textual

Descripción de actividades observadas:

La maestra con un tono de voz ameno entregó a los estudiantes un poema: “Canción feliz”, y luego de la lectura de este indicó que desarrollaran el taller de comprensión lectora. Llama la atención que solicitó la memorización del texto. Posteriormente, la maestra pasó por los grupos de trabajo retroalimentando los talleres; luego los estudiantes se pusieron de acuerdo con las respuestas pertinentes y las socializaron ante el grupo.

Terminadas las respuestas, la maestra aclaró a los estudiantes que en el texto aparecen nombres comunes y nombres propios. Pidió ejemplos de elementos que pertenecen a cada uno de esos grupos e indicó a los estudiantes que escribieran oraciones en el cuaderno de lenguaje haciendo uso de alguno de los dos nombres, el

grupo al que pertenecen y la característica común. También se recuerda el uso de la mayúscula al iniciar un escrito y después de punto.

La maestra solicitó a los estudiantes que lean voluntariamente lo que escribieron, haciendo énfasis en los grupos de animales que nombraran, como también en los lugares.

Posteriormente se entregó a cada estudiante una tira de papel para que identificara si es un sustantivo común o propio el objeto o animal seleccionado. Finalmente, el estudiante elaboró una oración en forma oral.

Interpretación y reflexión:

La práctica pedagógica de la maestra D1 tiene claridad en las indicaciones procedimentales y formulaciones conceptuales que desarrolla con los estudiantes; también sigue las fases o momentos que requiere un desarrollo de clase, como son la motivación, exploración de saberes previos, una fase de transferencia, práctica y evaluación; todo ello enmarcado en el desarrollo de competencias y habilidades del área de lenguajes. Sin embargo, las preguntas elaboradas en el taller de comprensión textual abordan solamente el nivel literal de la lectura; muchas de estas preguntas son para aclarar información, pero el docente, al no encontrar respuestas, en vez de seguir la exploración con otro tipo de preguntas, decide darles la solución a los estudiantes, una situación que pudo ser un espacio para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Se evidencia, entonces, que la práctica pedagógica sigue una dinámica instruccional y que los estudiantes prosiguen y participan de forma activa, a pesar de que las preguntas no juegan un papel reflexivo y analítico, los interrogantes formulados

cuestionan elementos explícitos del texto, pero no exigen un ejercicio del pensamiento que contraste información previa y contextualizada del estudiante y tampoco exija un posicionamiento sobre el texto analizado.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 2

Fecha: Agosto 10 de 2017

Hora de inicio: 1:00 p. m.

Hora de terminación: 3:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado tercero C, docente D2 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Desarrollar microhabilidades para la adquisición del código escrito desde una conciencia fonética-fonológica, el conocimiento del alfabeto y adquisición de nuevo vocabulario

Descripción de actividades observadas:

La maestra orientó el inicio de la clase con una dinámica que consistió en cantar una canción separando palabras en sílabas apoyándose en golpes de voz. De esta manera se fomentó la identificación de cada sílaba con su respectivo fonema. Los estudiantes participaron de forma activa y entusiasta, ya que la canción lograba capturar su atención y motivación. Luego, la docente D1 solicitó a los estudiantes que expresaran una palabra e identificaran cada una de las letras que la componen. Posteriormente, la maestra indicó a los estudiantes que tenían un minuto para decir el nombre de las

letras que se les presentaran en la cartelera, actividad denominada “conocimiento del nombre de las letras”. Los estudiantes en esta sesión de clase se mostraron especialmente participativos, ya que el uso del manejo del tiempo en términos de competitividad los alienta hacia el cumplimiento del objetivo de aprendizaje. En esta medida, la siguiente actividad tuvo un impacto positivo, ya que consistía en determinar cuál equipo lograba inventar más palabras raras, de manera que construyeran y aumentaran su vocabulario. La maestra asignaba a los estudiantes una palabra para que pensarán y escribieran otras nuevas que pudieran resultar de la combinación de las letras de la primera palabra. Finalmente, a cada estudiante se le entregó el texto “Las cabras salvajes”, que debían leer en voz alta con el fin de escuchar la pronunciación y entonación; así como determinar la velocidad según los referentes que utiliza el programa en cuanto a cantidad de palabras por minuto.

