



PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Propuestas investigativas y didácticas

Paulo Emilio Oviedo
Ruth Milena Páez Martínez
(editores académicos)

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Propuestas investigativas y didácticas

Paulo Emilio Oviedo
Ruth Milena Páez Martínez
(editores académicos)

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2020

Pensamiento crítico en la educación : propuestas investigativas y didácticas / Paulo Emilio Oviedo, Ruth Milena Páez Martínez (editores académicos) ; Adriana Milena Bedoya Conde [y otros quince]. – Primera edición - Bogotá : Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación : CLACSO, 2020.
268 páginas : gráficas ; 23 cm. - (Pesquisa docente)

Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-5148-57-4 (impreso)

I. Pensamiento crítico – Investigaciones 2. Formación profesional de maestros 3. Prácticas de la enseñanza
I. Oviedo, Paulo Emilio II. Páez Martínez, Ruth Milena III. Bedoya Conde, Adriana Milena IV. Serie

CDD: 370.152 ed.22
CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Propuestas investigativas y didácticas

© 2020

Primera edición, octubre de 2020

Editores académicos (docentes e investigadores, Universidad de La Salle, Bogotá)

Paulo Emilio Oviedo

Ruth Milena Páez Martínez

Autores

Paulo Emilio Oviedo

Adriana Milena Bedoya Conde

Sebastián Borbón De Narváez

Edith Rocío Silva Mora

Gloria Velqui Peña Murcia

Astrid Magierly Rodríguez Casallas

Julieth Carolina Rivera Niño

Laura Andrea Sierra Téllez

Fredy Alfonso Cifuentes Rodríguez

Andrea Adelayda Navarrete Forero

Yerly Viviana Roa Cortés

Mónica María Acosta González

Luisa Fernanda Velásquez Gaviria

John Jairo Castañeda Aldana

Estefant Viviana Reyes Gómez

Ximena Constanza Gaitán Carvajal

Karina María Vélez Cañas

Ruth Milena Páez Martínez

Colección

Pesquisa Docente

Corrección de estilo

Julio Eduardo Mateus Mejía

Imagen de carátula

Comunicaciones UniSalle

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-5148-57-4

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital - Kimpres

PBX: 6020808

Bogotá, D. C., octubre de 2020

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de los editores, hasta su divulgación en formato virtual masivo y de libre acceso a través de la biblioteca virtual de Clacso.

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decano

Guillermo Londoño Orozco

Posgrados

Carlos Valerio Echavarría

Libardo Enrique Pérez Díaz

Jairo Alberto Galindo (e)

Pregrados

Constanza Moya

Javier Polanía

Comité editorial de la Facultad

Guillermo Londoño Orozco

Daysi Velásquez Aponte

Alfredo Morales Roa

Libardo Enrique Pérez Díaz



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Pablo Vommaro - Director de la colección

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karin Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Teresa Arteaga, Tomás Bontempo,
Natalia Gianatelli y Cecilia Gofman



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

ISBN: 978-958-5486-84-3

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Asdi

CONTENIDO

• 11 •

Introducción

Problemas y posibilidades del pensamiento crítico en la educación

Ruth Milena Páez Martínez, Paulo Emilio Oviedo

• 35 •

Capítulo 1

El pensamiento crítico en los procesos de formación investigativa en la Universidad

Paulo Emilio Oviedo

• 47 •

Capítulo 2

Disposiciones de pensamiento crítico. Una conexión con el sentido de comunidad para atenuar la individualización

*Adriana Milena Bedoya Conde, Sebastián Borbón de Narváez,
Edith Rocío Silva Mora*

• 71 •

Capítulo 3

El pensamiento crítico para la participación cualificada de los consejeros estudiantiles

Gloria Velqui Peña Murcia, Astrid Magierly Rodríguez Casallas

• 93 •

Capítulo 4

El pensamiento crítico para la resolución de conflictos escolares

*Julieth Carolina Rivera Niño, Laura Andrea Sierra Téllez,
Fredy Alfonso Cifuentes Rodríguez*

• 9 •

• 111 •

Capítulo 5

**Habilidades lectoras y operaciones del pensamiento:
incidencia en la calidad de la educación**

Andrea Adelayda Navarrete Forero, Yerly Viviana Roa Cortés

• 137 •

Capítulo 6

**El cortometraje: herramienta que exige una didáctica crítica
en el desarrollo del pensamiento crítico**

Mónica María Acosta González, Luisa Fernanda Velásquez Gaviria

• 163 •

Capítulo 7

**El ensayo académico, una puesta en práctica del pensamiento crítico.
Itinerario de una experiencia de investigación**

John Jairo Castañeda Aldana, Estefanía Viviana Reyes Gómez

• 187 •

Capítulo 8

**El tesoro académico: una herramienta
para la conceptualización y la comprensión del pensamiento crítico
en la educación colombiana del siglo XXI**

Ximena Constanza Gaitán Carvajal, Karina María Vélez Cañas

• 205 •

Capítulo 9

Tesoro académico en pensamiento crítico

Ximena Constanza Gaitán Carvajal, Karina María Vélez Cañas

• 249 •

Epílogo

**Los hilos endebles de las transmisiones.
Familia y escuela en perspectiva crítica**

Ruth Milena Páez Martínez

Introducción

PROBLEMAS Y POSIBILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

*Ruth Milena Páez Martínez
Paulo Emilio Oviedo*

Esta publicación se deriva del macroproyecto de investigación “Pensamiento crítico y educación”, planteado y desarrollado por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá) en los años 2018 y 2019, dentro de la línea “Saber educativo, pedagógico y didáctico” (Facultad de Ciencias de la Educación). Contó con la participación de dos tutores y un grupo de dieciséis maestrantes, dos de ellas invitadas externas. El libro presenta los resultados centrales de siete proyectos que justamente componen ocho de los nueve capítulos del libro, los cuales se sintonizan con la perspectiva que plantean los tutores en uno de ellos y en el epílogo.

El macroproyecto fue respaldado por el Grupo de Trabajo (GT) “Formación Docente y Pensamiento Crítico” (2016-2019)¹, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), en el eje de discusión “Didácticas y mediaciones para la formación docente y el pensamiento crítico” (2016). Con esta publicación se contribuye al desarrollo del eje y a las discusiones y posibilidades de acción del mismo GT.

Para su diseño se tuvieron en cuenta, de modo general: la misión de la Universidad de La Salle, encaminada a la transformación social en contextos y

¹ Con la coordinación de Ruth Milena Páez Martínez.

realidades situados, así como su propósito de hacer aportes concretos a las políticas públicas del país; el eje de desarrollo humano integral que atraviesa la malla curricular de esta maestría, en el escenario del proyecto educativo lasallista; las necesidades y problemas identificados por investigaciones relacionadas con la formación docente, donde se advierte un vacío en el desarrollo de un pensamiento analítico, reflexivo, situado y contextualizado por parte de los docentes y la población estudiantil, así como ausencia de mediaciones y didácticas para dicha formación; los resultados de pruebas nacionales e internacionales realizadas a la población en edad escolar, en la cual se observan debilidades en asuntos como la lectura crítica y la escritura argumentativa; y el propósito del GT “Formación Docente y Pensamiento Crítico” de apoyar investigaciones pertinentes al desarrollo social, político y educativo de la región, con una marcada perspectiva crítica y comparada.

Igualmente, y de modo específico, se tomaron como referentes la formación académica, la experiencia investigativa y los intereses de los tutores que lideraron el macroproyecto, al igual que la experiencia e iniciativas de los maestrantes que participaron en él.

Durante los dos años de la investigación se contó con la evaluación de pares de posgrado, distintos a los dos tutores, lo que favoreció la cualificación en el diseño y el desarrollo de los proyectos. Estos evaluadores hicieron sus aportes en las fases de culminación del anteproyecto, recolección de información y análisis e interpretación. De ahí nuestros agradecimientos a los colegas Daniel Lozano Flórez, José Luis Meza, Adriana Cecilia Goyes, Rodolfo Alberto López y a los exdirectores de la Maestría en Docencia Fernando Vásquez (2018) y el Hno. Cristhian James Díaz (2019) por la gestión de la investigación con alta calidad.

La introducción tiene tres partes. Primero se abordan los conceptos generales del macroproyecto que fueron referente para los proyectos específicos, luego se plantean las situaciones problema centrales que impulsaron su diseño y desarrollo, y finalmente se hace una breve presentación de los nueve capítulos y el epílogo que componen la publicación.

DE LOS CONCEPTOS GENERALES

Sobre la educación

La educación viene a ser “el escenario mayor de posibilidades de reconocimiento, formación y transformación de los seres humanos, que no se reduce a las instituciones creadas para tal fin pero que, si tiene lugar en ellas, se maximizan las posibilidades formativas y el desarrollo humano de quienes participan de esta” (Páez, 2013, pp. 56-69).

Es allí donde surgen encuentros educativos, entendidos por Ghiso (2012) como experiencias dialógicas, gnoseológicas y creativas que generan conciencia y reconocimiento de los límites a romper y de los territorios a conquistar, y que solo son posibles de lograr si permean las propuestas educativas en todos los planos en los que se configuran: el institucional, el administrativo, el docente y el familiar.

Con una mirada muy esperanzadora Carbonell expresa que la educación se nutre de una “sólida tradición cultural que se transmite de generación en generación y de una rica memoria pedagógica que sirve de referente continuo para la intervención educativa” (2008, p. 11); tales tradiciones son poderosas huellas del pasado que han de preservarse con las respectivas relecturas y miradas exigidas por los nuevos contextos. La educación se alimenta también de un “mar de incertidumbres” y de los contornos imprecisos que son propios del futuro. Pero eso sí, advierte Carbonell, esa carga de incertidumbre y complejidad que rodea la educación “no puede convertirse en una coartada para el desaliento, el pesimismo y el derrotismo. Estas actitudes van contra su razón de ser” (p. 11). En otras palabras, la educación lleva consigo tanto la tradición como la novedad, y en este movimiento, la esperanza ha de resultar una constante en los procesos formativos.

En esta gran *plataforma* que es la educación las familias realizan sus primeros y fundamentales aportes en la vida de las personas. Los docentes, por su parte, dentro de la denominada socialización secundaria, hacen lo suyo contribuyendo a la formación de la niñez, la juventud y la adultez en las diversas dimensiones del desarrollo humano: cognitiva, social, afectiva, cultural, entre otras. Esto es, los docentes aportan en la formación de las personas, pero también hacen parte de procesos de formación docente, forman a otros y se forman ellos mismos.

La comprensión de estos asuntos bien podrá iniciarse con la obra *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* de Wilfred Carr (2002), de modo que puedan distinguirse conceptos como educación, práctica educativa, investigación educativa, teorías de la educación, entre otros.

Sobre la formación docente

La formación docente es un proceso continuo de mejoramiento, cualificación y evaluación de los docentes que puede darse en varias perspectivas (Debesse, 1982, citado por Vaillant, y Marcelo, 2015). Una de ellas, de afuera hacia adentro: instituciones, entes gubernamentales, especialistas u otros que propician condiciones para que los docentes se formen sin comprometer la personalidad de quien participa. A esto se le llama *heteroformación*. Dos, entre pares, cuando la formación se produce en contextos de trabajo en equipo y es animada por los mismos docentes; se habla entonces de *interformación*: docentes que entre ellos buscan los mecanismos para actualizarse, estudiar y aportar en algún desarrollo a su labor docente. Y tres, la *autoformación*, que se da por autogestión del docente: profesores que por su propia cuenta y casi de modo autodidacta generan procesos formativos para sí mismos. En esta perspectiva el sujeto participa independientemente y tiene bajo su control objetivos, procesos, instrumentos y resultados de su propia formación. Además de estas perspectivas identificadas por Debesse, pueden presentarse combinatorias o matices entre ellas, por ejemplo, una heteroformación que sí considera las necesidades e intereses de los maestros o que a su vez favorece procesos de autoformación y de interformación. En todos los casos habrá de considerarse que la formación docente, en su sentido amplio, no tiene ni inicios ni cierres totales, sino que se da a lo largo de la vida profesional, bien por motivación externa, bien por motivación interna, o por una combinatoria de ambas.

En particular, la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico es un tema de investigación relevante en el contexto latinoamericano por cuanto representa uno de los desafíos más urgentes para las políticas públicas y conlleva la necesidad de un cambio en los sistemas educativos, desde los que se promuevan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a través del diseño de didácticas y mediaciones que configuren un ejercicio pedagógico más reflexivo, más crítico y con impacto social.

Sobre el pensamiento crítico²

De modo general, el pensamiento crítico es un modo de pensar que se adquiere o desarrolla en situaciones educativas que lo favorezcan, entre otras, aquellas animadas por la investigación educativa. En efecto, para este macroproyecto se concibe que el pensamiento crítico de los docentes puede posibilitarse y construirse mediante la investigación. De manera más específica, el pensamiento crítico es

una modalidad de razonamiento que profundiza en temáticas de diversos órdenes y desde distintas perspectivas, y que genera construcciones de significado y de sentido múltiples que se expresan o visibilizan a través de lenguajes distintos [...] una combinatoria de operaciones y estrategias cognitivas que ayudan a la persona a tomar distancia de las creencias e ideología de su propia cultura, a establecer nuevas relaciones en las prácticas y discursos sociales, a inferir en diversos textos y a producir enunciados, así como acciones razonables. (Clacso, GT “Formación Docente y Pensamiento Crítico”, 2016, documento base)

Más específicamente se puede decir que el pensamiento crítico hace parte del conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que se deben fortalecer en los estudiantes y, por ende, en los docentes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, investigación, metacognición. Una de las definiciones actuales más autorizadas de pensamiento crítico es la del profesor Peter Facione (1990), quien entiende el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y con propósito que conduce a interpretación, análisis, evaluación e inferencia (proceso enfocado hacia el interior del texto o situación), pero también a la explicación del concepto, la metodología, el contexto, entre otros, sobre los que se basa el juicio (proceso enfocado hacia el contexto del texto). En sintonía con Facione, otros autores hacen sus aportes: como un juicio autorregulatorio útil que, si se aplica a la lectura, se trataría de una metacognición o metalectura (Spicer, y Hanks, 1995); y como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio (Pinzás-Med, 2006).

² La perspectiva conceptual de pensamiento crítico que se expone en este apartado corresponde a la planteada en el proyecto de investigación “El método Freire en la formación del pensamiento crítico” del GT “Formación Docente y Pensamiento Crítico”, de ahí que algunos fragmentos tengan la misma selección bibliográfica que aquel.

Esta mirada, la del pensamiento crítico (PC) como modo de pensar y serie de habilidades de pensamiento, hace parte de una de las formas como se le puede comprender. Según el francés Jacques Boisvert, el concepto ‘pensamiento crítico’ requiere abordarse cual una “estrategia de pensamiento” (habilidades), pero también como una investigación y un proceso (2004, pp. 17-54). Este será un campo de estudio fundamental en los proyectos inscritos a este macroproyecto.

Ahora, sin descuidar las herramientas y los aspectos cognitivos que conlleva el pensamiento crítico, se subraya que su auténtica potencia transformadora reside en los referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social (Gimeno, 2008, p. 17, citado por Rondón, 2013, p. 28). Esto es, un pensamiento que permita actuar, interactuar y aportar en la transformación de escenarios socioculturales y políticos que resultan negativos para el bienestar de las personas. En este macroproyecto habrá que considerar al menos tres conceptos más, asociados con PC: alfabetidad crítica, lectura crítica y enfoque crítico.

SITUACIONES PROBLEMA³

Se han identificado algunos vacíos en estos cinco campos: el político, el social, el conceptual, el metodológico y el estratégico.

Campo político

1. *En el contexto latinoamericano hay una brecha entre las políticas públicas de formación docente y los escenarios de actuación de los docentes en su práctica pedagógica.* Bien dice Inés Aguerrondo (2002) que en el marco de los sistemas educativos y las reformas a la formación docente en América Latina se evidencia la necesidad de un cambio por parte de los profesores hacia la creación de nuevas formas de aprendizaje y acompañamiento que apoyen dichas reformas, sin las cuales tales propuestas terminan en el fracaso. En otras palabras, para que las reformas impacten los procesos formativos es importante cualificar las prácticas de enseñanza.

³ Esta sección contó con los valiosos aportes de la colega Andrea Muñoz Barriga en el primer semestre de 2018.

Aunque los sistemas educativos enfrentan una serie de problemáticas relacionadas con la calidad de la educación en cuanto a modelos de formación de profesores, condiciones laborales, gestión educativa y curricular, entre otras, Aguerondo (2002) menciona que una de las problemáticas más sentidas está relacionada con el hecho de que las reformas educativas para mejorar la calidad de la enseñanza en la región no logran intervenir problemas fundamentales ligados a quién enseña, cuánto se enseña y cuán bien se enseña.

Asimismo, la problemática se complejiza dado que los procedimientos y rutinas educativas en ocasiones están naturalizados por parte de los maestros, lo cual incide en la falta de credibilidad en el cambio con relación a las prácticas de enseñanza. Además, las reformas educativas se ven replanteadas periódicamente con cada gobierno y esto impide que se realice un seguimiento al ejercicio pedagógico y a su impacto en el aprendizaje, generando así una especie de incertidumbre en cuanto al desarrollo de procesos formativos de calidad.

En ese sentido, se evidencia la necesidad de reconfigurar la formación de profesores hacia una educación más reflexiva que enfrente a los estudiantes a un mundo real a partir de la articulación de contenidos y saberes, con el ejercicio de habilidades y actitudes para el pensamiento crítico. Al respecto, las didácticas van a tener un papel preponderante en dicha pretensión. Aguerondo (2002) expresa:

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no solo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores. La percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar de la manera más urgente posible [...] la calidad de los profesores (p. 105).

Mejorar la calidad académica de los formadores de formadores es una tarea complicada. Es preciso resolver carencias relacionadas tanto con su competencia académica disciplinar como con su idoneidad didáctica... Es conocido el problema de que los formadores de formadores enseñan teóricamente a ser buenos prácticos, enseñan a través de clases frontales la necesidad de la clase interactiva y refuerzan el modelo pedagógico que traen los alumnos-

futuros-profesores de entrada. Encarar este tipo de estrategias requiere de tiempo y de una estructura de capacitación. No es suficiente realizar talleres sueltos o experiencias de asistencia técnica concebidos como mera entrega de información sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión. Si se desea una escuela diferente, es en estas instituciones formadoras de docentes donde debe comenzar el cambio institucional para permitir que el futuro profesor vivencie un modelo institucional y una propuesta de aprendizaje que pueda luego poner en práctica. Las escasas experiencias que se conocen demuestran que América Latina todavía no está tomando este tema como prioritario. Sin embargo, si los cambios deben sostenerse institucionalmente, es vital impactar sobre quiénes son los que decidirán sobre los aspectos cotidianos de la formación de los futuros maestros (p. 113).

Con esa base, la posibilidad de cambio de los sistemas educativos, así como la implementación de las reformas y las políticas públicas, invitan a pensar en nuevas alternativas de formación del profesorado que respondan tanto a sus necesidades como a las de sus estudiantes y les permitan ser sujetos críticos, capaces de enfrentar situaciones, contextos y problemáticas desde una perspectiva crítica.

2. *Dentro de los procesos de formación docente pocos han sido los espacios para el desarrollo del pensamiento crítico de los profesores.* Esto deriva, entre otras razones, en la débil transformación de la práctica pedagógica que tanto se espera como efecto de los cursos y programas de formación, en los escasos procesos de reflexión y autorreflexión entre pares, en la silenciosa palabra ante hechos sociales y políticos, entre otros.

Se hace necesaria entonces la búsqueda y la reflexión de una pedagogía crítica que contribuya a superar las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación tradicional; a tomar conciencia en los sujetos participantes sobre sus propios condicionamientos e ideas preconcebidas, y a liberar las concepciones ideológicas dominantes desde muchos ámbitos de la justicia e injusticia, del poder y de la explotación.

Ante esto, no es suficiente que administradores y gestores educativos piensen el futuro de los docentes en lo concerniente a problemas técnicos (que pueden solucionar parte del conocimiento existente), sino que también piensen en problemas de adaptación (que no se solucionan con el conocimiento actual, sino que implican trabajos prospectivos en educación):

Lo que ocurre en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida de los individuos y en las futuras generaciones. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de políticas educativas tratan de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo. (Luttenberg y otros, 2013, citados en Vaillant, y Marcelo, 2015, p. 9)

Por eso y de modo general, dentro de la formación docente debe considerarse que los procesos de cambio social y educativo también transforman el trabajo de los maestros, su formación y la valoración que hace la sociedad de su labor; tales procesos, junto con la gran transformación de nuestros sistemas educativos, han planteado problemas nuevos que aún no se logran asimilar (Vaillant, y Marcelo, 2015, p. 9). Así por ejemplo, la aparición de nuevos medios de comunicación y tecnologías de la información, el crecimiento de la multiculturalidad y el multilingüismo, fuerzan al docente a cambiar su papel en las sociedades (p. 10).

Se hace evidente otro problema, y es que a la par de tantos cambios sociales los maestros no han sido acompañados en las transformaciones que necesita su labor docente.

En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo profesional docente sostenido y, en la práctica, la formación docente ha probado ser “resistente” y difícil de cambiar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no tuvieron suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral. (Vaillant, y Marcelo, 2015, p. 10)

En medio de esto, sí se le exigen al docente unas competencias relacionadas con la ‘buena enseñanza’ que repercutan a su vez en los ‘buenos resultados’.

Y en contraste con lo planteado, la investigación realizada por el Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico (IDEP) que se publicó en el libro *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D. C.* (Rincón, Amézquita, Ángel, y Osorio, 2015) pudo mostrar que los procesos de formación docente que se llevan a cabo de modo contextualizado y situado (en materia de tiempos y espacios escolares, planes curriculares, gestión escolar,

recursos, entre otros), en los que el profesorado participa de la construcción organizativa del currículo, tienen más sentido y más impacto positivo para ellos mismos que cuando los entes gubernamentales de educación ignoran su participación.

Ejemplo de ello pudo verse con la reorganización curricular por ciclos (RCC) emprendida en Bogotá dentro del Plan de Desarrollo “Bogotá Sin Indiferencia” (2004-2008) como una acción de política educativa, que luego se continuó en el Plan Distrital de Desarrollo “Bogotá Positiva: para vivir mejor” (2008-2012). La RCC tenía como propósito general el desarrollo integral de las dimensiones de los estudiantes escolarizados y favorecer las condiciones de cada colegio para su logro, involucrando a las familias, los docentes, los directivos, los mismos estudiantes y la comunidad en general (Rincón, 2015, p. 9). El estudio en mención mostró que, aunque el gobierno distrital había cambiado, la mitad de los colegios estatales —distritales— que empezaron con ese proceso se mantenían en esta organización: ya estaba incorporada a las dinámicas centrales de los colegios, estaba apropiada por los docentes y esto se reflejaba en su discurso, sus producciones y sus acciones. ¿Qué favoreció esta organización curricular? Que las políticas educativas señaladas consideraron al docente y a las comunidades escolares como parte de la gestación del cambio y esto llevó a que cambiara su perspectiva frente a los espacios, los tiempos y el sentido de la labor pedagógica en ese micromundo escolar.

Campo social

La educación implica un proceso de transformación social en la comprensión de los significados y los sentidos de fenómenos ligados al entorno vital de los sujetos. Una de las dificultades en dicha transformación es la ausencia de una perspectiva crítica en la formación docente. Por un lado, es usual que los docentes participen en procesos formativos relacionados con las didácticas, la gestión curricular, la convivencia, entre otros. Y eso está bien. Pero, tales procesos tienden a adolecer de una perspectiva crítica que propicie el desarrollo de un pensamiento crítico.

Por otro lado, también es frecuente que los docentes hagan parte de proyectos pedagógicos e investigativos que aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su población estudiantil. Y eso está bien. Sin embargo, sigue siendo de bajo impacto su labor en el escenario donde laboran porque tales

proyectos no están vinculados con la gestión ni la organización curricular, por ejemplo, o porque el componente crítico no ha sido contemplado o no resulta lo suficientemente fuerte para generar transformaciones de mayor envergadura.

A esto se suma que el discurso de los maestros tiende a adolecer de una mirada crítica que refleje procesos de comprensión, interpretación y análisis de las problemáticas propias del entorno y la realidad de las comunidades educativas. Su voz es tímida ante hechos sociales.

En contraste con ese panorama, Roberto Ramírez (2008) plantea unos supuestos involucrados en el desarrollo de una pedagogía crítica, cinco de estos: la participación social de los docentes para asumir los problemas sociales y sus alternativas de solución; la comunicación horizontal, expresada en la articulación de voluntades desde condiciones de vida y acción equitativas; la consideración del componente histórico, sociocultural y político de las comunidades con las que trabaja; la humanización de los procesos educativos a partir de la integridad del sujeto y de su reconocimiento en la diversidad; y el aporte a la transformación de la realidad social: consciencia social, trabajo en equipo e investigación permanente.

Campo educativo

Hay mucha información circulando en diversos medios, pero muy pocos escenarios sociales, educativos, pedagógicos y didácticos que contribuyan en su lectura crítica. No hemos sido formados para pensar críticamente, situación que debilita la construcción de juicios argumentados sobre diversos fenómenos, la toma de decisiones con criterio y hasta las posibilidades de transformación social, política y cultural, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Por otra parte, la *formación docente* parece asimilarse como un proceso continuo que pretende contribuir en las dimensiones humana, pedagógica, didáctica, investigativa, social y política de los docentes que laboran en todos los niveles educativos. Tal pretensión ha quedado muchas veces reducida a ejercicios de instrucción y capacitación desvinculados de la experiencia y el saber pedagógicos, de los contextos, las realidades y los problemas de las comunidades y las regiones donde se trabaja.

A esto se agrega que, aunque reconocemos la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la persona y de la sociedad, estamos lejos de volverlo un objeto concreto de trabajo que contribuya a estudiar las creencias e ideologías de una cultura, a explicar e interpretar los textos de la cultura con miras a superar los discursos y las prácticas tecnocráticas; muy especialmente, a generar una conciencia crítica en los sujetos, a posibilitar acciones críticas transformadoras y a hacer más solidaria la vida en comunidad.

Campo conceptual

Aunque existe una amplia variedad de conceptualizaciones en relación con ‘pensamiento crítico’, aún persiste la necesidad de articular dichos planteamientos con los currículos y las didácticas en ambientes de enseñanza y de aprendizaje particulares. Conviene advertir que, en el campo de la investigación sobre el pensamiento crítico y la educación, el concepto de pensamiento crítico se caracteriza por ser polisémico, por cuanto se determina a partir de su relación con diversas disciplinas y con las prácticas asociadas en contextos determinados.

Un ejemplo de dicha diversidad lo muestra Carlos Vélez (2013) a través de un rastreo a investigaciones en dicha materia, identificando que los temas de debate se concentran en cinco asuntos: naturaleza (conceptualización y dimensiones); enseñanza (lo que se debe enseñar y aprender, en su mayoría relacionado con el ejercicio de habilidades de pensamiento); inclusión curricular (integración o transformación del currículo para el pensamiento crítico como eje transversal); competencia (identificación de dimensiones y subcompetencias involucradas en la formación); y estrategias (adopción o diseño de estrategias basadas en el paradigma socioconstructivista desde las que se privilegia la interacción).

En este sentido y como perspectiva de estudio, quedaría pendiente contemplar un análisis que abarque varios de esos frentes en un proceso estructural y articulador. La formación para el pensamiento crítico se convierte en una potente herramienta para promover nuevas dinámicas pedagógicas en el ámbito educativo, así como la formación de individuos comprometidos con la justicia, la igualdad y la transformación social.

Campo metodológico

En la actualidad se habla de un ‘pensamiento crítico’, pero muy poco de las mediaciones y las didácticas que lo generan o lo favorecen. Sin mediaciones ni didácticas para su logro o su desarrollo será difícil pasar de un discurso abstracto sobre el pensamiento crítico a un discurso apropiado y práctico sobre este. Desde una perspectiva pedagógica, queda pendiente conocer y reconocer tales mediaciones y didácticas acordes con una población, una región, un ciclo de formación, entre otros.

Este par de componentes se requiere para empoderar el discurso del docente en el escenario donde actúa; para ofrecer y construir herramientas de lectura crítica de la realidad donde la mirada se amplifique; para enriquecer la perspectiva sociocultural y política de los docentes; para cualificar su propia experiencia y práctica pedagógicas y con ello aportar en la construcción de una conciencia crítica.

Por otro lado, debe considerarse que el acercamiento a estas metodologías o métodos de investigación tiene altas posibilidades de repercutir en la formación del pensamiento crítico de las comunidades con las que interactúa el docente. Los escenarios de actuación de los docentes siguen siendo muy amplios, ya se trate de niveles formalizados de educación básica, media y superior, o de cursos, diplomados, eventos y seminarios, entre otros. Esta importante presencia del docente le brinda mayores espacios y tiempos para trabajar en la formación del pensamiento crítico de sus estudiantes (e incluso colegas, familias...), más que lo que pudiesen hacer otras profesiones.

Así las cosas, la pregunta general del macroproyecto que movilizó los proyectos específicos fue: *¿de qué manera aportar al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes y los estudiantes del ámbito escolar?* Y esto derivó en tres objetivos: identificar y analizar los problemas asociados al pensamiento crítico y la educación, con implicaciones e impacto en los campos social, político o educativo; diseñar o desarrollar estrategias de pensamiento crítico para los docentes y estudiantes del ámbito escolar; producir conocimiento que contribuya a la reflexión y análisis crítico de los problemas derivados de la relación pensamiento crítico-educación.

Ante este propósito, los proyectos de investigación particulares del macroproyecto “Pensamiento crítico y educación” fueron de tipo cualitativo, con una orientación más fuerte por el paradigma de la teoría crítica en una perspectiva crítico-hermenéutica que aportó a la comprensión del campo estudiado. Cinco proyectos optaron por el método de la investigación-acción y uno por el estudio documental.

Esos proyectos se ubicaron en cinco campos temáticos de investigación:

- a) *Pensamiento crítico y habilidades cognitivas.* Problemas asociados con el tipo de habilidades cognitivas que se requieren para el desarrollo del pensamiento crítico, ya sea en poblaciones concretas (niñez, juventud, adultez), en disciplinas particulares, o en situaciones de aprendizaje particulares. Caben estudios que contemplen los diversos niveles de complejidad del pensamiento.
- b) *Caja de herramientas del pensamiento crítico.* Problemas asociados con la necesidad de identificar cuáles son las herramientas del pensamiento crítico en poblaciones concretas (niñez, juventud, adultez), en disciplinas particulares, en situaciones de aprendizaje particulares, u otros.
- c) *Tesoros del pensamiento crítico.* Problemas asociados con la necesidad de identificar y conceptualizar aquellos términos asociados directamente con el desarrollo del pensamiento crítico y la educación.
- d) *Pensamiento crítico y escritura de textos argumentativos.* Problemas en los cuales se aborde el papel de los textos argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico, y se reconozcan las mediaciones y las didácticas de escritura que aportan a dicho desarrollo.
- e) *Pensamiento crítico y convivencia.* Problemas asociados con la solución de conflictos convivenciales, en los que se requieren unas disposiciones o actitudes particulares favorables para el desarrollo del pensamiento crítico.

En esa línea de abordaje pedagógico, quedan pendientes de indagación estos otros campos para futuras investigaciones:

- a) *Pensamiento crítico y lectura de textos argumentativos.* Problemas en los que se aborde el papel de los textos argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico, y se reconozcan las mediaciones y las didácticas de lectura que aportan a dicho desarrollo.

- b) *Pensamiento crítico y disciplinas.* Problemas asociados con las mediaciones y las didácticas que desarrollan el pensamiento crítico en disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, las matemáticas, las ciencias naturales, las humanidades, entre otras.
- c) *Pensamiento crítico y lectura de textos literarios.* Problemas en los cuales se aborde el papel de los textos literarios en el desarrollo del pensamiento crítico, y se reconozcan las mediaciones y las didácticas de lectura que aportan a dicho desarrollo.

De igual modo, pero en una línea más directa con la formación docente, es conveniente mencionar otros pendientes de investigación en la relación formación docente-pensamiento crítico. Christopher Day en su libro *Formar docentes* (2005) logra identificar diez de estos asuntos que hoy por hoy resultan muy necesarios de abordaje, tanto para el macrosistema de políticas gubernamentales como para el microsistema de políticas en las instituciones escolares y universitarias. La Tabla I los recoge.

Tabla I. Asuntos pendientes por investigar en la relación formación docente-pensamiento crítico.

Asunto por investigar	Situación problema	Retos
Los límites del aprendizaje en solitario	La reflexión sobre la práctica, cuando esta tiene lugar, suele quedar aislada de las reflexiones de otros docentes. Así las cosas, la reflexión en solitario, que es tal vez la primera fase de la praxis, queda sin la posibilidad del contraste, del intercambio y la triangulación con otras miradas.	Aprendizaje del docente en tres momentos al menos: • Reflexión en la acción (Schon, 1997) • Reflexión sobre la acción (Schon, 1997) • Reflexión en relación con la acción (Day, 2005) Evaluación de la práctica docente con tres miradas: • Autoevaluación • Coevaluación • Heteroevaluación
La capacidad de reflexionar	La investigación educativa sobre las prácticas pedagógicas ha puesto su atención en el logro de los objetivos previstos, las modalidades y metodologías empleadas en la enseñanza y el aprendizaje, pero ha dejado de lado las dimensiones emocional y afectiva del docente en su práctica docente y en esa relación pedagógica (docente-estudiante), que tienen un papel central.	• Considerar que la reflexión del docente también conlleva un componente emocional. En efecto, sus emociones suelen interferir en su reflexión y por tanto en su acción, en la toma de decisiones y en los resultados obtenidos. • Además de reconocer la incidencia de las emociones en la reflexión docente, favorecer o contribuir en su manejo.

Pensamiento crítico en la educación

Asunto por investigar	Situación problema	Retos
¿Se espera un técnico o un profesional reflexivo?	Cuando la finalidad de la docencia se reduce a una función técnica estamos condenando la tarea a una reproducción de discursos y de prácticas poco reflexivas, en otras palabras, con escasas posibilidades de resolución de problemas y de transformación.	• Distinguir términos afines, pero diferentes: instruirse, capacitarse, formarse. • Clarificar y contribuir al papel de los docentes como profesionales reflexivos. • Favorecer la formación docente pertinente y continua dentro y fuera de las instituciones educativas donde laboran.
¿Comodidad o confrontación?	Suele ser más cómodo evitar el autocuestionamiento, dejar pasar los eventos que podrían ser posibilidad para el cambio, que activar la autocritica y la confrontación personal con la práctica docente.	• Arriesgarse a pensar y ayudar a los docentes a hacerlo en diálogo con otros pares o con los directivos. • Reconocer las motivaciones de los docentes que investigan, sistematizan y aman enseñar.
Compromiso con las posibilidades de cambio	Los cambios educativos suelen verse por fuera (en discursos y documentos), no desde adentro (práctica reflexiva), y los docentes obran en consecuencia: "que otros lo hagan".	• Formación de directivos docentes en liderazgo, sobre todo en tiempos de cambio y de crisis. • Formación docente sobre lo que significa <i>cambiar</i>. • Rastrear experiencias exitosas de cambio.
La exploración del continuo	Hay vacíos en las diversas maneras como el docente puede aprender de su propia práctica docente de modo permanente. Pareciera que el aprendizaje del profesorado no se asume como parte del quehacer docente.	• Articulación de la investigación educativa a la formación permanente del profesorado. • Recuperar el vínculo del profesorado con la razón de ser de su profesión, con la pasión por enseñar que, en otras palabras, consiste en crear vínculos y encuentros significativos con los estudiantes.
El tiempo	Existe una tecnocracia del tiempo. La dedicación de los maestros para cumplir con determinados productos y resultados suele ser uno de los objetivos sobre los que más énfasis hacen las instituciones educativas. Se imponen metas, muchas veces sin contar con sus protagonistas.	• Poner en equilibrio y en diálogo el tiempo de la reflexión crítica entre pares con el tiempo de la producción. • Replantear las condiciones laborales del profesorado en virtud de la dignificación de la profesión docente.
Apoyo de la crítica amistosa	Se ha dado más importancia a los expertos externos a las instituciones que hacen investigación sobre la educación, que a los aprendizajes que pueden generarse gracias al acompañamiento, la motivación y la reflexión entre pares críticos.	• Propiciar el trabajo colaborativo y la crítica amistosa entre los docentes en un intercambio de saberes y de conocimientos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la relación pedagógica docente-estudiante, entre otros. Esto repercute favorablemente en la práctica. • Generar redes de apoyo, de diálogo y divulgación de las reflexiones alcanzadas.
Las voces de los docentes	Hay bajo reconocimiento a las voces de los docentes. Por un lado, porque son usadas por los investigadores externos para afianzar sus posiciones e ideologías según convenga. Por otro, porque muchos docentes poco investigan y no logran ahondar en preocupaciones que son de su cotidianidad escolar. Nos encontramos con discursos dispersos y sin profundidad, por lo mismo, desprovistos de reconocimiento social.	• Recuperar la voz del docente a través de la investigación, la reflexión entre pares críticos, y el desarrollo de disposiciones y habilidades de pensamiento crítico. En el fondo de esto, el amor por la profesión es fundamental.

Fuente: Tomado de Day (2005), con inclusiones propias en la columna tres (R. M. Páez Martínez).

ACCIONES QUE PUEDEN EMPRENDER LOS DOCENTES QUE PIENSAN CRÍTICAMENTE

¿Por dónde pueden empezar los docentes? Hay muchas vías; casi que cada característica del pensamiento crítico, o mejor, de lo esperado para quienes piensan críticamente, se convierte en una ruta de entrada. Veamos, por ejemplo, algunas de las cualidades que propone Robert Ennis (1985, citado por Boisvert, 2004, p. 35) y cuáles pueden ser esas acciones (Tabla 2).

Tabla 2. Entre lo esperado del pensamiento crítico y las preguntas previas para iniciar la labor docente.

Cualidades del pensamiento crítico (Ennis, 1985)	Preguntas para emprender las acciones
1. Evaluación de credibilidad de las fuentes	¿Cuáles son las fuentes que empleo en mis clases? ¿De dónde provienen? ¿Por qué elijo esas y no otras? ¿Cómo puedo saber cuáles son las mejores? ¿Cómo puedo fiarme de la credibilidad de esas fuentes?
2. Valoración de la calidad de los argumentos; incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya	¿Qué tipos de argumentos debo conocer? ¿De qué manera se puede argumentar? ¿Cómo saber que son confiables los argumentos expuestos ya sea en forma oral o escrita?
3. Elaboración de un punto de vista propio sobre un tema, así como de su justificación	¿Tengo un punto de vista ya elaborado sobre el pensamiento crítico y su importancia para el docente? ¿En qué momento puedo estar preparado(a) para construir un punto de vista propio sobre algo?
4. Definición de términos en función del contexto	¿En qué lugar y en qué tiempo pretendo favorecer el pensamiento crítico? ¿Cuáles son las edades y el nivel educativo de los estudiantes? ¿Conozco sus ideas previas sobre el asunto a tratar?
5. Manifestación de una mente abierta	¿Escucho con atención perspectivas distintas a la propia? ¿Comprendo las razones de los demás? ¿Procuró hacer puentes o crear lazos para solucionar un problema o crear una propuesta?
6. Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado	¿Cuáles son mis fuentes de información? ¿Contrasto estas fuentes con otras?
7. Formulación de conclusiones, cuando la situación lo amerite, con cautela	¿En qué momento me encuentro preparado para elaborar unas conclusiones? ¿Por qué se necesita la 'cautela' en esta elaboración? ¿Cuándo me encuentro listo(a) para la toma de decisiones razonadas?

Fuente: R. Páez-Martínez, con base en las características del pensamiento crítico de Ennis (1985, citado por Boisvert, 2004, p. 35).

Si tomamos como ejemplo la primera característica de la Tabla 2 —credibilidad de las fuentes— y hacemos *zoom*, podemos seguir acercándonos. Una de las situaciones con las que se enfrenta permanentemente el profesorado es con

la búsqueda de fuentes de diversa índole que puedan ser útiles y de alta importancia en sus clases. En este caso, siempre será necesario que el docente evalúe la credibilidad de ellas antes de proponerlas a sus estudiantes. ¿Cómo sabe un profesor de historia qué textos emplear cuando quiere abordar con sus estudiantes el hecho denominado “descubrimiento de América”? El mismo nombre sugiere una postura: ¿hubo “descubrimiento”? ¿por qué algunos autores hablan de “invasión” y de “sometimiento”? La Tabla 3 nos permite ir más al detalle en la evaluación de la credibilidad de una fuente.

Tabla 3. Rúbrica para la evaluación de la credibilidad de una fuente en torno al hecho histórico del “descubrimiento de América”

Elementos que reflejan la capacidad del pensamiento crítico de “evaluar la credibilidad de una fuente”	Datos de la fuente 1 (título, autor, editorial, año)
1. Mirada a las partes de la fuente	
1. <i>La experiencia</i> Del autor o autores; el conjunto de conocimientos y competencias en el campo.	Tiempo y dedicación a un tema. Perfil profesional del autor ligado a su experiencia en el campo que le compete. Escenarios sociales, políticos, académicos u otros en los que ha laborado o se ha movido. Producción del autor. Otros.
2. <i>La reputación</i> El modo como otros(as) consideran a ese autor o a esos autores.	Qué dicen otras personas u otras fuentes del autor de la fuente que se está estudiando, o de la editorial que respalda la fuente, o de la fuente directamente. Quiénes son esos ‘otros’ que hablan del autor de la fuente. Qué dicen los otros de la obra o del producto del autor que se está verificando. Otros.
3. <i>Ausencia o presencia de conflictos de intereses</i> Cuando un individuo asume dos o más funciones con finalidades que se contradicen.	Relaciones del autor con entes que ponen en evidencia algún conflicto de intereses de orden político, económico, ambiental, social, etcétera.
4. <i>Estar de acuerdo o en desacuerdo con otras fuentes</i> Se revisa si la fuente manifiesta algún punto convergente (de acuerdo) o divergente (en desacuerdo) sobre el mismo campo.	Entran en juego las relaciones entre los planteamientos del autor dentro del mismo texto que se está revisando: la tesis central, los argumentos empleados, las conclusiones, y si en particular las explicaciones de los argumentos no se contradicen.
5. <i>Se es capaz o no de dar razones</i> Se mira si la fuente es capaz de sostener una postura con ayuda de argumentos que explican la situación.	Las ideas centrales expuestas por el autor han de tener su debida explicación; no deben ‘quedar en al aire’.
II. Mirada global a la fuente	
6. <i>Síntesis de los elementos evaluados</i> Tener en cuenta cada uno de los elementos particulares de la fuente.	Se miran en conjunto los cinco puntos anteriores, se ponen en relación y se hace una síntesis global de lo identificado.
7. <i>Juicio global sobre la credibilidad de la fuente</i> Se emite una opinión argumentada y se toma una decisión respecto a la credibilidad de la fuente.	En este punto ya es posible exponer de modo argumentado acerca de la credibilidad o no de la fuente. Se puede llegar a una conclusión y tomar la mejor decisión acerca de su uso o no dentro de las fuentes de una clase. Dependiendo de las características de los estudiantes, puede pasar que se decida usar una fuente de baja credibilidad precisamente como contraste respecto a otra con mayor credibilidad.