#### Interpretación y reflexión:

La sesión de clase muestra notables diferencias tanto en el uso de estrategias por parte del docente como en el papel que juegan los estudiantes y su nivel de participación. Esto se debió principalmente a que influyeron elementos en el desarrollo de la clase de tipo sonoro, como la canción que se utiliza al inicio de la clase; también incide positivamente usar la estrategia de la competitividad y el tiempo. También es sobresaliente que las actividades escolares desarrolladas en el aula fomentaron el uso de habilidades de orden superior; se dio el caso del análisis, este proceso se evidenció en la identificación del proceso de relaciones entre las letras de las palabras, y de esta manera llegar a manejar también el nivel de la explicación y argumentación de las

respuestas emitidas en la socialización de los trabajos. La dinámica de la práctica pedagógica evidenció que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes estaban enfrentados con situaciones de problemáticas contextualizadas. En este caso, la maestra orientó a los estudiantes en la solución de talleres y actividades, como lo sugiere la planeación del área de Lenguaje, desarrollando habilidades como analizar y argumentar. Sin embargo, es importante resaltar que a pesar de los ejercicios que promueven el desarrollo de estas habilidades de pensamiento crítico, el discurso emitido por los estudiantes no refleja la apropiación de una postura crítica de su contexto educativo; los estudiantes aún no emiten juicios basados en conceptos y orientaciones desarrolladas en la clase que permitan reflexionar.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 3

Fecha: Agosto 11 de 2017

Hora de inicio: 7:30 a. m.

Hora de terminación: 10: 00 a. m.

Lugar: Aula de clase 5.º

Participantes: Estudiantes grado quinto A, docente D12 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase:

Descripción de actividades observadas:

El maestro expresa que su estado de salud se ha venido deteriorando; por esta razón informa y comenta que es consciente de que no orienta una práctica pedagógica

pertinente para potenciar los aprendizajes de los estudiantes. El maestro también considera que debe orientar la sesión de clase a partir de un resumen de los temas o contenidos vistos durante las últimas semanas en la clase de Lenguaje. En este orden de ideas, el maestro procede a organizar los estudiantes por filas conservando la distancia necesaria entre cada uno de ellos. La distancia está delimitada por la necesidad de conservar el orden y la disciplina en el aula de clase. En esta medida, el mobiliario del salón está sincronizado con el trabajo individual de los estudiantes que se promueve en la clase. El uso de tablero también cobra alta importancia, pues en este recurso se consignan todos los conceptos que los estudiantes deben transcribir en el cuaderno, repetir constantemente y, de esta manera, memorizar para cumplir a cabalidad las indicaciones del docente. Cuando los estudiantes terminan de transcribir la información depositada en el tablero, el maestro lo borra y vuelve a llenarlo de contenidos que indican un texto guía del área. Al finalizar la sesión de clase, el maestro indica a los estudiantes que la evaluación la realizará en la próxima sesión y constará de recitar la información que han escrito en el cuaderno.

#### Interpretación y reflexión:

La práctica pedagógica orientada por el Docente D9 evidencia un modelo de escuela tradicional en el que predominan elementos de control, disciplina y orden en el aula. En esta línea, el conocimiento se asume como un cúmulo de información que se escribe en el tablero y luego se memoriza por los estudiantes. Esta sesión de clase no fomenta la participación ni el desarrollo de competencias, tampoco de habilidades comunicativas ni desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Los estudiantes juegan un papel pasivo y receptor de la información, pues siguen las indicaciones precisas que el docente imparte en el aula. No se evidencia un distanciamiento, análisis o reflexión del estudiante; en cambio, responden de forma mecánica. Las normas de convivencia no evidencian una construcción dialógica, sino una imposición de mecanismos de control basados en la autoridad. En esta medida, se puede afirmar que la clase observada no evidencia que los estudiantes fortalezcan su capacidad de pensar por sí mismos, su autonomía, ni tampoco la postura frente a una situación.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 4

Fecha: Agosto 12 de 2017

Hora de inicio: 1:30 a. m.

Hora de terminación: 3:00 a. m.

Lugar: Aula de clase 5.º

Participantes: Estudiantes grado quinto A, docente D4 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Identificar la intención comunicativa de un texto mediante el análisis crítico.

Descripción de actividades observadas:

La clase es un producto de las comunidades de aprendizaje (CDA) y es desarrollada de forma articulada entre los retos saber facilitados por el Icfes y el formato de plan de aula institucional; también se evidencia el uso de referentes de calidad Estándares

Básicos de Competencias (ETBC), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), y mallas y matrices de referencia.

La sesión de clase se desarrolla en un marco de respeto, buen trato y evidente agrado de los estudiantes. Según la dinámica de la clase, se evidencia que las normas de convivencia han sido establecidas previamente. La dinámica del aula se inicia con la distribución de un texto del material Entre textos del grado quinto. Los niños de la nasa; posteriormente, la maestra fomenta la participación de los estudiantes mediante la organización de estos por grupos a los que plantea diferentes estilos de preguntas: literal, inferencial y crítico. Los aprendizajes de los estudiantes son retroalimentados cuando la maestra complementa y profundiza los aprendizajes de ellos de forma individual y colectiva pasando por los grupos. Es de resaltar que al finalizar la sesión de clase la maestra propone otro texto titulado “El elefante y su sombra” para verificar y evaluar el objetivo inicialmente indicado: identificar la intencionalidad del texto mediante un análisis crítico. El resultado muestra que en la gran mayoría de los estudiantes se logra la comprensión planeada y desarrollada en la práctica pedagógica.

Interpretación y reflexión:

La práctica pedagógica de la docente D4 plantea a sus estudiantes el uso de preguntas desde el nivel literal hasta el nivel crítico; en este sentido, hace uso del primer tipo de preguntas sugeridas por Elder y Paul (2003) como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico, a saber: las preguntas aclaratorias conceptuales. Este tipo de preguntas que indagan por la naturaleza o el concepto logran que el estudiante se esfuerce en hacer uso de sus palabras y argumentar de

forma lógica sus definiciones. En este sentido, se observa en la práctica pedagógica que la pregunta es una estrategia pedagógica y reflexiva porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. El pensamiento crítico, como lo definen Elder y Paul (2003), hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 5

Fecha: Agosto 14 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase 5 B

Participantes: Estudiantes grado 5B, docente D7 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Identificar la intención comunicativa de un texto mediante preguntas problematizadoras.

Descripción de actividades observadas:

La dinámica escolar inicia con una lluvia de ideas que permite explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el uso de la imaginación para resolver los problemas cotidianos; por ejemplo, ¿cómo sería su vida cotidiana si tuvieran el poder de la velocidad? ¿Cómo solucionan un problema cotidiano? Luego, la maestra utiliza la estrategia de lectura en voz alta del texto “La cabellera de hierba”; también orienta la lectura individual y lectura compartida del mismo texto. Finalmente, propone

las siguientes preguntas a los estudiantes para desarrollar el ejercicio de comprensión lectora: ¿Qué entiendes por una cabellera de hierba? ¿Qué le sucedió a Pepe con el paso de los años? ¿Cómo era Pepe antes de perder el pelo y luego de quedar calvo? ¿Tenían razón los vecinos de pensar así de Pepe? ¿Por qué? Se resalta la retroalimentación que la maestra realiza grupo por grupo, garantizando de esta manera la comprensión del texto en todos los estudiantes.

Interpretación y reflexión:

Desarrollar microhabilidades para la comprensión del código escrito (conciencia fonética-fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario y caracterización del texto impreso), pues a pesar del grado, aún se evidencian estudiantes con graves dificultades en el proceso de lectura y escritura. Retomar las evidencias de aprendizajes indicados en los DBA del grado quinto de primaria relacionados con la interpretación y comprensión textual y las consideraciones didácticas suministradas en las mallas de aprendizaje relacionadas con la interpretación y comprensión textual. Se sugiere hacer uso de una rúbrica de evaluación formativa para determinar el grado de interpretación y comprensión textual. La práctica pedagógica evidencia el uso de preguntas que atienden a niveles de comprensión literal del texto; por ejemplo: ¿qué le sucedió a Pepe con el paso de los años? ¿Qué entiendes por una cabellera de hierba? Estas preguntas pretenden desarrollar habilidades para argumentar con claridad un evento descrito en el texto. Preguntas que responden a los estándares de precisión y claridad para desarrollar el pensamiento crítico propuestos por Elder y Paul (2003).

La preguntas utilizada en la etapa de exploración de saberes previos, ¿cómo sería su vida cotidiana si tuvieran el poder de la velocidad?, recurre a una información previa en el estudiante para poder realizar inferencias basadas en el uso de la imaginación.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 6

Fecha: Agosto 15 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase 5B

Participantes: Estudiantes grado 5C, docente D9 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Difundir información de San Juan de Urabá por medio de un texto informativo expositivo, un folleto sobre los sitios turísticos y características del municipio.

Descripción de actividades observadas:

La indagación de saberes previos gira en torno al conocimiento del municipio San Juan de Urabá como centro turístico. Siendo un contexto cercano y familiar, se refuerzan la identidad y sentimientos de respeto por la región y se potencializa la participación de los estudiantes. Se refuerzan también las habilidades de hablar, escuchar, argumentar y la competencia de producción oral. La práctica pedagógica evidencia una dinámica tensa y hostil, especialmente entre docente y estudiantes: no hay pactos de convivencia ni apropiación de normas de convivencia.