Fuente: Adaptado por R. Páez-Martínez a partir de J. Bosivert (2004), Descripción de cuatro capacidades del pensamiento crítico, en *La formación del pensamiento crítico* (pp. 191-192).

Si en cada una de las características de quien piensa críticamente (Tabla 2) hacemos *zoom*, será más posible identificar y construir unos indicadores de logro que contribuyan tanto a la evaluación del docente como a sus propuestas de enseñanza; mediante este ejercicio además podrá pasar que el docente invite a sus estudiantes a hacer lo propio con otras fuentes. En este proceso se cumple aquello de que el docente también es aprendiz en varios momentos de su práctica docente.

Cerramos esta parte recordando una entrevista realizada a Paulo Freire por Neidson Rodrigues (Freire, 2015, pp. 122-123):

NR. Pero existe la idea de que el educador no necesita tener conciencia crítica. Basta con que sea educador porque, en la medida que se desarrolla una pedagogía a partir del sentido común, la incorporación cultural misma permite que los individuos establezcan una relación crítica con el mundo.

PF. Ese es el trabajo pedagógico desde la perspectiva de los contenidos... A veces los docentes atribuyen poderes mágicos a la fuerza del contenido y creen que el educando se concientiza engullendo la información analizada en el salón de clase y en las páginas y más páginas de los libros. Creo que no es así. Y nosotros, como educadores progresistas, tendríamos que luchar para que la formación del docente de enseñanza primaria y enseñanza media siguiera otros caminos. ¿Cómo es posible que se forme un educador sin una excelente base de lenguaje —no digo lengua, porque el lenguaje es mucho más que lengua— y sin una excelente base de discurso? ¿Y sin conocimiento de la historia? ¿Cómo se puede ser un buen educador sin tener noción de la historia de su país, de la historia de su cultura, sin estar informado sobre las raíces autoritarias de su país?”.

Tomamos esta cita pues engloba uno de los mayores problemas detectados dentro del macroproyecto. El tratamiento de la información, a través de la recogida, el análisis y la interpretación, dejó ver los enormes vacíos y dificultades del profesorado del ámbito escolar en lo concerniente a *cómo enseñar a pensar*. Fueron frecuentes las confusiones entre procesos cognitivos de complejidad menor como identificar, describir y relacionar y otros de complejidad mayor como comparar, sintetizar, evaluar y componer por ejemplo. De igual modo, las no claridades para trazar una ruta didáctica e intencionada acerca del acto del pensar.

En otras palabras, vimos escasa esa “excelente base de lenguaje” que refiere Freire en la cita anterior (2015), tanto en el contenido: qué es pensar, qué es pensar críticamente, qué historia se sabe y se cuenta de Colombia, qué fuerzas han dominado al país, qué metodologías o mediaciones son las mejores para enseñar en la niñez o en la adolescencia, etc.; como en el campo profesional de las didácticas: ¿cómo se enseña a pensar cuando el mismo docente desconoce los “contenidos” y las herramientas necesarios para su logro, cuando la historia de Colombia se dejó de enseñar oficialmente hace más de treinta años?

Sin que el estudio pretendiera centrarse en una mirada cognitiva como única perspectiva, ésta se hizo necesaria de abordar a través de los distintos proyectos del macroestudio de modo que se pudiera contribuir con unas bases que ayudaran a comprender el *pensar* y el *pensar crítico*.

Como editores y coordinadores del macroproyecto observamos con atención que no podíamos pretender el diseño y la creación de la *vasija de barro* sin el barro justamente. Las situaciones problema que se han descrito se nos revelaron ahí mismo en lo metodológico, en lo político, en lo social, con un gran cuestionamiento por la formación del profesorado en las facultades de educación, las Escuelas Normales del país y las políticas sobre los requisitos en la selección y posterior nombramiento de los docentes.

Unido a estos vacíos acerca del contenido y de la enseñanza de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, hallamos debilidades en el profesorado acerca de las actitudes que acompañan y caracterizan ese pensamiento, o sea, en la disposición misma para ser *crítico* (seguramente derivado de lo anterior).

Ambas situaciones se convirtieron en una enorme oportunidad para delinear algunas propuestas y, en otros casos, desarrollarlas y evaluarlas con los mismos participantes en los diferentes proyectos de investigación. En esto se halla el enorme valor de este libro. Cada capítulo de los autores(as) refleja el esfuerzo por acercar y trabajar en contextos reales (no ideales) junto con los docentes (y estudiantes) participantes en el estudio a partir de su propia mirada. No solo se observó el fenómeno sino que se entró a favorecer comprensiones y rutas posibles para *enseñar a pensar* y para configurar una *disposición crítica*, incluidos los mismos autores(as) de este libro.

Así las cosas, los capítulos de este libro abordan las necesidades identificadas y plantean diversas alternativas reales y posibles dentro de los contextos

particulares donde se llevaron a cabo los proyectos de investigación. Quedan por supuesto muchos hilos por tejer y otros tantos por desanudar, de la mano, ojalá, de los lectores(as) de esta obra.

LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

Este libro, *Pensamiento crítico en la educación*, se encuentra dividido en nueve capítulos que dan cuenta de los resultados de investigación dentro del macroproyecto “Pensamiento crítico y educación” (2018-2019), a excepción del capítulo cinco, correspondiente a una invitación especial hecha a dos magísteres que realizaron un estudio muy pertinente con aportes interesantes a los propósitos de la publicación, y del epílogo, el cual, tomando como base el macroproyecto, escudriña en las razones del debilitamiento de las transmisiones o de la tradición en la familia y en la escuela, así como en su estrecha relación con los vacíos de una mirada y acción críticas ante los modelos sociales y económicos actuales.

Los primeros cuatro capítulos dejan ver el imperativo de abordar situaciones problema con mayor énfasis en lo socioeducativo, tan complejas en el interior de las instituciones escolares tales como la necesidad de un ‘sentido de comunidad’ y de una disposición apropiada para la convivencia y la solución de conflictos. Y los cinco siguientes señalan la importancia de incorporar el pensamiento crítico dentro de la labor académica del docente a través de diversos recursos didácticos acordes con la población y el contexto en el que se trabaje.

En particular el capítulo uno, “Pensamiento crítico y formación investigativa en la universidad”, deja ver un esfuerzo y acuerdo relativo por parte de estudiosos expertos del tema para reconocer una serie de habilidades y disposiciones de pensamiento crítico en el campo educativo. Asimismo, muestra una estrategia de gestión de la investigación en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle con el diseño de macroproyectos que permiten ahondar en las problemáticas a partir de los proyectos particulares, lo cual favorece la reflexión crítica sobre el contexto más cercano de los maestrantes.

El capítulo dos, “Disposiciones de pensamiento crítico. Una conexión con el sentido de comunidad para atenuar la individualización”, revela de modo inédito una investigación que pregunta por el ‘sentido de comunidad’ a los

jóvenes de dos colegios, dejando ver las dificultades de apropiar los discursos institucionales en pro de la vida en comunidad para que se conviertan en prácticas constantes y cotidianas de las personas que la conforman. Se pone de manifiesto el imperativo de la individualización y la segregación social, ante lo cual se requieren disposiciones dialógicas, relacionales y de creación colectiva, que son una base para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por su parte, en el capítulo tres, “El pensamiento crítico para la participación cualificada de los consejeros estudiantiles”, se hace la pregunta por la pasividad de los consejeros estudiantiles en algunos colegios oficiales de Bogotá y, a partir de ahí, se diseña una propuesta que favorezca un posicionamiento más razonado y argumentado por parte de ellos. Se evidencia en todo caso que un proceso como este requiere un tiempo largo que ayude en el logro del empoderamiento y la participación con una conciencia crítica y emancipadora, como lo mencionara Paulo Freire.

El capítulo cuatro plantea una intervención pedagógica que fomenta algunas disposiciones o actitudes del pensamiento crítico como base para la resolución de conflictos que se presentan dentro y fuera del aula de clases entre los jóvenes, mediante la utilización de una secuencia didáctica. Con esto se aspira al fomento de una sana convivencia y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

De un modo también interesante, en el capítulo cinco se muestra cómo las habilidades lectoras y operaciones del pensamiento que puedan desarrollar los niños y las niñas llegan a incidir en la calidad de la educación, aun cuando se trate de una población en condiciones de pobreza y desigualdad, con altas probabilidades de deserción y repitencia escolar. El capítulo advierte sobre los efectos negativos de la labor docente, especialmente al no profundizar en el desarrollo de las habilidades lectoras con niños y niñas de los primeros grados, y muestra la relación entre habilidades lectoras, operaciones del pensamiento y pensamiento crítico en la calidad de la educación.

La herramienta del cortometraje, tan poco explorada en el ámbito escolar, se abre paso en el capítulo seis: “El cortometraje: herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico que exige una didáctica crítica”. Las autoras dejan ver que el mayor logro de trabajar con este texto audiovisual se halla en la planeación curricular que se diseñe, desarrolle y evalúe con la participación de los niños y las niñas. En particular, haber trabajado con unidades didácticas

como base para llevar a cabo unos encuentros muy sincronizados con las fases de la investigación-acción resultó ser muy pertinente. Esto favoreció una didáctica crítica favorecedora de habilidades de pensamiento crítico en las propias investigadoras.

A la altura del capítulo siete se reta a los lectores a considerar el género escritural del ensayo académico como una puesta en práctica del pensamiento crítico. A partir de una experiencia auténtica de investigación *in situ* con estudiantes y docentes de la educación media en Colombia (grados décimo y undécimo) se logra revelar el itinerario para tal fin, así como varios de los resultados conseguidos en el trabajo conjunto con la población mencionada. “El ensayo académico, una puesta en práctica del pensamiento crítico. Itinerario de una experiencia de investigación” es una contribución al aprendizaje de la escritura de ensayos académicos gracias a la interacción dialógica y reflexiva de un grupo de docentes unidos para el mismo fin. Se ponen en relación las habilidades cognitivas y actitudinales asociadas con el pensamiento crítico.

Los capítulos ocho y nueve reflejan los resultados de un estudio muy auténtico acerca de la construcción de un tesoro académico que está a la disposición de aquellos interesados en reconocer y conocer más a fondo los diversos conceptos que forman el complejo e interesante tejido del pensamiento crítico. Fue precisamente su ausencia una de las razones que animó esta investigación. El capítulo ocho da cuenta del proceso, del sentido y de los hallazgos metodológicos en la elaboración del tesoro, y el noveno presenta los 67 conceptos que componen dicho tesoro y que se espera sean provocación para avanzar en otros desarrollos más adelante. Consideramos un enorme logro cerrar de dicho modo la calidad de esta publicación.

Por último, con el propósito de favorecer una lectura crítica a los procesos educativos que realizan la familia y la escuela, uno de los tutores del macroproyecto presenta el epílogo: “Los hilos endebles de las transmisiones. Familia y escuela en perspectiva crítica”, en el que se muestra que ambas instituciones se han encontrado sin herramientas suficientes para llevar de manera conjunta su labor educadora. Una razón tiene que ver con las raíces de la especie humana, con la tradición y el debilitamiento de sus transmisiones por parte de los adultos, lo cual ha desencadenado prácticas sociales efímeras, superficiales y sin juicio que dificultan una toma de postura crítica ante la realidad, ya sea como docentes o como acudientes de los niños, niñas y jóvenes.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”. [En línea]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/103936480/Desafios-Politica-Educativa-Reformas-Formacion-Docente-Aguerrondo>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Morata.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Day, C. (2005). Los docentes como investigadores. En *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Debesse, M. (1982). *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos.
- Facione, P. (1990). APA Delphi Research Report, Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *ERIC*, 315-423.
- Freire, P. (2015). Crítico, radical y optimista (entrevista de Neidson Rodrigues a Paulo Freire). En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 113-128). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y ciudad*, 23, 57-66.
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Páez, R. (2013). Educación, cultura y simbolismo. *Enunciación*, 18(2), 56-69.
- Pinzás, J. R. A. (2006). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura. Manual para docentes de Secundaria*. Lima: Fondo Editorial del MED. Recuperado de www.minedu.gob.pe
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera de ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Rincón, F. A., Amézquita, C., Ángel, N. C., y Osorio, A. (2015). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D. C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Rincón, F. (2015). Prólogo. En *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D. C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Spicer, K.-L., y Hanks, W. E. (1995). *Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Predisposition in Assessment of Critical Thinking*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391185.pdf>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(9), 11-39.

Capítulo I

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LA UNIVERSIDAD

*Paulo Emilio Oviedo**

RESUMEN

Este capítulo trata sobre la importancia, el sentido y significado que tiene el pensamiento crítico en la formación investigativa universitaria. Para acercarme a esta pretensión sigo el siguiente orden: empiezo con un acercamiento a la comprensión del pensamiento crítico, sigo con la comprensión de la formación investigativa en la universidad, y termino con el pensamiento crítico en la formación investigativa de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

Palabras clave: formación investigativa, habilidades del pensamiento crítico, investigación, pensador crítico, pensamiento crítico.

* Con estudios de Doctorado en Educación; magíster en Educación con especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular; licenciado en Administración Educativa y en Español por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Fue docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle (Bogotá). Miembro activo del Grupo de Investigación en Resolución de Problemas, Evaluación y Dificultades de Aprendizaje (Prevadia), categoría A de Colciencias. Correo electrónico: poviedo@unisalle.edu.co

ACERCAMIENTO A UNA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Diversos educadores, como Nel Noddings, profesora emérita de Educación Infantil en la Universidad de Stanford y profesora de Filosofía y Educación en el Teacher's College de la Universidad de Columbia, autora de numerosos artículos y libros, entre ellos *Filosofía de la Educación* (1992), plantean que filósofos y educadores han coincidido, desde hace mucho tiempo, en la importancia del pensamiento crítico, pero que no han podido ponerse completamente de acuerdo en qué consiste y mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo.

Este planteamiento se ha modificado a partir del amplio panel de expertos que duró dos años (1988-1989) organizado por la Asociación Filosófica Americana. Dicho panel estuvo compuesto por más de cuarenta personas de Estados Unidos y Canadá, investigadoras de mayor renombre en las diversas disciplinas del conocimiento (humanidades, ciencias, educación), para discutir qué es el pensamiento crítico. Del trabajo resultante se publicó el Informe Delphi (The Delphi Report) con el título *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* (1990). En este informe se definió el pensamiento crítico como

el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC [pensamiento crítico] es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. (Facione, 2007, p. 21)

Adicionalmente, en ese mismo informe, así se definió al pensador crítico ideal:

Una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar,

indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de ese ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática. (Facione, 2007, p. 21)¹

Posteriormente, y como continuación del mismo encuentro, otros estudios fueron desarrollados en universidades americanas, entre ellos uno patrocinado por la Oficina de Investigación e Instrucción de Educación de los Estados Unidos en la Universidad Estatal de Pensilvania (1993-1994), a fin de indagar las habilidades que, de acuerdo con los profesores de educación superior, son esenciales para el pensamiento crítico. Dicha investigación arrojó los mismos resultados del consenso de expertos, que se volvió una referencia mundial en cuanto a la definición, las características y las habilidades de pensamiento crítico. Aunque estas habilidades fueron definidas en el Informe Delphi teniendo en mente a los estudiantes de nivel universitario, todas ellas pueden empezarse a desarrollar desde la educación básica y media.

LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

El mencionado consenso de expertos manifestó en su declaración que las habilidades del pensamiento crítico son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Con relación a la primera habilidad del pensamiento crítico, cual es la ‘interpretación’, en la mencionada declaración se precisó que consiste en “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p. 4). Es una habilidad esencial para el investigador, que debe comprender la realidad de cada contexto y momento histórico, seleccionar los problemas relevantes y plantear las hipótesis de investigación.

¹ Recomiendo leer el ensayo “Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?”, de Peter Facione (2007), en el que se reta al lector para que llegue a su propia comprensión de pensamiento crítico y se presentan seis habilidades esenciales que lo hacen posible: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. El autor explica también la importancia de manifestar una disposición fuerte para utilizarlas.

La segunda habilidad es el ‘análisis’, es decir, “identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones y otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencia, razones, información u opiniones” (Facione, 2007, p. 5). Esta habilidad requiere el desarrollo de otras habilidades concomitantes, como las de examinar ideas, detectar y analizar argumentos, entre otras.

La tercera habilidad es la ‘evaluación’, considerada por los expertos como “valoración de la credibilidad de los enunciados de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona” (Facione, 2007, p. 5), a partir de valorar la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia.

La cuarta habilidad es la ‘inferencia’, que según los mismos expertos significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos” (Facione, 2007, p. 5). Esta se constituye en una habilidad esencial con la cual asegurar la productividad intelectual y efectiva del investigador.

La quinta habilidad es la ‘explicación’, “capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de una manera reflexiva y coherente” (Facione, 2007, p. 6). Esta habilidad permite consolidar todos los esfuerzos de la investigación en una visión panorámica integral, presentando evidencias y argumentos sólidos que cierran el ciclo de la investigación y la hagan accesible a la comunidad científica.

Y la sexta y última habilidad del pensamiento crítico es la ‘autorregulación’, definida por los expertos como el “monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias” (Facione, 2007, p. 6). Concordando con Facione (2007), se puede afirmar que es la habilidad cognitiva más importante porque permite a los investigadores mejorar permanentemente su propio razonamiento. Facione la define como una metacognición, una aplicación del pensamiento crítico a sí mismo, al propio pensamiento. Se ejerce mediante el autoexamen y la autocorrección.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA UNIVERSIDAD

De acuerdo con Facione (2007), el pensamiento crítico es fundamental en la universidad como instrumento de investigación. Y no solo es importante para ese propósito, sino que además, agrega el mismo autor, el pensamiento crítico constituye una fuerza liberadora y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada individuo. Si bien no es una garantía de pensamiento infalible, el pensamiento crítico permite autorrectificar y mejorar en forma constante el pensamiento.

Para lograrlo, se requiere contemplar las habilidades del pensamiento crítico en los planes de estudio, los proyectos de investigación y la extensión universitaria, al igual que promover metodologías de enseñanza y aprendizaje que promuevan estas habilidades (como la resolución de problemas, estudio de casos, aprendizaje por proyectos etc.). Y se necesita también trabajar las disposiciones, pues el pensamiento crítico “es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007, p. 21). Muchas veces no se da esta combinación y el mismo Facione advierte que “muchos expertos temen que algunas de las experiencias escolares sean, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo de un buen pensamiento” (2007, p. 8).

En este sentido, la investigación universitaria resulta favorecedora del pensamiento crítico y debería ser uno de los objetivos misionales en las universidades. Se constituye en un elemento de especial importancia en el proceso de formación profesional, en la generación de nuevo conocimiento y en la conexión con la sociedad mediante su transferencia. La materialización de la misión investigativa de la universidad se hace a través del desarrollo tanto de la formación para la investigación como de la investigación formativa, así como de la investigación científica en sentido estricto, de acuerdo con una estrategia que conlleve un crecimiento coherente, responsable, sostenido y planeado mediante prácticas eficientes e innovadoras y esfuerzos pertinentes y estructurados.

La investigación debe cumplir una función fundamental en la educación. En lo que respecta a la formación para la investigación, las universidades están

obligadas a desarrollar habilidades para la investigación en sus estudiantes y a incorporar estrategias de enseñanza-aprendizaje en el currículo con el fin de fortalecer dicha formación. De hecho, en Colombia el Consejo Nacional de Acreditación considera los procesos de formación en investigación “como una primera e ineludible manifestación de la existencia de una cultura de la investigación en las instituciones de educación superior” (Restrepo, 2006, p. 1), convirtiendo así en un imperativo la formación de estudiantes que lleven a cabo actividades de investigación en todas las áreas del conocimiento y que sean capaces de aportar a la comprensión y solución de los problemas del entorno, cada vez más complejos.

En la Universidad de La Salle la investigación es una de las actividades centrales del quehacer universitario y constituye un aspecto fundamental para la Facultad de Ciencias de la Educación. Se trata, no solo de generar conocimiento pertinente para el campo de la educación, sino además de articular los esfuerzos investigativos con la formación de los nuevos educadores.

En este sentido, los lineamientos y estructura generales del sistema de investigación en esta Facultad apuntan a orientar y articular los procesos y desarrollos de la investigación científica y la investigación formativa como motores de los procesos de investigación en la Facultad, centrados en la producción de conocimientos, la interpretación de contextos, la comprensión y solución de problemáticas del ámbito educativo y pedagógico, articulados al proceso de formación de los futuros educadores.

En particular, dentro de la Maestría en Docencia, que desde su creación se interesó por el perfeccionamiento de los docentes universitarios y luego se enfocó más en la práctica profesional docente, poco a poco se realizó un trabajo sistemático centrado en la investigación en la docencia hasta conseguir un plan de estudios que, en la actualidad, contempla la organización de procesos formativos para la docencia y la investigación. Lo particular de esta maestría al pensamiento investigativo de los maestrantes es haber creado un ‘modelo de gestión de la investigación’ que permite vincular los proyectos de los estudiantes de cada cohorte a un macroproyecto diseñado por los dos tutores que la acompañarán durante los dos años.

Dicho modelo favorece la construcción de un pensamiento investigativo al considerar la práctica de la pregunta, la sospecha, la duda metódica, la construcción

inteligente de los límites críticos de la racionalidad académica con respecto a la docencia. De igual modo, permite a los estudiantes la contrastación directa de lo investigado en la tradición histórica de la Maestría en Docencia, de sus aciertos y sus limitaciones desde el orden de la naturaleza interna de las propuestas construidas, encontrando elementos críticos superables. Con criterio epistemológico, también favorece la producción de saberes y hace viable el surgimiento de posiciones propias relacionados con la naturaleza problemática identificada en los proyectos y el macroproyecto; suscita el desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento fundamentado en saberes existentes, veraces y confiables, valiéndose de técnicas y procedimientos propios de diferentes enfoques y métodos de investigación en educación.

Los asuntos que se abordan en esos macroproyectos responden a una línea de trabajo de varios años que ha desarrollado la Facultad de Ciencias de la Educación y que se concreta en cuatro líneas de investigación, dentro de las cuales los grupos de investigación disciplinar cumplen diversos roles.

La primera línea es ‘Saber educativo, pedagógico y didáctico’. Se soporta en tres elementos, uno misional, expresado desde el Proyecto Educativo Lasallista: las problemáticas que vive el sistema educativo colombiano y las potencialidades que posee la Universidad para dar curso al propósito misional y aportar en la superación de las dificultades de nuestro sistema educativo. Entre los problemas del contexto a los cuales aporta el desarrollo de la línea están los que aquejan a las comunidades educativas y atañen a la pedagogía en tanto fuente de conocimiento para el desarrollo de una mejor educación. Las debilidades en la formación de maestros, las prácticas pedagógicas caducas, la brecha tecnológica en las instituciones, la incapacidad para enfrentar los problemas de la convivencia, la influencia de los recursos de todo orden, entre muchos otros, son factores en los que la construcción de saber educativo, pedagógico y didáctico puede aportar.

La segunda, ‘Políticas públicas, calidad de la educación y territorio’. Mientras que la preocupación principal en materia educativa durante gran parte del siglo xx fue la cobertura y expansión del sistema educativo, a finales de este mismo siglo, con el surgimiento de la escuela competitiva, se posicionó el tema de la ‘calidad’ como una preocupación fundamental, especialmente en América Latina. Resultado de la crisis de los años ochenta (que implicó en la región la implementación de políticas de ajuste estructural y un proceso de

internacionalización creciente de la educación y las políticas educativas), se posicionó en la agenda latinoamericana la idea de que no solo debía hablarse de cobertura y expansión del sistema educativo, sino, además, y fundamentalmente, de su 'calidad'.

Entre los problemas del contexto sobre los cuales se ha podido incidir gracias a la producción de conocimiento en el ámbito de esta línea, están: cobertura, calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (nacionales y territoriales); contextualización del currículo de acuerdo con las características regionales del país; tensión entre la descentralización educativa y la centralización de la política pública de educación; sistemas educativos y gestión territorial de las políticas educativas; políticas públicas, educación y territorio; paz y reconciliación para el desarrollo territorial.

La tercera línea es 'Cultura, fe y formación en valores'. Se inspira en las políticas y los lineamientos de la Universidad de La Salle, desde donde se miran los problemas que están en la encrucijada de la cultura, la fe y la formación en valores.

La cuarta corresponde a 'Educación, lenguaje y comunicación'. Aquí se desarrollan investigaciones de carácter interdisciplinario que involucran los estudios culturales, la etnografía y las diferentes ramas de la lingüística (en especial, la sociolingüística y la pragmática). Actualmente es necesario mirar los procesos educativos desde una perspectiva que trascienda lo instrumental y corresponda a los entramados sociales y culturales que impactan los diversos contextos educativos, la escuela y otros contextos.

Entendiendo que la educación no solo se desarrolla en las aulas, sino también en las familias y las comunidades, o en el ciberespacio, esta línea se preocupa por estas transacciones humanas esenciales: ¿cómo se producen, qué efectos tienen y qué las afectan? En esa búsqueda, la línea pretende impactar no solo la educación en las aulas, sino también en un contexto más amplio, cada vez más multicultural y multilingüe, así como en el mundo virtual. Ello implica explorar los efectos de la mediación de la cultura y el lenguaje en procesos de liderazgo y políticas públicas, tanto a nivel local como global.

En ese sentido, las líneas de investigación se ofrecen como un amplio campo de reflexión, dentro de ellas la formación investigativa de la Maestría en Docencia

se constituye en un eje muy propio, casi ‘connatural’ al programa mismo que se trabaja a partir del primer semestre.

¿Cómo lo hacemos? La opción que hemos asumido en la Maestría para el trabajo de investigación con nuestros maestrantes es la “tutoría”, como un dispositivo para la investigación formativa en la educación y la pedagogía. Con esta se busca que los estudiantes realicen proyectos con los cuales aprenden a investigar en la práctica, sin la pretensión de generar un conocimiento nuevo, de alcance universal, sino que se sumerjan en la cultura científica para que, inmersos en ella, problematicen asuntos pedagógicos o educativos de la práctica docente y la escuela. El libro *La tutoría de investigación. Reflexiones, prácticas y propuestas* (Vásquez, 2019) da cuenta de las hondas apuestas y reflexiones que han hecho los docentes de este posgrado en los últimos diez años, a partir de su experiencia como tutores.

Desde el inicio del posgrado, el trabajo de los maestrantes empieza con el diseño y la ejecución de proyectos de investigación derivados de un macro-proyecto, como ya se mencionó, inscrito en las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Además de ser un requisito para la titulación, la concreción del proyecto implica aportar para dar respuesta a un problema pedagógico o educativo, lo cual demanda dos años de intenso trabajo, en los que se asume el dominio de un método de investigación —que involucra estrategias, fases, tareas, avances y socializaciones que, además de dar cuenta del proceso, garantizan alcanzar las metas— en concordancia con el problema planteado como elemento clave de la formación investigativa.

La tradición de la tutoría en la Maestría en Docencia integra un conjunto de componentes que se han ensamblado en la trayectoria de este posgrado; los más significativos, son:

- “La figura de los tutores de investigación”, como un equipo colaborativo y cooperativo de binas de tutores, el cual guía entre seis y ocho grupos durante los dos años. El trabajo en binas se caracteriza por la complementariedad de dos expertos que potencian el quehacer tutorial, posibilitando la planeación conjunta y el colegaje intelectual.
- Los “grupos de tutorados”, los cuales constituyen los grupos de estudiantes que se mueven en el umbral del trabajo cooperativo y colaborativo.

En los dos años, con la mediación tutorial, resuelven un problema de investigación con un método que involucra estrategias, fases, tareas, avances y socializaciones de avances, lo cual, además de dar cuenta del proceso, garantiza alcanzar las metas.

- Las “sesiones de tutoría”, por su parte, son semanales y no son una clase convencional de seminario, sino un encuentro con varios propósitos, el más recurrente es discutir y tomar decisiones respecto de la opción metodológica y conceptual y retroalimentar los trabajos acordados en la sesión anterior y en el plan de trabajo semestral.
- Los “productos académicos e intelectuales”, que a lo largo de los dos años de trabajo intelectual surgen, luego de continuas revisiones, discusiones y reelaboraciones, se centran en los avances de investigación, el trabajo de grado, una ponencia en el foro organizado por la Maestría y un capítulo de libro que, justamente, es el que hace parte de una publicación como la del presente libro.

En resumen, el programa de Maestría en Docencia se caracteriza por fomentar la investigación educativa, no solo porque refiere a situaciones y problemáticas de la educación como hecho social, sino porque forma a quienes la llevan a cabo. Se pretende que la investigación en sí misma, más allá de los compromisos formales y académicos, se convierta en una forma de reflexionar en y sobre el currículo, y las distintas problemáticas que configuran la docencia.

El modelo de gestión de la investigación en esta maestría favorece el desarrollo del pensamiento crítico tanto de docentes como de maestrantes y ayuda a que ella sea más analítica y profunda, lo cual hace que también sea más confiable.

REFERENCIAS

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23, 56. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

- Informe Delphi (1990). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*. Millbrae: The California Academia Press.
Recuperado de <http://www.insightassessment.com/dex>
- Mackay Castro, R., Franco Cortázar, D. E., y Villacis Pérez, P.W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación, *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
- Noddings, N. (1992). *Philosophy of education*. Nueva York: Teachers College Press.
Recuperado de <http://www.amazon.com/Philosophy-Education-Nel-Noddings/dp/0813343232>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Restrepo, B. (2006). *Política de formación para la investigación, creación, desarrollo e innovación*. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque.
- Universidad de La Salle (2011). *Historia del programa de Maestría en Docencia*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2013). *Sistema de Gestión de la Investigación*. Documentos 1. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, F. (ed.) (2019). *La tutoría de investigación. Reflexiones, prácticas y propuestas*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 2

DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO. UNA CONEXIÓN CON EL SENTIDO DE COMUNIDAD PARA ATENUAR LA INDIVIDUALIZACIÓN

*Adriana Milena Bedoya Conde**

*Sebastián Borbón de Narváez***

*Edith Rocío Silva Mora****

RESUMEN

Existen políticas sociales y económicas que han masificado la exclusión, la individualización y la segregación social, materializadas en acciones y prácticas cotidianas, evidenciadas en las relaciones aisladas y la competitividad propia del modelo neoliberal, y fortalecidas con dispositivos que controlan y desintegran el contacto humano. Por ello hoy en día es urgente que los procesos educativos escolares apunten con fuerza y valentía a resistir la atomización

* Enfermera por la Universidad de Cundinamarca; especialista en Auditoría y Garantía de Calidad por la Escuela de Administración y Negocios; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; asesora educacional de Amarey y asesora externa de la Organización para la Excelencia de la Salud (OES). Correo electrónico: bedoyaconde.adriana@gmail.com

** Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, por la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente en el Liceo Hermano Miguel La Salle y coordinador de la Red Juvenil de Investigación y Espiritualidades de Kairós Educativo - KairEd. Correo electrónico: borbondenarvaez@gmail.com

*** Licenciada en Filología e Idiomas por la Universidad Libre; especialista en Educación en Tecnología por la Universidad Distrital; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente (Secretaría de Educación de Soacha). Correo electrónico: edroslasalle@gmail.com

social que impone el sistema en el cual nos encontramos. Las disposiciones dialógicas, relacionales y de creación colectiva son una posibilidad transformadora derivada de la formación del pensamiento crítico en clave de sentido de comunidad.

Palabras clave: disposiciones de pensamiento crítico, individualización, pensamiento crítico, sentido de comunidad, sentido humano.

*Todos aquí somos humanos
Qué más me da el color, la raza
Dentro tenemos sentimientos
Que necesitan de sustento
Si adentro hay buenos sentimientos
No se pueden quedar adentro.
(Dúo Guardabarranco – Casa Abierta)*

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca es imperativo hablar de la forma como los seres humanos nos reconocemos con los demás, con los espacios que habitamos, con los deseos y emociones que nos mueven en el mundo y las maneras en que comprendemos la vida social y cultural. Todas estas relaciones están marcadas por el influjo de las relaciones glocalizadas¹, que mantienen constantes tensiones y pugnas entre los modelos importados e impuestos por el “sistema mundo capitalista”² (marcado por la competencia mercantilista y tecnocrática), y las resistencias y alternativas de pensamiento y acción de grupos humanos que aún mantienen relaciones locales de solidaridad, empatía y cooperatividad.

Dicho de otro modo, la extensión del sistema capitalista y las concepciones antropocéntricas nos han ocasionado la crisis de humanidad más grande de la historia, no solo por el daño que se ha dado a la “casa común”, en palabras del papa Francisco (2015), sino también por el impacto directo que existe en las relaciones sociales, los procesos de socialización y las formas como vemos el mundo y nos enunciamos en él.

¹ Comprensión de las dinámicas humanas desde la escala global y las implicaciones locales.

² Categoría acuñada por Immanuel Wallerstein a lo largo de su análisis histórico y sociológico.

Este influjo de las dinámicas y estereotipos de la sociedad de mercado se hacen visibles dentro de la escuela, tanto en los procesos de socialización entre los actores de ella, como en las dinámicas de exclusión, competitividad e instrumentalización del ser humano, escenarios donde todas las acciones solo se realizan en tanto generan una ganancia tangible, como una calificación, una mención o un beneficio económico.

Por ello, la investigación “De la individualización al sentido de comunidad. Propuesta de pensamiento crítico con estudiantes de Básica Secundaria del Liceo Hermano Miguel La Salle y la Institución Educativa Las Villas”³, que se efectuó entre 2018 y 2019 dentro del macroyecto “Pensamiento crítico y educación” de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle se constituye en un aporte pedagógico, educativo, didáctico y social frente al papel de la escuela. Con ello se avanza en construir caminos de solidaridad con el fin de responder a las problemáticas del egoísmo, de participación para intentar dar solución a la competitividad, y de esperanza, unión, dignidad y pluralidad para mitigar la indiferencia social.

Los resultados obtenidos fueron posibles mediante el desarrollo de un método de investigación-acción con modalidad práctico-deliberativa, en una investigación de tipo cualitativo y desde el paradigma de teoría crítica. Todo ello, con la participación de directivos docentes, docentes y estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle y la Institución Educativa Las Villas, además de dos expertos en sentido de comunidad y pensamiento crítico, con quienes se hicieron entrevistas semiestructuradas, encuestas de conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) y la revisión documental, para luego, mediante las técnicas de análisis de contenido —destilar la información y análisis documental de contenido— y tabulación cruzada para encuestas CAP, obtener los resultados aquí presentados.

Esto permitió concretar una propuesta para atenuar las manifestaciones de individualización en la escuela y tener una proyectiva social, encontrándose que hay disposiciones de pensamiento crítico determinantes en dicha pretensión: de carácter dialógico, relacional y creativo.

³ Dirigida por la tutora Ruth Milena Páez Martínez, PhD.

Este capítulo tiene tres partes centrales: una que describe brevemente la problemática que afrontan las instituciones escolares participantes en el estudio; otra más extensa, en la cual se argumenta el hallazgo de tres tipos de disposiciones de pensamiento crítico fundamentales para transitar de una individualización a un sentido de comunidad, y una final en la que se cuenta cómo es posible materializar dichas disposiciones.

UNA PROBLEMÁTICA GLOCAL

Comprendamos la individualización como un fenómeno develado en la fracturación social, la masificación, la competencia, el egoísmo generalizado o el olvido de las cosas simples y esenciales de la vida como comer, dormir, compartir, descansar o respirar. Estas prácticas son cada vez mayores en todos los territorios del planeta y se podría hablar de manifestaciones globalizadas, en las cuales cada persona piensa, actúa y siente de manera aislada y ególatra.

Las prácticas a las cuales hacemos referencia son construcciones sociales resultado de la particularización y el desligamiento de la presencialidad que han generado los avances científicos en materia de tecnología, medios de comunicación e interacción virtual. Adicionemos a ello que el modelo económico neoliberal impuesto desde la década de los setenta terminó con el estado de bienestar que dominó la mayor parte del siglo xx, y con ello aparecieron nuevas maneras de comprender, no solo la vida económica y política, sino también la vida social y la vida en comunidad.

Los postulados de este nuevo modelo económico involucran el traspaso de las instituciones públicas a la privatización, la fragmentación laboral con políticas de tercerización y flexibilización (como el pago por horas), la globalización de las relaciones comerciales y el fortalecimiento de la diversificación de las economías nacionales y regionales. Al parecer esto no tendría que ver con la individualización, pero en el fondo, las prácticas individuales son trastocadas por dicho modelo, involucrando: a) la competitividad en la vida cotidiana por lo que antes eran derechos sociales como la salud o la educación, b) la formulación de prototipos idealizados que de a poco han ido acabando con las prácticas culturales propias y las identidades locales, como la inculturación desde la implementación de currículos educativos en idiomas extranjeros, c) la desvinculación de asociaciones sociales como las juntas de acción comunal

(JAC), movimientos sociales de minorías y diversidades, grupos sociales unidos a la religiosidad, afinidades deportivas o culturales, e incluso los sindicatos.

Todo ello se da en un ámbito de individualización y masificación, dos condiciones que parecerían contrarias, pero que se complementan: los mercados de consumo igualan a los seres humanos al hacer un gran esfuerzo por negar sus identidades diversas y múltiples e implantar acciones homogéneas, mecanizadas y ‘normalizadas’.

Ante este panorama de eliminar las diferencias y las identidades diversas es necesario construir escenarios que subsanen y ayuden a reflexionar sobre nuestras prácticas en relación con los otros, que exalten la necesidad de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto por la diferencia y el cuidado de la naturaleza. El paradigma de la razón tecnocrática que ha colocado en los altares al ser humano debe ser analizado y discutido en todos los lugares, teniendo como precedente la crisis social y natural que experimentamos hoy día.

Las lógicas del mercado han impregnado los espacios educativos con ideas propias de la empresa, como los discursos sobre la calidad, y habitualizado ciertas prácticas dentro de la escuela que rompen las dinámicas sociales de los seres humanos en todo término (comunicación, lenguaje, prácticas culturales, grupos humanos, relaciones con el entorno, entre otras). Claramente, si la escuela es una empresa el estudiante es un cliente y la persona solo lo es y existe en la relación mercantil de adquirir bienes y servicios; el ser humano vive para ganar, gana para consumir y consume para satisfacer los instintos impuestos por el mercado.

Estamos expuestos entonces, a “una sociedad empapada de felicidad consumista, en la vida real se extiende el pánico y la depresión, enfermedades profesionales de un ciclo de trabajo que pone a todos a competir con todos, y culpabiliza a quien no logra fingirse feliz” (Berardi, 2003, p. 30). Hoy la escuela-empresa neoliberal forma bajo el discurso de la liberalización del ser humano y de las libertades económicas, dejando a la deriva los procesos mentales de análisis, reflexión, contraste, argumentación. Por ello, basa sus prácticas y experiencias pedagógicas en la formación de sujetos moldeables y adaptables, necesarios para el sistema neoliberal. Si la economía es inmediatista y ligera, los sujetos que se desarrollan en este modelo también lo deben ser.

En contraposición a dicha problemática, la formación con sentido de comunidad y pensamiento crítico son dos senderos de varios posibles dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que marcan derroteros para reflexionar, pensar y actuar de otras maneras en los espacios donde nos desarrollamos, no solo el de la escuela, sino fuera de ella. Los juicios y criterios que nacen del análisis y la reflexión de las realidades sociales son un insumo valioso para poder transformar las posiciones personales en prácticas cotidianas que impacten la vida social y personal. Es con todo lo anterior que los resultados y hallazgos investigativos nos proponen de manera decidida tres disposiciones: las dialógicas, las relacionales y las creativas, como actitudes que incitan a la solidaridad, la fraternidad y la esperanza.

DISPOSICIONES DIALÓGICAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Las disposiciones de pensamiento crítico permiten apropiarse las capacidades cognitivas y sociales de este tipo de pensamiento, las cuales son tomadas en cuenta para resolver los problemas y situaciones de la vida cotidiana, todo con el fin de lograr una transferencia de estos saberes a otros escenarios posibles. Así las cosas, estas disposiciones están asociadas con los comportamientos y las prácticas necesarias para adecuar las habilidades de pensamiento en las prácticas cotidianas del ser humano. Y por ello se requiere articular tres aspectos propios de la disposición: la sensibilidad, la inclinación y el conocimiento adquirido teóricamente y llevado a la práctica. De acuerdo con el filósofo estadounidense Robert Ennis (1989), las disposiciones están directamente relacionadas con lo afectivo, las motivaciones y el comportamiento que asume el pensador crítico para analizar y dar solución a una situación, puesto que de nada sirve tener las habilidades propias del pensamiento crítico si, en conclusión, no se es capaz de problematizar la realidad.

Atendiendo a lo anterior, las disposiciones dialógicas son entonces aquellas determinaciones individuales con las que se afrontan las relaciones sociales de forma libre y espontánea, involucrando el sentir, el pensar, el reflexionar y el actuar al comprender que la comunicación en todas sus formas es un lugar de creación, construcción social y comprensión de los otros y del contexto próximo. Ello nace del cruce entre las formas de concebir el mundo y las maneras como nos comportamos en él. Dicho esto, las disposiciones dialógicas involucran las decisiones y las prácticas que se adelantan en los procesos comunicativos y dialogales.

Podríamos precisar con ello que la base del pensamiento crítico en gran medida es la pregunta y a partir de esta se problematizan las situaciones cotidianas de la vida. En el diálogo, y en particular en la pregunta, existe la posibilidad de interrogarse e interrogar a los demás para comprender el contexto y buscar transformarlo de acuerdo con las necesidades y las coyunturas planteadas. Recordemos que para el pedagogo brasileño Paulo Freire una de las principales riquezas que existe en la educación problematizadora es la pregunta que sirve de mediación entre los seres humanos y el mundo (Freire, 1970, p. 76).