Posteriormente, el docente realiza preguntas de nivel literal e inferencial sobre el video previamente proyectado y de esta manera se consolidan los saberes previos y las competencias lingüísticas propuestas para la sesión de clase. Durante la parte práctica de la clase se desarrolla la competencia de producción textual en los estudiantes, incluyendo la parte gramatical, que hace parte de la sintaxis.

Interpretación y reflexión:

Una práctica pedagógica basada en la formación de ciudadanos críticos, con habilidades y competencias que cultiven el desarrollo del pensamiento crítico empieza por el trato afectuoso con los estudiantes; para esto es necesario romper la dinámica autoritaria entre maestro y alumno, acto clave para fortalecer la convivencia en el aula de clase. Estas son las condiciones clave que permiten generar el ambiente para la participación, para el debate, para la argumentación y cultivo del razonamiento en los estudiantes.

Es importante orientar claramente a los estudiantes en la tipología de textos para que identifiquen los folletos y su funcionalidad; en este caso se orienta a los estudiantes en la elaboración de un texto con la intención de difundir información turística de un municipio; en este sentido, la orientación no es solo académica, lingüística, sino que también implica articular los contenidos y competencias con el contexto de los estudiantes.

Llama la atención que las fases de la clase, como la sensibilización de los sitios turísticos del municipio, el diseño del folleto y la socialización del mismo, no reflejan un ejercicio de producción de texto oral mediante formulación y sustentación de preguntas

que indaguen, cuestionen y replanteen los supuestos y creencias de los estudiantes; en cambio, se hace caso omiso, sin cuestionamiento de las indicaciones del docente. Las preguntas de nivel literal e inferencial que el maestro formula en la clase se quedaron en el plano de la superficialidad para abordar un tema tan interesante y contextualizado para los estudiantes. Los estudiantes evidenciaron interés, voluntad y disposición ante la temática. Sin embargo, la exploración de saberes previos, la práctica y consolidación de saberes se habían podido potencializar mucho más si, por ejemplo, se hubiera hecho uso, como lo propone Elder y Paul (2003), de preguntas que impulsen el pensamiento y requieran razonar: preguntas con más de una contestación viable y que llevan a debatir, preguntas con contestaciones mejores o peores (bien sustentadas y razonadas o mal sustentadas y razonadas) (Elder y Paul, p. 12) (Texto preguntas esenciales).

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 7

Fecha: Agosto 16 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado 3M, docente D11 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Dar cuenta de la importancia del cuidado del medio ambiente a partir de la producción de textos orales en clase.

Descripción de actividades observadas:

En el momento de la exploración la maestra orienta una serie de preguntas a manera de lluvia de ideas y, de esta manera, busca identificar los saberes previos que tienen los estudiantes sobre el cuidado del medio ambiente, a saber: ¿cómo contaminamos un río? ¿Cómo ayudamos a preservar el medio ambiente desde tareas cotidianas en la casa y en la escuela? ¿Cómo imaginamos nuestro planeta en el futuro si lo seguimos contaminando? Posteriormente, la maestra presenta una lámina que ilustra un medio ambiente conservado y cuidado; a partir de esta realiza preguntas a los estudiantes. Se eligen algunos estudiantes para leer en voz alta el Reto n.º 1 del material Entre textos. La maestra sigue las sugerencias didácticas que propone el material del programa Todos a Aprender al respecto del reto n.º 1, como el uso de una cartelera con algunas palabras relevantes de la lectura realizada y su correspondiente sinónimo

Interpretación y reflexión:

La práctica pedagógica se hubiera fortalecido aún más si se hubieran relacionado los medios de comunicación con el nivel intertextual de lectura y la elaboración de piezas comunicativas acordes al eje temático, a fin de establecer vínculos entre el lenguaje cotidiano y el informativo, elementos que estaban consignados en la planeación de clase. Sin embargo, las preguntas formuladas a los estudiantes permitieron un buen ejercicio de análisis y pensamiento, aunque el nivel de participación y deliberación aún es incipiente, pues se repite algún contenido o temática en lugar de ahondar.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 8

Fecha: Agosto 21 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado 3B, docente D3 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Identificar el concepto de verbo.

Descripción de actividades observadas:

El inicio de la clase se realiza mediante una lluvia de ideas acerca del concepto de verbo. Luego indica a los estudiantes repetir la definición de verbo con las mismas palabras que él ha utilizado. Posteriormente el maestro presenta variados ejemplos de verbos, como caminar, saltar, comer y jugar. Paso seguido el maestro distribuye un texto y de esta forma los estudiantes puedan subrayar los verbos que identifiquen. El maestro refleja que necesita un grupo de estudiantes en absoluto silencio, ubicados de forma lineal y en la que no se permita el diálogo ni participación de ninguno de ellos. Faltando 30 minutos para que se termine la clase el maestro informa que la actividad ha sido terminada por los estudiantes y por lo tanto la clase ha finalizado.

Interpretación y reflexión:

La gestión del tiempo en el desarrollo de la clase es un elemento relevante en la medida que permite aproximar la distribución del mismo en las actividades de aprendizaje; por esto, cada momento de la clase debe ser diseñado y pensado con una

clara intencionalidad pedagógica. En este orden de ideas, la práctica pedagógica observada carece de una carta de navegación pedagógica que permita articular actividades hacia la comprensión con el tiempo necesario para el desarrollo de las mismas. En cambio, gran cantidad de tiempo fue utilizado en actividades para mantener la disciplina y el control del grupo; las orientaciones distan de ser recordatorios de pactos de convivencia previamente establecidos y estaban enmarcadas en llamados de atención hostiles con los estudiantes.

En la práctica pedagógica observada se evidencia que la relación entre estudiantes y docente no permite un ejercicio de reflexión y análisis; tampoco se hace uso de ningún tipo de herramienta o estrategia pedagógica que permita estimular el pensamiento, bien sea preguntas problematizadoras o socráticas, como lo propone el señor Elder y Paul (2003) para estimular el desarrollo del pensamiento crítico. La dinámica escolar es rígida y marcada por un dictado que se apodera de casi toda la clase; en esta medida, se observa que la trasmisión de información, una de las características de la escuela tradicional, se sigue reproduciendo en la escuela de hoy. Es muy particular que en el momento en que el maestro inicia el dictado con la frase “el verbo es...”, todos los estudiantes gritan al unísono “¿otra vez el verbo?”

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 9

Fecha: Agosto 22 de 2017

Hora de inicio: 1:00 p. m.

Hora de terminación: 3:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado 3M, docente D11 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Identificar cada uno de los emblemas o símbolos patrios del país.

Descripción de actividades observadas:

Los estudiantes plasman sus conocimientos previos analizando el título del texto. De esta manera se inicia la sesión de la clase con la socialización del objetivo de aprendizaje y el reconocimiento de saberes previos a partir del trabajo individual. La docente realiza un ejercicio de lectura en voz alta con los estudiantes, ya que cada uno de ellos tiene una copia del mismo. Luego se realiza lectura individual y mental por todos los estudiantes. Los estudiantes analizan el texto a partir de la solución de preguntas de nivel literal e inferencial facilitadas por la profesora. El trabajo en el aula tiene un componente individual y otro de trabajo colaborativo. También hace uso del texto Entre textos del grado 4.º y 5.º, en la sección de sugerencias didácticas. Además del análisis textual, los estudiantes analizan los personajes y proyectan el final. La sesión se cierra a partir de la pregunta ¿el texto leído es ficticio o real? Al finalizar la sesión de clase, los estudiantes realizan una actividad de producción escrita de oraciones con las palabras buscadas en el diccionario. Desafío n.º 59, reto n.º 3.

Interpretación y reflexión:

La maestra socializa con poca profundidad y análisis las producciones de los estudiantes.

La maestra orienta ejercicios de comprensión lectora modelando el correcto uso del acento diacrítico y prosódico a partir de las preguntas de nivel literal; se sugiere avanzar en el ejercicio de problematizar, justificar y argumentar las respuestas de los estudiantes y, de esta manera, hacer más significativa la sesión de clase. Es importante hacer un mejor uso del tiempo efectivo de clase, pues se dilata la clase entre oración, llamados de atención prolongados e innecesarios, demasiadas recomendaciones y pocos aprendizajes. Una práctica pedagógica que tiene dificultades para hablar desde el afecto, escucha activa y respetar los turnos de sus estudiantes y los momentos de la clase difícilmente desarrollará el pensamiento crítico.

Se evidencia que los estudiantes no están habituados a expresar con sus propias palabras las ideas o síntesis de alguna información, pues en el momento de la exploración no lograban predecir de qué trataba el texto; tampoco están educados en la cultura de la participación, pues no se fomenta ni tampoco están interesados en hacer uso de ella.

Se sugiere a la docente hacer uso del lenguaje desde el afecto y el respeto y evitar expresiones como “¿les quedó grande?” y “¿le da pena?”.