Para soportar lo anterior Freire (2002) afirma que “el pensamiento crítico es pensamiento y acción. La realidad es el punto de partida del mismo acto de conocer” (p. 18), donde los docentes y los estudiantes son agentes activos de cambio y emancipación. En palabras de Fernando Torres, “ya no es educar para conocer, sino educar para vivir y, el educar para vivir requiere mucho más, que solo conocer” (EGE I-FT-7)⁴. Por eso el sujeto debe ser responsable y lo suficientemente capaz de crear su propia historia, con el fin de convertirse en agente social de cambio. Sobre ello la docente Claudia Malagón, de la Institución Educativa Las Villas, concuerda en que:

el conocimiento tiene que ser un motivo de emancipación, que los estudiantes se liberen precisamente de todas esas circunstancias que a veces los marginan. Que entiendan que con el desarrollo de unas competencias se pueden liberar, que, con valores como la razón, la libertad de pensar y el sentido humanitario pueden llegar a que se emancipen por medio del conocimiento. (EIDA-CM-9)⁵

Al continuar con nuestro asunto podemos decir que, en el transcurso del análisis de los resultados, los participantes afirmaron que dentro del diálogo y la pregunta surge el valor de lo dialógico como transformación social en una mirada guiada por la curiosidad (del niño), la convicción (del adulto) y la profundidad (del anciano). Ahora bien, si nos detenemos a mirar estas concepciones podemos establecer que lo dicho guarda relación con lo mencionado por Ennis (1989) sobre las disposiciones que se necesitan para entablar una comunicación asertiva y constructiva. A continuación se presentan las tres disposiciones dialógicas que emergieron de esta investigación.

⁴ En adelante, codificación para Fernando Torres Millán, experto entrevistado, con número de pregunta.

⁵ En adelante, codificación para Claudia Malagón, docente de la Institución Educativa Las Villas, con número de pregunta.

Primera disposición dialógica: mantener la curiosidad del niño

La posibilidad de cuestionarnos sobre lo desconocido y desear conocer acerca de lo extraño es una cuestión inherente a las relaciones humanas, además de ser uno de los principales postulados del pensamiento crítico. Por eso, el uso de la pregunta es una estrategia que no puede faltar al potencializar y fomentar la curiosidad, tanto así que Paul y Elder (2003) han dedicado buena parte de su trabajo investigativo a plantear la función y la manera correcta de formular preguntas en determinado momento del proceso de pensamiento. Adicional a esto, la curiosidad permite ampliar la información, el saber o el conocer, y al mismo tiempo, en la relación dialógica, una pausa para pensar, para encontrar las respuestas acertadas o válidas. De hecho Sandra Rojas, experta entrevistada, agrega que “existe una posibilidad de sentarse con las personas a conversar acerca de sus necesidades, sacar preguntas. Yo creo mucho en la conversación. Usualmente venimos de espacios donde todo está armado” (EGE I-SR-7).

Y entonces el diálogo profundo construye nuevas formas de actuar, de pensar y de vincularnos. Esta disposición nos plantea que, al igual que los niños, todas las generaciones apropian la actitud de problematizar la realidad en la cual se vive, y no darla como dada. Si la realidad y las condiciones en las que nos desenvolvemos son construcciones sociales, quiere decir que las podemos deconstruir y desaprender, y por antonomasia, soñar y construir nuevas maneras para conocernos y comprendernos.

Segunda disposición dialógica: reflexionar con la profundidad del anciano

Los ancianos han aprendido a dudar de las cosas que aparecen a primera vista, son capaces de ‘escarbar’ un poco más profundo para comprender otros fenómenos que a simple vista no son tan claros; dice el adagio popular, “más sabe el diablo por viejo que por diablo”. Los ancianos nos enseñan que, junto con una explicación bien dada, existen muchos elementos para dialogar en búsqueda de la verdad y, por consiguiente, de la justicia. Si somos capaces de ver con profundidad de anciano, estamos dispuestos a poner en tela de juicio cualquier situación, siempre y cuando no sea por capricho propio o simplemente por defender la posición personal indefendible.

Lo segundo que aprendemos de los mayores es el valor del tiempo y de los espacios, problema que expone el filósofo coreano Byung-Chul Han (2015) en su libro *El aroma del tiempo*. Allí se reconoce que el afán, la fugacidad y lo efímero de nuestros días responde a la necesidad del hombre actual de producir de manera inmediata en las mismas lógicas modernas. No vivimos los momentos como deberían ser vividos, sino que, dentro del modelo, el hombre está hecho para la producción, para la vida laboral, y el tiempo ha perdido su total condición humana.

Así, el fortalecimiento del papel de la palabra y los momentos para comprender la magia que tiene el otro son vitales en la construcción del sentido de comunidad, alteridad y reciprocidad. Es necesario comprender que las condiciones para que se genere el diálogo no nacen de la nada, ni están dadas naturalmente, sino que deben ser prioridad de quien piensa críticamente.

Tercera disposición dialógica: apropiar la convicción del adulto

Disposición no pensada como la acción de convencer, sino el defender con certeza la posición personal. Nos lleva a pensar que la convicción radica en tener la fuerza de hacer valer lo propio, lo transmitido de generación en generación, de asumir esa posición crítica y reflexiva frente a las ideas generalizadas fruto de la implementación del neoliberalismo. Buscar en nuestras raíces para apropiarnos de lo que somos, de nuestra esencia, de nuestros orígenes, abre la posibilidad de reafirmarnos en lo que nos define, aceptando la diferencia con otras culturas y avanzando en una globalización de la solidaridad, la esperanza y la fraternidad, en la pluralidad y la diversidad. Quizá sea útil traer a colación lo que nos mencionaba la estudiante Valentina Fajardo (2018): “Estar y sentir que se pertenece a una comunidad, a un grupo, y que las otras personas lo hagan sentir de esa misma manera, tiene que ver con identificarse y sentirse identificado” (EGEB-VF-I.I)⁶.

¿Cómo se concretan estas disposiciones dialógicas de pensamiento crítico en el escenario escolar?

Existen otras formas de relacionarnos con los demás, superando las ‘habilidades del lenguaje’ y buscando la consolidación de procesos intra- e

⁶ Codificación para Valentina Fajardo, estudiante del Liceo Hermano Miguel La Salle, con número de pregunta.

intergeneracionales que permitan la reflexión social sobre las formas de ser y estar en el mundo. Los resultados investigativos señalan que la solidaridad y la cooperación son más elevados cuando hablamos de generaciones distintas, especialmente entre niños y ancianos. Ejemplo de ello es el proyecto “Paco” del Liceo Hermano Miguel La Salle, donde los estudiantes hacen donaciones a una fundación de personas mayores y todos sienten, más que compromiso, anhelos de contribuir. Además, en las encuestas CAP más del 50% de la población de ambas instituciones reconoce la prioridad de ayudarnos entre todos para minimizar las condiciones de riesgo (EEA⁷ y EEB⁸).

Un diálogo cercano, situado, reflexivo y crítico entre la misma generación (intra-) y entre diferentes generaciones (inter-), se convierte en la necesidad de reconocernos los unos a los otros en lo que nos acerca y nos aleja, lo que nos une y nos distancia, lo común y lo distinto. Esto se concreta en dos escenarios:

— El diálogo intrageneracional. Una de las mayores riquezas del ser humano en su condición natural radica en la diversidad que nos representa, y allí no es necesario buscar la diferencia en las condiciones generacionales, económicas, sociales o raciales. El diálogo entre dos es valioso y dignificante debido al sinnúmero de mundos posibles que existen en la relación social. Somos tan ricos en diversidad que los gobiernos autoritarios y dictatoriales tienden a la homogeneización del ser humano, a partir de los fundamentalismos religiosos y políticos (EGEL-FT-6), entre muchas otras estrategias.

Asimismo, el diálogo intrageneracional permite comprender las posibilidades de pensarse como generación en el reconocimiento del otro y la capacidad de aceptar los códigos implementados por una generación determinada. Este tipo de diálogo posee unas responsabilidades sobre las decisiones a tomar y las consecuencias que ello conlleve, determinando que dichas posturas deben acoger la visión de otras generaciones. Es allí donde la escuela se convierte en un lugar propicio y valioso para potencializar este diálogo con trascendencia hacia el actuar en comunidad.

⁷ Codificación para encuestas CAP a estudiantes de la Institución Educativa Las Villas.

⁸ Codificación para encuestas CAP a estudiantes del Liceo Hermano Miguel La Salle.

El estudio dejó ver que elementos propios de la vida con otros como el respeto y la reciprocidad se presentan en menor medida en el diálogo intrageneracional. Ejemplo de ello es lo expresado por los estudiantes en las encuestas CAP, quienes resaltaron que vivir en comunidad es: “tratar a los demás con dignidad y respeto por seres humanos” (42,3 % EEA) y (36 % EEB), pero es más fuerte el vínculo afectivo en sentimientos como la amistad y la confianza. Así lo expresaron los estudiantes cuando mencionan que los temas de conversación se tornan “dinámicos cuando son entre amigos y en el colegio” (64 % EEA) y (60 % EEB) respectivamente. Es allí donde las disposiciones abren un abanico de posibilidades para fortalecer los lazos relacionales y construir desde el diálogo entre pares.

— El diálogo intergeneracional. Este diálogo reconoce que las dinámicas sociales, las nociones del mundo, las formas de habitar los espacios y los modelos económicos son dinámicos y variables, razón por la cual no todas las tradiciones, prácticas y costumbres son transmitidas y heredadas de la misma manera, sino que cada generación hace transformaciones, adaptaciones o creaciones más radicales unas que otras. “Las vivencias, actividades y situaciones vividas por las personas, en el contexto de las situaciones epocales en que les tocó insertarse, marcan sus concepciones, patrones de comportamiento y de interacción en todos los ámbitos de su actividad social” (D’Angelo, 2001, p. 1), y ello marca una ruptura con las generaciones anteriores.

Con todo, estas diferencias tangenciales son una posibilidad precisa para ampliar el diálogo en términos de inclusión, participación política, construcciones diversas de significados y la búsqueda de miradas plurales. El respeto por los mayores no implica caer en una gerontocracia o un consejo de ancianos, mas recupera sus saberes, los dota de participación y los exhorta a compartir sus saberes. Situación que al mismo tiempo asigna un papel fundamental a las nuevas generaciones, al recuperar su energía, vitalidad e interés, señalando que sus formas de ver, sentir y habitar el mundo son iguales de valiosas que las demás.

Por ello, las condiciones para generar disposiciones dialógicas de pensamiento crítico llevan a que, mediante la palabra, el diálogo, la pregunta con trascendencia intra- e intergeneracional, podamos fortalecer la identificación de lo que somos, de quienes nos rodean y, en esta relación de reciprocidad y reconocimiento ser capaces de cuestionar nuestros contextos, realidades y posibilidades de transformación.

DISPOSICIONES RELACIONALES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Comprendidas como las apuestas por enriquecer las relaciones humanas a tal punto que privilegien el contacto en términos de pluralidad y diversidad. Somos un sinnúmero de posibilidades que se entretajan en el mundo y mantenemos en nuestros espectros; manifestaciones en ocasiones contrarias, pero que se convierten en la mayor fecundidad del ser humano. Vivir en relación con quien piensa, siente y actúa diferente y ser capaces de comprendernos y valorarnos desde cada lugar, es hoy más que nunca la posibilidad de construir sentidos de humanidad y hermandad para cohabitar en el planeta Tierra.

Pasar de la presencialidad —del estar por estar— a las relaciones humanas desde la fraternidad y la solidaridad —identificarse y participar— implica, de manera tangencial, la apertura al diálogo en el respeto, donde el reconocimiento de los demás se posicione como “una ética que apenas comenzamos a apreciarla. Hasta ahora estamos iniciando la recuperación de esta tradición antiquísima de yo soy, si tú eres” (EGEL-FT-6) y esto nos llama a comprender la comunidad no como un grupo que simplemente comparte identidades, territorios y necesidades, sino que hoy es necesario dar el “paso del concepto de comunidad de lo homogéneo a lo heterogéneo y a lo diverso” (EGEL-FT-6).

Pero es preciso adentrarse en identificar que estos retos actuales se pueden alcanzar con tres apuestas. La primera es el sentir, “sentir que pertenecemos a un grupo, pertenecer a ese grupo busca que nos integremos, que sepamos cuáles son las necesidades de los otros, que sepamos la conexión que tenemos unos y otros (el PEI da lineamientos)” (EIDA-CM-1). Ser afirmativos en aceptar e identificar nuestros sentimientos conlleva también la segunda apuesta, articular el sentir con el pensar, y se acuñó esa categoría que expresa la integralidad del sentir con el pensar. No podemos acercarnos a los demás sin generar procesos reflexivos sobre nuestras maneras de ser y estar con los demás en contextos determinados, “no más el hecho de yo preguntarme qué tengo en común con alguien más, me exige a mi pensar más allá de lo que tengo en frente” (EIDDA-DA-12)⁹.

⁹ En adelante, codificación para Diego Araque, directivo docente de la Institución Educativa Las Villas, con número de pregunta.

Finalmente, la tercera práctica, que nace de las dos primeras y materializa la relacionalidad, es el actuar: la manera como me desenvuelvo en el entorno y el impacto en los demás, debido a que “a veces nos cuesta mucho reconocer y que estamos colonizados en la manera de pensar, en la manera de actuar, todo lo que tenemos realmente ha sido impuesto” (EGE I-SR-9). Como consecuencia de ello, “el pensamiento crítico le permite a uno como persona posicionarse y actuar de otra manera. El pensamiento crítico como acción” (EIDDA-DA-9.1) en comunidad y en relacionalidad, esto es, “una reflexión constante de cómo es mi actuar con los otros para construir, no para pisotearlos, para hacerlos sentir mal, para excluirlos” (EIDB-LL-9.1)¹⁰, sino para construir de manera colectiva.

A fin de acercarnos a la transformación del conflicto lo primero que debemos hacer es conocerlo, caracterizarlo y sentirlo; posterior a ello, buscar rutas y posibilidades que tengan en cuenta el colectivo emergente de relaciones cercanas, honestas y desinteresadas, donde prime el bien colectivo sobre el individual, a partir del diálogo, el encuentro y la empatía. Finalmente, la materialización de las estrategias exige compromiso y esfuerzo por parte de los integrantes, no es posible actuar de manera convincente en algo cuando ello no recoge la generalidad y las personas no se sienten identificadas con las propuestas. Es por esto que, dentro del pensamiento crítico, un elemento prioritario es tener en cuenta la posición de los otros y alcanzar los mejores acuerdos posibles, teniendo presente que los conflictos humanos, los choques y las tensiones hacen parte de las dinámicas propias de la vida en comunidad y que son una limitante para la participación y el empoderamiento. Veamos pues las dos disposiciones relacionales de pensamiento crítico que surgen de la investigación.

Primera disposición relacional: custodia de lo propio

El primer paso en las relaciones sociales implica un ejercicio de apropiación y dignificación de lo que somos y lo que nos identifica. La custodia de lo propio es defender con pasión y convicción nuestras raíces y lo que nos caracteriza. Todos hemos nacido y crecido en un contexto determinado, con cargas históricas, familiares y sociales que nos configuran como sujetos únicos e irrepetibles, mas con las dinámicas de la globalización y las disputas

¹⁰ En adelante, codificación para Lili Leal, docente del Liceo Hermano Miguel La Salle, con número de página de la entrevista.

por hegemonizar discursos y prácticas muchas de estas esencias culturales y sociales se han desdibujado. Es por esta razón que una de las principales disposiciones para relacionarnos con los demás es

el sentido de comunidad, es esa apropiación que yo tengo, esa identidad que yo tengo con un grupo de personas o con una institución, [...], y si yo pertenezco, yo me apropio de esas particularidades que aborda el colectivo, me voy apropiando de valores, me voy identificando con las tradiciones y costumbres que tiene ese grupo de personas (EIDDB-JD-2)¹¹.

las cuales deben ser protegidas y defendidas ante los procesos de imposición cultural. Esta disposición también necesita del cuidado de lo propio, de la esencia de lo que signifique como individuo¹², porque el sentido de comunidad no puede, por ninguna razón, olvidar y demeritar la importancia de lo individual, lo personal y lo particular.

Otra cuestión valiosa y que forma para la comunidad y la dignidad humana es la defensa de los derechos propios y comunitarios, “los derechos colectivos priman sobre los derechos individuales” (EIDDB-JD-1), es necesario hacer una exigencia constante y fundamentada. Lo bello de los derechos aquí es que son para todos por igual, sin importar las condiciones en las que cada cual se encuentre, debido a que

cuando reconozco que esa persona existe, el siguiente paso es reconocer la parte [de] derechos que tiene, reconocer la parte de dignidad que él [sic] tiene, que no solamente es una persona que merece respeto, sino que tiene todas las garantías de ley como yo las tengo (EIDDB-JD-6)

y en la escuela, “al ser escuchados, se dan garantías porque me están midiendo igual que a los otros, sobre los mismos deberes y los mismos derechos” (EIDDB-JD-6.1).

¹¹ En adelante, codificación para John Delgado, directivo docente del Liceo Hermano Miguel La Salle, con número de página de la entrevista.

¹² Debe hacerse claridad entre individuo e individualismo. El primero radica en las características intrínsecas, íntimas y exclusivas de cada persona, mientras que el segundo es un efecto social de atomización social, exclusión de los otros y egoísmo, con un alto componente de egocentrismo.

Segunda disposición relacional: valoración por lo diverso

Se ha encontrado que una de las principales actitudes que deben fortalecerse en el interior de los grupos humanos, comprendidos en su complejidad y extensión, es el respeto a la diferencia y la pluralidad humanas. Ante los más robustos esfuerzos por homogeneizar a los humanos, darle fuerza a la diversidad es de los retos más complejos, debido a que normalmente pensamos en tener siempre la razón apelando a la superioridad del grupo al que se pertenece por género, generación, raza, credo o tendencia política.

Darle un valor a la diversidad y a la pluralidad humanas pasa por considerar la necesidad humana misma, debido a que mediante esta disposición reconozco en el rostro de los otros la condición de relacionalidad para alcanzar la posibilidad del desarrollo social e individual. No podemos alcanzar a ser lo que buscamos de manera individual, necesitamos de los otros para orientar un proyecto personal en la vida. De hecho, para tener ese sentido de comunidad lo que debemos hacer es construirlo, y la mejor manera es obviamente generando procesos que tienen que ver con pensar en el otro, inicialmente, y desde allí buscar los sentidos últimos de la vida.

Existen dos valores fundantes para poder vivir la relacionalidad en la pluralidad, que soportan la vida comunitaria y en sociedad. Así entonces, la fraternidad y la solidaridad reivindican las manifestaciones colaborativas en búsqueda de poder suplir las necesidades que posee el ser humano. En las instituciones educativas la formación humana apunta a ello, pues “se potencia la solidaridad por medio de la fraternidad, al reconocer al otro como persona, reconocer al otro como ser humano, como un sujeto de deberes y un sujeto de derechos” (EIDDB-JD- I). Las sociedades actuales buscan que nos alejemos de los otros, por la misma consecución de sociedades de miedo, de riesgo y de enemistades. Estos riesgos e individualizaciones, para Ulrich Beck (1998), no solo se quedan en las relaciones entre personas, sino que se afianzan en la salud pública, los desastres naturales, las crisis económicas y productivas, la distribución de la riqueza o los desequilibrios políticos, dentro de otros, lo que desemboca en ver al otro como una amenaza, por acciones como hacer uso de recursos naturalmente finitos o representar nuevas formas de actuar o pensar dentro del *status quo* que hemos consolidado.

El valorar lo diverso es también valorar lo natural, el contexto y el medioambiente en la riqueza de la biodiversidad. “Es fundamental la posibilidad de creer en el universo, eso me permite a mí aprender del otro, aportar, pensar no solo en lo humano, sino también en la naturaleza como un otro dentro de esa diversidad” (EGE I-SR-6), ya que como lo conecta Fernando Torres, “no puede verse bio-, sin diversidad, eso lo aprende uno en las huertas ecológicas, la tierra más fértil es la que tiene más bichitos diversos, es allí donde crecen los mejores frutos” (EGE I-FT-6). La centralidad y la riqueza de la vida están en la diversidad y en las conexiones entre los seres humanos con sus pares y con la naturaleza.

DISPOSICIÓN CREATIVA Y COLECTIVA DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Esta disposición parte de encontrar en el conflicto la posibilidad de crear novedosas y divergentes formas de ver la realidad, de encontrar las inconsistencias de la realidad o los discursos y la búsqueda minuciosa y detallada de juicios y argumentos para defender y soportar las posiciones personales y colectivas. El conflicto es un estado natural en el ser humano y en sus condiciones de relación; de allí devienen diversas características propias de las sociedades y de la vida en comunidad. Bajo una lectura generalizada, el conflicto solo lleva a quebranto de las dinámicas humanas, a la imposición de unos sobre otros y a la búsqueda de superioridad de posiciones sin importar los medios para alcanzarlo.

Unido al conflicto, la creación es una de las operaciones mentales más complejas de desarrollar según algunos estudiosos como Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2001), o Churches (2008), percibiéndola como una comprensión coherente del todo para producir o generar nuevos patrones o estructuras. A partir de allí el conflicto puede sincronizar en la consecución de creaciones creativas y conducir a responder de la mejor manera posible a los retos que plantea la vida en comunidad. Con la finalidad de avanzar en su comprensión se presentan tres aspectos de cómo el conflicto se puede convertir en creación colectiva, y cerrar el apartado con una propuesta basada en la comprensión-acción de la realidad para construir sentido de comunidad en forma colectiva.

¿Cómo usar el conflicto para avanzar en la creación colectiva?

La respuesta a ello comienza por observar cómo se genera el conflicto y de allí, qué posibilidades existen para avanzar en la creación colectiva. Podríamos afirmar entonces que los conflictos se dan entre personas involucradas en dinámicas de inconformidad, choque o disgusto que nacen de tres situaciones: la diferencia, las emocionalidades y un problema. Para encabezar lo dicho, las diferencias que se presentan en la vida común son innumerables y de variados tipos: ideológicas, sociales, personales, procedimentales, etc., lo cual demanda que el conflicto sea constante y latente.

Así pues, la diferencia y lo que ocasiona puede ser leído de múltiples maneras, como: a) la forma y el pretexto para distanciarnos y aceptar solo a quienes comparten patrones de comportamiento o pensamiento conmigo, b) señalar y excluir a aquellos con quienes no referencio cercanía, o c) construir posibilidades de diálogo y comprensión con quienes ven la vida de manera opuesta. Hoy día el modelo demuestra que es más fácil “relegar a un estudiante por su apariencia y por su carácter; los compañeros le hacían varios comentarios despectivos, pero él por su personalidad no decía nada, sino que sencillamente guardaba silencio” (EIDB-LL-4.1).

La segunda situación incluye directamente la parte emocional y afectiva de cada persona. Los conflictos responden a unas cargas personales con las que nos desarrollamos como personas. De hecho, son aquellos sentimientos los que nos hacen saber que estamos vivos, que sentimos la vida con sus dinámicas, cambios y permanencias. Pero estos también, por las acciones personales o ajenas, sufren transformaciones y tienen una afectación sobre la forma de relacionarnos y comprender al otro. Las maneras como se concibe el trato entre los integrantes de un grupo pueden cambiar debido a que es una construcción social y contextual dentro de los esquemas del lenguaje —oral y no oral— y, por consiguiente, se puede pasar de la vulgaridad y el maltrato a “interesarse por la persona. Cuando tengo un conflicto con un compañero, no tratarlo de la forma vulgar que hacemos siempre, sino siendo más tolerantes, arreglándolo de la mejor manera” (EGEA-YD-12)¹³.

¹³ Codificación que corresponde a Yordi Díaz, estudiante de la Institución Educativa Las Villas, con el número de página de la entrevista.

Y la tercera situación acontece en las acciones que emprendemos todo el tiempo, muchas de las cuales acarrearán problemas por las consecuencias o los impactos provocados. Aquí varias menciones a tratar. Uno: ser conscientes y reflexivos sobre nuestras maneras de actuar, ser capaces de responsabilizarnos de los efectos generados y, en ocasiones, pedir perdón de manera sincera y honesta cuando el efecto es negativo. Dos: ser tolerantes ante la falla del otro, no aceptando todo lo que viene sin exigir, sino teniendo un espectro de reconocimiento de que todos nos equivocamos y podemos cometer errores. Tres: ser abiertos a la creación de soluciones compartidas, preocupándonos por ser “personas que aporten, personas que miren con capacidad de resolver, de proponer soluciones a los problemas” (EIDA-CM-6), no enraizados en el dilema, sino con capacidad proyectiva, de modo que se privilegie la justicia, la verdad y la reconciliación. Cuatro: actuar desde la amorosidad y la cercanía que necesita la humanización. Reflejar las disposiciones dialógicas y relacionales en la solución de problemas, en la vivencia de los valores aprendidos, especialmente la fraternidad y la solidaridad, y allí la escuela es un lugar privilegiado para fundamentar ello, ya que “si yo les enseñé a los estudiantes desde pequeños la cuestión de valores, les comienzo a potenciar como sujetos políticos y ellos van formando esa parte crítica-propositiva” (EIDDB-JD-10).

Todo lo creado debe ser comunicado y dialogado a la luz de la reflexión con trascendencia hacia la acción. La educación es un acto propio de conocer y tomar conciencia de la realidad en la que nos desenvolvemos. Aquí Freire (1970) ilumina la acción pedagógica al identificar que el acto educativo debe pasar por una articulación entre el saber, la práctica y la integralidad del ser humano, reconociendo que todos los saberes son valiosos para considerar la comprensión, y trayendo consigo la transformación del mundo aprehendido de manera dialógica y comunitaria. Por lo tanto, mediante la comprensión-acción es como, a partir de las experiencias humanas, somos capaces de entender el mundo para actuar en él de manera asertiva.

La comprensión para la acción radica en vivir las disposiciones ya desarrolladas para percibir la manera de relacionarnos de la mejor manera, respondiendo a las coyunturas actuales, y aprovechar las posibilidades individuales y colectivas para conducirnos hacia una sensibilidad más humana, movilizada por los valores, el sentir del dolor ajeno y la búsqueda del bien común, tanto en los grupos humanos como en la naturaleza que todos cohabitamos y de cuyo cuidado somos corresponsables. Desde esta perspectiva se da prioridad a la creación de tres procesos: soluciones, lazos y posturas.

CONCRECIÓN DE LAS DISPOSICIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO CON MIRAS A CONSOLIDAR SENTIDO DE COMUNIDAD

De la investigación mencionada nace una propuesta materializada en la cartilla *Armonía*¹⁴ (Borbón, Bedoya y Silva, 2019) compuesta por seis talleres que responden en su estructura e intencionalidad a desarrollar disposiciones de pensamiento crítico a la vez que asume una reflexión sobre el sentido de comunidad, el reconocimiento de la vida social, la importancia de cuidar la naturaleza, y la diversidad humana. Esto se logra a partir de una mediación didáctica que, según los estudiantes y los docentes, es acorde al desarrollo psicosocial de los participantes y propician el desarrollo de operaciones mentales.

El formato de los talleres, al tener una estructura lúdica, participativa y educativa, brinda la capacidad de que la praxis pedagógica y las condiciones de participación, sistematización, evaluación y reflexión se realicen de manera integrada entre todos los participantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes e investigadores); los talleres como herramienta educativa y metodológica otorgan un papel fundamental a la relación teoría-práctica-teoría y así, las actividades que se desarrollan están estructuradas para pensar, reflexionar y proponer mecanismos que permitan mejorar las relaciones sociales de la comunidad, en tanto que las actividades hacen que los participantes reconozcamos la realidad y, a partir de allí, construyamos alternativas con las cuales transformarla.

Los talleres están contruidos de manera secuencial y sistemática al reunir dos elementos fundamentales. Por un lado, las disposiciones de pensamiento crítico, entendidas como actitudes que la persona desarrolla para pensar y actuar de manera crítica, argumentada y deliberada en diferentes escenarios, y las habilidades de pensamiento para poder alcanzar autonomía y criterio en la toma de decisiones. El segundo elemento que se presenta es la formulación de la temática del taller sobre sentido de comunidad, iniciando por el reconocimiento propio, continuando con el reconocimiento del otro y de lo otro, y concluyendo en la formación de comunidad a partir de la solidaridad y la diferencia.

¹⁴ Para descargar el documento visite el enlace <http://bit.ly/2wyDtoI>

Así pues, y con todo, llegamos a comprender la totalidad de los elementos que se colocan en la propuesta y que, luego de su pilotaje, son una muestra de cuanto se puede y se necesita seguir formado en comunidad, solidaridad y fraternidad (Tabla 2.1).

Tabla 2.1. Consolidación de sentido de comunidad

Fases de la estrategia	Disposición		Mediación didáctica	Temática
Introducción a una operación de pensamiento	Ser juicioso y reflexivo	Custodiar lo propio	Análisis de fábula	Reconocimiento propio
Puesta en práctica guiada en el mismo contexto	Preocupación por la verdad	Apropiar la convicción de adulto	Análisis de imagen	Trascendencia de mí actuar en los demás
Aplicación autónoma	Plantear problemas	Mantener la curiosidad de niño	Análisis de letra de canciones (café mundial)	Reconocimiento del otro, de los otros y de lo otro.
Transferencia	Analizar las situaciones en búsqueda de solución	Crear en colectividad	Cartografía social	Reconocer mis comunidades.
Puesta en práctica guiada en un contexto distinto	Preocupación por la justicia (posición honesta)	Reflexionar con profundidad de anciano	Estudio de caso	Valor de la solidaridad
Utilización autónoma	Ver diversas perspectivas y posibilidades	Valor por lo diverso	Juego de roles	Comunidad en la diversidad

	<i>Diálogo intrageneracional</i>
	<i>Diálogo intergeneracional</i>

Fuente: elaboración de los autores.

A MODO DE CIERRE, LA EMERGENCIA DEL RETORNO A LO ESENCIAL

Dice el escritor francés Antoine de Saint-Exupéry en *El principito* que lo esencial es invisible a los ojos. El retorno a lo esencial de la vida implica, como imperativo categórico, ver con humanidad la crisis ambiental, sociopolítica y axiológica en la que nos encontramos. La liquidez del tiempo, la fragilidad en las relaciones humanas y la atomización social contemporánea son claras muestras de la emergencia que ello representa en búsqueda de reconstruir el tejido social y los sentimientos de empatía y valoración de la vida.

Todas estas situaciones se enmarcan en una monopolización de la comunicación por parte de quienes homogeneizan. De Souza habla de una dominación epistémica (2010). Esta dominación se incrusta en lo más subjetivo de la vida y ello ejerce fuerza en las acciones más íntimas del ser humano. Hoy, esta forma de pensar está totalmente ligada a la finalidad misma del capitalismo y del modelo neoliberal: el propósito es acumular, sin importar los medios utilizados. Eso ha llevado a descuidar prácticas esenciales como el alimentarse, dormir y compartir. En la individualidad se dejó a un lado dialogar, comprendernos, mirarnos, reconocernos.

Las disposiciones dialógicas de pensamiento crítico implican pasar de las habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) a un diálogo en búsqueda de la vinculación social, humana y con el entorno, lo que conlleva a reconocer el diálogo como un lugar de enunciación, de crear formas nuevas de ver la vida, de romper el ego y caminar hacia el *alter*. Valorar lo esencial es aquello que no se concibe dentro de la lógica mercantilista y acumulativa: romper las lógicas de la superioridad de la ganancia económica; dialogar con la curiosidad de niño, con la mirada de anciano y la convicción de adulto, para pensar, soñar, creer y crear desde lo intrageneracional y lo intergeneracional.

Las disposiciones relacionales apuntan a lo esencial desde el empoderamiento social, que no solo se construye a partir de la pluralidad y la construcción colectiva, sino que implica, además, consolidar “relaciones interpersonales respetuosas con los demás miembros de la comunidad educativa” (Liceo Hermano Miguel La Salle, 2018, núm. 2.5) o de la comunidad familiar, reconociendo y valorando la formación axiológica y deontológica dada por los núcleos sociales a los que se pertenece. Por consiguiente es necesario, para que funcione la relacionalidad, actuar conforme a los sentimientos de cooperación, amistad y equidad y acorde a los valores de solidaridad, respeto y tolerancia que han sido inculcados en la escuela y en la familia.

Por último, asumir una posición de manera colectiva involucra una posición política en torno al cuidado de la naturaleza, al cuidado propio y al cuidado de los demás; es finalmente una manera de pararse en la realidad y concebir una forma nueva de ver el mundo, siempre teniendo el bien común en el radar, ya que “cuando yo tengo claro cómo voy a ayudar a construir esa casa, estoy comenzando a construir comunidad, y me vuelvo activo” (EIDDB-JD-11). Hoy día se consolida como imperativa la unión de voces, comprendida como

pasar de sumar acciones individuales a la cohesión de miradas, donde el diálogo, la relación humana y la creación colectiva y comunitaria se entretajan para forjar disposiciones en la construcción de sentido de comunidad, de sociedades diversas, y fortalecer los procesos de encuentro y socialización, valorando que “el hecho de ser diferente no es un problema para generar comunidad, porque uno puede conocer más cosas, incluso uno puede llegar a tener más gustos aún” (EGEA-SC-11)¹⁵.

REFERENCIAS

- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Borbón, S.; Bedoya, A. y Silva, E. (2019). *Cartilla Armonía*. Bogotá: Universidad de La Salle (producto derivado de tesis de maestría), Maestría en Docencia. Recuperado de <http://bit.ly/2wyDtoI>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Toronto: Longmans.
- Churches, A. (2008). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <http://edorigami.wikispaces.com>
- D'Angelo, O. (2011). *Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20110406031028/ovidio3.pdf>
- De Souza, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational researcher*, 18 (3), 1-7. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X018003004>
- Francisco, papa (2015). *Carta encíclica Laudato si. Sobre el cuidado de la casa común*. Roma: Editorial Vaticana.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

¹⁵ Codificación para Samuel Contreras, estudiante de la Institución Educativa Las Villas, con número de pregunta.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Terra.
- Han, B.-C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Liceo Hermano Miguel La Salle (2018). *Manual de convivencia*. Bogotá: Liceo Hermano Miguel La Salle.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Capítulo 3

EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA PARTICIPACIÓN CUALIFICADA DE LOS CONSEJEROS ESTUDIANTILES

*Gloria Velqui Peña Murcia**
*Astrid Magierly Rodríguez Casallas***

RESUMEN

La pasividad de los consejeros estudiantiles en dos instituciones educativas distritales de Bogotá, al igual que su implicación en la escuela y, a futuro, en los procesos democráticos del país, desencadenó de modo central la investigación “El pensamiento crítico, un camino al empoderamiento de los consejos estudiantiles”. Esto llevó a considerar cómo contribuir en la formación del pensamiento crítico de los consejeros estudiantiles en estos colegios, bajo el paradigma de la teoría crítica, en un estudio de tipo cualitativo con el método de la investigación-acción, modalidad crítico-emancipadora. Este capítulo da cuenta de ello en tres partes: una que recoge la relación entre pensamiento crítico y educación, otra que presenta algunas estrategias de formación para el desarrollo del pensamiento crítico en los consejeros estudiantiles, y al final,

* Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Educación por la Fundación Universitaria Autónoma de Colombia (FUAC); magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de Ciencias Sociales en el Colegio Guillermo León Valencia, de Bogotá.

** Licenciada en Lenguas Modernas: Español e Inglés, por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de inglés en el Colegio Altamira Sur Oriental, de Bogotá.

los cambios significativos del desempeño de los consejeros estudiantiles a partir de su implementación. Dentro de los resultados se advierte que esta formación debe ser constante y frecuente para que pueda realmente hablarse del desarrollo de una conciencia crítica y emancipadora en los jóvenes.

Palabras clave: consejo estudiantil, estrategias de formación, participación estudiantil, pensamiento crítico.

*Los oprimidos, después de haber interiorizado la imagen
del opresor y aprobado sus directrices, tienen miedo
de la libertad. La libertad les obligaría a expulsar
esta imagen y sustituirla por la autonomía
y la responsabilidad.*
Paulo Freire

INTRODUCCIÓN

Según un análisis adelantado por la Registraduría Nacional del Estado Civil, el Centro de Democracia y Asuntos Electorales (Cedae) y la Universidad Sergio Arboleda con su Grupo de Análisis Político (GAP), dirigido por Fredy Barreto en el año 2013 sobre las elecciones efectuadas durante el período 1978-2010, en Colombia solo el 45,99 % del potencial de electores ejerció su derecho al voto. Este es un indicador del estado actual de la participación en los procesos democráticos en el país. ¿Qué hay detrás de estas cifras? ¿Qué lleva a los ciudadanos a no votar? Esta realidad se repite a pequeña escala en muchos de los colegios colombianos cuando se lleva a cabo la elección del gobierno escolar.

Vale recordar que, desde que la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994) reglamentó en las instituciones educativas la implementación del gobierno escolar, hemos observado que cuanto realmente se efectúa para dar cumplimiento a esta normatividad son las campañas electorales para personero y consejos estudiantiles replicando las mismas estructuras que se manejan en el país. Los candidatos, por ejemplo, presentan propuestas idealistas o irrealizables como la construcción de piscinas en el patio del colegio, o descontextualizadas como llevar a cabo viajes, rumbas y almuerzos. A esto

se suma que las campañas llegan a contemplar la trampa para obtener votos, ofreciendo a los más pequeños dulces, helados y hasta onces; es decir, compran los votos mediante el engaño a quienes son más ingenuos, posiblemente por su edad o el desconocimiento de las funciones propias del cargo, y pierden de vista el verdadero sentido de la representación política y la participación social que se explica en la ley. ¿Qué hay detrás de estas manifestaciones en el seno de la institución escolar? ¿Qué lleva a los escolares a actuar de ese modo?

En este capítulo se plantea que la formación del pensamiento crítico en los consejeros estudiantiles contribuye a mejorar sus niveles de participación en el ámbito escolar. Se parte de reconocer la íntima relación entre la formación del pensamiento crítico y la construcción de una sociedad democrática.

Esa conclusión surge de los hallazgos encontrados en la investigación “El pensamiento crítico: un camino al empoderamiento de los consejos estudiantiles”¹, que hace parte del macroproyecto “Pensamiento crítico y educación”, respaldado por el Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico (2016-2019) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), el cual tiene en sus propósitos apoyar investigaciones pertinentes al desarrollo social, político y educativo de la región.

En la metodología del estudio se asumió como paradigma la teoría crítica, como tipo la investigación cualitativa y como método la investigación-acción en modalidad crítico- emancipadora. Para recopilar la información se usaron técnicas observacionales: la observación participante (a los consejeros estudiantiles, doce en el colegio Guillermo León Valencia y veintiocho en el colegio Altamira Sur Oriental) y la no participante (una para la reunión de consejeros estudiantes en cada colegio), y técnicas conversacionales: la entrevista semiestructurada (seis entrevistas a docentes y seis a estudiantes consejeros), mediante la guía de observación y el guión de entrevista semiestructurada (Tabla 3.1). También se llevó a cabo análisis documental al proyecto educativo institucional (PEI) y al manual de convivencia de cada institución educativa.

¹ Estudio realizado en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, Colombia; tutora: Ruth Milena Páez M.

Tabla 3.1. Relación entre objetivos, fases y técnicas de recolección y técnicas de análisis de la información.

Objetivos específicos	Fases de la Investigación-acción	Técnicas de recopilación de la información	Técnicas de análisis de la información
Diseñar una estrategia de formación del pensamiento crítico para los consejeros estudiantiles de estas instituciones educativas distritales.	Planificación	Una observación no participante (con un guión estructurado) a los cincuenta y dos consejeros estudiantiles de dos instituciones educativas.	Análisis de contenido: matriz temática
		Tres entrevistas semiestructuradas a consejeros estudiantiles en cada institución educativa. Una entrevista semiestructurada al rector y dos docentes en cada institución educativa.	Análisis de contenido. Método: destilar la información
Aplicar la estrategia de formación del pensamiento crítico a los consejeros estudiantiles de estas instituciones educativas distritales.	Actuación	Una observación participante a los consejeros estudiantiles en cada institución educativa de acuerdo con cada ciclo de la investigación.	Análisis de contenido: matriz temática
Identificar el grado de participación de los consejeros estudiantiles ante una situación problema concreta en cada una de las instituciones.	Observación	Una observación participante a los consejeros estudiantiles en cada institución educativa de acuerdo con cada ciclo de la investigación.	Análisis de contenido: matriz temática
Generar espacios de reflexión sobre la participación individual y colectiva del consejo estudiantil en las dos instituciones educativas distritales.	Reflexión	Una reunión grupal por cada ciclo durante el taller. Reuniones espontáneas e informales con los consejeros más comprometidos.	Análisis de contenido: matriz temática

Fuente: elaboración de las autoras.

En este capítulo se condensan las reflexiones y los resultados del estudio que buscó plantear una estrategia de formación en pensamiento crítico para los consejeros estudiantiles de las instituciones educativas distritales (IED) Guillermo León Valencia y Altamira Sur Oriental, en Bogotá, con quienes se trabajaron habilidades que permitieran el desarrollo de su labor de manera participativa mediante espacios de reflexión e interacción; esto posibilitó cambios en sus acciones, con trascendencia acorde al tiempo que dura su labor como consejeros, e incluso por fuera de este, e impacto en el contexto donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas.

La primera parte del capítulo define el pensamiento crítico y su relación con la educación desde autores norteamericanos que han trabajado el concepto;

en la segunda se refieren las estrategias de formación para el desarrollo del pensamiento crítico de los consejeros estudiantiles a partir del trabajo de campo en las dos instituciones educativas distritales mencionadas, y al final se presentan los cambios significativos en el desempeño de los consejeros estudiantiles a partir de implementarse dichas estrategias de formación en pensamiento crítico.

ENTRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y EDUCACIÓN

¿Qué es lo que relaciona pensamiento crítico y educación? El pensamiento crítico se entendió en esta investigación desde la perspectiva de Lipman, quien lo define como la capacidad que tienen los individuos, situados en un contexto, de identificar información relevante y tomar decisiones con base en criterios, los cuales “son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios” (1998, citado en Boisvert, 2004, p. 36). El citado autor plantea que el pensamiento crítico parte de un proceso de razonamiento en el que se elaboran juicios utilizando la objetividad a partir de criterios para dar razón de ellos, teniendo en cuenta las circunstancias o el contexto donde se desarrolla el juicio y la oportunidad de corregir a tiempo las decisiones.