Habilidades como analizar, comparar o argumentar difícilmente repercuten en el desarrollo del pensamiento crítico cuando no se les aclara la diferencia a los estudiantes de lo que es una consulta o tarea y lo que es una investigación. Se sugiere a la docente que los recursos visuales cumplan con las reglas mínimas de ortografía; de lo contrario, los estudiantes asumen esos errores como verdaderos y los reproducen.

La práctica docente tiene un enfoque o componente gramatical, pues se dedica mucho tiempo al uso del diccionario y, en menor cuantía, al trabajo de interpretación y comprensión textual. Es importante que los ejercicios de producción escrita trasciendan a una producción que responda a un plan textual definido previamente, y no dejarlo en oraciones aisladas.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 10

Fecha: Agosto 24 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes de grado tercero, docente D8 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Explicar de forma oral y escrita los acontecimientos de un texto.

Descripción de actividades observadas:

La exploración de saberes previos a cargo del docente se realiza sobre las características de las tortugas: forma, tamaño, color. Luego, una estudiante realiza la lectura del texto “La tortuga gigante”, de Horacio Quiroga. Sin embargo, denota graves dificultades en la pronunciación para estar en el grado quinto: calidad, velocidad, entonación, y el docente no realiza la respectiva retroalimentación de las fallas de la estudiante. El grupo en general está disperso, poco motivado y atento a la lectura.

El maestro propone a los estudiantes preguntas de nivel literal; por ejemplo, ¿quiénes eran los personajes del cuento? Preguntas de nivel inferencial; por ejemplo, ¿por qué el hombre tenía que marcharse al monte? El maestro intenta seguir las sugerencias didácticas que se proponen en la cartilla Entre textos.

Nuevamente se propone a un estudiante leer un texto, pero el grupo sigue sin motivación ni interés alguno; frente a esta situación el maestro tiene dificultades para reorientar la dinámica escolar.

Luego, el maestro organiza los estudiantes por equipos de hombres y de mujeres para que sintetizen la lectura y la expongan de forma secuencial ante el grupo. La estrategia tiene varias dificultades: pasan al tablero muchos estudiantes, más de 13 por equipo, así que se dilata la organización y socialización secuencial del texto.

Interpretación y reflexión:

Los momentos establecidos en la planeación de clase son pertinentes y tienen una intencionalidad pedagógica; sin embargo, la práctica se distancia de ser significativa por las siguientes razones: falta mayor orientación y precisión para que los estudiantes realicen un efectivo ejercicio de comprensión textual.

La práctica pedagógica se hubiera visto más enriquecida si se hubiera orientado el grupo para que todos los estudiantes se involucraran cognitivamente y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas, creaciones y pensamientos.

Se sugiere que el docente indique qué estudiantes tienen dificultades y qué tipo de dificultades tienen, y hacer la respectiva retroalimentación y plan de refuerzo

Es de resaltar que en ningún momento de la clase se hace uso de un ejercicio crítico, dialógico, participativo, ni siquiera con la intención de motivar e involucrar a los estudiantes en las actividades, menos aún con la intención de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.

Se sugiere que el docente enriquezca sus procesos de evaluación formativa a través de una realimentación apoyada en evidencias, evitar juicios valorativos, promover los talentos y fortalezas de sus estudiantes y, adicionalmente, identificar oportunidades de mejora en cada uno de ellos. No se realiza un cierre de la clase en el que se retome la conceptualización, práctica, aprendizajes y motivaciones de los estudiantes.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo n.º 11

Fecha: Agosto 25 de 2017

Hora de inicio: 4:00 p. m.

Hora de terminación: 6:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado quinto, docente D6 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: La maestra no socializa objetivo de aprendizaje

Descripción de actividades observadas:

La maestra organiza los estudiantes en mesa redonda y les indica leer un apartado del texto Entre textos del grado quinto y para que posteriormente resuelvan las actividades consignadas allí.

Interpretación y reflexión:

La docente no orienta de forma clara el desarrollo de las actividades. Los estudiantes no participan de una clase con estructura definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).

Los estudiantes no cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas ni para el proceso de aprendizaje; así, no hay un acercamiento al desarrollo de pensamiento crítico desde ninguna de las estrategias que la literatura ofrece para tal cometido, menos aún un uso de preguntas esenciales, exploratorias, conceptuales, preguntas sobre preguntas. No se puede afirmar algún acercamiento desde esta práctica pedagógica con los postulados de Elder y Paul (2003) sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Los estudiantes no evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.

Los estudiantes no participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).

La docente no crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible, considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.

Los estudiantes no disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.

I. E. San Juan de Urabá

Diario de campo N.º 12

Fecha: Agosto 30 de 2017

Hora de inicio: 1:00 p. m.

Hora de terminación: 3:00 p. m.

Lugar: Aula de clase

Participantes: Estudiantes grado tercero, docente D10 e investigadora.

Objetivo de la sesión de clase: Producir textos escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo (¿qué quiero decir y para qué lo quiero decir?) mensaje y destinatario.

Descripción de actividades observadas:

La sesión inicia con una oración, posteriormente se expone a los estudiantes una imagen de unos niños en el colegio desarrollando diferentes actividades escolares. Esto con la finalidad de concientizar a los estudiantes de las labores que se deben cumplir en la escuela.

El maestro hace un recuento de las actividades más recientes que se han celebrado en la I. E., a saber: Festival de la Canción, desfile costumbrista, Festival del Dulce, Festival de Compositores, aeróbicos, campeonato de atletismo, actos culturales, Día de la Convivencia, Día del Niño, antioqueñidad, Día de Amor y Amistad. De esta manera fluye sobre manera la participación de los estudiantes del grado tercero. De acuerdo al anterior derrotero se escoge la celebración del Día de Amor y Amistad como excusa para la elaboración de un texto escrito. Se privilegia la construcción de la historieta con

elementos textuales y paratextuales diseñados en compañía de los estudiantes. Luego, los estudiantes leen en voz alta ante el grupo sus producciones facilitando la coevaluación. Se hace la respectiva realimentación con las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, teniendo en cuenta los aprendizajes alcanzados en los estudiantes.

#### Interpretación y reflexión:

Es importante tener presente que para un mejor uso del tiempo efectivo de clase y para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, rezar no es una actividad de la que se deba ocupar en la escuela. Es importante optimizar el tiempo para no dejar de lado el uso de la rúbrica de evaluación. Se sugiere identificar y trabajar claramente los roles del trabajo cooperativo con los estudiantes. Se evidencia que los estudiantes están habituados a expresar con sus propias palabras las ideas o síntesis de alguna información; en esta práctica pedagógica, los estudiantes evidencian altos niveles de participación porque las fiestas que el maestro les presentó son cercanas y contextualizadas, y ellos mismos han participado; así, los temas cercanos a los estudiantes son detonantes motivadores para ellos; sin embargo, aún falta un proceso más riguroso para que se considere que en el aula se desarrolla pensamiento crítico basado en el uso de preguntas socráticas.

Apéndice F

Cuestionario

	¿Por qué? (siga preguntando)	No	
	¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo?	Si	Para inducir al estudiante a comprobar su punto de vista con hechos reales.
	¿En qué autoridad o experto basa su argumento?	No	

Hoja 2.

TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Si o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto... parece razonable?	Si	Para inducir al estudiante a buscar varias formas de solucionar un caso.
	¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?	Si	Para que el estudiante argumente sobre lo dicho.
	¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quien beneficia?	Si	Para inducir al estudiante a reflexionar sobre un tema cualquiera.
	¿Cuál es la diferencia entre... y...?	Si	Para que el estudiante aprenda a establecer diferencias.

	¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con...?	Sí	Inducir al estudiante a argumentar sobre el tema en sí.
TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Sí o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas que exploran razones y evidencias	¿Por qué está sucediendo esto?	Sí	Para que el estudiante explique con sus propias palabras de punto de vista, y desarrolle sus habilidades comunicativas.
	• ¿Cómo sabe usted esto?	Sí	Para inducir al estudiante a inferir sobre el tema.
	¿Puede mostrarme?	Sí	Para que el estudiante sustente su posición y la defienda.
	¿Me puede dar un ejemplo de eso?	Sí	Para profundizar más sobre un tema.
	¿Cuáles son las causas para que suceda...? ¿Por qué?	Sí	Para que el estudiante argumente y propague.