Por su parte, la educación está llamada a desarrollar las capacidades de la persona —en todas sus dimensiones— con las cuales se relaciona consigo mismo, con la otredad y con el mundo construyendo la cultura; la educación contribuye a que los estudiantes adquieran capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y aportar a la construcción de sociedades más justas, productivas y equitativas. Por ende, la escuela tiene una ambiciosa misión: más que enseñar al alumno una multitud de conocimientos pertenecientes a campos muy especializados, consiste, ante todo, en enseñar a pensar, enseñar a aprender a aprender, a procurar que el alumno adquiriera una autonomía intelectual atendiendo al desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico (López, 2012). Se advierte que, desde el consejo estudiantil como instancia de participación escolar, hay un potencial trabajo para la formación de pensamiento crítico en niñas, niños y jóvenes, lo que afianza el compromiso de la educación ante las exigencias del actual momento histórico para la democratización.

El Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016-2020” (Alcaldía Mayor de Bogotá), en el artículo 34 establece que la participación de los actores de la comunidad educativa es fundamental para consolidar una educación pertinente y de calidad que sea la base para lograr el pleno desarrollo y la felicidad de los habitantes de nuestra ciudad. Así las cosas, se puede decir que la relación entre pensamiento crítico y educación se ve favorecida al consolidar alternativas para la formación del pensamiento crítico en los consejos estudiantiles, por ser un escenario que posibilita afianzar la participación y el empoderamiento de los estudiantes en la vida democrática escolar. Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, no solo les permite pensar mejor, sino ser buenas personas, buenos ciudadanos y ejercer mejor la democracia, al utilizar su capacidad de juzgar basada en razones para que puedan distinguir lo real de lo irreal, lo profundo de lo superficial.

En otras palabras, el criterio determina el campo de conocimiento, es la base para comparar y, a partir de ello, tomar decisiones, por ejemplo en la ética, que “consiste en juicios frente a los cuales lo correcto y lo no correcto son importantes” (Lipman, 1998, p. 177). Es decir, se parte de un criterio para emitir un juicio y esto implica pensar en las consecuencias.

Cuando se hace algún tipo de juicio se pueden emitir diferentes consideraciones, pero han de tenerse razones válidas, relevantes y confiables, esto es, criterios que permitan tomar una decisión que no solo se base en opiniones.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Las estrategias son acciones encaminadas a la formación del pensamiento crítico que responden al deseo de una sociedad democrática. Precisamente Matthew Lipman, en *Pensamiento complejo y educación*, señala que “el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables, entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico” (Lipman, 1998, p. 323). Así pues, desde la escuela pueden cobrar vida nuevas formas de hacer política y de construir relaciones sociales a partir de la reflexión y el diálogo.

¿Pero, qué es el diálogo? Es una herramienta transformadora que permite el entendimiento, la indagación, el cuestionamiento, y que ayuda a los estudiantes

a tomar conciencia de las situaciones, de los problemas que los aquejan, a dejar la indiferencia y a contribuir a la formación de una sociedad más humana y democrática. Freire (1979) manifiesta: “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (p. 46).

A esto se añade que los docentes y directivos docentes entrevistados consideran que el diálogo en el salón de clase conduce al desarrollo del pensamiento crítico al fortalecer las habilidades comunicativas orales, por cuanto aprenden a expresarse de forma lógica, argumentada y respetuosa, coincidiendo de esta manera con lo expuesto por Lipman (1998, p. 221): “[...] el pensamiento crítico está orientado básicamente por criterios formulables de modo discursivo [...]”. Desde cualquier área del conocimiento es factible utilizar esta estrategia de formación, ya que permite integrar el aprendizaje disciplinar con las habilidades y disposiciones o actitudes del pensamiento crítico.

De igual manera, los consejeros estudiantiles identifican la importancia del diálogo, en especial desde su quehacer como representantes de un grupo de estudiantes. Aparece entonces la escucha como una de sus funciones, la de abrir las posibilidades al diálogo y evitar situaciones como las descritas por Freire (1969): “Las sociedades a las que se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen *comunicados*, se hacen preponderantemente *mudas*” (p. 63), pero quien a su vez, también argumenta: “El mutismo no es preponderantemente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico” (Freire, 1969, p. 63). Con lo anterior, los consejeros estudiantiles pueden hacer un aporte importante al mejoramiento de la participación de los estudiantes.

En cuanto a la *participación estudiantil*, es importante decir que el profesor británico Roger Hart usa el término ‘participación’

para referirse de manera general a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía. (Hart, 1992, p. 5)

Además, plantea la participación como una capacidad para dar a conocer las decisiones que tengan reconocimiento en el contexto social y, de alguna manera, afecten la vida de la persona o de la comunidad a la cual se pertenece. Un fruto de sus investigaciones es la escalera de participación, en la cual indica grados y maneras de participación a partir de unos niveles iniciales en los que no hay participación real y otros cinco niveles donde se da la participación con mejoría gradual en cada nivel, como lo representa la Figura 1.



Figura 3.1. Escalera de participación.

Fuente: Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4.

Según esta definición y perspectiva de Hart sobre la participación, basada en sus investigaciones con niños y adolescentes, además de los conceptos ya tratados se observaron y analizaron los aspectos relacionados con la participación de los consejeros estudiantiles, para quienes el diálogo hace parte de sus funciones, es una de sus principales intenciones. Por eso, y por la importancia que Freire le ha dado en sus reflexiones, esta investigación consideró el diálogo como una forma de actuar.

Es oportuno decir ahora que, en la fase de diagnóstico de la investigación, encontramos que los consejeros se encontraban en el segundo peldaño de la escalera de participación de Hart, donde la población es usada como decoración, cual lo explica el autor: “sencillamente usan a los niños para fortalecer su causa de manera relativamente indirecta (en un acto cultural usan algún símbolo, pero los niños no saben de qué se trata ni ayudan a organizar, sólo ejecutan)” (Hart, 1992, p. 9). En este caso, la población realmente no participaba.

Al avanzar la fase formativa se percibieron cambios en la actuación de los consejeros estudiantiles, aunque no hubo pretensión de comparar lo que pasaba en ellos. Se observó que los consejeros fueron tomando la iniciativa de organizar por sí mismos sus reuniones formales e informales dando solución a las dificultades de tiempo y espacio para reunirse; lograron, en muchos casos, vencer su timidez para hablar en público, identificar necesidades, analizar problemáticas, formular propuestas, discutir posturas e ideas y hacer acuerdos a través del diálogo. La formación en habilidades y disposiciones del pensamiento crítico brindó herramientas que les permitió autoevaluarse, empoderarse de sus funciones y trabajar por cambiar viejas prácticas, demostraron liderazgo.

Es de subrayar que los consejeros evidenciaron habilidades del pensamiento crítico frente a la toma de decisiones ante una situación compleja en el consejo estudiantil, dejaron ver niveles de apropiación relacionados con la etapa formativa de esta investigación al no aceptar la dominación y, en su lugar, defender sus derechos. Estos cambios en la actuación llevaron a los consejeros a avanzar al peldaño final de la escalera de Hart, al máximo, el octavo peldaño, en el que las decisiones son iniciadas por la población, pero coordinadas con los adultos. Esto fue un avance valioso si se considera el corto tiempo de intervención.

Estrategia uno: el diálogo

Ante la necesidad de aprender a dialogar se efectuó un pilotaje sobre propuesta de formación con los consejeros estudiantiles en las dos instituciones educativas distritales mediante un taller en el que se enfatizaron las habilidades de la explicación y el análisis, así como las disposiciones del *ser analítico* y de *mente abierta*. Para este taller se utilizó una historieta relacionada con la elección del personero estudiantil, donde se describe la campaña de dos candidatos: uno hacía promesas irrealizables, el otro presentaba propuestas acordes a la función del cargo, y ambos debían continuarla hasta definir quién había ganado las elecciones (Figura 3.2).

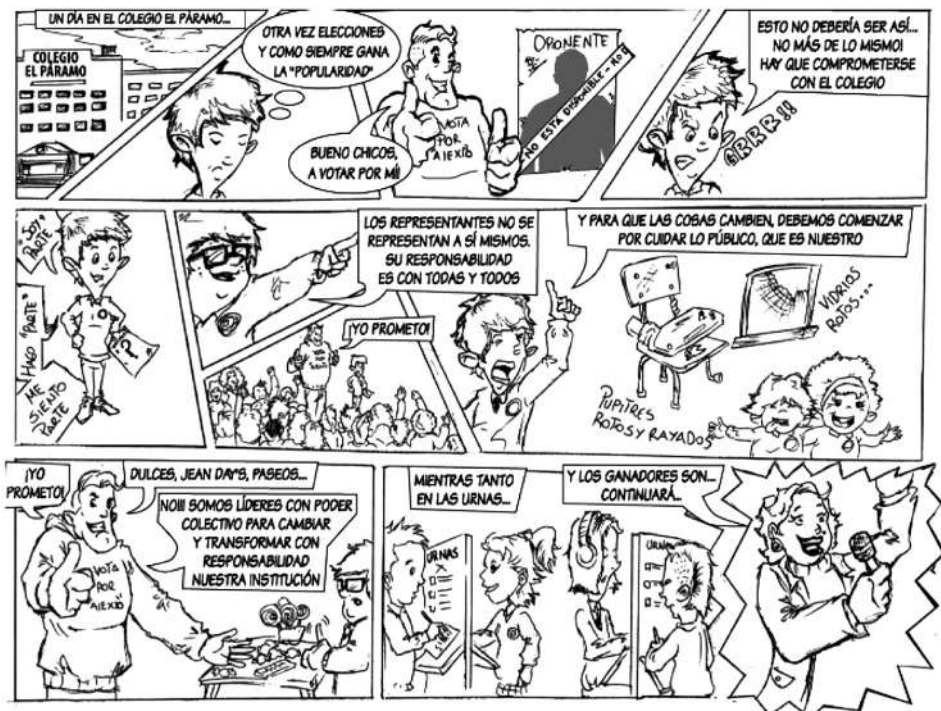


Figura 3.2. Historieta sobre elección de personero estudiantil.

Fuente: Tomado de la cartilla *A participar aprendo participando*,
Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá, 2013.

Posteriormente, se pidió analizar la campaña realizada por los candidatos a la personería identificando similitudes y diferencias con lo presentado en la

historieta. Este ejercicio *dialógico* permitió expresar razones y opiniones sobre el proceso de elección del gobierno escolar y asumir una postura crítica frente a él con el fin de lograr cambios en el proceso de elección del personero y de los representantes estudiantiles en las comicios del próximo año.

Ante esto se vio necesario, además, implementar en el aula diferentes formas de diálogo, de forma que el docente pueda propiciar un aprendizaje dialógico en que el estudiante se exprese con libertad, reflexione, participe activamente, comparta con los otros, tenga la capacidad de llegar a consensos, muestre su liderazgo, sea propositivo frente a las problemáticas que se vayan presentando y contribuya al mejoramiento de su institución educativa, de su comunidad o de su contexto. En conclusión, el diálogo es un medio para desarrollar el pensamiento crítico porque permite el entendimiento, la reflexión y la transformación social.

Estrategia dos: la solución de problemas

Esta estrategia es abordada en dos sentidos, uno, como la utilización de preguntas, y el otro, como situaciones problema.

Utilización de preguntas

Se hizo énfasis en esta estrategia, la importancia del manejo de la pregunta, dar a los estudiantes la posibilidad de cuestionarse y buscar respuestas a sus propios interrogantes, al igual que derivar preguntas a partir de estas. También fue necesario plantearse problemas, no solo relacionados con los contenidos propios de las disciplinas, sino con la vida diaria y el contexto, ya que pueden resultar más motivantes si vinculan los intereses de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la pregunta como una manera de desarrollar el pensamiento crítico se encuentra en los planteamientos de teóricos como Boisvert (2004), quien afirma:

Entre los comportamientos del profesor que tienen una influencia directa y evidente en el aprendizaje real de los alumnos, destacamos: la forma de estructurar la clase (por ejemplo, reagrupamientos diversos), la formulación de preguntas a los alumnos, la forma de responder a sus preguntas, la procuración de ocasiones aptas para pensar durante el desarrollo habitual de la clase [...] (p. 85)

Asimismo, Santiuste (2001) expresa que “en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de una clase resulta, pues, fundamental el tipo de preguntas y respuestas. Pero las preguntas se dan necesariamente en un contexto de interacción social, diálogo, discusión y debate” (p. 57). Es innegable que la pregunta lleva al pensamiento crítico siempre y cuando esté planteada de tal manera que active procesos de pensamiento.

Si esto es así, se hace necesario hablar de la calidad de las preguntas, que de acuerdo con lo planteado por Santiuste (2001), se clasifican entre estos grupos: uno, pueden ser inhibidoras o estimuladoras de respuestas, ejemplos, “¿de dónde obtuvo las respuestas del examen?”, “¿cómo desarrollar el pensamiento?”; dos, también pueden relacionarse con el propósito, en este sentido son provocadoras o suscitadoras de respuestas: “¿por qué cree que el autor propuso esa idea?”; tres, pueden ser convergentes y divergentes, ejemplo de las primeras es “¿qué día es hoy?”, y de las segundas, “¿por qué es importante el pensamiento crítico?”; cuatro, al nivel de procesamiento cognitivo, “¿en qué consiste el problema?” (Tabla 3.2).

Tabla 3.2. Clasificación de preguntas según Santiuste

Estilo	Inhibe respuestas Estimula respuestas
Propósito	Provocadora de respuestas Suscita búsqueda
Tipo	Convergente. Cerrada Divergente. Abierta
Nivel	Observar, comparar, ordenar, clasificar, inferir, analizar, evaluar, solucionar problemas, tomar decisiones.

Fuente: Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*, p. 56.

Esta clasificación permite afirmar que no se puede hablar de manera genérica sobre la pregunta, pues los efectos que puede suscitar van a depender de la tipificación que se use. A continuación se presentan ejemplos de preguntas que se pueden trabajar para contribuir en el desarrollo de estas habilidades por parte de los consejeros (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Ejemplo de preguntas de acuerdo con la función del consejo estudiantil

Habilidad	Ejemplo de preguntas	Funciones del consejo estudiantil (Decreto 1860 de 1994, art. 29)
Inferencia, explicación y análisis	Después de leer las funciones, enuncie qué cargos se necesitan elegir en el consejo estudiantil. Argumente su respuesta. ¿Cuál sería el perfil de cada uno de esos cargos? Teniendo en cuenta el nivel de complejidad, estas preguntas llevan a comparar, analizar, argumentar.	a) Darse su propia organización interna.
Análisis, explicación e inferencia	Después de leer las funciones del consejo directivo, defina cuál debe ser el perfil del representante estudiantil en este estamento. Elabore una cuartilla donde argumente por qué usted cumple o no ese perfil. Estas preguntas son de tipo divergente.	b) Elegir el representante de los estudiantes ante el consejo directivo del establecimiento y asesorarlo en el cumplimiento de su representación.
Análisis	¿Cuáles serían los criterios que deben tenerse en cuenta para presentar una propuesta al consejo estudiantil? Esta pregunta es de tipo divergente.	c) Invitar a sus deliberaciones a aquellos estudiantes que presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil.
Análisis	¿Qué criterios se deben tener en cuenta a la hora de tomar una decisión? Esta pregunta es de tipo divergente.	d) Las demás actividades afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el manual de convivencia.

Fuente: elaboración de las autoras.

A propósito de la calidad de la pregunta, en la propuesta pedagógica de Freire (1990, citado por Santiuste, 2001) se plantea:

La clave para evitar que el preguntar se burocratice, es decir, se convierta en una pedagogía de respuestas, está en dos principios fundamentales: primero, no solo preguntarle al alumno, sino, sobre todo, estimularle y enseñarle a preguntar; segundo, no caer en el juego intelectualista de la pregunta por la pregunta: es esencial que la cadena de preguntas y respuestas esté estrechamente vinculada a la realidad y experiencia de la persona. (p. 55)

Cabe resaltar que es muy importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes en la medida que las preguntas no se pueden limitar al interés particular de los docentes, sino al deseo de conocer el estudiante los hechos o acontecimientos reales de su contexto o su vida personal.

Con el fin de trabajar algunas habilidades del pensamiento crítico con los consejeros estudiantiles se llevó a cabo un taller con ellos, en el cual se

ejercitó la habilidad de la inferencia y disposición de ser *analítico y razonable* a través del análisis fotográfico, utilizando como estrategia la pregunta. En la primera actividad del taller se les solicitó a los estudiantes comentar cuanto observaban en la Figura 3.3.

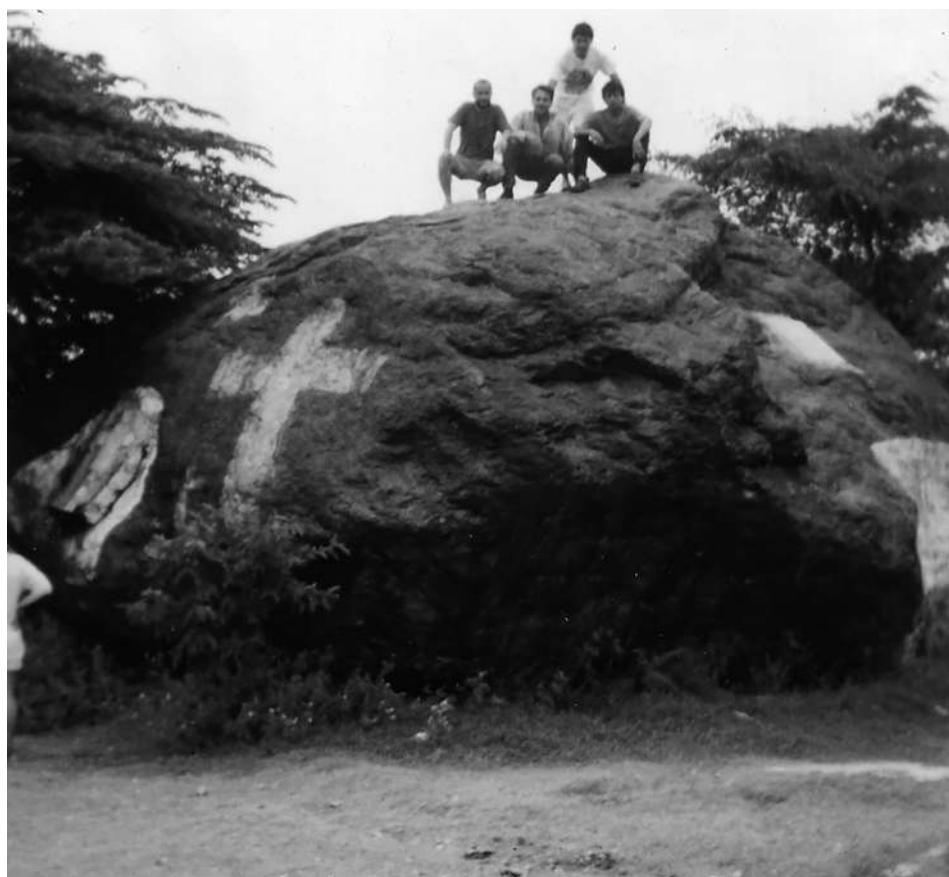


Figura 3.3. Roca negra con el signo de la cruz.

Fuente: foto tomada por Gloria Velqui Peña Murcia, 1994, en Armero, Tolima, Colombia.

Ante esta pregunta, ellos nombraron los elementos que veían. Luego se pasó a la actividad dos, consistente en contestar de manera escrita tres preguntas puntuales: ¿Cómo había aparecido esa piedra allí? ¿Por qué creían que esas personas se habían tomado esa foto allí? ¿En qué fecha fue tomada la foto?

Los estudiantes dieron respuestas basándose en los conocimientos aprendidos en las diferentes áreas (por ejemplo: “la piedra la dejaron ahí los antepasados indígenas”, “es un meteorito”, “fue Dios quien la puso allí”), o fundamentados en los conocimientos previos, o bien, utilizando el sentido común, contestaron que “debido a una erupción volcánica”; a la segunda pregunta, que “la piedra era muy bonita y quisieron llevarse un recuerdo”; y respecto de la última pregunta, que “la foto se tomó hace cinco años”.

Luego se pasó a la actividad tres, en la cual se les pidió a los consejeros que escribieran al menos una pregunta después de haber visto la foto. De ahí surgieron interrogantes como: ¿Dónde se encuentra la piedra? ¿Qué significan los símbolos? ¿Qué emociones sintieron al estar allí? ¿Cómo se subieron? ¿Esas personas hicieron la cruz? ¿Cuánto mide la roca? ¿Qué tipo de roca es?

La actividad cuatro consistió en que cada estudiante daba respuesta a las preguntas que había hecho. Respondieron desde su sentido común, fundados en experiencias pasadas. Se encontró que algunas respuestas no tuvieron en cuenta el contexto, por ejemplo: “se colgaron a un árbol con una cuerda, o utilizaron una escalera”, lo cual no es coherente con lo que se aprecia en la foto.

Finalmente, la actividad cinco consistió en socializar las respuestas dadas a cada una de las preguntas. Una vez se les dio la indicación, los estudiantes expresaron sus respuestas espontáneamente; hubo cuestionamientos ante algunas de las respuestas por parte de las investigadoras o de los mismos estudiantes y, así, se generaron nuevas preguntas. La segunda parte de esta actividad consistió en presentar las respuestas a las preguntas de las investigadoras en la actividad dos y contextualizar lo que realmente representa la piedra, como lo es la tragedia de Armero.

En cuanto a lo expresado por los consejeros estudiantiles, estos, después de conocer la información real de la foto, se mostraron sorprendidos porque no conocían ese hecho histórico del país. Se cuestionaron acerca del por qué fueron tan distantes sus percepciones de la realidad, por qué no interpretaron los símbolos, por qué se limitaron a enumerar elementos y no a describir la situación, además de haberse quedado con lo que vieron en la foto y no haber ido más allá, es decir, no pensaron en el contenido implícito de ella. En ese momento la investigadora enlazó el cuestionamiento que hicieron los estudiantes con el concepto de inferencia y se generó un diálogo acerca de esta habilidad y su importancia.

De lo anterior se concluye que se alcanzó el propósito del taller porque los estudiantes lograron efectuar un proceso metacognitivo que les permitió mirar cómo ellos elaboran sus respuestas, revisar los elementos tenidos en cuenta para decidirse por una opción, la necesidad de fortalecer su habilidad para inferir y la importancia de la inferencia como miembros del consejo estudiantil y en su vida diaria.

De igual manera, se puede afirmar que utilizar la pregunta como estrategia de formación permite desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y ponerlas en práctica, favorece el intercambio de puntos de vista utilizando diferentes tipos de preguntas, exige respuestas elaboradas y estimula el trabajo en equipo y la toma de decisiones que incidirán en su manera de participar.

Situación problema

Ahondemos un poco más afirmando que la solución de problemas no es solo el manejo de preguntas, sino también “es un proceso mediante el cual se concibe y ejecuta un plan para resolver una pregunta, una situación o un problema que necesite una respuesta o una solución que aún no esté disponible” (Boisvert, 2004, p. 117). Además, es un proceso que se lleva a cabo en siete pasos según Boisvert (2004): definir el problema, elegir los criterios de evaluación de las posibles soluciones, formular un conjunto de posibles soluciones, evaluar las soluciones formuladas, elegir la mejor o mejores soluciones, ponerla o ponerlas en práctica, verificar la puesta en práctica de la solución o soluciones elegidas (p. 100). Después de presentar la situación problema el estudiante debe recibir directrices que le permitan ejecutar las operaciones mentales requeridas para hallar las alternativas de solución.

De igual manera, Boisvert (2004) aporta otra mirada a los efectos de solucionar problemas como estrategia de enseñanza: “estructurar la enseñanza del pensamiento en torno a la estrategia de resolución de problemas, a la toma de decisiones o a conceptualizaciones constituye un arco útil para mostrar a los alumnos cómo dominar una habilidad de pensamiento” (p. 105). El dominio de las habilidades de pensamiento se obtiene con la organización del pensamiento, pero, para que esto ocurra, debe haber una directriz o guía que puedan estar fundamentadas en los siete pasos mencionados, porque con la mera presentación de la pregunta difícilmente se logra que los niños y jóvenes lleguen a organizar y controlar su proceso de pensamiento.

Esta estrategia de solución de problemas también se piloteó en las dos instituciones educativas distritales donde se desarrolló la investigación a través de un taller con el que se hizo énfasis en las habilidades de la explicación y el análisis y las disposiciones de ser *analítico* y *razonable*. Se les presentó a los consejeros estudiantiles una situación real ocurrida en una salida recreo-deportiva, en la que los estudiantes de grado once, incluido el personero y el representante al consejo directivo, consumieron una torta de marihuana preparada por uno de ellos. Luego se les pidió que identificaran el problema, asumieran una posición, propusieran una solución y la presentaran mediante un dramatizado.

En la representación algunos grupos argumentaron la necesidad de aplicar una sanción ejemplar pues entre ellos se encontraban el personero y el representante al consejo directivo, quienes deberían ser ejemplo para los demás estudiantes. Propusieron su destitución y la sometieron a votación; cada uno daba sus argumentos y voto, por ejemplo: “voto por la destitución porque ellos hicieron una cosa mala y cada acto tiene su consecuencia; ellos son un mal ejemplo para los demás estudiantes porque fueron elegidos para que nos representaran”. Entonces, por votación unánime se les destituyó del cargo y, además, les exigieron presentar disculpas públicas.

Posteriormente se les presentó la forma real de como el colegio actuó en esa situación y se les pidió que la compararan con la representación que ellos habían hecho. Se dieron cuenta de que coincidieron en la revocatoria del mandato, pero pasaron por alto las normas establecidas en el manual de convivencia y, además, se debía respetar el debido proceso.

Para cerrar el taller, se reflexionó sobre la importancia de pensar antes de actuar, del prever las consecuencias de los actos, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico para tener mejores argumentos a la hora de tomar decisiones y la responsabilidad que ellos tenían por ser los representantes de sus compañeros de curso.

En conclusión, se puede afirmar que los estudiantes comprendieron la importancia del pensamiento crítico en su labor como consejeros y tomaron conciencia de que este les permite empoderarse de su función, que como consejeros pueden proponer acciones de cambio en la institución educativa y el desarrollar criterios para tomar decisiones que los beneficie no solo a ellos, sino también a su comunidad, resulta interesante.

Continuando la idea, esta estrategia de solución de problemas es propicia para lograr la ejercitación y alcance de las habilidades propias del pensamiento crítico. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de que los docentes mejoren sus conocimientos sobre el pensamiento crítico, su necesidad y aplicabilidad en los procesos de enseñanza implementando estrategias en el aula de clase como las aquí expuestas.

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS

Los consejeros estudiantiles, a medida que se fueron involucrando en los talleres de formación, dejaron ver que su participación en la vida escolar debía ser más activa, más propositiva, y comenzaron, por ejemplo, a encontrarse entre ellos por iniciativa propia, a organizar la reunión sin esperar a que un docente los convocara. También, estuvieron atentos a lo que sucedía a su alrededor y propusieron algunas actividades como una campaña para prevenir el robo de niños el 31 de octubre, fiesta de disfraces, la planeación y aplicación de un taller sobre prevención vial, animación a la hora del descanso y una campaña sobre el medioambiente.

Gracias a la formación del pensamiento crítico los consejeros de uno de los colegios reaccionaron frente al mal manejo del poder que hacía el presidente, pues con su autoritarismo, traducido en su postura física y tono de voz imponente, su autoritarismo, su enojo ante las intervenciones opuestas a sus ideas, limitaba la participación y toma de decisiones en las reuniones, y generaba opresión, tal como lo explica el pedagogo brasileiro Freire (2014): “los líderes que no actúan de manera dialógica, sino que insisten en imponer sus decisiones, no organizan a las personas, las manipulan. No liberan, ni son liberados: oprimen” (p. 126). Por este motivo, los consejeros estudiantiles interpellaron el diálogo infructuoso recurriendo a la revocatoria del mandato, y ante esta situación surgió un liderazgo compartido como ejercicio de autonomía y autogobierno.

Con esta descripción se evidencian habilidades del pensamiento crítico respecto a la toma de decisiones ante una situación compleja en el interior del consejo estudiantil, y se dejan ver niveles de apropiación en la etapa formativa de esta investigación al no aceptar la dominación y, en su lugar, defender sus derechos. Frente a condiciones como estas, Freire (2014) expone: “Los

oprimidos, después de haber interiorizado la imagen del opresor y aprobado sus directrices, tienen miedo de la libertad. La libertad les obligaría a expulsar esta imagen y sustituirla por la autonomía y la responsabilidad” (p. 112), reafirmando con este tipo de acciones que el pensamiento crítico conduce al empoderamiento.

En las elecciones de gobierno escolar de 2019 algunos personeros se postularon nuevamente para asumir este cargo, otros asesoraron las campañas de nuevos candidatos y se observó que presentaron propuestas acordes a esa función según la ley. En este año escolar los consejeros elaboraron e implementaron la propuesta de crear un concurso cuyo estímulo sea una salida pedagógica el fin de año para el curso que cumpla criterios como: porte del uniforme, limpieza del salón, nueva organización para recibir el refrigerio y consumo y aprovechamiento de este, convivencia en el salón de clase; dicha actividad ha hecho que los estudiantes lleguen a acuerdos y trabajen a diario por cumplirlos. Así, los consejeros estudiantiles, hoy día, piensan en actividades que generen cambios profundos en la institución con los cuales puedan ser reconocidos y recordados.

CONCLUSIÓN

Una de las principales apuestas que la escuela debe asumir consiste en potenciar los procesos educativos de cara a la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. Reflexionar e investigar acerca de este proceso se constituye en una invitación a repensar las concepciones y prácticas docentes tradicionales, no solo en torno a la enseñanza, sino también al desarrollo de procesos participativos propios del consejo estudiantil.

Por consiguiente, estrategias de formación para el desarrollo del pensamiento crítico con los consejos estudiantiles, a través de talleres vivenciales donde participen en diálogos fructíferos y exploratorios, propongan ideas, consideren las perspectivas, realicen inferencias y asuman una postura crítica al momento de tomar decisiones o solucionar problemas tanto en los eventos de participación estudiantil como en la vida diaria, son una necesidad imperante y una oportunidad para mejorar la participación y alcanzar el empoderamiento.

Por ello, propiciar el diálogo en los escenarios escolares desde una visión crítica siembra las bases para la construcción de una sociedad más humana y democrática. Sobre este particular, Freire (citado por Páez, R. y Rondón, G., 2018, p. 152) expone:

La democracia favorece que desde el diálogo y la discusión sea posible crear conciencia social y pensamiento crítico, lo que implica trabajar los gustos democráticos y las exigencias éticas de y para: cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y el desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos. (2002)

Ahora, es oportuno retomar las dos preguntas que se suscitaron en un comienzo: ¿qué hay detrás de estas cifras?; con apenas un 45,99% del potencial de electores que ejerció su derecho al voto, ¿qué llevó a los ciudadanos a no votar? Las respuestas, en gran medida, se pueden interpretar como el estar presenciando una serie de actitudes que se traducen en una desafección política, en la cual los ciudadanos perciben cada vez más una distancia entre ellos y los escenarios de representación; son más escépticos sobre la utilidad de la política, e incluso, desarrollan actitudes apáticas con respecto a las formas de participación política, tanto electorales como no convencionales. Lo que lleva a los ciudadanos a no votar es, en consecuencia, con el argumento anterior, que la política les es ajena y no es vista como una de las dimensiones del cambio social. A su vez, se puede aducir que, dentro de este comportamiento difuso, gran parte de los ciudadanos no determinan la importancia de tomar decisiones: la ventana de las elecciones como forma directa y democrática de influir en las decisiones del gobierno.

Por ello, la importancia de implementar acciones que conlleven a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual, y así poder influir de alguna manera en las decisiones políticas adoptadas para de esta manera tener una participación directa en la vida del país.

La formación en pensamiento crítico de los consejeros estudiantiles perfila entonces futuros ciudadanos que participen en los procesos democráticos nacionales de manera consciente, ejerciendo sus derechos con compromiso social. Esta formación permite que las próximas generaciones transformen el consciente colectivo inherente a la consejería estudiantil como punto de partida para cambiar las estructuras que afectan a la democracia colombiana.

Finalmente, es necesario que los docentes reflexionen en y sobre su acción de manera crítica para poder generar estrategias de acción en su práctica docente, porque, como lo expresa Shon (1993, citado por Day, 2005, p. 44), “la reflexión en la acción alude al proceso de toma de decisiones de los maestros mientras llevan a cabo la actividad docente. La reflexión sobre la acción, se produce fuera de la práctica que es objeto de reflexión”. Es decir, la reflexión favorece la relación entre teoría y práctica acercándose a la formación de un investigador desde el escenario escolar por medio de la investigación-acción, cuyo fin último es la transformación de las prácticas.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Plan sectorial de educación 2016-2020*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (3 de agosto 1994). *Decreto 1860*. doi: 41480.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Participación ciudadana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177283_recurso_1.pdf
- Day, C. (2005). Los docentes como investigadores. En *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hart, R. (1992). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti essay, 4*. Unicef.
- Lipman, M. (1988). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: La Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Paéz, R., y Rondón, G. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: Clacso.
- Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia, Centro de Democracia y Asuntos Electorales, y Universidad Sergio Arboleda (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia. Una aproximación a sus causas*. Recuperado de: https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/CEDAE_Abstencionismo_electoral_en_Colombia.pdf
- Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En *La lectura crítica*, en R. Páez y G. Rondón (eds.). Bogotá: Universidad de La Salle.

Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugas.
Secretaría de Educación de Bogotá (2013). Gobierno escolar y sistema de participación escolar. *A participar aprendo participando*.

Capítulo 4

EL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

*Julieth Carolina Rivera Niño**
*Laura Andrea Sierra Téllez***
*Fredy Alfonso Cifuentes Rodríguez****

RESUMEN

Este capítulo presenta una propuesta didáctica para desarrollar el pensamiento crítico con el cual se puedan afrontar los conflictos, problemáticas o situaciones convivenciales que ocurren dentro y fuera del aula de clases a un grupo de jóvenes del grado 6.º en un colegio de Bogotá, con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales y vivir en sana convivencia. El estudio es cualitativo, con método de investigación-acción amparado en un paradigma participativo que contribuye a la construcción y el cambio social de la comunidad educativa. Se explica con brevedad el contexto en el que se desarrolló la investigación,

* Licenciada en Humanidades y Lenguas por la Universidad Libre; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente del Ciclo III en el Colegio Militar Justiniano Quiñonez Angulo. Correo electrónico: carittorn@gmail.com

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés por la Universidad La Gran Colombia; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de Primaria en el Colegio Nuestra Señora del Rosario, Bogotá. Correo electrónico: tellezlaura63@gmail.com

*** Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente en el Colegio José María Carbonell, Bogotá. Correo electrónico: fredyacifuentes@gmail.com

recorre los conceptos de pensamiento crítico y conflicto escolar, y expone algunas estrategias didácticas para la resolución de conflictos escolares.

Palabras clave: clima escolar, convivencia escolar, estrategias didácticas, pensamiento crítico, resolución de conflictos.

Los jóvenes de la localidad cuarta de San Cristóbal Sur enfrentan altos índices de violencia escolar e intrafamiliar, según datos del estudio “Bogotá Cómo Vamos en entornos escolares para la convivencia” (2017). Viven en barrios que tradicionalmente se han caracterizado por ser problemáticos. Sumado a lo anterior, se aprecia que los estudiantes de este sector van tomando estereotipos negativos, promotores y causantes de actitudes y comportamientos que degradan la integridad física, moral y psicológica de otras personas e incluso de ellos, pues ocasionan daños en su madurez emocional y su desarrollo de personalidad, así como desconfianza en sí mismos.

Hablar de conflictos escolares es un tema cotidiano que aqueja a las instituciones educativas, ya que muchos estudiantes y docentes manejan altos niveles de estrés y se generan situaciones que afectan el desarrollo normal de las clases. Estos conflictos crean un ambiente de discordia y diferencias en el interior de la comunidad educativa, que terminan por empañar y estigmatizar las relaciones entre los miembros de esta.

Con base en lo anterior, el presente capítulo se deriva de la investigación “Propuesta didáctica a manera de caja de herramientas para la formación en pensamiento crítico para la resolución de conflictos de convivencia escolar en estudiantes de grado 6.º del Colegio José María Carbonell IED”¹ y se inscribe en el macroproyecto de Maestría en Docencia (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle), en la línea “Saber educativo, pedagógico y didáctico”. El estudio surgió porque en la práctica cotidiana con estudiantes de grado 6.º se evidenció cierto tipo de comportamientos, situaciones y problemáticas que, además de influir en su desarrollo integral, están afectando el ambiente dentro del aula de clases al fomentar entre ellos comportamientos negativos que conllevan el involucrarse en conflictos.

¹ Dirigida por el tutor Paulo Emilio Oviedo.

Eso ha venido generando que su actitud frente a este tipo de circunstancias sea agresiva o intolerante con otros compañeros y de esa forma se genere un malestar que perjudica la sana convivencia y el clima escolar, tanto para los estudiantes como para los docentes, a la hora de resolver cualquier situación sin tener que llegar a tomar medidas drásticas. Se busca entonces contribuir a la resolución de conflictos y la convivencia escolar mediante estrategias didácticas que ayuden a formar pensamiento crítico y generen un cambio frente a dichas problemáticas.

Metodológicamente el tipo de investigación es cualitativo, de acuerdo con los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), destacando aspectos importantes de la investigación-acción (IA) desde Kemmis (citado en Latorre, 2003, p. 33) y vinculando a Guba y Lincoln (2002) con el paradigma participativo. Se usaron tres técnicas de recolección de información: análisis de documentos, observación participante y entrevista semiestructurada. Los datos fueron analizados mediante la matriz de análisis de documentos (Arbeláez, y Onrubia, 2014), la “destilación de la información” de Vásquez (2015) y la observación a través de lo propuesto por Cabrera (2009). Estas técnicas ayudaron a evidenciar los resultados que ayudan a dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

En el capítulo se explica brevemente el contexto en que se desarrolló la investigación, luego se pasa a describir conceptos centrales como el pensamiento crítico y el conflicto escolar, se muestra el componente metodológico y, por último, se abordan las estrategias didácticas para la resolución de conflictos escolares.

CONTEXTO

La investigación se llevó a cabo con una población conformada por treinta niñas y niños del grado 6.º y cinco docentes encargados de dirigir las áreas correspondientes a Sociales, Español, Artes, Educación Física y Matemáticas, del Colegio José María Carbonell. De edades entre 10 y 13 años, en su gran mayoría padecen necesidades económicas y viven diferentes tipos de constitución familiar: familias nucleares, extendidas o compuestas, en barrios como Cartagena, Girardot, Las Brisas, El Dorado, La Roca y Las Cruces, ubicados en la localidad cuarta San Cristóbal Sur, de Bogotá.

Para este contexto se identificó que, de modo similar a cuanto acontece en otros colegios, las instituciones educativas plantean procesos de formación convivencial encaminados al desarrollo de actividades, talleres o charlas que no causan mayor impacto en los estudiantes, tales como los planteados por el Ministerio de Educación Nacional (2013) en las *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*, a partir de la Ley 1620 de 2013 (Decreto 1965), que tienen como objetivo principal “proponer actividades que se puedan leer, reflexionar, dialogar y desarrollar ideas, para mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes”. A pesar de los esfuerzos por desarrollar una sana convivencia en el aula de clase esta se afecta debido al manejo que las instituciones propiamente le pretenden dar, pues siguen con el uso de manuales de convivencia en los que se estipulan reglas o normas, clasificadas según el tipo de falta, en las cuales se encasilla al estudiante y no se hace un proceso de reflexión por las partes involucradas.

Por otro lado, la Secretaría de Educación del Distrito como parte de sus políticas adelanta una serie de estudios tendientes a indagar la percepción que los estudiantes tienen acerca de varios aspectos, entre ellos el ambiente escolar y la convivencia. Del último estudio se desprende el documento elaborado para el foro “Bogotá Cómo Vamos en entornos escolares para la convivencia” (2017), en el que se destacan las percepciones, la convivencia, la seguridad, el clima escolar y la exposición a violencias como los factores con mayor influencia en el bajo rendimiento académico y la resolución de conflictos de manera poco asertiva. En este apartado se analizan las cifras sobre dicha percepción de los estudiantes en la localidad cuarta San Cristóbal Sur, en los aspectos ligados al entorno escolar hacia afuera y hacia adentro.

Percepciones hacia afuera. En cuanto a la percepción de los estudiantes en relación con su entorno comunicativo, el informe evidencia la sensación de riesgo a su integridad que aqueja a los estudiantes, situación que genera tensiones en la cultura escolar. Los porcentajes que muestran dicha afirmación (Figura 4.1) dan cuenta de problemáticas complejas como el expendio y consumo de sustancias psicoactivas (SPA), en un 16%, y corredores de hurto 21 %, los cuales permiten la cercanía de delincuentes a los estudiantes hasta tal punto que, en ocasiones, esos lazos de vecindad son con sus propios familiares y amigos de barrio.



Figura 4.1. El entorno escolar hacia afuera.

Fuente: “Bogotá Cómo Vamos, la importancia de los entornos escolares para la convivencia en Bogotá”, 2017, p. 4.

Más adelante el informe da cifras sobre los casos o circunstancias que alteran el clima escolar y vulneran derechos en los colegios del Distrito Capital. En el año 2016 se presentaron al respecto 30.241 casos que alteraron el clima escolar y la vulneración de derechos en los colegios del distrito (“Bogotá Cómo Vamos, la importancia de los entornos escolares para la convivencia en Bogotá”, 2017, p. 11). Los casos con mayor porcentaje, como lo muestra la Figura 4.2, fueron el consumo de sustancias psicoactivas (12%), abuso y violencia (22%) y accidentalidad (39%). En la localidad de San Cristóbal se presenta el mayor porcentaje en casos de abuso y violencia (42%), a diferencia de otras localidades (“Bogotá Cómo Vamos, la importancia de los entornos escolares para la convivencia en Bogotá”, 2017, p. 12). Se confirma entonces la existencia de una problemática muy compleja que se requiere investigar más a fondo para tratar de potenciar cambios significativos en la comunidad educativa del Colegio José María Carbonell.

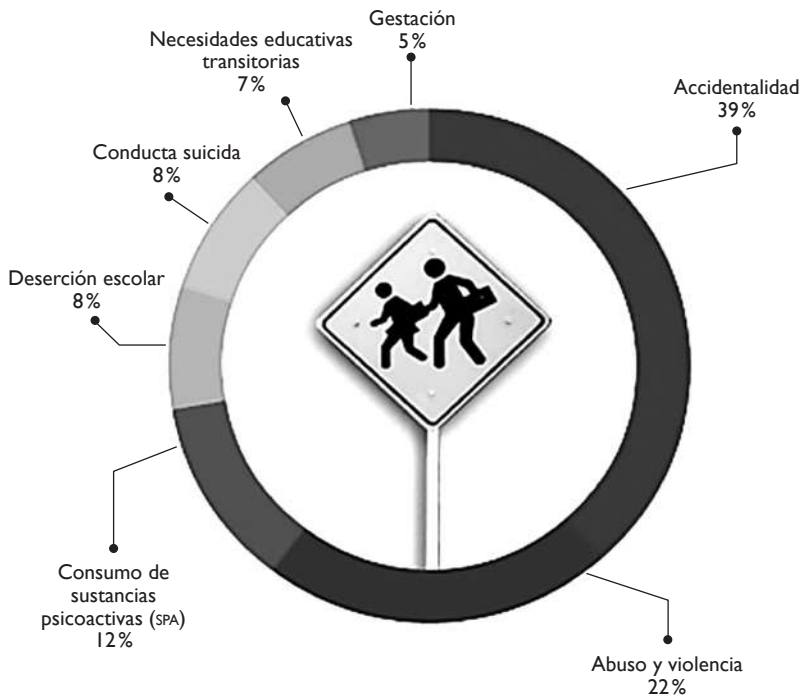


Figura 4.2. El entorno escolar desde adentro.

Fuente: "Bogotá Cómo Vamos, la importancia de los entornos escolares para la convivencia en Bogotá", 1917, p. 11.

En dicha institución la realidad es que tanto estudiantes como docentes tienen problemáticas y situaciones que solo pueden ser solucionadas mediante manual de convivencia, observador, compromisos o citación a acudientes cuando la formación integral está a cargo de los docentes como líderes y figuras facilitadoras que apoyan y aportan a un proceso formativo con miras a mejorar la convivencia y el ambiente escolar adentro y afuera del aula. Cabe señalar que Fortuna y Criselba (2014) mencionan la intervención de los docentes ante cualquier tipo de conflictos en el aula, pero carecen de actuaciones preventivas que les permitan mitigar el conflicto generado en ella y al estudiante afrontar el conflicto en forma adecuada. La falta de estas herramientas pedagógicas y didácticas en las instituciones conlleva a que muchos estudiantes asuman conductas generadoras de comportamientos negativos que culminan en agresiones verbales, físicas o psicológicas.

CONCEPTOS CENTRALES

Pensamiento crítico

Con base en los planteamientos de Jacques Boisvert (2002), el pensamiento crítico “es el mejor escudo con el que los jóvenes pueden contar contra toda clase de abusos, además de ser un pensamiento desarrollado” (p. 11). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es una herramienta para la reflexión y toma de conciencia en los estudiantes, con criterios que les permitan afrontar situaciones problemáticas del día a día en la institución.

La formación en pensamiento crítico va articulada entonces a lo mencionado por Boisvert (2002), quien la asume como un asunto que involucra una serie de estrategias y herramientas ligadas a procesos de enseñanza, reflexión y evaluación; y en este caso, la resolución de problemas es necesaria para desarrollar el pensamiento crítico, ya que promueve capacidades como la persistencia, la claridad, la razonabilidad, entre otras.

Desarrollar el pensamiento crítico con el cual encarar los diversos escenarios que se generan en los ambientes educativos da herramientas para concebir propuestas vinculadas a mejorar las situaciones difíciles que se presentan en la escuela. Dado lo anterior, Lipman (2014) propone el pensamiento crítico como una acción del pensamiento que se adapta al contexto y facilita el juicio por basarse en criterios que facilitan la autocorrección.

De este modo, se busca que la resolución de conflictos sea adecuada a las fases planteadas para la formación del pensamiento crítico, en un ejercicio activo que involucre procesos de análisis y reflexión sobre la acción, tal y como lo presenta Facione (2007) en su propuesta de articular, no solo habilidades, sino ciertas disposiciones para utilizar esas habilidades. Tiempo atrás, y desde otros lugares, esta propuesta ya había sido esbozada por Paul (citado por Boisvert, 2004, p. 42), cuando logró identificar una serie de actitudes o características de quien tiene pensamiento crítico. Esas actitudes fueron denominadas así por dicho autor:

- Independencia intelectual: posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.
- Curiosidad intelectual: tiene disposición para entender el mundo.

- Coraje intelectual: tiene conciencia de la necesidad de enfrentar ideas, creencias, puntos de vista, hacia las cuales tenemos una predisposición negativa.
- Humildad intelectual: conoce los límites de su propio conocimiento.
- Empatía intelectual: tiene conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en el lugar de otros para entenderlos.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros.
- Perseverancia intelectual: tiene una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
- Fe en la razón: llega a conclusiones obtenidas a través de facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables.
- Actúa justamente: tiene una predisposición y conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o al avance del grupo. (1992)

Finalmente, debe decirse es que el pensamiento crítico no puede entenderse solamente como una serie de habilidades cognitivas (o estrategias de pensamiento), sino que implica también, para su comprensión, entenderse como una investigación y un proceso (Boisvert, 2002, p. 17). Respecto de habilidades cognitivas, el pensamiento crítico nos brinda las herramientas base para analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc. En cuanto a investigación, se tiene en cuenta lo propuesto por Kurfiss (1988, citado por Boisvert, 2004, p. 18), quien establece “explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente”, todo este procedimiento lleva a efectuar una justificación argumentada, basada en el pensamiento crítico. Y por último, como proceso, se refiere a una perspectiva que involucra lo investigativo con las habilidades y la relación directa con el contexto donde se manifiesten actitudes adecuadas para este tipo de momentos.

Así se puede entender que el pensamiento crítico, esto es, el pensar claro y racional, favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona emitir juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de determinada acción (Campos, 2007, p. 19).

A esto habrá de agregarse que el pensamiento crítico en la sociedad de la información deviene, no solo como un propósito, sino también como una exigencia social que puede llegar a incidir positivamente en nuestros futuros ciudadanos al dotarlos de herramientas intelectuales para ayudarlos a sobrevivir en la sociedad actual, que suele estar a veces convulsionada y manipulada por intereses malintencionados.

Pasos en el desarrollo del pensamiento crítico

Para desarrollar el pensamiento crítico, Paul (1992, citado por Campos, 2015, p. 69) presenta diez pasos a ser considerados cuando el alumno lleva a cabo actividades de pensamiento crítico. Estos se plantean en términos de interrogantes:

- ¿Por qué estoy haciendo uso de esta manera de pensar?
- ¿Qué pregunta estoy tratando de responder?
- ¿Cuál es mi punto de vista?
- ¿Qué información estoy usando?
- ¿Cómo estoy interpretando la información?
- ¿Qué conceptos o ideas son los más importantes?
- ¿A qué conclusiones estoy llegando?
- ¿Qué es lo que estoy asumiendo?
- ¿Qué implicaciones se derivan de mis conclusiones?
- ¿Cuáles son las consecuencias de las acciones tomadas con base en esas conclusiones?

Conflictos escolares

Los conflictos escolares son situaciones que aquejan a las instituciones educativas y que hoy por hoy afectan el proceso formativo de los estudiantes y el ambiente en el cual se desarrollan. En la actualidad la gran mayoría de los jóvenes no saben enfrentarse a las distintas situaciones que se presentan en el salón de clases y por consiguiente manifiestan conductas agresivas, incluso violentas, físicas y verbales, que pueden perjudicar la integridad de sus pares.

Junto a esto, el contexto familiar y social desempeña un papel clave en la formación de los estudiantes, pues un adolescente desarrolla su carácter y personalidad siguiendo ejemplos o experiencias que dejaron huella en la niñez. Esto se ve reflejado en las acciones, actitudes y comportamientos del individuo ante cualquier situación en la que participa, lo cual revela la forma de crianza, la educación recibida en su hogar y en la vida escolar.

COMPONENTE METODOLÓGICO

En la investigación se aplicaron varios instrumentos para diagnosticar lo que acontece en la institución escolar mencionada. Se comenzó con el *análisis documental de contenido* desde lo propuesto por Pinto (1996), quien lo define como un medio para “incrementar la posibilidad de que las instancias encontradas contengan la información suficiente; disminuye el esfuerzo implicado en la asimilación de información y reduce el grado de riesgo” [...]. De esta manera se pretende inferir las ideas principales de los contenidos a analizar.

Esta técnica empleada se dividió en tres etapas, según lo propuesto por Arbeláez y Onrubia (2014): la primera, una fase teórica; después, una fase descriptiva, y por último, una fase interpretativa. Desde allí se encontró que el proyecto educativo institucional (PEI) muestra el horizonte institucional y la apuesta metodológica para resolver situaciones difíciles que se presentan en el día a día del aula. El PEI es consecuente con las necesidades educativas de la comunidad a la que presta sus servicios. La manera como se piensa desde el PEI la convivencia escolar está planteada a partir de unos objetivos estratégicos convivenciales muy importantes que pretenden promover en los estudiantes una cultura de sana convivencia, enfocada en la resolución pacífica de los conflictos. Sumado a lo anterior, se analizaron las actas del comité de convivencia, donde se observa que no hay un procedimiento general. Se trata de resolver el conflicto, pero se carece de un procedimiento asertivo en el cual realmente se fije la resolución de la situación presentada en esta instancia.

Por otra parte, se efectuaron *entrevistas* a estudiantes y docentes, las cuales fueron analizadas a través de la técnica metodológica “Destilar la información” propuesta por Vásquez (2013, pp. 173-215). El desarrollo de la destilación permite ir descubriendo información relevante para la investigación, por esta razón la finalidad de cada una de las etapas que se desarrollan es hilar y dar

sentido a todas aquellas perspectivas que tienen los docentes y estudiantes frente al ambiente escolar. La destilación referenciada desde Vásquez (2013) plantea nueve etapas de análisis de la información, de lo general a lo particular: 1) los textos base para el análisis, 2) términos recurrentes, 3) selección de relatos por recurrencia, 4) selección de relatos y recorte de apartados relevantes, 5) asignación de descriptores, 6) listado y mezcla de los descriptores, 7) campo semántico y mapa categorial, 8) recuperar la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis, 9) redacción del texto que acompaña y explica cada categoría. Además, este tipo de técnica se relaciona con el carácter de la investigación cualitativa que se está llevando, ya que es necesario tener dos perspectivas: desde el punto crítico del investigador y como docente en ejercicio, para así mismo confrontar aquellas ideas que surgen al desarrollar este tipo de análisis.

Dicha técnica conversacional reveló que la convivencia escolar se ve descubierta en diferentes problemáticas que se generan debido a situaciones como, por ejemplo, tomar algunos estudiantes los implementos escolares sin permiso de los compañeros y, además de usarlos, devolverlos “lanzándolos de extremo a extremo”; esto hace que el dueño o dueña del objeto responda con expresiones como: “¡marica!, cómprese los suyos”, “¿lo mantengo también?”, “se los va a robar” o “¡me los devuelve!”. Este tipo de respuestas son comunes entre ellos, algo ‘normales’. Por otro lado, hay estudiantes que al solicitar prestado algún objeto usan apodos (ejemplos: Agonía, Pichurria, Cuatro ojos, Enano, Chiqui, Gordis, etc.). Estos ‘calificativos’ tienen algo en común, pues hablan sobre el aspecto físico, y en ocasiones son estas acciones las que conllevan agresiones físicas y falta de respeto (Páez-Martínez, 2009), se presentan ocasionalmente y la mayoría de las veces no son comunicadas a las figuras facilitadoras (orientadores, docentes y coordinadores).

En otra perspectiva, durante la *observación participante* se utilizó la propuesta de Cabrera (2009), que permitió sistematizar y analizar los aspectos relacionados con las necesidades de formación, convivencia escolar y resolución de conflictos observados en espacios como el patio de descanso, los pasillos a la hora de entrada y el aula de clase. Se ve con claridad que los estudiantes no se respetan entre sí, y algunas situaciones evidenciadas fueron: cuando suena el timbre todos los estudiantes quieren salir al mismo tiempo y por eso suceden caídas, empujones, golpes, palabras grotescas y peleas. En los pasillos se aglomeran estudiantes de todos los salones al salir y hay algunos que prefieren

hacerse en un costado para con el pie hacer ‘zancadilla’ a otros, burlarse y crear discordia. Este tipo de manifestaciones generan maltratos verbales y físicos entre ellos. Por su parte, en el patio de recreo los estudiantes tienden a compartir con estudiantes de otros grados, forman grupos y juegan fútbol o a las ‘cogidas’. Las situaciones descritas, sobre todo en el salón de clase, retrasan o impiden desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, al punto que el docente se ve afectado y se genera un clima tenso, el cual se traduce en discordias entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

A esto se añade que cuando se exige o reclama a los estudiantes el debido comportamiento, ellos alegan que los docentes “no son quién” para decirles qué deben hacer o dejar de hacer. Los docentes son profesionales preocupados por la educación, esto significa que trabajan para que los estudiantes sean personas reflexivas, críticas, pensantes, y no solo aprendan a resolver problemas matemáticos, escribir, interpretar un instrumento y todo aquello que a diario se enseña en un colegio; esto va más allá, la educación debe ser humanista, encaminada a establecer compromisos de sana convivencia. Tal como lo plantean Carr y Kemmis (1986), la verdadera transformación de las prácticas educativas se basa en el rol que desempeñe el docente con respecto a la importancia de promover espacios donde el estudiante tenga un punto de vista reflexivo que involucre a todas las partes afectadas.

Por esta razón, no cabe duda en que los valores vienen de casa y se forjan en la institución con el diario vivir, las experiencias y situaciones que deba afrontar el estudiante; esto hace visible la educación inculcada en casa por las familias que pese a todo creen en un futuro digno y prometedor.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

En nuestra investigación la didáctica ejerce un papel importante al desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes y docentes del Colegio José María Carbonell. Con ese fin se buscaron y emplearon estrategias que llevaran a la solución de conflictos convivenciales de manera constructiva, fomentando el diálogo, la concertación, la empatía, la mediación y el respeto.

De acuerdo con lo anterior, el grupo de investigadores desarrolló una *propuesta didáctica* como parte de la caja de herramientas, connotación que se da para caracterizar el instrumento que recoge las estrategias con las cuales abordar diversas situaciones, como lo plantea Foucault (1985): “entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas” (p. 85), referidas estas luchas al día a día que se da en el interior de una comunidad. A lo anterior Foucault (1985) agrega “que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (p. 85), esto quiere decir que para elaborar una caja de herramienta se hace necesario una reflexión sobre la incorporación de diferentes habilidades desde el pensamiento crítico, que posibilita una incorporación más acorde de las herramientas.

Dicha noción alude directamente a un tipo de material didáctico-pedagógico que pretende entregar insumos, a través de una guía reflexivo-práctica, para que la comunidad entre en debate, la analice y genere estrategias alternativas que alimenten la caja de herramientas con el propósito de intervenir en las situaciones y procesos que se requieran.

Es importante resaltar la perspectiva de caja de herramientas que se quiere trabajar, la cual se aleja de aquellos materiales pedagógicos que con formato de ‘manual’ entregan ideas cerradas y finitas que no necesariamente permiten el despliegue de destrezas y habilidades propias en quienes utilizan dichos materiales. Por ello se trata de un material pedagógico flexible que, al contener herramientas, supone y confía en que quienes las usen lo harán de una forma tal que respondan a sus contextos específicos y a las capacidades y objetivos definidos en su comunidad educativa.

Por lo anterior, se diseñó una propuesta didáctica a manera de caja de herramientas, trabajada con los estudiantes del grado 6.º. Es importante resaltar que la propuesta didáctica está fundamentada en tres pilares, desde donde el grupo de investigación cree se podrán desenvolver las bases fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico con la comunidad educativa del colegio José María Carbonell y en la cual se obtuvieron resultados importantes. Luego de esos pilares se presentarán como tales las herramientas empleadas en la estrategia didáctica.

Pilares fundamentales del pensamiento crítico

El primer pilar es la *identidad*, definido como un proceso de autorreconocimiento, en el que se identifica todo un conjunto de características propias de una persona o un grupo que les permite distinguirse del resto. La identidad está también muy ligada a valores tan importantes como la autoestima, la cual permite que el sujeto se reconozca y acepte tal como es, expresado este sentimiento a través del amor propio. Potenciar la identidad en las personas ayuda a reconocer su propia dignidad y responsabilidad, se respeta como condición para que los demás también lo hagan y utilicen correctamente la inteligencia, la voluntad y la libertad. El saberse reconocer, saber de las limitaciones y fortalezas, sueños y aspiraciones, son fundamentales para identificar qué imagen se tiene de sí mismo. Lo anterior dará seguridad y ayudará a alcanzar las metas propuestas por cada uno de los estudiantes que reflexionen sobre la importancia de la identidad.

El segundo pilar es el de la *alteridad*, y se aplica al descubrimiento que el 'yo' hace del 'otro', lo cual implica el surgir de una amplia gama de imágenes de ese otro, del 'nosotros', así como visiones múltiples del 'yo'. Esas imágenes, más allá de las diferencias, coinciden en ser representaciones, más o menos inventadas, de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo. Uno de los problemas fundamentales que surgen ante la presencia de la alteridad es que, de acuerdo a como el 'yo' imagine o conciba a otras personas, antes radicalmente desconocidas, así habrá luego que comportarse con ellas, hasta el grado de que al 'otro' se le ha de poder negar su propia realidad subjetiva, cultural, idiomática, etcétera. Surge entonces el problema del 'otro' o de la alteridad. "El deseo del otro que vivimos en la más trivial experiencia social es el movimiento fundamental, la pura transportación, la orientación absoluta, el sentido" (Levinas, 2004). Buber (1984) considera que se vive en una relación objetual con los que son semejantes, el tema en las relaciones es siempre el yo-ello, pero esa relación es solo posible con lo inerte, no con lo vivo, con el sujeto de enfrentamiento. La relación infinita, que es una verdadera interacción, es la que se denomina yo-tú, el hombre en contacto con el otro que también lo denomina en forma dialógica. Al decir 'yo', se supone también la existencia de un 'tú', de algo exterior que se diferencia, pero que converge; en el caso de los estudiantes es muy importante reconocer al otro para potencializar las prácticas sociales en la comunidad educativa.

Por último tenemos el pilar del *diálogo*, entendido como valor fundamental para la convivencia social. Él implica el intercambio de ideas, razones y explicaciones, además del respeto por el pensamiento del otro y la seguridad de que no siempre se posee la verdad. Teniendo en cuenta lo anterior, se estará en capacidad de establecer lazos de comunicación que enriquezcan y fortalezcan la vida en comunidad. Para fomentar la capacidad del diálogo los miembros de la comunidad a la que se pertenece deben poseer alta autoestima, porque esta les dará la seguridad de exponer sus ideas; confiar en los demás, como condición para valorar sus pensamientos, y ante todo ser sinceros al expresar sus puntos de vista, todo lo dicho pensando en la estabilidad del círculo social al cual se pertenece. Llegar a acuerdos sobre reglas o normas, evitar malentendidos, mantener buenas relaciones y resolver conflictos de manera pacífica, son asuntos que se pueden llegar a alcanzar si se pone en práctica este pilar fundamental con los estudiantes. Adicional a lo anterior, se emplean valores complementarios como justicia, solidaridad, lealtad y, en especial, la responsabilidad que se tiene con el otro. Con este conjunto de valores se debe y puede consolidar y llevar a buen puerto la mejora del conflicto escolar.

En las sesiones trabajadas que daban cuenta de cada uno de los pilares se notó una problemática general: la falta de respeto a la palabra por parte de los estudiantes. Las actividades se cortaban debido a los llamados de atención por parte de los docentes que implementaban la *propuesta didáctica*. Por otro lado, actividades como la ubicación de los estudiantes en el salón, o los puestos en forma de herradura, influyeron de manera positiva porque brindaron la posibilidad de ver a los estudiantes de tal modo que no hubiera espacio para la distracción. Otro aspecto a resaltar fue el manejo de los grupos por parte de los docentes, algo muy importante para con estos estudiantes que tienden a ser conflictivos y cuentan con líderes que fomentan el desorden: en las actividades se mostraron bastante receptivos a cada una de las reflexiones presentadas sobre cada pilar, participaron y dieron conceptos interesantes al grupo investigador. Entre los aspectos negativos pueden citarse conflictos internos como el ‘matoneo’ a un estudiante de origen venezolano, quien durante la actividad del diálogo pudo desahogarse de las situaciones que le hacían sentir incómodo por la actitud de sus compañeros.

Herramientas que mitigan el conflicto

A manera de ejemplo, es importante que en cada sesión se realice un breve repaso al valor trabajado con la finalidad de enriquecer y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, así como generar motivación para continuar este proceso reflexivo. En la Tabla 4.1 se describe la estructura de una sesión que pretende trabajar el pilar de la identidad y en la Tabla 4.2 se incluye el relato que dinamiza dicha sesión.

Tabla 4.1. Estructura de una sesión en la que se trabaja el pilar de la identidad

Pilar: Identidad	Valor: Alegría
Herramienta: Conversatorio	Autora: Laura Sierra
Objetivo: Proporcionar mayor estabilidad emocional para fortalecer el sentido de identidad propio.	Habilidades de pensamiento a desarrollar: reflexivo, imparcial y tener voluntad.
Desarrollo: el docente debe organizar a los estudiantes de tal forma que tenga visibilidad completa de ellos y se pueda iniciar el relato "La sonrisa de Alejandro"; al finalizar su lectura se procede a implementar la herramienta propuesta para desarrollar el ejercicio, que en este caso es un conversatorio, en el cual se pretende formular preguntas de tipo literario y reflexivas que conduzcan a los estudiantes a hablar sobre aquellas experiencias semejantes a las del cuento y, por supuesto, a las de su diario vivir. Metodología: elaborar acrósticos con la palabra <i>Alegría</i> y pegarlos alrededor del salón como parte del proceso de identificación correspondiente a cada estudiante, haciendo que todos los lean y en un diálogo abierto comenten qué les llamó más la atención al hacer los acrósticos y por qué. Conclusión: los estudiantes y docentes pueden hacer reflexiones de tipo personal o grupal que contribuyan y fortalezcan el sentido de este valor y la importancia de él en la vida de cada uno de los participantes.	

Fuente: elaboración de los autores.

Estas actividades son necesarias para mejorar el ambiente escolar. Dado que los estudiantes se van cargando de los 'malos momentos' que se dan entre clase y clase, necesitan aliviarse de ese peso. El curso reflexionó sobre las cosas negativas que estaban pasando y empezó a cambiar sus dinámicas conflictivas. También se cree importante generar más actividades relacionadas con el mejoramiento de valores para la convivencia escolar y el fomento del pensamiento crítico.

Teniendo presente lo anterior, se busca que los estudiantes y docentes interioricen la importancia de ser reflexivos frente a las problemáticas que se presentan en la institución y sean portadores de cambio y transformación, tanto en su vida personal, como social.

Tabla 4. 2. Relato “La sonrisa de Alejandro”.

La sonrisa de Alejandro
Alejandro tenía 12 años. Era un niño olvidado por sus padres, y a pesar de que sus amigos Tomás y Bianca no lo dejaban solo y jugaban con él, sentía una profunda tristeza porque sus padres trabajaban todos los días, lo dejaban en el colegio y cuando él llegaba a casa la única que encontraba era a su nana Deisy, quien estaba pendiente de sus tareas, comida y uniforme, pero cuando sus padres llegaban, muy tarde, él ya estaba dormido. En cambio Bianca, al contar todo lo que hacía con sus padres, sus ojos se llenaban de alegría y se formaba una sonrisa en sus labios, en tanto que Tomás recreaba sus historias haciendo movimientos con las manos y ruidos chistosos. Cuando le preguntaban a Alejandro sobre sus anécdotas, él prefería alejarse; a veces se sentaba a llorar debajo de un árbol, al punto que su profesora, al observarlo con detenimiento durante varios días, decidió hablar con él y preguntarle qué estaba pasando, estaba preocupada porque, pese a su tristeza, Alejandro era un excelente estudiante. Un día la profesora llegó con un gran globo en sus manos y se lo dio a Alejandro; él, contento, corrió a enseñárselo a sus compañeros, quienes jugaron con él y se sintieron felices de ver que su amigo sonreía. Al finalizar las clases Alejandro se llevó el globo para la casa, jugó con la nana y le decía que el regalo de la profesora le gustaba mucho. Un día, el globo explotó; Alejandro, llorando, le contó lo ocurrido a la profesora y le pidió que lo perdonara por no haberlo cuidado bien. Ella entonces le preguntó: —¿Miraste lo que había dentro del globo? —¿Dentro del globo había algo?... —dudó Alejandro. —Sí —respondió la profesora. —¡Ah!, yo tengo lo que quedó del globo... Ya vengo —y raudo partió hacia el salón en busca de su maleta. Al abrirla, encontró el globo destrozado, pero confirmó que tenía escrito en su interior: <i>Sonríe, alégrate porque tienes una gran familia y ella es el motor para cumplir tus sueños; nunca vas a estar solo, pues aunque tus padres no estén siempre contigo, en todo momento te aman.</i> Alejandro lloró de alegría. Emocionado, buscó a su profesora para darle un abrazo de agradecimiento por lo que le había enseñado. Ella le pidió no olvidar esta enseñanza e indicó que su misión era compartirla con las personas que la necesitaran. Al regresar a su casa Alejandro le contó a la nana lo sucedido, lo cual la llenó de orgullo y felicidad. En la noche, al llegar sus padres, Alejandro decidió recibirlos con un fuerte abrazo y expresarles que los quería mucho; ellos, asombrados por su reacción, le preguntaron qué había pasado... Alejandro, sonriente, prometió no volver a estar triste y solo les pidió que, si era posible, le dedicaran más tiempo.

Fuente: Laura Sierra, 2019, inédito.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación del Distrito Capital (2013). Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965. *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*, 49.
- Boisvert, J. (2002). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Burgos, B. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2), 23-41.

- Cabrera Ruiz, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante. *Insight Assessment*. Tomado de <http://www.geocities.ws/jazstj/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fortuna, F., y Criselba, L. (2014). Manejo de conflictos en las aulas de clases desde la perspectiva de los docentes. Tomado de <https://www.doccity.com/es/una-investigacion-sobre-el-manejo-del-conflicto-de-los-docentes/3665795/>
- Foucault, M. (1985). El interés por la verdad. En *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 2.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lévinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Páez-Martínez, R. (2009). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989-1007.
- Paul, R. (1992). *Critical Thinking: What, Why, and How*. California: New Directions for Community Colleges.
- Pinto, M., y Galvéz, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Madrid: Síntesis.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital (2017). Bogotá Cómo Vamos en entornos escolares para la convivencia. Recuperado de <http://www.bogotacomovamos.org/documentos/bogota-como-vamos-en-entornos-%20escolares-para-la-convivencia/>
- Sierra, L. (2019). Cuento La sonrisa de Alejandro. (Inédito).
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 5

HABILIDADES LECTORAS Y OPERACIONES DEL PENSAMIENTO: INCIDENCIA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Andrea Adelaida Navarrete Forero*
Yerly Viviana Roa Cortés**

RESUMEN

Este capítulo muestra los resultados y conclusiones de la investigación “Habilidades lectoras y operaciones del pensamiento: incidencia en la calidad de la educación”, relacionada con los estudiantes del grado 203 (Colegio San Agustín), desde las perspectivas de las docentes. En la primera parte se ofrece el concepto de lectura y habilidades lectoras junto con los tipos de habilidades; en la segunda se definen y presentan las operaciones del pensamiento; en la tercera parte se expone la relación entre las habilidades lectoras y el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto específico del curso 203, y en la última se detalla la incidencia de habilidades lectoras y operaciones del pensamiento en la calidad de la educación.

Palabras clave: calidad de la educación, habilidades lectoras, operaciones del pensamiento, pensamiento crítico.

* Licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente en la Institución Educativa San Agustín, de Bogotá. Correo: vieandrea44@gmail.com

** Profesional en Lenguas Modernas por la Universidad EAN; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Correo electrónico: roa.vivis.2@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Tanto la deserción como la repitencia escolar en los colegios estatales son situaciones que forman parte de las discusiones institucionales dada su frecuencia e incidencia en las dinámicas académicas y en la motivación de los estudiantes, de ahí que en Colombia el Ministerio de Educación las considere como indicadores de la calidad educativa.

Si bien los entes gubernamentales han tomado y continúan considerando medidas para prevenir y erradicar la repitencia y la deserción, es evidente que aún queda un largo camino por recorrer en este tema; por lo tanto, es necesaria una mayor intervención por parte, no solo del Gobierno, sino también de los profesores y las familias. Por ejemplo, en el año 2017 las tasas de deserción y repitencia escolar en los colegios oficiales de Bogotá fueron 1,62% y 8,9% respectivamente, siendo algunas de las causas más significativas la pérdida de cursos, el atraso de logros, las dificultades en alguna asignatura y los problemas de aprendizaje; se identificó que 27% de los estudiantes repitieron años o desertaron de la escuela por dichas razones (Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá, 2018).

Es también importante resaltar que, si bien la repitencia escolar entre los años 2013-2017 se ha mantenido con relativa estabilidad, en 2017 se redujo (Tabla 5.1) debido a que los planteles educativos implementaron la directriz que guía los procesos de promoción de los estudiantes (estamos hablando del Decreto 1290 de 2009)¹, aunque olvida y desfavorece su formación integral, pues el uso que se está dando de ella hace que sean promovidos muchos niños que aún no han alcanzado los mínimos básicos de aprendizaje.

¹ Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media. En su artículo 6.º dice: “Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante”.

Tabla 5.1. Tasas de reprobación según el sector y el carácter del colegio, Bogotá, 2017.

Sector/Clase de colegio	2013	2014	2015	2016	2017
Distrital	9,4	9,5	9,4	9,7	9,2
Administración contratada	6,3	6,1	6,1	5,8	5,5
Contratada	5,0	4,3	3,4	3,0	3,1
Oficial	8,9	9,0	8,7	9,0	8,9
No oficial	3,1	3,0	3,1	2,7	2,5

Fuente: Caracterización del Sector Educativo año 2018. Registro de Información Estadística SED y DANE – Censo C-600 de cada anualidad. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>

Estas dos situaciones, tanto la deserción como la repitencia, fueron identificadas de modo específico en un colegio distrital de Bogotá ubicado anteriormente en la localidad Rafael Uribe Uribe. Allí encontramos que, en el año 2017, en Básica Primaria los índices de repitencia representaron el 5,32% (equivalente a 37 estudiantes), y la deserción 3,30% (23 estudiantes) entre un total de 2.978 estudiantes matriculados en la institución educativa dicho año. Además, encontramos que los estudiantes de primer ciclo (grados 1°, 2° y 3°) estaban obteniendo en las pruebas Saber 3.°, en el área de Lengua Castellana, resultados muy bajos, comparados con los obtenidos a nivel local y nacional (figuras 5.1 y 5.2), lo cual evidenciaba que dichas problemáticas estaban íntimamente asociadas al deficiente desarrollo de habilidades lectoras. Por esa razón se decidió trabajar con un curso del grado 2°, conformado por 34 niñas y niños de 7 y 9 años de edad, que contaba con estudiantes repitentes, problemas convivenciales, de aprendizaje, o que no habían adquirido su código lector.

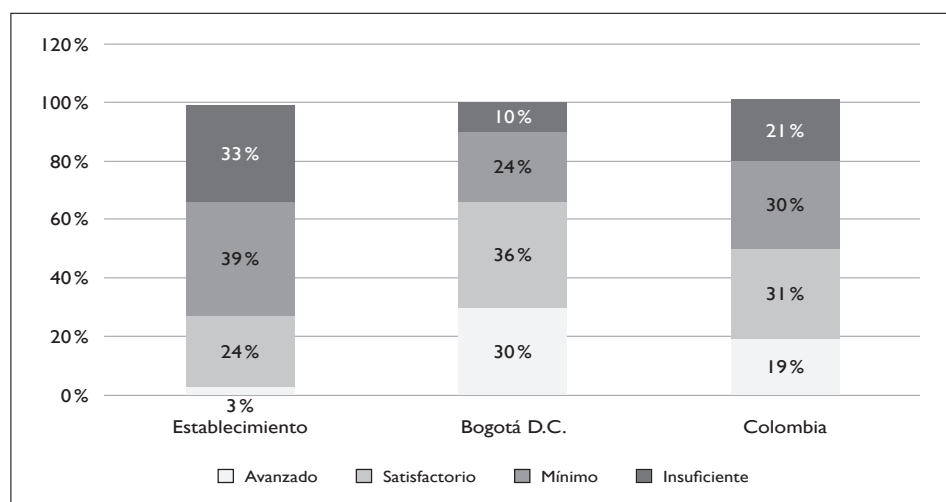


Figura 5.1. Porcentaje de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país – Lenguaje, grado 3.º, 2015.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes).
Publicación de resultados Saber 3º, 5º y 9º. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

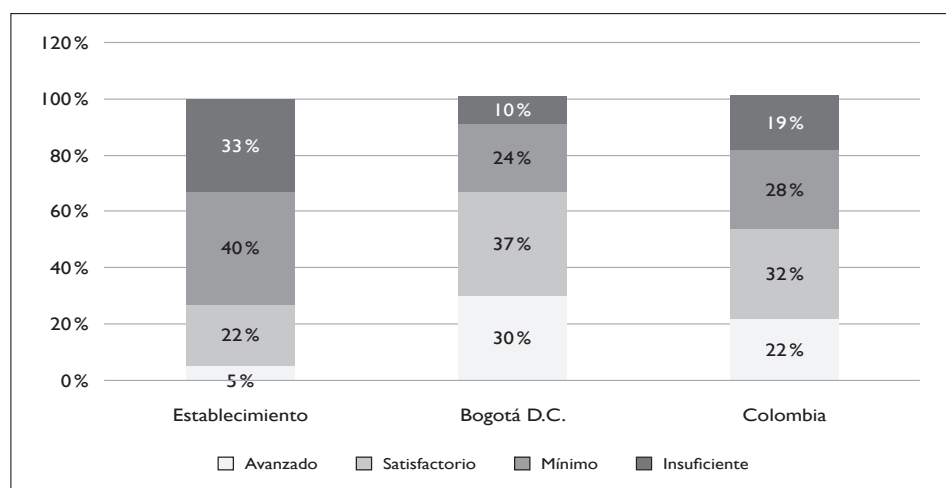


Figura 5.2. Porcentaje de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país – Lenguaje, grado 3.º, 2016.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior – Icfes.
Publicación de resultados Saber 3º, 5º y 9º. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Además, este panorama fue ampliado con un hallazgo interesante en la revisión bibliográfica, donde encontramos que el profesor estadounidense Louis Rath afirma que los niños que no saben ni han aprendido a pensar experimentan en el aula de clases: impulsividad, dependencia excesiva del maestro, incapacidad para concentrarse, dificultades para captar el significado de las cosas, conducta dogmática asertiva, conducta rígida e inflexible, falta de confianza extrema en su pensamiento, y resistencia a pensar. Esta nueva situación motivó la investigación, ya que nos permitía valorar el problema desde otra perspectiva.

Así las cosas, los escenarios mencionados impulsaron la investigación “Incidencia de las habilidades lectoras y las operaciones del pensamiento en la calidad de la educación de los estudiantes del curso 203 del Colegio San Agustín IED”², formulada y desarrollada dentro del macroproyecto “Factores de incidencia en la calidad de la educación en Colombia” para la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, del cual surgió el presente capítulo, consistente en una investigación cualitativa de tipo descriptivo bajo el método de estudio de caso que buscó responder a la pregunta “¿cómo inciden las habilidades lectoras y las operaciones del pensamiento en la calidad de la educación de los estudiantes del curso 203 del Colegio San Agustín IED?”.

Se utilizó la entrevista estructurada en profundidad como técnica de recolección de la información, mediante la cual se entrevistaron seis docentes vinculadas a este curso en diferentes áreas, entre ellas la “docente de apoyo”, quien pertenece al Programa de Inclusión Social (la inclusión en Colombia se dio a partir de la Constitución de 1991). Dicho programa permite que los grupos social e históricamente excluidos por sus condiciones de desigualdad o vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la participación y ser tenidos en cuenta, que puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no solo en centros especializados, y sean considerados dignos y merecedores de atención, protección y cuidado. En el Colegio San Agustín el Programa de Inclusión se enfoca en atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEES), de acuerdo con el documento expedido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”).

² Dirigida por el tutor Daniel Lozano Flórez.

Las entrevistas se analizaron mediante la técnica de destilar la información, que permitió crear la categoría “habilidades lectoras y operaciones del pensamiento: incidencia en la calidad de la educación” y así dar respuesta al objetivo general de la investigación desde las perspectivas de las docentes.

A lo largo del capítulo nos proponemos mostrar la relación e incidencia que tienen las habilidades lectoras, las operaciones del pensamiento y el pensamiento crítico, en la calidad de la educación (curso 2.º de Primaria). Para esto abordamos cuatro partes. En la primera exponemos la definición de lectura, habilidades lectoras, tipos de habilidades lectoras y falencias a nivel cognitivo y convivencial, que identificamos para trabajar con la población mencionada. En la segunda mostramos qué son las operaciones del pensamiento, cuáles son y cómo influye el pensamiento en el desarrollo de la conducta de los estudiantes. En la tercera presentamos la relación entre el pensamiento crítico y las habilidades lectoras. En la cuarta, exponemos la incidencia de los temas mencionados sobre la calidad de la educación de los estudiantes participantes en la investigación.

LECTURA Y HABILIDADES LECTORAS

Comencemos por decir que el proceso de *lectura* del texto alfabético inicia con la decodificación de la información; sin embargo, la simple decodificación no significa que un niño pueda comprender lo que lee. Leer no es repetir letras, no es descifrar códigos, no es memorizar combinaciones silábicas para formar palabras; leer es utilizar el conocimiento del mundo y el conocimiento del texto y del contexto del lector para llevar a cabo su comprensión e interpretación de los textos que lee. De ahí que se hace necesario el desarrollo de las habilidades lectoras, en primera instancia, porque son estas un primer paso para llegar a una adecuada comprensión e interpretación de textos.

Por su parte, las *habilidades lectoras* son aquellas herramientas que se adquieren mediante la práctica del proceso lector y permiten llegar a la comprensión, la interpretación, la fluidez verbal, el dominio léxico, entre otros asuntos. En palabras de los españoles José Quintanal Díaz y José Luis García Llamas (2013),

[...] las habilidades son necesarias [de] aplicar para que cualquiera (tú, o yo, o vosotros, lo mismo que nuestros alumnos) pueda armonizar el aprendizaje lector [...]. El ejercicio de convertir un texto en ideas en el cerebro es complejo, y requiere poner en marcha diversos mecanismos. (p. 68)

Para estos autores los tipos de habilidades lectoras son cuatro: neuropsicológicas, lingüísticas, intelectuales y relacionales.

Habilidades neuropsicológicas

Son las que le permiten al lector hacer una conexión entre la información gráfica que extrae del texto y la información ya existente en su memoria, creando así un primer acercamiento de información ‘carente de contenido’. En cuanto a este tipo de habilidades identificamos que 38% de los estudiantes con los que se trabajó las tenían desarrolladas, 24% no habían adquirido su código lector y el 38% restante reconocían las vocales y algunas consonantes, pero solo con combinaciones monosilábicas.

Para superar este tipo de dificultades se hicieron ejercicios y actividades de reconocimiento —hasta el 2019 se siguieron implementando— tales como: adivinanzas con descripción de las letras; juegos a través del tacto, la memoria —formación de parejas— y el seguimiento de instrucciones (“Juguemos con globos y pelotas”). A ello se suman ejercicios que permiten definir la lateralidad y potenciar tanto la motricidad fina como la gruesa en los estudiantes: juego de golosa con letras, lanzar pelotas a las letras con la mano dominante de acuerdo a la instrucción, pisar en un tapete las letras manteniendo el equilibrio en un solo pie, explotar bolsas con los pies y las manos. A partir de esas actividades se han evidenciado cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que se han dinamizado los procesos perceptivo-espaciales, el reconocimiento corporal, la lateralización y los niveles de atención y concentración.

Habilidades lingüísticas

Con las habilidades lingüísticas cuanto se busca básicamente es proveer al estudiante recursos lingüísticos como el vocabulario y la sintaxis, los cuales le permitirán alcanzar una clara interpretación del mensaje. Además, estas habilidades permiten dar sentido y comprender la información gráfica que se extrae del texto. Al respecto encontramos que 86% de los estudiantes presentaban problemas para establecer correspondencia entre grafemas y fonemas, al igual que para diferenciar sonidos; el restante 14% ya tenían desarrollada esa habilidad.

Con base en las falencias se han trabajado actividades de correspondencia, en especial a través de juegos que involucran los sentidos de la vista y el oído,

entre ellos: lotería de letras y objetos, adivinanzas de palabras por medio de los sonidos, el juego del ahorcado, karaokes. Con estas actividades se ha logrado fortalecer la escucha activa, la comprensión (lectora y auditiva) y la expresión (escrita y oral).

Habilidades intelectuales

Estas habilidades son las relacionadas con la inteligencia, la memoria y la atención, que se desarrollan en un nivel un poco más avanzado. Ellas le permiten al lector desarrollar pensamientos y asumir posiciones críticas en relación con la información que va procesando.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados pudimos evidenciar que a ese nivel se hallaban cinco estudiantes preparados para empezar su camino en estas habilidades, dado que previamente habían desarrollado las lingüísticas. Es importante resaltar que el proceso de desarrollar las habilidades intelectuales con los veintinueve estudiantes restantes que estaban ejercitando y fortaleciendo tanto sus habilidades neuropsicológicas como lingüísticas se empezó a desarrollar en el cuarto período académico del año 2019. Todo esto, con el fin de que los niños alcanzaran un mínimo necesario en las dos habilidades mencionadas, para así continuar con el proceso lector. No obstante vale la pena aclarar que, con los cinco estudiantes de mayor avance en su proceso lector, desde el inicio se trabajaron actividades que los encaminaran e incentivarán el fortalecimiento de dichas habilidades.