	¿Por favor, puede parafrasear lo que dijo?	SÍ	Para inducir al niño o niña a aclarar o a organizar su idea.
TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Sí o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	¿Qué más podríamos asumir o suponer?	SÍ	Con la intención de que el estudiante pueda seguir participando y profundizado en el tema.
	¿Parece que usted está asumiendo que.....?	no pero muy relacionada de..	Para inducir al estudiante a inferir sobre el tema.
	¿Cómo escogió esos supuestos?	muy relacionados	Para motivar al estudiante a ampliar su punto de vista.
	¿Por favor explique por qué o cómo?	SÍ	Con la intención de que el estudiante amplie su participación y profundice en el tema.
	¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto?	SÍ	Con la intención de que el estudiante sustente su posición y adquiera confianza para participar en público.
	¿Qué pasaría si...?	SÍ	Para inducir al estudiante a inferir sobre el tema.

n.º	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Sí o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas conceptuales aclaratorias	¿Por qué dice usted eso?	Sí	Para inducir al estudiante a ampliar más su participación y punto de vista.
	¿Qué quiere decir exactamente esto?	No	
	¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo?	Sí	para que el estudiante aprenda a establecer relaciones y semejanzas en diferentes situaciones pedagógicas.
	¿Cuál es la naturaleza de....?	Sí	Con la intención de que el estudiante conozca la raíz o el significado de algunas palabras o términos.
	¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto?	Sí	Con la intención de conocer lo que el estudiante ya sabe para reforzar ese conocimiento.
	¿Puede darme un ejemplo?	Sí	con la intención de ampliar y profundizar más sobre el tema.
	¿Lo que usted quiere decir es....o....?	Sí	Para motivar e incitar al estudiante a seguir participando y aclarar las dudas.

	¿Cuál es la naturaleza de esto?	Si	Para que el estudiante determine razones sobre su naturaleza.
	¿Son estas razones suficientemente buenas?	No.	

Hoja 1

TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Sí o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas que exploran razones y evidencias	¿Podría defenderse en un juicio?	No	
	¿Cómo se podría refutar?	No	
	¿Cómo podría yo estar seguro de lo que usted está diciendo?	No	
	¿Por qué está pasando...?	Si	Para hablar la probabilidad de los hechos o argumentos.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?	Si	Para que el estudiante aprenda a comparar situaciones.
¿Cuál es la similitud entre... y...?	Si	Para inducir al estudiante a reconocer o establecer semejanzas.
¿Qué se podría decir sobre esto...?	Si	Para que el estudiante aprenda a argumentar más.
¿Qué pasa si usted compara... y...?	No.	
¿Qué contra argumentos se podrían usar para...?	No	

TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Si o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
Preguntas para comprobar implicaciones	¿Y entonces qué pasaría?	Si	Para que el estudiante infiera e intuya sobre el tema.
	¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?	Si.	Para que el estudiante reflexione sobre las situaciones presentadas.
	¿Cómo puede... usarse para...?	Si	Para que el estudiante aprenda a ejemplificar sobre otros aspectos.
	¿Cuáles son las implicaciones de...?	Si	Para que el estudiante reflexione sobre la relación causa-efecto.

consecuencias			
¿De qué manera... afecta...?	Si	Inducir al estudiante a reflexionar sobre un tema.	
¿En qué forma... se conecta con lo que aprendimos antes?	Si	Para que el estudiante aprenda a relacionar.	
¿Por qué... es importante?	Si	Para que el estudiante valore y reflexione sobre un tema.	
¿Qué está insinuando usted?	Si	Para que el estudiante defina su punto de vista y lo defienda.	
¿Por qué es el mejor...? ¿Por qué?	No.		
¿Qué generalizaciones puede usted hacer?	Si	Inducir al estudiante a realizar resúmenes y	

TIPO	PREGUNTAS	¿Ha formulado esta pregunta o una pregunta similar en clase? Sí o No	Si formula este tipo de pregunta en clase, explique con qué intención pedagógica lo hace.
	¿Cuál era el punto de formular esta pregunta?	Si	Para que el estudiante identifique con claridad lo que se propone en un tema.

Preguntas sobre las preguntas	¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?	Si	Para que el estudiante infiera sobre el tema.
	¿Qué quiere decir eso?	Si	Para conocer que tanto sabe el estudiante del tema y partir de lo que él sabe.
	¿Cómo aplica ... en la vida diaria?	Si	Para que el estudiante aprenda a relacionar lo aprendido con su entorno social y cultural.

### **Biografía del Autor de la Tesis**

Jeimy Paola Donato Pérez nació en Bogotá el 10 de octubre de 1985. Es licenciada en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios (2008) y ejerció la docencia durante los años 2008-2011 en la Institución Educativa Distrital José Antonio Galán. En el mismo año 2011 se vinculó al magisterio con el departamento de Antioquia, municipio de Andes. En 2015 fue invitada a participar en el programa Todos a Aprender del MEN como docente-tutora en el municipio de Caucasia. En 2016 fue becada por la Secretaría de Educación de Antioquia para cursar estudios de maestría en Educación en la Universidad de Medellín. Desde 2016 hasta el año 2018 laboró como docente-tutora en la I. E. San Juan de Urabá del municipio homónimo.