Entre las actividades que hasta 2019 se llevaron a cabo con el fin de superar falencias como la incoherencia en construcciones gramaticales, en claridad conceptual, en expresión oral y escrita, se encuentra el Programa “Lecto-reto”, que consta de 31 actividades, una para cada día. Dentro de estas tenemos: ronda de preguntas a partir de afiches o anuncios publicitarios, elaboración de sopas de letras con las palabras encontradas en el diccionario con c, s y z, lectura de historias sobre temas específicos y el compartirlas con los compañeros, inventar relatos y escribirlos en mínimo quince renglones. En este punto podemos decir que queda pendiente la evaluación del progreso logrado por los estudiantes con las actividades destinadas este tipo de habilidad lectora, pero será parte de la labor de las investigadoras por cuanto hay compromiso de formación con los niños y las niñas participantes en el estudio.

Habilidades relacionales

Estas habilidades hacen referencia a los factores complementarios de carácter textual, socioambiental, emocional y funcional. Cada una de ellas tiene que ver con las circunstancias textuales amigables, el apoyo familiar, la motivación de querer continuar el ejercicio lector, y el para qué leer.

En lo referente a este tipo de habilidades, más que planear actividades específicas a fin de mejorar la parte relacional, se transversalizaron las actividades ya mencionadas; es por eso que estas incluyeron trabajo en equipo, seguimiento de instrucciones y, sobre todo, mucho contenido lúdico y dinámico con la intención de atraer y mantener la atención de los estudiantes durante su desarrollo.

Baste lo anterior para aclarar que las actividades efectuadas con los estudiantes participantes objeto de la investigación surgieron como modificaciones al currículo a partir de los resultados obtenidos en la investigación. Así entonces, se seguirán llevando a cabo para que a mediano y largo plazo se empiecen a ver los resultados obtenidos por los estudiantes.

OPERACIONES DEL PENSAMIENTO

Las operaciones del pensamiento son aquellos procesos indispensables para aprender a pensar. En estos procesos intervienen la observación, la comparación, la asociación, el resumen, la clasificación, etc. Parafraseando a Rath y otros (1997), las operaciones del pensamiento son procesos que proporcionan amplias oportunidades al estudiante para pensar. Por dicha razón, deben constituir uno de los objetivos principales de la educación, pues permiten orientar los procesos de enseñanza en el aula y modificar conductas agresivas e inadecuadas de los estudiantes. Los citados autores plantean catorce operaciones de pensamiento, de las cuales, aquellas que tienen mayor relación con las habilidades lectoras son las que aparecen en la Tabla 5.2.

Conducta y pensamiento

Derivado de lo anterior, Rath y otros (1997) argumentan que cuando no se desarrollan las operaciones del pensamiento se pueden presentar ocho tipos de conductas: impulsividad, dependencia excesiva del maestro, incapacidad

para concentrarse, dificultades para captar el significado de las cosas, conducta dogmática asertiva, conducta rígida e inflexible, falta de confianza extrema en el propio pensamiento, y resistencia a pensar. Esta interesante relación entre el pensamiento y la conducta ayudó a las investigadoras a comprender algunos comportamientos característicos de niños y niñas con dificultades en sus habilidades lectoras. A continuación se describen estas conductas a la luz de lo evidenciado en el grado 2.º.

Tabla 5.2. Operaciones del pensamiento asociadas con habilidades lectoras.

Operación	Permite	Actividades para su desarrollo
Comparar	• Establecer semejanzas y diferencias a partir de la confrontación de lo que se observa, se lee o se escucha. • Fortalecer la abstracción.	Buscar similitudes y disimilitudes entre dos personajes de diferentes cuentos, animales de distinto orden taxonómico (vertebrados e invertebrados), instrumentos de medición de longitud (la regla y el decámetro).
Resumir	• Extraer y establecer de modo breve las ideas centrales, con el fin de hallar la relevancia de lo que se está trabajando. • Asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos.	Dibujar secuencias de lo leído o narrado por el maestro durante una clase. Contar o narrar la parte más graciosa, triste o emotiva de un cuento. Preguntar lo que se hizo durante el día.
Observar	• Encontrar detalles con base en criterios discriminativos. • Nuevos hallazgos como respuesta a un proceso de reacción significativa ante el mundo.	Mostrar imágenes, fotos, láminas u otros objetos para que los niños nombren y narren las cosas que ven.
Clasificar	• Agrupar por características comunes. Esta operación incluye análisis y síntesis.	Mencionar los alimentos que gustan y no gustan. Separar los libros por temas. Colorear formas o dibujos por afinidad.
Interpretar	• Extraer el significado de algo que se ve o se escucha.	Mostrar imágenes u objetos que lleven a los niños a hacer aseveraciones.

Fuente: Elaboración de las autoras.

Impulsividad. Se constata en aquellos niños que reaccionan inmediatamente ante cualquier situación, incluso cuando se les pregunta algo responden antes de que el maestro termine de formular la pregunta. Un ejemplo de esta conducta se vio reflejado en un estudiante, Santiago, quien cada vez que la docente pedía respuesta sobre algún interrogante planteado en clase era de los primeros en responder, sin tener en cuenta que la docente le preguntaba era a otro estudiante; además, muchas veces no permitía que la docente terminara la explicación sobre la actividad a efectuar y se apresuraba a intervenir, con el agravante de que en la mayoría de los casos su participación era errada.

Dependencia excesiva del maestro. Se observó en aquellos estudiantes que no pueden trabajar o ejecutar alguna actividad sin contar con la presencia del profesor (en un 90%). De conformidad con Rath y otros (1997): “Aquí también se vincula esta dependencia a la falta de experiencia y práctica en pensar por sí mismo” (p. 52). Este tipo de conducta fue una de las que se presentó con mayor frecuencia en los estudiantes. Podemos resaltar el caso de Charidi y Erik. Estos estudiantes eran los primeros en levantar la mano y solicitar la ayuda de la profesora, inmediatamente esta terminaba de dar las explicaciones. Esa conducta se manifestaba cada vez que se daban las indicaciones para desarrollar un ejercicio o una tarea.

Incapacidad para concentrarse. Esta conducta se percibe en los estudiantes que durante una clase magistral o una actividad, se encuentran dispersos y entretenidos en asuntos distintos al trabajo propuesto en clase. Según Rath y otros (1997), “existen niños que empiezan con grandes bríos, pero que se cansan pronto. Sus mentes vagabundean; a veces parecen estar en las nubes; no prestan atención a su trabajo” (p. 53). Al igual que en la conducta anterior, la incapacidad para concentrarse fue una de las más repetitivas. Santiago, Juan Pablo, Darycson, Julián, Laura, Nelson y Yeferson, por ejemplo, presentaron grandes dificultades a la hora de concentrarse, sus períodos de atención eran muy cortos, razón por la cual, además de “perder el hilo de la clase”, distraían a los compañeros que los rodeaban.

Dificultades para captar el significado de las cosas. Esta conducta está muy ligada al proceso de comprensión, pues se presenta en aquellos estudiantes que no entienden qué es lo que deben hacer en determinada tarea. En palabras de Rath y otros (1997), “es que no parecen percibir el significado de sus propias experiencias; tienen poco sentido de las grandes ideas. Se dice que son superficiales, no reflexivos” (p. 53). Dicha conducta se encuentra muy relacionada con la incapacidad para concentrarse y la mayoría de los estudiantes que se distraían en clase eran los mismos que demostraban mayores problemas de comprensión, de ahí el ser frecuente en los mismos niños.

Conducta dogmática, asertiva. Se refiere a aquellos estudiantes que creen tener la respuesta a todo. No les gusta ser corregidos y en muy pocas ocasiones aceptan que los demás tienen la razón. Consideran que solo ellos poseen la verdad absoluta y nunca se equivocan; de hecho, tratan de acallar a los otros cuando son corregidos. Esa conducta se observó en los cinco estudiantes que ingresaron al curso con código de lectura, se creían superiores y dueños

del conocimiento absoluto, respecto de aquellos que no habían adquirido —o estaban en proceso de adquirir— el código lector.

Conducta rígida, inflexible. Es patente en niños y niñas que se resisten al cambio y a intentar nuevas cosas, porque ello implica pensar y tomar nuevas alternativas. Rahts y otros (1997) afirman que “pensar implica una nueva forma de enfrentar una nueva situación; pensar significa examinar las alternativas existentes y trata a menudo de ensayar nuevas hipótesis. Son niños fuertemente necesitados de enfrentar nuevas situaciones que los hagan pensar” (p. 54). La conducta rígida se apreció en aquellos estudiantes que presentaban mayores dificultades a nivel lector, ya que tan pronto lograban asimilar cierta forma de hacer una tarea específica utilizaban el mismo método para resolver las demás, volviéndose dependientes del “tablero de autoconsulta y fichas de letras”. Sumado a esto, frecuentaban el “no puedo”, lo cual los limitaba para avanzar académicamente.

Falta de confianza en el pensamiento propio. Este tipo de conducta lo reflejan los estudiantes que no tienen seguridad ni en lo que piensan ni en lo que saben, razón por la cual deciden no participar en clase. Esta conducta se veía básicamente en cuatro estudiantes: Erik, Dilán, Juan Camilo y Miguel, quienes se autoexcluían de las actividades por miedo a la burla o a ser corregidos en público por los estudiantes con conducta dogmática.

Resistencia a pensar. Se presenta en estudiantes a quienes les molesta tener que pensar. Existen algunos a los que nos les gusta participar en actividades que les demande pensar; todo el tiempo quieren que el profesor les diga qué hacer y cómo. “Detestan los trabajos, proyectos, discusiones e investigaciones independientes. No quieren tener la menor duda sobre las tareas escolares. Suponen que al maestro le corresponde el trabajo de pensar y que a los alumnos se les tendría que dar las respuestas correctas” (Raths, y otros, 1997, p. 55). Este último tipo de conducta se encuentra ligado a la conducta rígida, porque los estudiantes se resisten al cambio y al pensar. Aquí teníamos como ejemplo el caso de Juan Pablo López, Julián Montoya y Nelson Rodríguez, quienes cada vez que se hacían ejercicios sobre preguntas y respuestas decidían no participar en clase ni demostraban interés. Este tipo de situaciones era muy común en el aula de clase y dificultaba el trabajo en grupo.

Finalizando este apartado, se hace necesario resaltar que estas conductas adoptadas por los estudiantes obedecen al actuar del grupo familiar y los

docentes. Por un lado, la familia no se compromete ni corresponsabiliza del acompañamiento necesario a sus hijos y delega la función social de formación emocional y en valores a la escuela o terceros. Por otro lado, en ocasiones los docentes ven con mayor relevancia que el estudiante adquiera procesos metacognitivos que sensitivos, y se deja en el olvido que un tema se puede enseñar de muchas formas pues son diversas las herramientas al alcance para desarrollar aspectos emocionales, por eso es necesario que el educador adapte la enseñanza al educando.

RELACIÓN ENTRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LAS HABILIDADES LECTORAS

En este punto expondremos desde dónde entendemos el pensamiento crítico y estableceremos su relación con las habilidades lectoras.

Empezamos por decir que la concepción de pensamiento crítico fue abordada por la psicóloga norteamericana Jane Halonen (1986), quien lo concibe como proceso activo desencadenado por un acontecimiento que se desarrolla en cinco etapas: “se padece disonancia, se busca información, se relacionan los elementos nuevos con los de la disonancia, se formula y evalúa una nueva teoría personal y se resuelve la disonancia” (Halonen, 1986, citada en Boisvert, 2004, p. 22). De ahí que entendamos el pensamiento crítico como un proceso activo mediante el cual las personas se enfrentan a un problema o situación que requiere una solución, lo cual implica el desarrollo de habilidades que le permitan al pensador crítico buscar alternativas, relacionar y clasificar información, evaluar acciones e ideas, discernir, emitir juicios, asumir posiciones, tomar decisiones razonadas y reflexionar.

Si bien la pretensión de nuestra investigación no fue desarrollar un pensamiento crítico en la población abordada, sí podemos decir que el estudio permitió deducir que un niño cuando no logra comprender, relacionar, inferir, abstraer información, no solo de un texto escrito, sino también del mundo que lo rodea, tendrá más dificultades para construir pensamiento crítico, lo que a su vez le dificultará tener juicios más razonados y tomar decisiones más argumentadas en lo personal, social y profesional. Ahora bien, ¿qué relación tienen las habilidades lectoras con el pensamiento crítico?

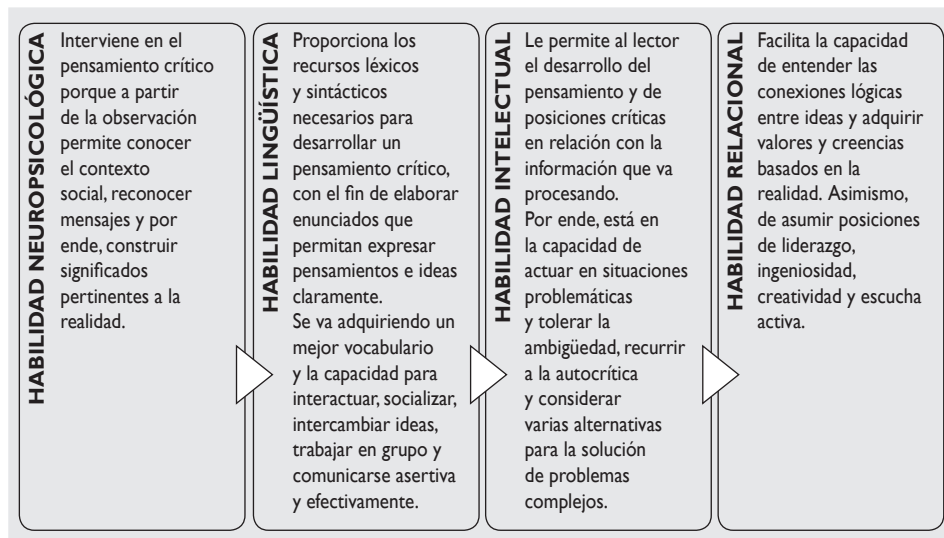
Con base en la premisa de que todo pensador crítico está en capacidad de mirar objetivamente las cosas, visibilizarlas y comprenderlas desde diferentes

puntos de vista para tomar decisiones que no afecten a los demás ni a su propio bienestar, así como dar solución a los problemas que enfrente, podemos decir que dicha relación se da desde dos perspectivas. La primera, bajo el factor cognitivo, consistente sobre todo en el papel unificador y complementario que desempeña la lectura en el logro de habilidades como inferir, comprender, entender, identificar, analizar, argumentar, entre otras, las cuales colaboran en la formación del pensador crítico puesto que lo dotan de herramientas necesarias para desarrollar procesos cognitivos complejos.

La segunda perspectiva es de orden convivencial. El pensamiento crítico se desarrolla también a través de la discusión con el otro, la escucha mutua, la comunicación efectiva y asertiva, por exigir formas de interacción social que potencian las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Si un estudiante no logra evolucionar adecuadamente sus habilidades lingüísticas va a presentar dificultades para elaborar enunciados que le permitan expresar sus pensamientos e ideas con claridad; también, su vocabulario va a ser reducido y por ende su capacidad para interactuar, socializar, intercambiar ideas, trabajar en grupo y comunicarse de manera asertiva será menor.

En la Tabla 5.3 se puede observar el aporte que brinda cada habilidad lectora al pensamiento crítico.

Tabla 5.3. Relación entre pensamiento crítico y habilidades lectoras



Fuente: Elaboración de las autoras.

INCIDENCIA DE LAS HABILIDADES LECTORAS Y LAS OPERACIONES DEL PENSAMIENTO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Aquí se hace necesario definir qué entendemos por calidad de la educación para poder relacionar los conceptos expuestos y establecer su incidencia en ella.

Comencemos por decir que la calidad de la educación es una mezcla de factores tales como: el saber (conocimiento), el saber hacer (procedimiento) y el saber ser (actitud), todo esto sobre una base moral y ética (valores), sin la cual la calidad no podría darse completamente. Para llegar a esta definición nos basamos en los argentinos Juan Carlos Tedesco, Néstor Ribet, María Giacchino (1997), y en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2000).

El primer concepto abordado fue el planteado por Tedesco (2017), para quien la calidad de la educación corresponde a “los saberes y competencias que pueden ser definidos en términos de alfabetización, entendiendo dicho concepto como el nivel básico de dominio de determinados códigos indispensables para el desempeño dentro de la sociedad” (p. 212). Añádase a lo anterior que Tedesco menciona dos pilares fundamentales en la educación del siglo **xxi**: el aprender a aprender y el aprender a vivir juntos. Al primer desafío se le denomina entonces “aprender a aprender” y comprende lo relacionado con la parte cognitiva. Es este pilar el que abre paso a la alfabetización de los estudiantes, siendo la escuela el lugar donde potencian el desarrollo del proceso lector y las habilidades lectoras para llevar a cabo la parte procedimental del conocimiento construido.

El segundo desafío, “aprender a vivir juntos”, es importante en la calidad educativa puesto que implica aprender a convivir en un orden social cohesionado, pero manteniendo la característica de que todos somos diferentes. Incluimos este pilar en la calidad educativa ya que a partir de los resultados obtenidos en la investigación identificamos que cuando no se desarrollan las habilidades lectoras se dificulta establecer relaciones por no haber una comunicación efectiva, lo cual ocasiona conflictos, peleas y burlas, dificultándose así la convivencia con el otro en el ambiente escolar.

Otra perspectiva con que se abordó la calidad de la educación fue propuesta por la Unesco (2000), pues la define como aquella educación que “ha de

atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de la vida” (p. 17). Uno de los elementos contenidos en la definición de estas necesidades, precisamente, es la lectura, de la cual señala que “saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural” (Unesco, 2000, p. 6).

Teniendo en cuenta estos dos planteamientos se observa que una definición complementa a la otra, ya que Tedesco plantea la calidad de la educación en términos de alfabetización, por lo cual se hace necesario el dominio de ciertos códigos que resultan relevantes para el desarrollo de las personas en la sociedad. Y por su parte la Unesco destaca que, en efecto, una educación de calidad se da cuando se les garantiza a los estudiantes la atención de las necesidades básicas de aprendizaje, indispensables para que las personas puedan “sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Unesco, 2000, p. 3), lo que se logra a partir de unas firmes y buenas bases en lectura y escritura.

Ya aludimos a la educación en valores como elemento a tener en cuenta en una educación de calidad, pues en cierta medida la formación en valores puede garantizar la formación de personas íntegras, de seres reflexivos, y el satisfacer las necesidades sociales que enfrenta la humanidad. Asimismo, ayuda a potenciar la parte emocional y relacional de los estudiantes al apoyar el cumplimiento del pilar “aprender a vivir juntos”.

Este planteamiento es sustentado por Ribet y Giacchino (1997), quienes exponen que efectivamente la calidad de la educación debe tener como base una educación en valores que contribuya a un adecuado desarrollo de la personalidad de los estudiantes, según sus capacidades y habilidades. Sin duda, debe tratarse de una formación que tenga la capacidad de preparar ciudadanos críticos, independientes, responsables y participativos en la sociedad. Esta formación en valores no debe quedarse en el simple acto de transmitir la información, sino que, con la práctica y el ejemplo, debe hacer que los estudiantes sean conscientes, vivan y experimenten por sí mismos dichos valores.

Definida así la calidad de la educación, y a partir de los resultados obtenidos en la investigación, junto con los cambios que esta ha generado en el Colegio San Agustín, podemos decir que se identificaron cuatro *ámbitos de incidencia* de las habilidades lectoras y las operaciones del pensamiento: social, personal, cultural y pedagógico.

En el primer ámbito de incidencia, el *social*, se presentan problemas de inequidad, exclusión y analfabetismo; la inequidad está reflejada en el escaso acceso a oportunidades laborales, académicas, y a la educación misma; la exclusión es un fenómeno que se da por parte de la sociedad y entidades tanto públicas como privadas. A este respecto, dos de las docentes entrevistadas afirmaron:

Para mí eso tendría una incidencia negativa, ya que una consecuencia primordial sería la permanencia de los países como subdesarrollados [...] y la menor calidad de vida de sus habitantes. Además, que se seguiría fomentando la desigualdad social, la inequidad en el acceso a otras oportunidades de formación académica y laboral, ya que, si tenemos estudiantes que no acceden a sistemas educativos de calidad, pues, es muy probable, pues que los estemos condenando a no poder desempeñar roles importantes y a... y transformadores en la sociedad. (E4IMS1P6)

Yo creo que la incidencia del no desarrollar adecuadamente las habilidades lectoras en la calidad educativa estaría dada en los problemas de alfabetización, ya que este proceso no presentaría una mejora de los estudiantes, no solo en los resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas, sino que también en los resultados que se ven a diario por mejorar su bienestar, seguridad, el manejo acertado que se le deben dar a los conflictos y demás. Esto se refleja en: se seguiría fomentando la desigualdad social, y algo muy importante, se violaría el principio de igualdad de oportunidades, ya que, si no se desarrollan estas habilidades, los niños que no logran desarrollarlas presentarían grandes dificultades en cuanto a que no podrán tener las mismas posibilidades de acceder a diferentes ofertas, programas, proyectos educativos. (E1ECS1P6)

En Colombia no todos los estudiantes cuentan con las mismas oportunidades de acceso a la educación, lo cual se refleja en los resultados del aprendizaje. Marchessi (2000) afirma que “se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los

alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es de igualdad en el acceso (p. 136).

En suma, la incidencia en el ámbito social tiene alto impacto en la calidad de la educación, pues se supone que la educación debe funcionar como un elemento que ayude a la superación de las desigualdades e inequidades sociales y, evidentemente, esto no está sucediendo. Mientras los estudiantes no desarrollen sus habilidades lectoras dichas inequidades se seguirán manteniendo. Un niño o una niña que no aprenden a leer, ni establecen correspondencia grafema-fonema, ni reconocen entre vocales y consonantes, ni tienen claridad conceptual, ni hace diferenciación de sonidos y construcciones gramaticales, y que además presentan problemas para concentrarse y seguir instrucciones, tendrán dificultades para alcanzar una educación de calidad y una formación integral, lo que repercute en su desarrollo personal y se ve reflejado en el acceso a oportunidades laborales y académicas por considerarse que no están al nivel de otros profesionales o estudiantes.

El segundo ámbito de incidencia es el *personal*. Aquí los problemas giran en torno a la formación en valores y el control de las emociones. Los valores más afectados son la autoestima y la tolerancia. La falta de autoestima lleva a la no participación y el aislamiento de los estudiantes. Por su parte, la intolerancia ocasiona burlas que tienen como consecuencia la discriminación en las actividades lúdicas implementadas en la institución, lo cual fomenta agresiones físicas, psicológicas y verbales.

Con respecto al manejo de las emociones, se evidenció que la desmotivación es uno de los principales problemas, lleva implícitos el fracaso y la deserción escolar; también, fomenta la ira, lo que produce autoagresión y maltrato hacia los demás compañeros. Esto se reafirma en las siguientes voces:

Si tú descubres un niño con un estancamiento en un área de aprendizaje y no le estás dando la atención que él requiere, pues si eso se sigue perpetuando uno, dos, tres, cuatro, cinco años, ¿cómo va a pasar ese niño a Bachillerato? O sea, ya se pueden imaginar qué va a pasar con ese chiquito en Bachillerato; entonces va a ser un niño... el niño que seguramente ya perdió su atención, el niño que ya de pronto está muy desmotivado en la escuela, algunos terminan desertando de la escuela y obviamente el número de asignaturas que va a perder en Bachillerato va a ser mucho mayor. (E2IGS1P6)

Bueno, en nuestra sociedad si se ve afectado el proceso de socialización en la cual leer es algo muy importante e indispensable, si tú no lees y escribes en nuestra sociedad, eres un analfabeta y el problema que se esté generando en niños y niñas durante sus primeros años con respecto a la lectura pues va a generar que algunos, otros compañeros, se burlen de ellos y los estén discriminando; algunos docentes también pueden llegar a hacerlo en algunas instituciones y eso obviamente va a generar grandes dificultades, que el muchacho se encuentre aislado, se encuentre un poco apartado, ya que siente temor a leer o a escribir si siente que constantemente está siendo señalado o está siendo víctima de algunas burlas o de algún tipo de *bullying* en su institución educativa. (E5NSS1P8)

Lo anterior demuestra que, cuando los niños no desarrollan a plenitud sus habilidades lectoras, no pueden tener una comunicación asertiva. Esto trae como consecuencia conductas agresivas e inadecuadas, única forma que encuentran para protegerse y defenderse de los demás (mecanismo de protección). Efectivamente, la carencia de habilidades lectoras produce cambios negativos en la conducta de los niños, ya que no conocer los procesos para aprender a pensar limita su actuar, lo que los lleva a asumir comportamientos instintivos.

El tercer ámbito de incidencia es el *cultural*, donde encontramos problemas que tienen que ver con la formación de ciudadanos dependientes, pasivos y sin criterio. También hay problemas de participación ciudadana cuando se incumplen los deberes, se violan los derechos y se presentan dificultades para llevar una sana convivencia con los demás. En relación con lo anterior, dos docentes argumentaron:

Si nuestros estudiantes no desarrollan estas habilidades lectoras, pues entonces difícilmente con gran dificultad podrán convertirse en ciudadanos activos e independientes que, pues conozcan de su cultura, que sean críticos de su sociedad y que tengan una suficiente capacidad para desenvolverse en algún campo profesional; por ende, yo diría, son estudiantes con un bajo desempeño académico y pues sin ninguna aspiración laboral. (E4IMS1P6)

Otra dificultad que yo veo es que no hay manejo de la autonomía e independencia, entonces son niños muy dependientes de otros, que no son capaces de hacer las cosas por iniciativa propia, sino todo toca decírselos; y esto ocasionaría que no estén preparados para competir, es decir, son niños

que van a desertar muy rápido del sistema educativo [...]. Otro problema que yo veo es que no se generarían seres pensantes, sino simples máquinas de producción. (EIECSIP6)

Mediante el desarrollo de las habilidades lectoras se fomenta y facilita el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Esto contribuye a la formación de personas capaces, autónomas, pensantes, participativas y activas en la sociedad. Se trata, básicamente, de

[...] aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. (Unesco, 1997, p. 109)

En definitiva, la falta de desarrollo de las habilidades lectoras también afecta el aprender a ser, debido a no permitir que los estudiantes puedan desarrollar pensamiento crítico, llegar a construir juicios propios y adquirir autonomía de su actuar y pensar. Por este motivo se vuelven personas dependientes e incapaces de asumir responsabilidad por sus actos.

El último ámbito de incidencia es el *pedagógico*. De acuerdo con la información recolectada, las docentes concordaron en que la incidencia se veía reflejada en consecuencias, dificultades y problemas en los aspectos metacognitivo, institucional y relacional.

Dentro de las consecuencias metacognitivas se ubican los problemas relacionados con el conocimiento (saber). Aquí se evidenciaron dificultades para comprender, comparar, relacionar, describir y comunicar (la falta de comprensión, por ejemplo, promueve dependencia excesiva hacia el maestro y genera dificultades para captar significados). En los aspectos institucionales se ubicó la información concerniente a problemas como la repitencia escolar y la indisciplina, los cuales a la vez llevan al aumento del trabajo infantil, la deserción escolar, el acoso estudiantil, el bajo rendimiento académico y la obtención de malos resultados. Por último, en las consecuencias relacionales identificamos problemas relacionados con el trabajo en grupo o individual en el aula, y dificultades para adaptarse al contexto debido a los inadecuados procesos de socialización y comunicación. Además, eran evidentes los problemas tanto

en espacios cerrados como abiertos, por prevalecer comportamientos como el desacato a las indicaciones, la falta de escucha, la distracción y la poca autorregulación, evidenciada en actitudes impulsivas. Recalcando lo mencionado, dos docentes afirmaron:

Yo creería que las posibles consecuencias serían: la observación se ve sesgada, [...] la descripción es muy limitada, ya que como no hay una buena fluidez verbal el vocabulario que se utiliza sería muy limitado, no se desarrollarían buenos parámetros de comparación ya que se dificultaría establecer semejanzas y diferencias, porque no hay una buena comprensión lectora, no se podría inferir (...). Se seguiría presentando la repitencia escolar; y esto es un problema gravísimo para las instituciones educativas, principalmente en los colegios distritales. Se vería en aumento el trabajo infantil, ya que muchos padres prefieren poner a trabajar a sus hijos que dejarlos repitiendo el año, y esta es una limitante para volver al colegio. (E1ECS1P6)

¡jay! Pues sí. Desde mi experiencia con estos niños he notado es que cuando nuestros niños no han desarrollado sus habilidades de pensamiento se les dificulta desarrollar sus habilidades lectoras; por lo tanto, es muy difícil que se puedan alfabetizar, porque cuando un niño no sabe pensar, pues muchas veces no entiende lo que uno le dice porque, pues, he visto que en muchos casos son muy hiperactivos; se les dificulta autorregularse, y como no entienden instrucciones se vuelven dependientes de sus compañeros y del profesor. También he visto que esto incide en el nivel académico, pues porque no va a tener las mejores notas; tiene consecuencias si es promovido en los años siguientes; va a tener dificultad para comprender un texto, para resumir, para componer un texto, para una cantidad de cosas, hasta él mismo, la manera como ellos se expresan oralmente; también uno ahí se está dando cuenta de varias cosas. Entonces, imagínense, pues, las consecuencias no son buenas; o sea, para mí es directamente proporcional, ¿no? Si tiene un buen desarrollo de sus operaciones de pensamiento, pues va a tener un mejor éxito en su parte académica [...] (E2IGS1P5)

Según Rath y otros (1997):

Muchos ejemplos de nuestra conducta son índices tanto de presencia como de ausencia del pensamiento. Con referencia a esto último, puntualizamos ocho síndromes de conducta bastante comunes provocados por el descuido,

olvido o desprecio de los procesos de pensamiento: impulsividad, excesiva dependencia del maestro, incapacidad para concentrarse, rigidez y falta de flexibilidad, conducta dogmática, extrema falta de confianza, incapacidad para captar el significado, resistencia a pensar. Por tanto, definimos, en parte, el pensamiento como algo relacionado a una conducta. (p. 18)

Estas consecuencias pedagógicas impiden el progreso cognitivo y académico de los estudiantes porque limitan su aprendizaje a operaciones muy básicas, lo que dificulta su desarrollo profesional y, en consecuencia, desfavorece el cumplimiento del *aprender a conocer* propuesto por Jacques Delors en el informe de la Unesco (1996):

Aprender a conocer consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir. (p. 97)

De todo esto resulta que la incidencia tanto de las habilidades lectoras como de las operaciones del pensamiento sobre la calidad de la educación, desde el ámbito pedagógico, se evidencia en la falta de cumplimiento de las exigencias del saber —factor conocimiento— demandado por los estudiantes para completar una formación integral que les permita alcanzar su realización personal.

Por último, podemos decir que, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, consideramos que en las aulas de clase la lectura y las habilidades que esta desarrolla deben proyectarse hacia la capacidad crítica y reflexiva que deben adoptar los estudiantes, ya que ello se refleja en la manera como se relacionan consigo mismos, con el otro y con el entorno que los rodea. Así pues, la lectura debe ser vista, trabajada y entendida como una práctica socio-cultural influida por determinantes sociales, económicos, políticos, ambientales y culturales, donde los docentes deben ser mediadores activos en el proceso de su aprendizaje ya que perciben los componentes emocionales, biológicos y psíquicos que condicionan al estudiante frente al proceso de aprender a leer.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como resultado de lo expuesto en este capítulo podemos concluir, por un lado, que las habilidades lectoras son indispensables para que los estudiantes

desarrollen el pensamiento, y más aún, pensamiento crítico, dado que les brinda las herramientas, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñarse como seres activos, participativos e independientes en la sociedad, con su intervención en los procesos sociales que se ponen en marcha por la comunidad a la cual pertenecen, como por ejemplo, una activa participación ciudadana.

Y, por otra parte, concluimos que la incidencia de las habilidades lectoras y las operaciones del pensamiento sobre la calidad de la educación se presenta en cuatro ámbitos: social, personal, pedagógico y cultural. Sin embargo, de estos cuatro ámbitos las operaciones del pensamiento inciden únicamente en el pedagógico, mientras que las habilidades lectoras son transversales a todos.

Desde la perspectiva de las docentes, las operaciones del pensamiento solo inciden en el ámbito pedagógico, ya que estas se relacionan únicamente con procesos cognitivos, como comparar, resumir, observar, interpretar y clasificar, que llevan al fortalecimiento del pensamiento crítico, divergente y convergente, y al razonamiento; esto ayuda al desarrollo de habilidades lectoras como las intelectuales, pero también se advierte que desconocen la existencia de otros ámbitos claves de incidencia como los mencionados.

Las habilidades lectoras, por su parte, inciden en todos los ámbitos porque al entender la lectura como un proceso social que, no solo busca el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos, sino también para el desarrollo de prácticas que nos permitan reconocernos como miembros activos de una institución o de una sociedad, su función trasciende las barreras de la escuela y lo meramente institucional. Esto nos lleva a esferas sociales, culturales y personales, que exigen y demandan habilidades comunicativas, intelectuales y relacionales, las cuales les permiten a las personas formar parte y tomar partido en las actividades de una comunidad.

Podemos concluir también que las situaciones disciplinares que ocurren en los colegios usualmente no se vinculan con procesos cognitivos, y ese es un vacío que se presenta. De ahí que con esta investigación queremos hacer un aporte a los maestros y maestras dejando ver cómo es necesario trabajar fuerte con los niños las habilidades lectoras desde la perspectiva que presentamos para que, de la mano con estas, los niños puedan tener una comprensión del mundo y del otro más razonable y justa.

Asimismo, se pudo evidenciar que, si bien la investigación tiene unos límites de rigor para la institución universitaria dado que exige un tiempo de terminación, en realidad trasciende las barreras institucionales y su impacto se refleja en el aula. En este caso se logró que el rector y los gestores escolares se interesaran por lo llevado a cabo y tomaran acciones como la vinculación de los docentes de Preescolar y Básica Primaria del Colegio San Agustín al proyecto de lectura, escritura y oralidad “Leer es volar” y al trabajo cooperativo de los de Primaria en la revisión de las mallas curriculares y las unidades didácticas trabajadas en la institución para su unificación en formato y competencias a desarrollar, no solo en Lengua Castellana y Humanidades, sino también en las diferentes áreas del saber, con el fin de transversalizarlas, dar cumplimiento a lo estipulado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y llevar con hilos conductores entre un nivel y otro las que vemos que se están presentando en la mencionada institución.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación de Bogotá. (2018). *Caracterización del Sector Educativo, año 2018. Boletín estadístico*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (16 de abril de 2009). *Decreto 1290*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://bit.ly/2omcFzS>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Lenguaje grado 2º*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z1P9bl>
- Downing, J. (1982). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 230-246). México: Siglo XXI.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef. (2008). *Un enfoque de la educación basada en los derechos humanos*. Nueva York: Unicef.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación – Icfes (2016-2017). *Resultados de grado 3.º en el área de Lenguaje. Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23(23), 135-163.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Unesco.
- Quintanal, J., y García, J. (2013). *Sobre el aprender a leer*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L., Jonas, A., Rothstein, A., y Wassermann, S. (1997). *Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ribet, N., y Giacchino, M. I. (1997). La calidad de la educación y los valores. En D. Filmus (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 65-80). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tedesco, J. C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Vásquez, F. (2016). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Capítulo 6

EL CORTOMETRAJE: HERRAMIENTA QUE EXIGE UNA DIDÁCTICA CRÍTICA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

*Mónica María Acosta González**
*Luisa Fernanda Velásquez Gaviria***

RESUMEN

En un mundo de alta demanda de la imagen en movimiento, especialmente en la niñez y la adolescencia, surge interés por resaltar el sentido pedagógico del texto audiovisual (cortometraje) como una herramienta en el aula que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de Básica Primaria. Ese es el tema central de este capítulo, que se basa en las reflexiones emergentes de la investigación “El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED”, cuya problemática se planteó bajo un método de investigación-acción, integrando los intereses de las investigadoras, de 63 estudiantes del ciclo 2 y de las directoras de curso. Tales reflexiones, intrincadas con la experiencia pedagógica *in situ* de las investigadoras, llevaron a configurar una alternativa

* Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de Primaria en el Colegio Kennedy IED, Sede Antonio Santos II. Correo electrónico: macosta03@unisalle.edu.co

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, por la Fundación Universitaria Monseñorrate; especialista en Gerencia de Proyectos Educativos por la Universidad Cooperativa de Colombia; magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente de Primaria en el Colegio Simón Rodríguez IED. Correo electrónico: lvelasquez68@unisalle.edu.co

para la formación de dicho pensamiento a través de una didáctica crítica vinculada con la formación de las habilidades que deben tener los docentes para ser pensadores críticos.

Palabras clave: cortometraje, didáctica crítica, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de estrategias que lleven a pensar críticamente puede considerarse una tarea ardua y de compleja realización. No obstante, en el ámbito de una educación escolar cada vez más plural, que exige diversos modos de comunicación y atención a la constante movilidad e inmediatez de la información, esta es una tarea muy necesaria. Esas nuevas formas de expresión buscan su entrada a la escuela, pero su acceso se dificulta cuando se prioriza en el aula el uso de formatos de texto convencional; en este sentido, se privilegian los textos impresos, quizás como resultado de la comodidad de un saber aprendido y un ejercicio guiado por años de experiencia de los docentes. Sin embargo, se requiere formar a los niños para enfrentar un mundo en constante cambio, lo cual condiciona la práctica pedagógica a estar en constante observación y transformación, a la vez que exige incorporar nuevos formatos para la lectura y la creación, que posibiliten procesos de pensamiento de los estudiantes en el aula.

Otras razones que se suman —y dificultan la implementación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico— pueden relacionarse con la poca claridad de su concepto. Por ejemplo, desde la normatividad que regula el sistema de educación en Colombia (Ley 115 de 1994), se observa que no se habla de pensamiento crítico, más bien, se hace poca referencia o de manera aislada se considera este concepto al aludir el término “espíritu crítico”. Agregado a esto, notamos que en las instituciones educativas las nuevas generaciones y sucesivas adolecen de un reconocimiento histórico, cultural y social frente a la identidad, la memoria y la tradición del país; percibimos a nuestros estudiantes y a sus padres con una mirada crítica fracturada ante la realidad, debido, entre otras razones, a los cambios hechos al plan de estudios a partir del Decreto 1002 de 1984, en el cual se reglamentó la unificación de las ciencias sociales¹.

¹ En el artículo 5.º del Decreto 1002 de 1984 se definen las áreas básicas de la educación. Posteriormente se determina una variante para la Educación Media Vocacional, al adicionarse Filosofía como una asignatura en los planes de estudio. El área de Ciencias Sociales integra las asignaturas de Historia, Geografía,

Por otra parte, nuestra experiencia como docentes de Básica Primaria nos permite identificar que en la actualidad se evidencian estrategias enfocadas al análisis y lectura de textos audiovisuales carentes de un debido sentido didáctico; en palabras de Páez (2004), “la apuesta está por un maestro que se inicia en este aprendizaje, ejercita y trabaja su mirada, y luego puede educar la mirada de sus estudiantes” (p. 11) con el fin de que dirija su práctica al desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. Finalmente, vemos cómo en el ámbito educativo pareciera existir cierta tendencia a subestimar el uso de herramientas tecnológicas en el aula, de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así, a la comprensión de la realidad social.

Lo anterior llevó a plantear que es necesario pensar una escuela que integre la tecnología, sus dispositivos y herramientas al desarrollo del aprendizaje y la mediación de la enseñanza desde alternativas diferentes, que resignifiquen de manera humana y crítica sin dejar de lado la historia y la tradición cultural. Estas situaciones descritas nos llevaron a identificar cierto nivel de ausencia respecto de formar pensamiento crítico en la Básica Primaria, así como desconocimiento acerca de la sintaxis y gramática del cortometraje y su implementación didáctica en las aulas de clase.

Esas inquietudes se canalizaron en esta investigación: “El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED”², que hace parte del macroproyecto “Pensamiento crítico y educación” (2018-2019) desarrollado en la Maestría en Docencia por la Universidad de La Salle. El propósito fue contribuir a dicho desarrollo a través de la lectura y la creación del texto audiovisual, específicamente el cortometraje, al ser una producción que representa aspectos sociales y culturales. En este marco se formuló la siguiente pregunta de análisis: ¿De qué manera el cortometraje puede constituirse como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo 2 en el Colegio Kennedy IED?

Para resolverla se optó por un paradigma constructivista, de tipo cualitativo, que mediante la convivencia y experiencias en el interior del grupo con el que

Democracia, y Ciencias Políticas y Económicas, un amplísimo y determinante campo de saberes dentro de un plan de estudios con muy poco tiempo para su desarrollo y reflexión que ha llevado al olvido de antecedentes históricos y sociales, así como a una escasa valoración de la identidad nacional y de las habilidades críticas frente a la historia y la política de Colombia.

² Dirigida por Ruth Milena Páez Martínez, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, 2018-2019.

se trabajó nos permitió comprender el modo como los estudiantes de ciclo 2 conocen, interpretan y expresan su realidad, desde componentes descriptivos e interpretativos, mediante una comunicación recíproca y de retroalimentación directa³. Asimismo, fue un estudio bajo el método de investigación-acción (IA) en modalidad práctico-deliberativa, donde la planeación, ejecución, observación, reflexión y ajuste del proceso investigativo se dinamizaron al implementar cuatro unidades didácticas, de manera cíclica y sistemática. En la Figura 6.1 se presenta la estructura empleada para el desarrollo de estas unidades.

El proceso de la IA se desarrolló en tres ciclos (se esboza en la Tabla 6.1), correspondiendo a la modalidad seleccionada. En el primer ciclo se consideraron actividades mediante las que los sujetos participantes entraron en contacto con las formas narrativas y culturales propias del cortometraje como texto audiovisual. Para este ciclo la información se obtuvo a través de tres entrevistas a docentes, las cuales se analizaron con el propósito de “realizar un diagnóstico a partir de los testimonios de las docentes sobre sus prácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y el uso del cortometraje como herramienta en el aula” (Acosta y Velásquez, 2019, p. 29), además del registro de observación participante de seis sesiones de trabajo con los estudiantes y una entrevista grupal a estudiantes de cada grado en el cierre del ciclo de investigación, como proceso de acercamiento a la herramienta seleccionada para el trabajo con la población.

El segundo ciclo atendió la formación técnica en lenguaje audiovisual, específicamente el cortometraje, y la lectura crítica de los cortometrajes seleccionados. La información se recopiló con entrevista a un experto en creación audiovisual, quien aportó una mirada técnica y crítica para direccionar la implementación mediante doce observaciones con cada grupo. Igualmente, al cierre se hicieron entrevistas grupales semiestructurada a los estudiantes de cada grado y una entrevista individual semiestructurada a las docentes directoras de curso.

³ La organización por ciclos está referida a las disposiciones del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva”, en el que se fija que “la nueva organización de la enseñanza comprende cinco ciclos que se extienden desde el nivel Preescolar hasta concluir la Educación Media en la siguiente forma [...] segundo ciclo, cubre los actuales tercero y cuarto grado; tercer ciclo, los grados, quinto a séptimo” (p. 73). En el caso del Colegio Kennedy IED, escenario de la implementación del trabajo de campo, se contó con la participación de estudiantes de grado 5.º, el cual se ubica en la institución en este ciclo, al ser este el grado en el que se cierran los procesos propios de la Básica Primaria, además de responder a una organización logística por condiciones de espacios físicos.

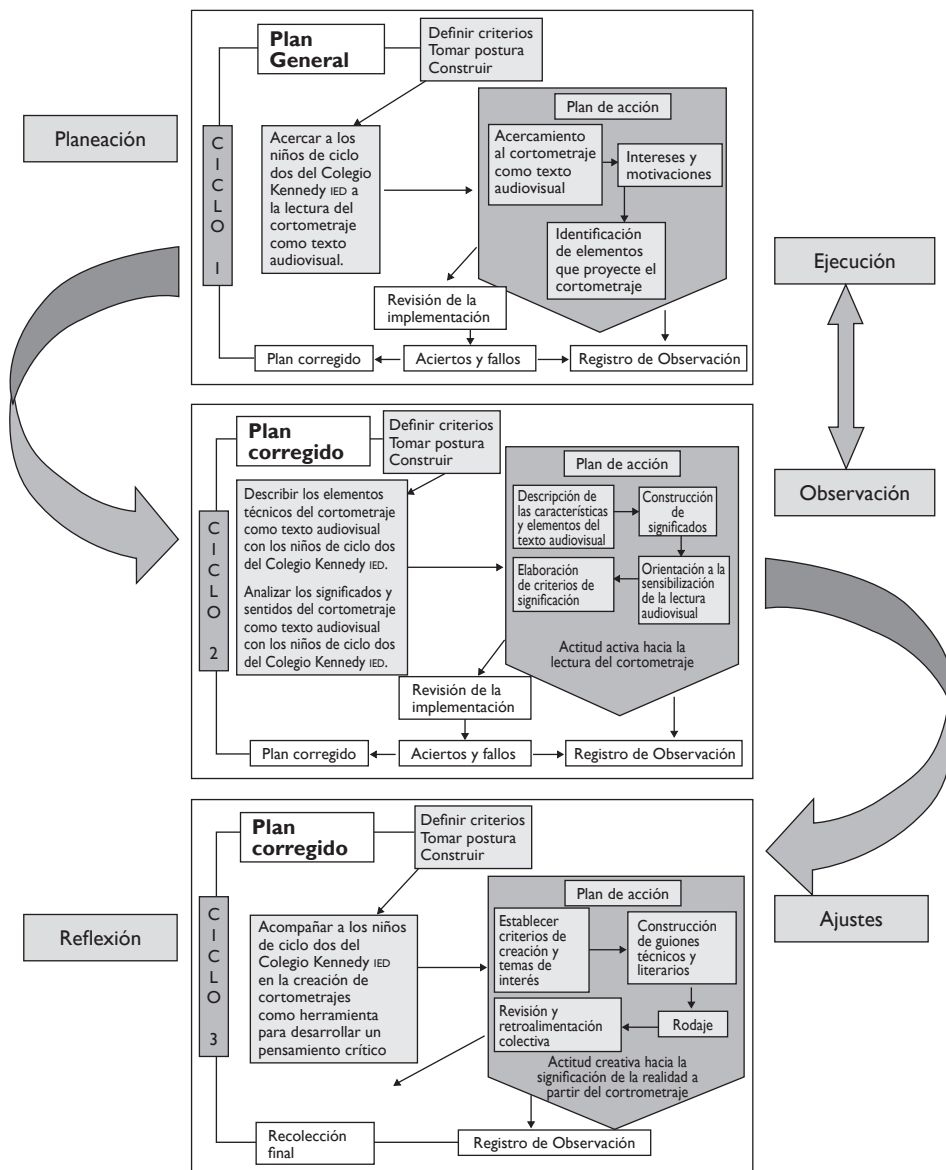


Figura 6.1. Ciclos de investigación-acción.

Fuente: Adaptado del modelo de investigación-acción de Elliot (1993, citado en Latorre, 2007, p. 37) y la investigación sobre el sujeto y los medios, de José Martínez de Toda (1998).

El ciclo 3 se enfocó en el acompañamiento a los participantes para la creación de sus cortometrajes a partir del proceso formativo previo; la información se obtuvo de cinco observaciones con cada grupo y entrevistas semiestructuradas a las docentes directoras de curso y algunos estudiantes. La información recopilada en los ciclos 2 y 3 contribuyó a dar respuesta a los objetivos 2 y 3 del estudio, los cuales apuntaron al diseño e implementación de cuatro unidades didácticas a fin de favorecer el uso del cortometraje como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de Básica Primaria pertenecientes al ciclo 2 de escolaridad.

La población con la que se trabajó estuvo conformada por 63 estudiantes del Colegio Kennedy IED de ciclo 2 en la sede Antonia Santos II - jornada de la tarde, con edades entre los 8 y 11 años de edad. Otros participantes que posibilitaron el diagnóstico fueron dos docentes de grados 3.º y 4.º de Primaria, la coordinadora de la sede B del Colegio Kennedy IED y un experto en creación audiovisual. La información resultante con esta población se obtuvo por medio de cuatro entrevistas semiestructuradas, treinta y ocho observaciones y diez entrevistas semiestructuradas individuales o grupales al cierre de cada ciclo para su evaluación.

Con este breve panorama, y con base en nuestra experiencia como maestras de Básica Primaria, en combinación con el proceso investigativo, este capítulo tiene como propósito resaltar el sentido pedagógico del cortometraje como herramienta en el aula, que a través de una didáctica crítica favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo 2. El contenido de este texto se precisa en cinco partes: la primera es un panorama de referencia conceptual; la segunda aborda los retos del docente para formar en pensamiento crítico; la tercera presenta las habilidades de un pensador crítico empleando el cortometraje como herramienta en el aula; en la cuarta se muestra una propuesta para la formación en pensamiento crítico, y en la quinta se ofrecen unas reflexiones al docente que apuesta a una didáctica crítica.

UN PANORAMA DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Al integrar una propuesta para la formación de pensamiento crítico es necesario abordar una postura conceptual que sustente el desarrollo didáctico del cortometraje en el aula. Se exponen en breve cuatro conceptos que fueron la

base teórica para el desarrollo del estudio investigativo: pensamiento crítico y su relación con el pensamiento creativo, habilidades del pensamiento crítico, cortometraje, y didáctica crítica.

Más allá de un concepto de pensamiento, nos centramos en una noción de *pensamiento crítico* abordando los postulados de Mathew Lipman⁴, quien lo propuso como “un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto” (Lipman, 1998, p. 174). Es decir, nos exige asumir una visión objetiva y argumentada frente a lo que vemos, leemos y consumimos mediante diferentes medios, sin salir del marco contextual real.

El desarrollo del pensamiento crítico puede llevar al desarrollo cognitivo de un pensamiento creativo. Al hablar de *pensamiento creativo* se considera el despliegue de habilidades que manifiestan las capacidades del ser humano para llevar a cabo una acción constructora de situaciones, artefactos y soluciones que se establecen en la relación con el contexto. Así, “definir el pensamiento creativo como aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotranscendental, y sensible a criterios” (Lipman, 1998, p. 265) adquiere los principios del pensamiento crítico en la medida en que, para materializar las ideas, se requiere que sea bajo un carácter argumentado, contextualizado y reflexivo, exigiendo formar relaciones de criticidad y capacidad imaginativa en los sujetos.

Este autor considera además que

la imaginación y experiencia, van en mestizaje interpenetrados, de forma que no sea únicamente nuestra experiencia aislada la que acarree nuevas percepciones y pensamientos, sino que el nuevo material sea producto de la experiencia pasada y la actividad imaginada en el proceso. (Lipman, 1998, p. 276)

Esto deja ver que la relación entre la imaginación y el pensamiento racional ha de configurarse en equilibrio y estrecha interrelación, no solo para comprender, sino para construir y reconstruir sentidos y juicios en una racionalidad creativa.

⁴ Filósofo, educador, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense; iniciador, teórico y líder en el desarrollo de la filosofía para niños.

Por otra parte, Benjamín Bloom⁵ (1990), quien elaboró una taxonomía de los objetivos de la educación, plantea que en el momento en que el niño adquiere el conocimiento y desarrolla capacidades técnicas con él, dicho conocimiento se transforma en habilidad. Es decir, “hace referencia a situaciones en las cuales se espera que el individuo aporte información técnica específica al planteo y solución de un problema nuevo” (p. 30). Por lo tanto, se espera que en el acto educativo se vaya propiciando un desarrollo de habilidades de manera procesual y consciente que lleven al individuo a consolidar su experiencia, no solo desde la repetición de signos, sino hacia la creación de sentidos y significados sobre ellos.

El pensamiento en su desarrollo cognitivo va desencadenando habilidades en el sujeto que se desarrollan de manera paulatina y progresiva. El avance en los procesos del pensamiento permite al individuo posicionarse con una mirada crítica y reflexiva ante el mundo y la realidad en él expuesta, sin dejar de lado su incidencia en la comprensión del mundo y sus fenómenos sociales, políticos, culturales y educativos. En relación con los postulados de Mathew Lipman, él indica cuatro habilidades para la formación del pensamiento crítico: búsqueda, razonamiento, organización y transmisión. Estas habilidades las recopila Boisvert (2004, p. 38), y a la luz de sus comprensiones las exponemos brevemente a continuación.

Habilidades de búsqueda. Estas habilidades se enmarcan en la motivación de la curiosidad, la exploración y el planteamiento de hipótesis. De allí que el aprendizaje no se logra desde la imposición de contenidos, sino que los contenidos deben entrar en diálogo con los saberes previos y las posibilidades imaginativas que el estudiante pueda tener ante el proceso a llevar. En nuestro estudio estas habilidades se visualizaron al guiar a los estudiantes en la búsqueda de elementos y signos que representaban un sentido para la construcción narrativa de los cortometrajes observados.

Habilidades de razonamiento. “Razonar es una manera de ampliar el conocimiento sin tener que vivir las experiencias suplementarias” (Boisvert, 2002, p. 39). El aprendizaje guiado mediante procesos razonables permite adquirir mayores

⁵ Psicólogo educativo estadounidense que planteó cómo influyen los entornos educativos y familiares en el logro de los objetivos de la enseñanza, y desde allí, propuso los objetivos educacionales en tres campos: afectivos, psicomotores y cognitivos.

conocimientos que evidencien habilidades como el análisis, la síntesis y la argumentación, y su desarrollo llevará al estudiante a considerar motivos, eventos, argumentos y reflexiones frente a la realidad que vive. Con relación a estas habilidades, su ejemplificación es un poco más compleja, pues su visualización está referida al análisis de los sentidos y relaciones que se establecían entre los elementos hallados durante la lectura de los cortometrajes, su postura como lectores y las relaciones que se podían establecer con sus experiencias y contextos.

Habilidades de organización. Las habilidades de organización se basan en la formulación de redes de comprensión y relación de la información, además de analizar se llega a tener mayor claridad que permita emitir un juicio o tomar postura argumentada respecto de lo visto, leído, escuchado o escrito. Este tipo de habilidades requirió la implementación de estrategias para el trabajo con los estudiantes, aquí resaltamos la importancia del uso de rutinas de pensamiento como esquemas que contribuyeron a organizar la información e ideas para poder transmitirlos.

Habilidades para la transmisión de información. Estas habilidades se pueden definir en el ámbito de las habilidades superiores del pensamiento; el pensador crítico tiene la capacidad de crear y transformar su realidad, proceso en el que se destaca la capacidad creadora del sujeto: aspectos del pensamiento que se vieron reflejados en la etapa final de creación de cortometrajes desde su contexto inmediato. Estas últimas habilidades descritas de Lipman (1998), que describe Boisvert (2004), apuntaron al desarrollo de habilidades creativas en acciones que llevaron a los estudiantes a construir opiniones, juicios, e incluso cortometrajes⁶.

Las habilidades propuestas por Lipman (1998) establecen correspondencia directa con los objetivos para la educación descritos en la taxonomía de Bloom (1990). Las habilidades de búsqueda se desarrollan por medio de procesos para conocer, recordar y acercarse a los nuevos conocimientos. Para las habilidades de razonamiento se forma en procesos como comprender y aplicar, con los cuales se es consiente de los conocimientos y sus posibilidades de aplicación en contextos reales correspondientes a los contextos y necesidades del sujeto

⁶ Muestra de dos cortometrajes elaborados por los estudiantes participantes en el estudio: *Feminicidio*, disponible en <https://vimeo.com/387885819> y *Desempleo*, disponible en <https://vimeo.com/387879662>

en su medio. En cuanto a las habilidades de transmisión, se han de dar procesos para que desde la observación y experiencia vivida el sujeto pueda evaluar lo que sucede, cómo se dan los nuevos saberes y qué incidencia tienen estos, con lo cual pueda llegar a crear, como un proceso en el que hace visible sus ideas y concepciones. Todo ello se da mediante la apropiación de habilidades de organización con las cuales se estructure el pensamiento.

Ahora nos acercamos a un concepto de *cortometraje* como derivado del cine, o más bien como una de las primeras realizaciones y muestras. Es una obra audiovisual con duración de ocho hasta treinta y seis minutos, de acuerdo con las caracterizaciones dadas desde la Cinemateca Distrital para la creación, redacción y publicación de los *Cuadernos del Cine Colombiano*, los cuales mencionan que en el cortometraje “la percepción del mismo, y las decisiones que lo abarcan, cambian con la historia. Cuando el cine se inició todo era cortometraje, pero el concepto no se había inventado” (Correa, Manrique, y Zuluaga, 2007, p. 5). Por otra parte, Annemarie Meier⁷ establece la similitud del cortometraje con el cuento; para ella el cortometraje narra una historia al construir un relato con inicio, nudo y desenlace, y agrega que los cortometrajes a través de elementos y técnicas del lenguaje audiovisual construyen una narración como si fueran un discurso verbal.

El cortometraje, gracias a la implementación de elementos y recursos dentro del gran conjunto de medios audiovisuales, ha ganado un espacio de representación de la realidad. Es por ello que, “se impuso como una manera de reconocer las inmensas posibilidades de narración, significación y expresión estética” (Meier, 2013, p. 8). De esta manera, el cortometraje tiene un gran sentido en el escenario de lo social y cultural, lejos de fines netamente comerciales y publicitarios, pues su principal interés es ser una manifestación cercana a la realidad.

Por último, el concepto *didáctica crítica*, el cual se centra en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, se incorpora en esta investigación ya que permite la implementación de prácticas que apuntan al desarrollo de un pensamiento contextualizado: “la didáctica crítica abre un espacio sustantivo a la reflexión y la búsqueda (develamiento) de supuestos subyacentes, planteando

⁷ Pedagoga y cofundadora de la Muestra de Cine Mexicano y del Centro de Investigación y Enseñanza Cinematográfica.

además el carácter permanente de la actividad crítica y no como un restrictivo posicionamiento inherente a las situaciones de crisis” (Rondón, 2014, p. 31). Esto significa que, la planeación y ejecución de una actividad en clase, no se limita al desarrollo sistémico del mismo, desde esta concepción se tiene en cuenta la reflexión como agente de pregunta y desestabilizante que permite la búsqueda de caminos contextualizados y pertinentes de acuerdo a las personas, herramientas y momentos en los que se trabaja.

Expuestos la situación problema y un panorama conceptual, vamos con la primera reflexión: ¿cuáles son los retos para un docente que pretende formar en pensamiento crítico?

RETOS PARA UN DOCENTE QUE PRETENDE FORMAR EN PENSAMIENTO CRÍTICO

Nos referiremos a tres retos que, desde la experiencia investigativa, tiene un docente de Básica Primaria que pretenda una formación del pensamiento crítico: primero, enseñar a pensar; segundo, comprender que formar pensamiento crítico no es tarea que se desarrolla exclusivamente en la Básica Secundaria; y tercero, considerar otros formatos de texto para la lectura en el aula.

Enseñar a pensar. Puede a veces considerarse que, al invitar a los estudiantes a pensar, a analizar o a dar una opinión, ya se asegura dicha formación. Sin embargo, no basta pedir o invitar a hacerlo, sino que se necesita enseñar cómo funciona el pensamiento; enseñar a pensar, a analizar y a reflexionar sobre el mismo pensamiento, pues más allá de tareas mecánicas es necesario un proceso de metacognición. La metacognición “se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del ámbito escolar y de la vida cotidiana” (Boisvert, 2002, p. 57). De modo tal, que se trata de un proceso de análisis y reflexión sobre la cognición misma, que parte de la conciencia del sujeto sobre sus actividades cognitivas, los juicios que emite sobre su actividad y, finalmente, las decisiones que toma haciendo uso de su capacidad.

La formación del pensamiento crítico saca partido de múltiples formas de metacognición: para edificar y transferir este pensamiento crítico, para efectuar

el aprendizaje de la dimensión tan importante que representa la resolución de problemas, para aumentar la autonomía del pensamiento, para motivar al sujeto a formar su pensamiento crítico y para concebirse de manera progresiva como una persona que posee un pensamiento crítico. (Boisvert, 2002, p. 57)

Enseñar a pensar lleva al planteamiento y resolución de problemas, la discusión y el debate de ideas, la formulación de preguntas por parte del estudiante y del maestro. Este proceso inicial exige la sistematización y descripción de los procesos para el desarrollo de las habilidades por las cuales se experimenta, se apropia y aplica procesos de razón más complejos, que se dirigen a la conciencia y empoderamiento del sujeto sobre su propio proceso.

Formar un pensamiento crítico no es tarea de la Básica Secundaria. Este reto parte del hecho de reconocer unos supuestos sobre la formación del pensamiento crítico, guiados a asumir que el desarrollo del pensamiento crítico se logra únicamente en la Básica Secundaria o en la Educación Media al ser procesos de pensamiento complejo, por las condiciones de edad de la población estudiantil. Esto se liga a suponer que el objetivo principal en la formación de los niños en Básica Primaria es el enseñar a leer y escribir; sin embargo, más allá de ser un proceso inicialmente mecánico, es necesario guiar a una conciencia de las lecturas que se desarrollan en esta primera etapa de escolaridad; a través de un trabajo consciente, organizado y debidamente mediado hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento es posible comprender que en esta etapa de escolaridad se puede preparar el camino para el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento opera como una representación de la realidad para que el individuo pueda situarse, con la ayuda de operaciones mentales como la reflexión y la comprensión, entre otras ya mencionadas, dado que el ejercicio de pensar no solo es una experiencia mental, sino que adicionalmente, es experiencial. Boisvert⁸ (2002) considera que “el pensamiento crítico puede dividirse en una serie de habilidades distintas” (p. 59), dado que las habilidades no son transferibles, sino que requieren de acciones procesuales, y las habilidades son concebidas como el talento y actitudes que se tienen para desarrollar diferentes tareas. Por ello, considerar que formar en pensamiento crítico es

⁸ Maestro en Educación (Universidad de Quebec, Montreal, Canadá) e investigador sobre la enseñanza del pensamiento crítico en jóvenes (*La formación del pensamiento crítico*, 2002).

una acción posible en la escuela secundaria obviaría que los niños en etapa escolar primaria carecen de capacidades para el desarrollo de habilidades. Esto, en razón a que el ser humano está en constante formación de su pensamiento, y que los procesos propios de la escuela primaria han de apuntar a la apropiación y aplicación de habilidades tales como la observación y el análisis, que no aparecen instantáneamente en una etapa posterior del desarrollo, sino que se anclan a procesos de formación en edades tempranas mediados por procesos de aprendizaje previos.

Los estudios de Jean Piaget⁹ han postulado unas etapas de desarrollo cognitivo en los niños, quienes por medio de un acompañamiento educativo claro y sistemático pueden llegar a comprender y aplicar habilidades como clasificar, diferenciar, solucionar problemas, organizar ideas, narrar y describir. Así, es menester del docente abrir caminos para cultivar dichas habilidades, mediante las que el niño pueda ir construyendo sus ideas con un criterio contextualizado y argumentado.

Considerar otros formatos de texto para su lectura en el aula. En lo que al uso de medios audiovisuales se refiere, es de suponer que los videos utilizados en las aulas capturan la atención, evitan la distracción o posibilitan el aprendizaje inmediato. Estas afirmaciones llevan a creer que la herramienta por sí misma genera un aprendizaje, lo cual, por el contrario, requiere de una planeación, ejecución y evaluación para determinar sus alcances. Jairo Eduardo Carrillo¹⁰ considera que, al integrar un cortometraje u otro texto audiovisual al aula, es un ejercicio que va más allá de la proyección, “no es que el profesor vea y les enseñe a los niños cómo hacer cine; sino, que les enseñe, el cine de qué trata, qué temas trata de lo social, de lo humano” (EJEC 10.1)¹¹. Así, apostar por el ingreso a otros formatos de texto lleva a simpatizar, narrar, mostrar y hacer pensar de acuerdo con la información presentada.

Abrir la puerta del aula a otras formas de lectura y aprendizaje exige movilizar las acciones del docente, para darse una búsqueda y preparación previa que no

⁹ Psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo. Sus estudios e investigaciones sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo son importantes para la psicología evolutiva y la educación.

¹⁰ Comunicador Social (Pontificia Universidad Javeriana) y magíster en Animación Digital (London Guildhall University). Fue profesor en la Universidad de Coventry, en Inglaterra, donde realizó varios proyectos de animación digital interactiva, así como una investigación sobre los niños y el conflicto armado, de la que creó el cortometraje animado *Pequeñas voces* (2003), que después fue un largometraje animado en 3D.

¹¹ Entrevista a Jairo Eduardo Carrillo, pregunta 10.1.

sea únicamente la selección del nuevo formato o texto, sino el conocimiento de sus estudiantes, sus comprensiones, necesidades e intereses, dado que, por ejemplo,

para el cine sería una especie de ventana hacia un mundo alternativo, con el espectador que observa el paisaje de la narración como si estuviera recorriendo con los ojos el flujo de la historia. Pero la pantalla/ventana hacia el exterior también puede ser un espejo que abre la mirada hacia el interior del personaje o, desde luego, del espectador. (Meier, 2013, p. 66)

Pero, ¿cómo responder de manera integrada a estos retos? Esto nos lleva a considerar qué disposiciones de un pensador crítico son necesarias para dicha formación (Figura 6.2).

HABILIDADES DE UN PENSADOR CRÍTICO

Un pensador crítico es una persona con las habilidades cognitivas, contextuales y autónomas para preguntarse, investigar o indagar de manera razonable. Fruto de los resultados de la investigación es posible considerar que la labor del docente va más allá de transmitir conocimientos; su verdadera razón de ser en el aula es enseñar, pero, ¿enseñar qué? Se requiere saber lo que se enseña, reflexionar sobre su práctica y reconstruirse como sujeto crítico que enseña y aprende. Asimismo, dentro del quehacer pedagógico se enseña a ser, a convivir con los demás, se enseña a compartir ideas, se trata de enseñar a vivir y pensar.

Expuestas con brevedad las habilidades de un pensador crítico, ahora entramos a considerar algunos procesos de cada una de ellas, a llevar a cabo en el aula de clase. Es importante partir de acciones mínimas y cercanas a sus expectativas y experiencias que, desde la taxonomía de Bloom (1990) denominamos aquí habilidades del pensador crítico de orden inferior y de orden superior, las cuales se recogen en relación con los objetivos de intervención y la unidad didáctica prevista.

Conocer. Conocer mediante la exploración e identificación de los saberes previos, las condiciones y saberes iniciales de los niños, es el primer paso para disponerlos a un pensamiento crítico. Las fórmulas ya dadas, los planes implementados desde años atrás, se dejan en el archivo. Es valioso en este

primer paso los senderos que a través de la curiosidad de los niños los exponen a aprender a pensar.

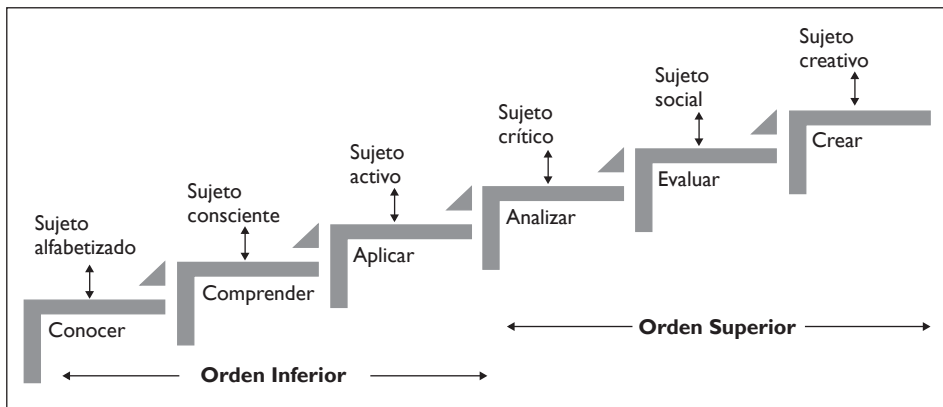


Figura 6.2. Habilidades del pensador crítico según el nivel de complejidad.

Fuente: Elaboración de las maestras a partir de los postulados de Bloom, B. (1990).

Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales,
y Martínez de Toda, J. (1998). *Seis dimensiones para la lectura crítica de medios: metodología de evaluación.*

Comprender. Aquí el conocimiento asume un tono más profundo, se trata de guiar y acompañar para que los niños sepan cómo funcionan las cosas, cuáles son los procesos por los que se dan las cosas, y después de explorar se lleva a los niños a explicar.

Aplicar. Luego de conocer y comprender, es momento de hacer. Se lleva a los niños a desarmar y volver a armar el significado de lo que leen, de los libros, las imágenes, los medios, los mismos comportamientos. Sus voces se hacen más constantes en la clase, la opinión es una habilidad que se forma al reconocer, concluir e indicar, no solo cómo es lo que está en su medio, sino en cómo pueden llegar a transformarlo.

Ya siendo conscientes de su mundo y sus capacidades, se da un paso más alto en el escalón, es momento de entrar a configurar el proceso de acciones complejas del pensador crítico; es esto lo que, desde la taxonomía de Bloom, denominamos aquí habilidades del pensador crítico de orden superior.

Criticar. Se trata de un proceso ideológico, por lo tanto, la formación debe ser de mayor cuidado, pues se propende por hacerla explícita y visible. Se abre un espacio para formar en criterios claros, conforme a una postura argumentada que se ha construido con los procesos anteriores. Ahora como lectores críticos se reconocen, se trasciende en los textos y eventos, se hacen partícipes de la problemática expuesta.

Evaluar. Al contar con una postura crítica y argumentada se abre espacio al debate, a compartir los conocimientos, a crear redes que se miran y valoran recíprocamente, se trata de hacer del aula un escenario para que sujetos sociales establezcan una relación activa con sus contextos, problemática y necesidades. Evaluar es validar las voces de los estudiantes, hacerlos partícipes y conscientes de sus procesos.

Crear. Llegar aquí exige la formación de un lector con todas las disposiciones anteriores. La creación es posibilitar construcciones en comunidad, posibilitar la comunicación en el aula y hacer visible el pensamiento.

Las habilidades mencionadas se desglosan didácticamente en la Tabla 6.1, conforme a los objetivos de intervención en el trabajo de campo efectuado.

Tabla 6.1. Matriz de objetivos de intervención y habilidades para la formación del pensamiento crítico empleando el cortometraje.

Unidad Didáctica	Objetivo específico de la intervención	Habilidades a desarrollar (de nivel inferior a nivel superior)	Desarrollo específico de las habilidades
1 Acercamiento al texto audiovisual	Acercar a los niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED a la lectura del cortometraje como texto audiovisual.	Recordar: observar, relacionar, nombrar Comprender: preguntar, inferir, relacionar, esquematizar	En la <i>observación</i> de cada corto se llevó a los niños a <i>nombrar</i> y <i>relacionar</i> lo que en escena iba sucediendo. De esta manera los niños llegaron a <i>comprender</i> desde preguntas, esquemas y relaciones lo observado en cada uno de los cortometrajes.
2 Lectura del lenguaje técnico del texto audiovisual -cortometraje	Describir los elementos técnicos del cortometraje como texto audiovisual con los niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED.	Recordar: observar, relacionar, nombrar Comprender: preguntar, inferir, relacionar, esquematizar Aplicar: identificar, implementar, categorizar	Para leer cortometrajes desde el lenguaje técnico se desarrollaron sobre todo habilidades de <i>observación</i> y <i>relación</i> . Asimismo, se buscó <i>comprender</i> , a partir de la <i>relación</i> y <i>esquematización</i> de los conceptos, el lenguaje técnico de los cortometrajes. De allí se evidenciaron

Capítulo 6. El cortometraje: herramienta que exige una didáctica crítica en el desarrollo...

	Unidad Didáctica	Objetivo específico de la intervención	Habilidades a desarrollar (de nivel inferior a nivel superior)	Desarrollo específico de las habilidades
				habilidades de <i>aplicación</i> al <i>identificar</i> los conceptos e <i>implementarlos</i> en cada una de las actividades (juegos, concursos y talleres) propuestos en las unidades didácticas.
3	Lectura crítica de los sentidos y significados expuestos en el cortometraje	Analizar los significados y sentidos del cortometraje como texto audiovisual con los niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED.	Recordar: observar, relacionar, nombrar Comprender: preguntar, inferir, relacionar, esquematizar Aplicar: identificar, implementar, categorizar Analizar: asumir causa – efecto, reorganizar Evaluar: decidir, valorar, argumentar	<i>Leer críticamente.</i> En cada una de las sesiones se fortaleció la habilidad de <i>recordar</i> al <i>nombrar</i> tanto las actividades que se habían llevado a cabo como los hechos de cada cortometraje. Iniciar desde la <i>observación</i> de cada suceso en los cortometrajes permitió <i>comprender</i> a mayor escala los sentidos y significados de cada corto. Para esto, se buscó <i>relacionar</i> y <i>esquematizar</i> cada una de las apreciaciones de los niños desarrollando habilidades de <i>aplicación</i> , <i>análisis</i> y <i>evaluación</i> . Se logró que los niños <i>identificaran causa y efecto</i> y la <i>reorganización</i> de sus concepciones en relación con la intencionalidad del texto. También, se fomentaron habilidades de <i>evaluación</i> desde la insistencia permanente, a lo largo de todas las sesiones, en que <i>argumentaran</i> cada una de sus participaciones. Con ello se incentivaba el dar juicios de valor al establecer las razones de sus opiniones.
4	Creación de cortometrajes (film-minuto)	Acompañar a los niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED en la creación de cortometrajes como herramienta para el desarrollar pensamiento crítico.	Recordar: observar, relacionar, nombrar Comprender: preguntar, inferir, relacionar, esquematizar Aplicar: identificar, implementar, categorizar Analizar: asumir causa – efecto, reorganizar Evaluar: decidir, valorar, argumentar	La <i>creación</i> de cortometrajes estuvo vinculada a las habilidades de nivel inferior como un proceso en el que la <i>observación</i> , la <i>comprensión</i> y la <i>aplicación</i> de los saberes adquiridos dieron herramientas para tomar decisiones y posturas frente a los cortometrajes que se querían realizar. Asimismo, separar un todo en partes para establecer <i>causas</i> y <i>efectos</i> , al igual que permitirse <i>analizar</i> las diferentes situaciones expuestas en los cortometrajes desde

Unidad Didáctica		Objetivo específico de la intervención	Habilidades a desarrollar (de nivel inferior a nivel superior)	Desarrollo específico de las habilidades
			Crear: pensar, planear, construir	posturas <i>argumentadas</i> , llevó a los niños a <i>pensar, planear</i> y <i>construir</i> cada uno de sus cortometrajes.

Fuente: Elaboración de las autoras. Tomado de la tesis de Maestría en Docencia “El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED”, p. 173.

Con este panorama cabe hacerse la pregunta: ¿será posible desarrollar un pensamiento crítico en niños entre los 8 y 11 años de edad, al leer y crear cortometrajes? Más allá de supuestos, la realidad es que como docentes de Básica Primaria tenemos la responsabilidad de formar a niños que se enfrentan a un mundo con un flujo de información permanente y eso implica valernos de estrategias que permitan trabajar en el aula el fortalecimiento de habilidades que posibiliten poco a poco el desarrollo de posturas críticas para que ellos puedan tomar decisiones con herramientas más pertinentes a lo largo de su formación académica. Estas reflexiones nos encaminan a exponer de qué manera se puede formar un pensamiento crítico empleando el cortometraje en el aula como herramienta para la lectura y la creación.

UNA PROPUESTA: LECTURA Y CREACIÓN DE CORTOMETRAJES

En la exposición de nuestra propuesta encaminada a la didáctica crítica, y resultado de implementar cuatro unidades didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en niños empleando el cortometraje como herramienta, abordaremos los objetivos educativos de Bloom (1990), en diálogo con las seis dimensiones en educación para los medios propuestas por Martínez de Toda (1998).

Primera etapa: Conocer para acercarse

El sujeto, que está bien entrenado en el lenguaje audiovisual y en su significado; esto le permitirá entender el mensaje central del autor y la cultura que se está creando” (Martínez de Toda, 1999, p. 3).

El primer paso está en permitir que el estudiante se acerque a la particularidad del texto, reconozca en él su forma de expresión, medios y elementos, así también se reconoce como lector; esta primera etapa hace parte de prácticas de *lectura textual* en las cuales se identifican los elementos que lo constituyen: las imágenes, sonidos, colores... Al conocer el cortometraje *Enrique* los niños de ciclo 2 pudieron leer: “vimos lágrimas y ramas”, “la silla estaba caída”, “las plantas se marchitaban”, “era como todo de tristeza, se ven tristes” (OPBS15)¹². En la secuencia de las imágenes los colores fríos y la música tenue les permitió buscar e identificar aspectos globalizantes de la historia.

Segunda etapa: Comprender para ser consciente

El sujeto consciente sabe cómo funcionan los medios masivos como institución, cómo son los procesos de producción de la industria de los medios, cuáles son sus intereses, especialmente los comerciales y políticos, y cómo tratan a la audiencia. (Martínez de Toda, 1999, p. 5)

La segunda etapa forma parte de prácticas de *lectura textual* para tomar conciencia de los sentidos que tienen las imágenes, los sonidos y los colores. Al reconocer el lenguaje audiovisual se hacen conscientes de la manera en que los planos, los movimientos de cámara y los sonidos muestran la esencia del cortometraje. En *Enrique* los niños notaron que “El papá de Enrique se ve grande con el contrapicado, él debe ser malo o algo pasa”; “Enrique no quiere llegar a su casa, es difícil, como que hay algo de su casa que no le gusta, por eso la casa se ve así, como que es larga” (OPAS15). Ser consciente de las maneras en las que la imagen transforma la narración les permitió comprender y organizar algunos aspectos de la problemática expuesta en la historia.

Tercera etapa: Aplicar para estar activo

El sujeto activo es un deconstructor y reconstructor del significado de los medios, que se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto. Hace un análisis discursivo, a saber, pasa a través de un proceso de construcción activa de significado y de cultura popular, a partir de su propia identidad y contexto social, pero disfrutando de ello. (Martínez de Toda, 1999, p. 8)

¹² Estas voces y las siguientes fueron tomadas de las observaciones registradas en las notas de campo durante el desarrollo de la propuesta. Pueden consultarse en el informe de tesis del estudio (Velásquez y Acosta, 2019).

Esta tercera etapa hace parte de prácticas de *lectura contextual*, en las cuales se empiezan a reconocer las voces del lector; aquí se asume una posición frente a lo visto. En el cortometraje *Enrique* se escuchan algunos sentires de los lectores, como: “el cortometraje fue muy triste, me interesó saber por qué lloraban y por qué las lágrimas se convertían en ramas”, “cuando la cámara se pone en contrapicado, se ve el miedo que siente Enrique cuando llega el papá, a mí me interesó saber qué pasaba en su casa, y si yo lo puedo ayudar (OPBS I 5).

La opinión es una habilidad que se forma al reconocer, significar, concluir e indicar como alternativas las que el lector establece en una relación crítica con la historia.

Cuarta etapa: Analizar para hacer una crítica

El sujeto crítico [...] sabe cómo deconstruir y resistir las distorsiones ideológicas y el consenso frente a la hegemonía, sabe [...] hacer explícita y visible la ideología escondida. El sujeto crítico cuestiona lo que aparece en los medios, cuando ve que ellos no están de acuerdo ni con los valores propios ni con informaciones recibidas de otras fuentes. (Martínez de Toda, 1999, p. 11)

En esta cuarta etapa se hace una transición de prácticas de *lectura contextual* a las prácticas de *lectura intertextual*; acá se acompaña a los estudiantes en el tránsito de las conclusiones y razones simples a opiniones críticas y argumentadas. De *Enrique* se obtuvieron opiniones e intereses como: “yo quisiera saber por qué el director hizo un cortometraje de violencia en las familias”; “la familia es para aprovecharla, pero en esa familia hay tristeza, maltrato y violencia”; “se comunica sobre el maltrato del esposo a la mujer, el cortometraje es para todo el mundo para reflexionar” (OPBS I 4). Ahora en calidad de lectores se reconocen, se trasciende en la historia y se hacen partícipes de la problemática expuesta.

Quinta etapa: Evaluar para dar a conocer mis ideas a otros

El sujeto social es aquel, que sabe que a él confluyen diversas mediaciones sociales, a través de las cuales él mantiene una relación activa con el mundo alrededor. [...] Conoce la importancia de estas mediaciones sociales en la interpretación propia y ajena de los mensajes. Por eso recibe entrenamiento en educación para los medios, no solamente él, sino también sus padres y sus profesores. Es interactivo con los demás. (Martínez de Toda, 1999, p. 14)

Esta quinta etapa es un ejercicio transversal; si se quiere que los estudiantes, de manera crítica, evalúen los medios y la información que reciben, se han de evaluar constantemente las actividades, las clases, al docente, sus estrategias y los aprendizajes; es una constante práctica de *lectura intertextual*. Con el cortometraje *Enrique* se compartieron además puntos de vista con relación a lo técnico, al contenido y al trabajo en el aula, “aprendimos que en el cortometraje se muestran emociones” (OPAS3); “en nuestro grupo cumplimos con la totalidad de la actividad, porque nos pusimos de acuerdo y nos dijimos qué hacíamos entre nosotros” (OPBS I I); “en mi grupo no se cumplió con todo, porque peleábamos y algunos no colaboraron” (OPBS I I). Así, evaluar es validar las voces de los estudiantes, hacerlos partícipes y conscientes de sus procesos.

Sexta etapa: Crear para construir sentidos

El sujeto creativo sabe construir una resignificación de significados, y sabe cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad y que estén basados en las contribuciones y valores discutidos y aceptados por su comunidad creativa. (Martínez de Toda, 1999, p. 17)

Esta sexta y última etapa exige una preparación de ideas, intereses, recursos humanos y materiales. Llegar a la creación requiere de una formación en lectura, en la expresión y en el diálogo, dado que es un ejercicio para construir en comunidad que posibilita la comunicación en el aula y abre espacios para que los estudiantes expongan sus voces, planteen sus ideas y construyan a partir de sus propios criterios. Así, disponer en el aula de esta clase de ejercicios para la creación es un proceso autocorrectivo de acuerdo con lo planteado por Lipman (1998) y, como lo indica Jairo Eduardo Carrillo, “después de hacer el cortometraje, que lo vean y puedan pensar sobre esa situación, después de crear, mirar qué punto de vista tienen sobre lo que salió, eso sería interesante” (12. EJC).

UN DOCENTE QUE APUESTA POR UNA DIDÁCTICA CRÍTICA

Entendemos didáctica crítica como las estrategias y acciones —previas, durante y después del trabajo en el aula— que implementa el docente para desarrollar procesos de formación en pensamiento crítico, abierto a posibilidades de

reflexión y diálogo frente a una situación que merece ser analizada de manera contextualizada. Para Camilloni (2008):

La didáctica crítica no supone una actividad cerrada sobre sí misma, sino que compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a su análisis, aunque haya quienes la descalifiquen por considerarla destructiva, desconociendo el potencial creativo que se desarrolla a partir de todo develamiento. (p. 158)

Es decir, desde una didáctica crítica se abren espacios para que se desarrollen procesos reflexivos y creativos a partir del conocimiento de aquello que estaba oculto.

La puesta en escena de la didáctica crítica en el aula exige, en primer lugar, un empoderamiento del docente como sujeto activo y crítico y, en segundo lugar, requiere de unas estrategias que lleven a pensar críticamente mediante acciones procesuales que permitan ir paso a paso hacia un pensamiento transformador. Así nace una ardua y gratificante tarea desde la planeación, en la cual el docente apropia estrategias y recursos para hallar los materiales, las prácticas pedagógicas apropiadas al contexto de sus educandos. A partir de allí puede llevar dichas habilidades a la implementación en el aula, donde el rastreo de pistas, el compartir ideas y puntos de vista entre los estudiantes, los hace escuchas activos del otro y así se abren espacios para pensar críticamente.

Para todo docente en ejercicio es claro que no se puede enseñar algo que no se sabe, se requiere del saber para transmitirlo. En esta línea, formar en pensamiento crítico a través de una didáctica que mueva esquemas mentales parte del hecho de que los docentes necesariamente deben reconocerse como pensadores críticos y, de esta forma, generar procesos de pensamiento crítico en los niños. Apostarle a la didáctica crítica exige unos principios en el actuar del docente desde su ser y su hacer como maestro.

Al efecto de ilustrar lo aquí expuesto, es pertinente abordar las acciones que como docentes investigadoras surgieron en el proceso del estudio. Desarrollar la propuesta didáctica exigió de primera mano una formación en la mirada del docente para comprender la sintaxis del cortometraje. Además, conducir las estrategias pertinentes conforme a las capacidades y necesidades observadas en la mediación constante; así el trabajo en el aula con los estudiantes fue un

ejercicio de ida y vuelta, en el que lo observado se reflexionó y construyó de manera dinámica las acciones presentes y siguientes, acciones específicas que permitieron comprender el cortometraje como un texto audiovisual dotado de representación social y cultural, con lo cual se pudo desarrollar el pensamiento crítico.

A continuación se expone una serie de premisas que rescatan el valor de la enseñanza al tiempo que demandan unas actitudes que enriquecen el desarrollo del pensamiento crítico, sin dejar de lado el humanismo, para conducir la enseñanza y el aprendizaje por la vía única de la razón. Estos principios están basados en los postulados del pedagogo Paulo Freire¹³ y los consideramos esenciales al trabajar una didáctica crítica en el aula.

En el pensamiento freireano encontramos premisas que se ligan directamente a la didáctica crítica al poner en el eje de la enseñanza a los niños, al destacar la importancia de la adquisición del conocimiento y al no dejar de lado el humanismo, que debe ser base del ejercicio docente. Freire (2006) en su libro *Pedagogía de la autonomía* rescata la importancia de la enseñanza en función de brindar posibilidades para transmitir los conocimientos adquiridos. De lo anterior se desprende que los docentes tenemos una responsabilidad en la enseñanza y es pensar nuestra práctica para que los conocimientos que adquieran los niños puedan ser transmitidos, y que, en el proceso de enseñanza quien aprende comprenda que al llevar un conocimiento también se convierte en formador; así entonces, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2006, p. 25).

De igual manera, el docente refuerza una actitud crítica en los niños si abre un espacio enorme a la curiosidad desde una práctica que Freire llama *pensar acertadamente*:

¹³ Este apartado del postulado freireano pide tener en cuenta que “no hay docencia sin *discencia*”, pues enseñar se comprende como un conjunto de acciones y funciones sin las cuales no es posible concebir un acto educativo propio de una didáctica crítica. Al respecto Freire comprende que enseñar exige un rigor metódico, un ejercicio investigativo constante, respetar los saberes de los educandos para hacerlos partícipes activos de su proceso de aprendizaje; además, reclama una lectura crítica con tintes de postura estética y ética, refiriéndome con ello a una mirada objetiva, contextualizada y argumentada. Así, enseñar exige el ejemplo, no es posible dar de lo que no se tiene; un maestro crítico concibe su práctica desde la experiencia en sí mismo, así no cae en la discriminación, sino que posibilita una identidad cultural y una reflexión constante sobre su quehacer, reflexión que se alimenta y valida las voces de sus estudiantes. “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2006, p. 25).

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. (Freire, 2006, p. 29)

La curiosidad desde un aspecto ingenuo pasa a partir de la indagación, de la búsqueda, y nos lleva a una curiosidad que genera crítica ante la necesidad de esclarecer cuanto se desconoce. Esto nos lleva a hacer del ejercicio docente, además de la curiosidad, un espacio para la búsqueda, la indagación y la investigación. Pensarnos como investigadores en el transcurso de nuestra práctica nos permite transmitir aprendizajes que conduzcan el pensamiento de la ingenuidad a la criticidad.

Dicho lo anterior, la enseñanza desde una didáctica crítica está mediada por el ejemplo. Si el docente muestra una postura crítica, enseña a ser crítico. En esa medida, y basados en los saberes que expone Freire, la práctica docente está sustentada en una práctica testimonial.

En este apartado nos hemos dedicado a establecer saberes que surgen de la práctica docente y reconocen ciertas acciones en el ejercicio de ser maestro, llevadas a cabo para establecer una didáctica crítica. Se considera importante resaltar los procesos reflexivos en todo ejercicio pedagógico, que parten de analizar la práctica docente alrededor de su saber disciplinar. Siendo así, explicaremos en qué consiste la reflexión en la práctica pedagógica y cómo, a partir de allí, se dan los cimientos de una didáctica crítica.

Para esbozar el significado de la reflexión pedagógica Christopher Day (2005) expone tres tipos de reflexión. El primero trata de la reflexión *en* la acción y se basa principalmente en la identificación inmediata de problemas que se evidencien en el aula; además, de forma crítica, esta reflexión permite el cuestionamiento continuo del pensamiento sobre la acción. El segundo tipo de reflexión, es *sobre* la acción, e implica procesos que exigen detenimiento para analizar, fuera de la práctica, la estructuración de sus acciones en el aula y así plantear nuevas estrategias a partir de la reestructuración que mejore los procesos de aprendizaje. El tercero, la reflexión en relación con la acción, se refiere a una reflexión más general, la cual de manera crítica abarca las responsabilidades que pesan en las acciones generadas en el aula y que conllevan tomar postura ética-política frente a las condiciones del medio.

Planteada así la cuestión, resulta importante destacar que un docente como pensador crítico, y que dirige su práctica hacia una didáctica crítica, circula por la indagación permanente guiado por la inquietud y la revisión constante de sus prácticas alimentadas con las voces de sus estudiantes, a quienes los hace conscientes de sus propios procesos, y busca soluciones a partir de la capacidad de identificar problemáticas. Para Freire (2006), “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 39).

REFERENCIAS

- Acosta, M., y Velásquez, L. (2019). El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo 2 del Colegio Kennedy IED. (Tesis de Maestría). Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1694&context=maest_docencia
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales* (10.ª ed). Buenos Aires: El Ateneo.
- Boisvert, J. (2002). El pensamiento crítico. En *La formación del pensamiento crítico* (pp. 17-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Correa, J., Manrique J., y Zuluaga P. (2007). *El cortometraje*. Bogotá: Cinemateca Distrital.
- Day, C. (2005). Los docentes como investigadores. En *Formar docentes* (pp. 39-68). Madrid: Narcea.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (trad. V. Ferrer). Madrid: De la Torre.
- Martínez de Toda, J. (1998). Seis dimensiones para la lectura crítica de medios: metodología de evaluación. Recuperado de www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/JoseMartinezToda.
- Meier, A. (2013). *El cortometraje: el arte de narrar, emocionar y significar*. México: Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco.
- Páez Martínez, R. M. (2004). Educar la mirada y leer la imagen: usos y huellas para leer el videoclip. *Magisterio*, 7, 11-14.

Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. Páez y G. Rondón (eds.), *Lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Bogotá: Universidad de La Salle.

Infografía

Cortometrajes empleados en las unidades didácticas:

Alike, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>

Pequeñas voces, disponible en <https://vimeo.com/121377637>

Enrique, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dYKihb5fcXE>

Capítulo 7

EL ENSAYO ACADÉMICO, UNA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. ITINERARIO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

*John Jairo Castañeda Aldana**
*Estefant Viviana Reyes Gómez***

RESUMEN

El principal propósito de esta investigación consistió en contribuir al aprendizaje de la escritura de ensayos académicos en los estudiantes de los grados décimo y undécimo de Educación Media, para desarrollar el pensamiento crítico, con la mediación de siete docentes del Colegio Villas del Progreso IED, en Bogotá. Se empleó el método de investigación-acción, que, por su carácter cualitativo, posibilitó la interacción dialógica de tipo deliberativa y reflexiva entre el equipo de trabajo, la teoría y la práctica pedagógica. Entre los resultados se presenta, a modo de propuesta, una secuencia didáctica para acompañar el aprendizaje en la composición del ensayo académico, teniendo en cuenta las

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; docente de Lengua Castellana (Secretaría de Educación de Bogotá); magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Correo: licjohnjairocastaneda@gmail.com

** Licenciada en Lingüística y Literatura por la Universidad La Gran Colombia; docente en Modelos Educativos Flexibles (Secretaría de Educación de Bogotá); magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Correo: stefantreyes@outlook.es

habilidades cognitivas y actitudinales relacionadas con el pensamiento crítico desde la perspectiva argumentativa y como proceso de construcción de saberes a partir de la práctica de la lectura y la escritura académicas.

Palabras clave: educación media, ensayo académico, mediación pedagógica, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo busca compartir con el lector interesado una experiencia de investigación que se logró concretar con la propuesta metodológica de acompañar la escritura del ensayo académico a partir de algunas habilidades en pensamiento crítico, lo cual logró influir en la reflexión del quehacer docente cotidiano. Para mayor claridad y disfrute de esta lectura se ha dividido el texto, a modo de itinerario, en cuatro apartados: embarcación hacia una experiencia pedagógica de investigación; coordenadas de encuentro del pensamiento crítico con la escritura académica; circunnavegación hacia una ruta didáctica para la composición del ensayo académico; arribo de la travesía, resultados y prospectivas de la investigación. Este recorrido es el resultado del trabajo cooperativo con los docentes.

EMBARCACIÓN: HACIA UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se desarrolló con la metodología de la investigación-acción siguiendo el modelo de los pedagogos Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), compuesto por dos ciclos y cuatro fases, cada una involucrada en una espiral autorreflexiva. Dicho método se presenta como un ejercicio para resolver problemas, mejorar la práctica pedagógica e influir en la transformación del currículo.

La idea de un trabajo conjunto entre siete docentes de diferentes asignaturas, vinculados al ciclo 5 del Colegio Villas del Progreso IED de Bogotá, jornada de la tarde, quienes se reunieron durante dos horas, una vez por semana, en el transcurso de dos años, se dio luego de emprender la fase uno: *observación, identificación del problema y diagnóstico*. Cabe resaltar que en esta fase, como

parte de la indagación sobre investigaciones en torno a la enseñanza del pensamiento crítico y la escritura del ensayo, se consultaron fuentes virtuales como artículos de revistas científicas y repositorios de universidades nacionales e internacionales, lo que permitió recopilar bibliografía pertinente.

Para cargar los baúles de sentido y dar inicio a la travesía, se analizaron veintinueve tesis de maestría, doctorado y artículos académicos con el fin de comprender la incidencia del texto argumentativo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través de la mediación pedagógica. De esos resultados se acudió a dos de alta importancia: primero, la de la investigadora colombiana Magda Álvarez (2013), quien menciona que el acompañamiento de la escritura argumentativa en el aula ha sido poco propenso a desarrollar procesos y estrategias metacognitivas por parte de los docentes, por cuanto se explica un tema y no el interés por el aprendizaje de la competencia comunicativa¹ como proceso por etapas y con un fin claro a lo largo de la vida académica de los estudiantes en la institución educativa; y en segundo lugar la doctora en Educación Gabriela Aymes (2012) refiere una serie de claridades conceptuales sobre las habilidades básicas del pensamiento crítico, modelos y técnicas instruccionales, elementos fundamentales para comprender el funcionamiento cognitivo y actitudinal en la resolución de problemas y el favorecimiento del aprendizaje autónomo.

Posteriormente, con el fin identificar el problema *in situ*, se recopiló información mediante la escritura de un ensayo académico por 108 estudiantes de grados décimo y undécimo en el segundo semestre de 2018. Para facilitar el análisis de los ensayos se elaboró en forma conjunta entre investigadores y coinvestigadores una rúbrica evaluativa del ensayo académico a partir de los aportes teóricos de los norteamericanos Robert Ennis (1987) y Richard Paul y Linda Elder (2005), que tuvo en cuenta en esta fase cuatro habilidades de pensamiento crítico (Tabla 7.1), de las cuales se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos. En forma general se explicará la construcción de este instrumento evaluativo con el propósito de posibilitar un acercamiento reflexivo acerca de una forma de valorar los textos ensayísticos de los estudiantes.

¹ Cuando se alude a la competencia comunicativa se habla del fortalecimiento de cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir en la vida académica. Sin embargo, desde la perspectiva argumentativa esto implica evaluar las acciones humanas, tomar postura frente a los conflictos, oportunidades o retos que se presentan en la escuela y la sociedad. Sin el avance de la competencia comunicativa, la competencia argumentativa no tendría una base de acción desde la que pueda desarrollarse.

Tras el trayecto de la investigación se hizo evidente la importancia de este instrumento evaluativo como estrella náutica —de orientación— para tomar decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje de las habilidades de pensamiento crítico. Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró en esta primera fase la propuesta del colombiano Fernando Vásquez (2016) en su libro *Las claves del ensayo*, donde propone la escritura del ensayo en una página, compuesto por cuatro párrafos: tesis, argumento de autoridad, argumento de analogía, y conclusión; así que el equipo de docentes vio oportuno vincular las habilidades de pensamiento crítico para la composición de cada párrafo. En consecuencia, se relacionó cada elemento constitutivo del ensayo con un resultado esperado, una habilidad de pensamiento crítico y una habilidad solicitada para su elaboración, como se presenta en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1. Rúbrica de las habilidades del pensamiento crítico.

Párrafos del ensayo	Resultado de estándar (Paul, y Elder, 2005)	Habilidad según Paul (1986) y Ennis (1987)	Habilidad solicitada en la elaboración
Introductorio: Tesis	Los estudiantes demuestran la capacidad de explicar por escrito la tesis que están desarrollando o defendiendo.	Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías.	Identifica un problema que ayuda a desarrollar una postura crítica respecto de un tema, redactando una tesis en una oración breve y afirmativa donde se evidencie tu postura.
Desarrollo: Argumento de autoridad	Los estudiantes distinguen los siguientes conceptos relacionados, pero distintos: hechos, información, experiencia, investigación, datos y evidencia.	Evaluar la credibilidad de las fuentes o creencias. Analizar y evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías.	Selecciona la información más pertinente de otros autores para respaldar tu tesis y elabora la fórmula de citación adecuada.
Desarrollo: Argumento de analogía	Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos.	Crear analogías y metáforas que ayudan a los lectores a entender lo que quieren decir.	Establece relaciones significativas para comparar el tema en otro contexto y defender la tesis.
Conclusión	Los estudiantes verifican la importancia de sus pensamientos asegurándose de que tratan todos los asuntos importantes involucrados en el asunto en cuestión.	Establecer vínculos interdisciplinarios.	Retoma lo ya dicho, pero para ponerlo en otra dimensión, otra perspectiva, y advertir de otras consecuencias.

Fuente: Elaboración de los autores.

Con base en lo anterior, se presenta ahora el párrafo introductorio de un estudiante de grado undécimo en 2018, escrito en la prueba diagnóstica, donde se emitió un juicio de valor por cada criterio y se verificó si logró alcanzar los

objetivos propuestos. Con el fin de generar datos estadísticos, si el estudiante consolidó solo uno de los criterios, esto se tradujo como desempeño bajo; si logró dos, se entendió como un desempeño medio; y si los tres, como desempeño alto (Tabla 7.2).

Tabla 7.2. Evaluación del párrafo de introducción

Párrafo de introducción	
La matemática ha ocupado un papel central en los esfuerzos científicos por extender el mundo material, y allí entra una duda, y es que si esta es una herramienta o una actividad de conocimiento; en este ensayo se hablará de la segunda. (Tejero C., 11.º, 2018) <i>Bajo (B)</i>	El estudiante logró identificar una problemática (<i>habilidad solicitada</i>); por otro lado, no demostró capacidad para explicar, ofrecer un contexto y componer una tesis clara. Paul y Elder (2005) no desarrollaron un punto de vista personal por cuanto no examinaron teorías o creencias respecto de lo que desea desarrollar Ennis (1987). De acuerdo con lo anterior, el estudiante logró uno de los tres constructos de la evaluación y por lo tanto su desempeño es bajo.

Fuente: Elaboración de los autores.

De este proceso de evaluación se obtuvieron las siguientes conclusiones: en los ensayos de los estudiantes de décimo y undécimo primaron los desempeños bajos en todos los párrafos, excepto en la composición de la tesis. Ello evidenció poco desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, problemas para desarrollar e identificar diferentes tipos de argumentos, uso inadecuado de elementos de coherencia y cohesión para relacionar ideas, elaboración de oraciones sueltas o párrafos extensos sin conexión con la tesis para sustentar la postura personal, tropiezos al establecer relaciones significativas entre el tema y otra realidad en el argumento de analogía, conclusiones desconectadas del entretejido del texto, y no reafirmación de la tesis; a esto se sumó el mal empleo de signos ortográficos y, por último, se comprobó en los escritos temor para enfrentarse a estos. En seguida se presentan los resultados estadísticos (Figura 7.1).

Ahora bien, contando con los resultados de la prueba diagnóstica, en la cual se comprobaron los conflictos cognitivos para el desarrollo de habilidades que posibiliten la escritura del ensayo académico, sumados a las pesquisas de los artículos académicos respecto de trabajar el texto argumentativo como un proceso con estrategias metacognitivas para su aprendizaje, el reconocimiento de las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico para propiciar el aprendizaje argumentativo, y la conversación deliberativa entre los docentes, se evidenció la necesidad de un cambio de fondo en el aprendizaje y la necesidad de trabajar conjuntamente con el grupo docente desde las diferentes

asignaturas para desarrollar el pensamiento crítico; en consecuencia, arribar a la segunda fase de la investigación-acción: la *planificación*. Se hizo necesario, entonces, consolidar una banca de encuentro a partir de los aportes teóricos que llevarán al grupo de docentes a compartir criterios en común para luego generar un plan de acción concretado en una secuencia didáctica.

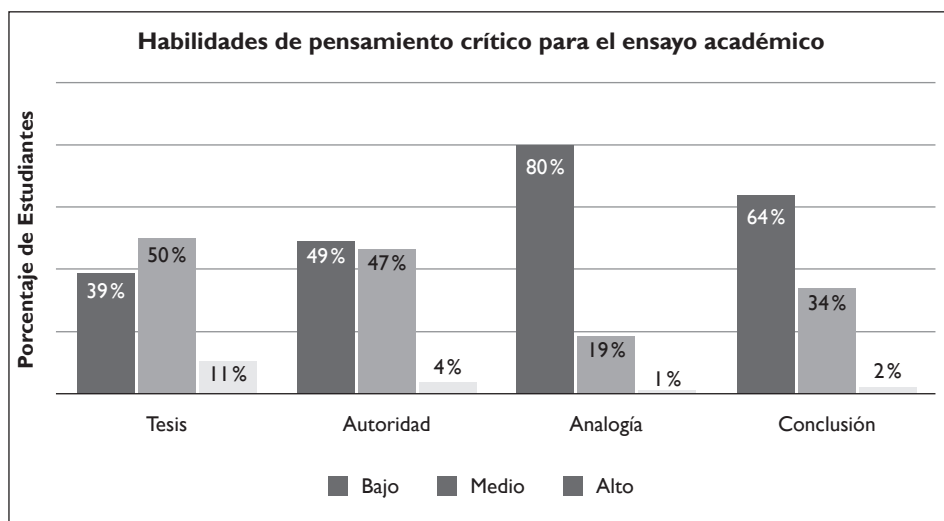


Figura 7.1. Resultado de la prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de Educación Media.

Fuente: Elaboración de los autores.

COORDENADAS DE ENCUENTRO: DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A LA ESCRITURA ACADÉMICA

A pesar de haberse dicho bastante del pensamiento crítico, según nuestra pesquisa bibliográfica, se optó por recuperar las voces de Paul y Elder (2005), quienes lo definen como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (p. 7). Por su parte, Ennis (1987, citado por Aymes, 2012), lo concibe como “el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (p. 43). Por otro lado, Peter Facione (1990), director del Measured Reasons LLC, plantea: “El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar o resolver un problema)” (p. 3), lo cual se logra a través de habilidades cognitivas y

disposiciones. Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos el pensamiento crítico como la posibilidad de analizar y evaluar ideas de un modo más efectivo, para lograr mayor control del propio aprendizaje, las acciones y valores, a partir de la práctica argumentativa escritural.

Con respecto a la relación del pensamiento crítico y la argumentación, el primero depende de la segunda para su puesta en práctica, es decir que para guiar el pensamiento con corrección se necesita del “análisis y la evaluación de los argumentos, sobre los tipos de razonamiento, sobre las debilidades en los argumentos, sobre las exigencias que deben cumplir las evidencias que respalden la conclusión que se desea mantener” (Herrero, 2018, p. 13). Porque guiar el pensamiento de modo argumentativo, no solo se trata de explicar cómo se cita, se compone la tesis o se determina la estructura del texto, sino antes bien, conocer de qué manera analizar, sopesar y construir la argumentación ofreciendo validez en relación con las pruebas que se aportan. En otras palabras, para actuar con pensamiento crítico se hace necesario conocer y experimentar con los elementos constitutivos del mismo, esto es, la teoría argumentativa, y de esta manera consolidar un razonamiento sustentado en criterios.

En cuanto a la *escritura académica*, Álvaro Díaz (2014) explica que “es la máxima manifestación del pensamiento crítico” (p. 14), por cuanto está ligada al desarrollo de habilidades cognitivas que posibilitan pensar mejor frente a operaciones abstractas y rigurosas. Por ejemplo, cuando se escribe, se busca dar propósito, organización y claridad al mensaje que se desea transmitir; poner en marcha la tarea de seleccionar, omitir y evaluar información; detectar inconsistencias y equívocos en las ideas; lograr la adhesión del lector, entre otros. El colombiano Andrés Hamburger (2010), por otra parte, refiere que “la escritura constituye una forma de objetivar el saber” (p. 40), es decir, que con ella se preservan, transmiten y proponen conocimientos para darle sentido a la cultura de una sociedad. Por eso la escritura, sobre todo académica, debe entenderse como un ejercicio que busque perfeccionar, a través de la repetición, el estudio y la disciplina, además de métodos de lectura y escritura crítica, el proceso de aprendizaje de los estudiantes para comprender, objetivar y transformar las experiencias propias y las de los contextos que les rodean.

Todo lo anterior se concreta al practicar la lectura y escritura de ensayos académicos, que es la gavia o punto de vista desde donde los estudiantes calibran

su telescopio para asimilar las formas elevadas del conocimiento a partir del ensayo, que resulta ser el primer acercamiento a los continentes simbólicos, sobre las cuales se inscriben la tecnología, la ciencia y el arte, productos de la cultura universal, circunscritos en el mundo académico. De ahí la importancia de propiciar la puesta en práctica del ensayo, sobre todo en los estudiantes de los grados décimo y undécimo, a fin de familiarizarlos con el ejercicio intelectual para trazar mapas y rumbos reflexivos sobre el océano de información al cual se enfrentan cotidianamente. Pero esta vez, a partir del uso de las habilidades del pensamiento crítico, para salir a flote con una postura personal sustentada en argumentos y disposiciones personales que permita enfrentar los embates que este ejercicio académico de escritura suscita.

Ahora bien, para que la composición teórica de la embarcación quede completa debemos señalar algunas ideas pertinentes al *ensayo académico*. Aunque no hay una definición acotada y ampliamente aceptada del término ‘ensayo’, podemos evidenciar algunas características de este texto argumentativo, con base en Fernando Vásquez (2016), Álvaro Díaz (2014) y Julio Herrero (2018). El ensayo académico se constituye en un puente de encuentro entre el pensamiento crítico y la teoría argumentativa, por cuanto pone en escena habilidades y disposiciones para gestar la reflexión profunda sobre el punto de vista particular respecto a un aspecto específico de determinado asunto. Esto se traduce en una tesis, quilla o columna vertebral del barco discursivo, la cual se justifica, profundiza y evalúa a partir de argumentos con peso probatorio o evidencias que buscan la adhesión o desacuerdo de la postura personal del autor. Por otro lado, este texto cuenta con estructura triádica: introducción, desarrollo y conclusión, que para su desarrollo necesita emplear estrategias retóricas y metacognitivas en la planificación y escritura de él.

Dado lo anterior, el pensamiento crítico, la argumentación y la escritura del ensayo académico desempeñan un papel fundamental en la educación, ya que posibilitan destrezas y actitudes a favor del aprendizaje, concretando operaciones intelectuales a partir de su práctica. Por eso el ensayo académico, además de propiciar el motivo para pensar, es el medio para transmitir y evidenciar el pensamiento crítico. En resumidas cuentas, a propósito de esta investigación, se concibió el *acompañamiento pedagógico* para desarrollar el pensamiento crítico como un proceso que posibilita la reflexión sobre cómo funciona el propio pensamiento al organizar, evaluar y revisar argumentos por medio de la escritura, junto con el desarrollo de habilidades y actitudes que permiten

un acercamiento a la solución de problemas intelectuales en la composición del ensayo académico.

Por consiguiente, luego de recopilada la información de los antecedentes, la prueba diagnóstica, el acuerdo entre docentes y las claridades conceptuales, solo hacía falta, para concretar la segunda fase, cartografiar las ideas y aportes de los docentes en un plan de acción. Para tal fin, se usó la técnica conversacional y la observación participante, con los instrumentos del guión de entrevista y la toma de notas en las reuniones del ciclo 5. Una vez obtenidos los datos, se efectuó la destilación de la información propuesta por Fernando Vásquez (2013) y el análisis de contenido de Alexander Ruiz (2004), lo que permitió vislumbrar el derrotero a seguir, a partir de un mapa categorial y la sistematización de las ideas para poner en práctica las habilidades de pensamiento crítico a través de la escritura del ensayo académico en la tercera fase: la acción.

CIRCUNNAVEGACIÓN HACIA UNA RUTA DE IDEAS PARA LA COMPOSICIÓN DEL ENSAYO ACADÉMICO

Con el fin de codirigir la travesía de la secuencia didáctica pertinente al acompañamiento pedagógico en la composición del ensayo académico y teniendo en cuenta que el pensamiento crítico no puede ser transmitido en un paquete de datos desde una cátedra retórica, se planteó el rol del docente como mediador y por consiguiente propiciar escenarios de aprendizaje a través de un conjunto de actividades relacionadas entre sí, acciones reiterativas y significativas para los estudiantes desde las siguientes asignaturas: Filosofía, Física, Termodinámica, Comprensión de Textos, Lengua Castellana, Teatro y Ciencias Naturales.

A fin de justificar la mediación pedagógica se seleccionaron modalidades y métodos de enseñanza que privilegiaran la enseñanza-aprendizaje de la composición del ensayo académico. Vale la pena aclarar los anteriores conceptos. Para el español y pedagogo Miguel Díaz (2005), la *modalidad de enseñanza* corresponde a “los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso” (p. 31), esta se encarga de los modos de organización didáctica y el uso de recursos para su ejecución. Por otro lado, el *método* lo concibió dicho autor como “un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre

los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción” (2005, p. 36), los cuales se organizan de acuerdo con los objetivos proyectados en el proceso. A modo de ejemplo, en este trabajo se privilegió la modalidad *tutorías* con el método *contrato de aprendizaje*, aunque en las distintas asignaturas se presentaron otros modos de organización y planeación, seleccionados según la habilidad o competencia a desarrollar, que serán descritos en el recorrido de este apartado.

Cabe aclarar que la mediación pedagógica permitió a los docentes centrar su quehacer en el aprendizaje, empleando diversas estrategias, medios y herramientas, al igual que reconociendo la participación del estudiante. Al respecto Gutiérrez y Prieto (1999) refieren que “La educación mediación pedagógica implica concebir a los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción de sentido” (p. 177). Como resultado, la mediación surgió del trabajo en el aula, de la capacidad e interés de los docentes por guiar y concertar actividades con el fin de buscar resolver las dificultades y el desarrollo del pensamiento crítico, propiciando procesos para cualificar la lectura, la escritura, la formulación de preguntas y la corrección procesual del ensayo con los estudiantes.

Objetivos de lectura

Frente a la lectura crítica, teniendo en cuenta los aportes de la española Isabel Solé (1992), se adaptaron e idearon con el equipo de trabajo seis objetivos de lectura en cada asignatura, reiterativos con ellos. A continuación se presentan los propósitos y la descripción de cómo se desarrollaron:

Leer para identificar ideas fuerza y glosar. Se les solicitó a los estudiantes subrayar con amarillo ideas fuerza, luego glosar algunas de estas ideas para entablar un diálogo reflexivo por medio de preguntas, ampliar la información y explicar al margen del documento.

Leer para evaluar y traducir el significado original del autor. En este caso se buscó subrayar en rojo las palabras desconocidas, relacionándolas con el contexto interno del ensayo, indagar en el diccionario, examinar en detalle las preposiciones e ideas, coleccionar las palabras especializadas en un formato y emitir una opinión sobre el contenido del texto.

Leer para relacionar ideas. Posteriormente se pidió, con subrayado azul, identificar los conectores lógicos de coherencia y cohesión, anotarlos y situarlos en un formato de acuerdo a la función de cada uno: los de adición, contraste, enumeración, ejemplo, entre otros. Esto con el fin de hacer más consciente el reconocimiento y empleo de ellos en la lectura y escritura para relacionar las ideas.

Leer para analizar categorialmente. Mediante la elaboración de un mapa mental se ubicaron: en el centro, la tesis; en sus ramificaciones, los subtemas y macroproposiciones, identificadas con subrayados amarillos, y luego, las subramificaciones conforme a las manecillas del reloj, uniendo los conectores lógicos acorde a la profundidad de las ideas en cada tipo de argumento.

Leer para explicar lo comprendido. Se invitó a los estudiantes a parafrasear, a participar en clase y explicar de forma oral y escrita a sus compañeros el contenido de los textos. Con ese objetivo, se les propuso efectuar una serie de exposiciones en forma colaborativa, para dar cuenta de las lecturas, empleando una rúbrica de exposición a partir de los temas propuestos en las asignaturas, garantizándose de esta manera la reiteración de los anteriores propósitos.

Leer como hábito para la autonomía. Se promovió la lectura constante en las diferentes asignaturas, aun en casa, empleando las estrategias mencionadas, para motivar el propio aprendizaje.

La incorporación de estos objetivos de lectura como parte de las estrategias de trabajo con los estudiantes, cual lo propone Solé (1992), por medio de metas claras, conllevó a ofrecer herramientas para la comprensión del texto. Así, al ser practicados, estos propósitos de lectura se emplearon de manera más consciente, para centrarse en asuntos puntuales de indagación como: subrayado, generación de hipótesis y predicciones, adquisición y bagaje de terminología especializada, relacionar ideas en torno a la tesis y verificarlas a partir de identificar las macroproposiciones que configuran la estructura interna de los argumentos, además de emplear la lectura con fines específicos como resumir, recopilar ideas, exponer lo comprendido, entre otros.

En las sesiones de lectura se privilegiaron las clases prácticas, donde se les mostró a los estudiantes cómo debían hacer los subrayados y la “aplicación de conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades” (Díaz,

2005, p. 60), por medio de preguntas indagatorias al contenido de los textos, para propiciar así habilidades como identificar, seleccionar, organizar y relacionar ideas e información en el tiempo de la clase. Por otra parte, se empleó el método expositivo, con el propósito de que los estudiantes “comunicaran ideas y la elaboración de conclusiones” (2005, p. 85), además de “discutir con otros las ideas planteadas” (2005, p. 85) de manera argumentativa.

Teniendo en cuenta el anterior proceso, los estudiantes seleccionaron un tema de su interés personal derivado de las lecturas previas en las asignaturas. Se posibilitó un ramillete de opciones para que el educando, de manera autónoma, decidiera sumergirse en un tema específico. Frente a la escritura del ensayo académico se organizaron nueve pasos procesuales que desarrollaron habilidades de pensamiento crítico para su composición. De acuerdo con la selección del tema de cada estudiante en su ensayo, los docentes hicieron seguimiento a las siguientes actividades, sobre todo con la modalidad de *enseñanza tutorial* y el método *contrato de aprendizaje*.

Momentos en la escritura del ensayo académico

Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre el tema. En este primer momento se les solicitó a los estudiantes, como lo sugiere Vásquez (2004), “meditar largamente un tema para llegar a convertirlo en una tesis” (p. 86). Ahora, a fin de consolidar un punto personal del tópico seleccionado, nos recuerdan Paul y Elder (2005) que el estudiante debe haber desarrollado la capacidad para “recopilar y evaluar información relevante” (p. 5), de ahí la importancia de haber practicado previamente la lectura con el subrayado de ideas fuerza y el análisis categorial. Esto les permitió a los estudiantes precisar la información y recopilar ideas, que fueron coleccionadas en una libreta de apuntes de uso especial con dicho fin; luego, en este mismo punto se buscó *delimitar el tema*, aclarando en la sesiones de tutoría y en las clases de tipo magistral que un tema de por sí es demasiado vasto para hacer un ensayo, por eso se debe acotarlo, mirar más a fondo sobre lo que realmente se desea escribir e investigar, lo cual nace después de revisar las diversas perspectivas del concepto.

Pensar críticamente intentando resolver una pregunta, dilema o problema. Paul y Elder (2005) refieren que “para aprender el contenido los estudiantes deben aprender a hacer preguntas” (p. 14). Respecto de recopilar la información con un propósito claro al elaborar la tesis, los docentes propusieron motivar el

empleo de una serie de preguntas que posibilitaran seleccionar la información más pertinente, datos, conceptos e ideas que ayudaran a dar respuesta al problema, a pensar y comprender el tema, acercándose así a la construcción de un punto de vista personal sobre lo investigado. Se planteó que el estudiante interrogara sobre la cuestión base, por ejemplo: “¿Estoy de acuerdo, o veo otra pregunta en el asunto?”. “¿De qué manera, bajo qué punto de vista, con qué información, puedo solucionar esta problemática?”.

Composición de la tesis. Vale la pena continuar hablando de la composición de la tesis, en tanto se constituye como tercer paso para la escritura del ensayo bajo la perspectiva del pensamiento crítico. En las reuniones de los docentes del ciclo 5 se entendió la tesis como un proceso cognitivo y una habilidad de pensamiento; en esa medida, “La tesis debe presentarse de manera clara, sin justificaciones u ornatos innecesarios. Debe ser diáfana para el lector y, por lo general, se explicita en el primer párrafo del ensayo” (Vásquez, 2016, p. 82). Siguiendo esta sugerencia, se solicitó a los estudiantes que al principio o al final del primer párrafo se hiciera una descripción general de la problemática planteada en la tesis. Por consiguiente, y parafraseando a Díaz (2014, p. 73), la elaboración del ensayo comienza con la selección de un tema que lleva en el momento de la lectura a generar una serie de cuestionamientos; cuando se redacta el texto se presenta una serie de ideas desordenadas respecto de lo que se desea decir, producto de la recopilación y la reflexión sobre el contenido del tópico; luego, mientras se escribe, se van modificando el contenido y alcance de la tesis. Solo con el ejercicio propio de la redacción y la relectura el estudiante se puede percatar de que la tesis logra ser más específica y va tomando el molde necesario para expresar una postura propia de forma clara y concisa.

Producción de las ideas propias. De forma paralela, mientras se genera la lectura, la reflexión y la recopilación de ideas del tema, por medio del subrayado amarillo se guía a los estudiantes en la producción de las ideas propias, como cuarto paso. Víctor Niño (2014) propuso: “La producción de las ideas propias es una tarea que se apoya en una actitud y un proceso mental y, a su vez, en una labor de generación por alguna técnica” (p. 90); por eso se sugirió a los estudiantes el acopio, lluvia o listado de ideas, o la escritura libre, indicaciones que propuso Niño (2014, pp. 91-92). Esto permitió poner en orden datos, interrogantes, observaciones, inferencias, conceptos, recolectados en la libreta para abrir campo al siguiente paso en la composición del ensayo.

Redacción párrafo por párrafo para estructurar el esbozo del ensayo. Con la finalidad de abrir el camino a la redacción párrafo por párrafo y estructurar el esbozo del ensayo, como quinto paso, se partió de la preescritura, utilizando algunas técnicas de acopio de ideas, lo cual ayudó a saber “cuáles van a ser las partes en que se va a dividir el ensayo, de qué manera se va a organizar” (Vásquez, 2004, p. 54). El esbozo permitió retomar la lista de ideas, asociarlas y volver a la reflexión. En esa medida, Paul y Elder (2005) explican:

Es el pensamiento crítico el que provee las herramientas para evaluar la información (p. 11); además el poseer información no es suficiente, uno debe ser capaz de evaluarla en cuanto a su claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e importancia. (p. 12)

Dado lo anterior, el esbozo es un potente instrumento para desarrollar el pensamiento crítico ya que posibilita examinar la veracidad de las ideas, su pertenencia y relación con la tesis, lo cual permite meditar el asunto que se estudia y estructurarlo.

Así llegamos a formular la estructura general del ensayo por medio de un mapa mental que sirvió de esbozo para cartografiar y organizar los argumentos en el ensayo. Este diagrama, parafraseando al londinense Anthony Buzan (2002), facilitó el organizar las ideas de forma lógica y creativa; ligar conceptos en torno a una idea central, en este caso la tesis; desprender de cada rama un tipo de argumento; identificar como idea principal u oración temática en el párrafo, en sus ramificaciones, las premisas, evidencias o razones que sustentan la tesis. Entre más profunda es la ramificación, más arraigada y conceptualizada es la idea a desarrollar.

Consolidación del párrafo de autoridad en tanto relación con la tesis y habilidad discursiva en el contrapunto. Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica, este tipo de argumento presentó una alta dificultad; Vásquez (2016) afirma respecto de dicho párrafo que “de nada sirve mencionar a un destacado filósofo o algún intelectual [...] si lo que hemos elegido de él no está en sintonía con nuestro planteamiento” (p. 115). Por eso los docentes solicitaron en cada una de sus asignaturas un argumento de autoridad que se relacionara con el tema visto en clase y su explicación oral. De acuerdo a lo anterior, se apreció la importancia de establecer la cita en relación con la tesis y por eso se motivó el trabajo con “el contrapunto, el cual es un buen entrenamiento para la escritura de ensayos” (Vásquez, 2016, p. 102). Esto

posibilitó el diálogo con la información, o en otras palabras, “equivale a pensar hacia al interior de la misma disciplina” (Paul, y Elder, 2005, p. 10), donde se explicitan los diferentes tipos de citas y la bibliografía al final del texto.

Consolidación del párrafo de analogía. En este párrafo se presentó la más alta dificultad. A propósito, Vásquez (2016) afirma: “La analogía es uno de los recursos fecundos de la invención y, como tal, nos obliga a explorar prolongadamente en las relaciones o las correspondencias entre realidades heterogéneas” (p. 128). La construcción de la analogía convoca a la creatividad y al pensamiento crítico. Por eso es tan complicado para el estudiante identificar una similitud entre el contenido de la tesis y otra realidad; además, lograr evaluarla en su efectividad con respecto al desarrollo del ensayo. Frente a este tipo de argumento no se presentó un trabajo sistemático por parte del conjunto de docentes. Sin embargo se les ofreció varios tipos de párrafos con analogías para leerlos y tomarlos como modelo de escritura, además de trabajar la lectura poética en las asignaturas de Lengua Castellana y Comprensión y producción de textos.

Consolidación de la conclusión. Se buscó al final del texto que los estudiantes verificaran la importancia de sus pensamientos expuestos en el cuerpo del texto, identificando las ideas base de los párrafos y la reafirmación de la tesis.

Corrección procesual. La retroalimentación en evaluación de la escritura a través de la corrección y autocorrección de errores, fue un elemento clave para que el estudiante desarrollara la capacidad crítica y metacognitiva de leer su propio texto con el fin de mejorarlo, de ahí que se elaboró un manual de corrección y estilo para los estudiantes del ciclo 5. A partir de la hipótesis de que cuando se da la corrección en varias asignaturas de manera reiterativa el estudiante puede generar el hábito de revisar su texto antes de entregar el producto escrito, se presentó un manual de corrección de estilo, escrito en forma de números, para que el estudiante revisara la norma, se percatara del por qué de su error, y no solo corrigiera la palabra, la tilde, la coma, sino que además tuviera conciencia de cómo mejorar por medio de su práctica escritural.

Daniel Cassany (1993), en su libro *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, refiere que “corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más a lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar” (p. 19). En esa medida, fue de vital importancia habituar al estudiante a revisar su texto de forma reflexiva. Por medio de una corrección procesual, “se aspira a modificar los hábitos de composición” (Cassany, 1993,

p. 22). Así las cosas, el docente tuvo el papel de lector experto que guía y no el que sanciona el error. En la Tabla 7.3 se presenta una parte del manual de corrección y estilo.

Tabla 7.3. Manual de corrección y estilo - ciclo 5.

<i>Aspectos ortográficos</i> 1. Se utiliza la letra inicial mayúscula en la primera palabra de un escrito y la que vaya después de punto. Por ejemplo: <i>Hoy no iré. Mañana puede que sí.</i> 2. <i>El empleo de las mayúsculas no exige de poner tilde cuando así lo exijan las reglas de acentuación.</i> 3. Se escribirá con letra inicial mayúscula todo nombre propio: 3.1. Nombres de persona o animal. Ejemplos: <i>Laura, Alejandro, John, Jairo, Rocinante, Muñeco, Kaiser, etcétera.</i> 3.2. Nombres geográficos. Ejemplos: <i>América, Colombia, Bogotá, Medellín, Bosa, Suba, etcétera.</i> [...] 6. La coma (,) nos es útil para hacer pausa, aclarar y dar sentido a las oraciones e ideas. Recuerde: cuando utilizamos comas, estamos continuando una idea, solo cuando desviamos o cambiamos la idea o subtema utilizamos punto y seguido o punto y aparte. La coma se utiliza en los siguientes casos: 6.1. Separar elementos que hacen parte de una serie, ya sean palabras, frases u oraciones. Note que se suprime la coma cuando el último elemento se une al anterior mediante <i>y, o, ni</i>. Ejemplos: a. <i>Allí había libros, documentos, revistas y notas.</i> b. <i>Fuimos a las montañas, almorzamos junto al río, trepamos hasta lo más alto, pero no pudimos llegar hasta la cueva.</i>

Fuente: Elaboración de los autores.

En la corrección procesual se llevaron a cabo ejercicios colaborativos en los que se reunieron grupos de estudiantes para revisar por medio de la lectura en voz alta aspectos ortográficos y de sentido, estructura, verificación de la intención comunicativa, creatividad, entre otros, utilizando el manual y la rúbrica del ensayo académico.

Rúbrica del ensayo académico. Cabe notar la importancia de este instrumento evaluativo que sirvió como brújula y bitácora, no solo a los maestros, sino a los estudiantes, al acordar las metas de aprendizaje respecto a las habilidades necesarias para consolidar los procesos cognitivo y actitudinal requeridos cuando se enfrentan los problemas inherentes a la composición escritural de este texto argumentativo. En esta oportunidad se afinó el instrumento de evaluación, gracias a la espiral evaluativa en cada una de las fases, propuesta por Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988), adicionando tres criterios: título, conectores de coherencia y cohesión, junto con aspectos de ortografía y puntuación. A continuación se presentan las habilidades necesarias para la composición de estas partes del ensayo (Tabla 7.4).

Tabla 7.4. Rúbrica de las habilidades del pensamiento crítico.

Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico en la escritura del ensayo			
Párrafos del ensayo	Resultado de estándar (Paul, y Elder, 2005)	Habilidad según Paul (1986) y Ennis (1987)	Habilidad solicitada en la elaboración
Título	Los estudiantes identifican los conceptos e ideas claves que utilizan.	Examinar las perspectivas disponibles.	Emplea un título que relaciona directamente con la tesis y el contenido.
Conectores de coherencia y cohesión	Los estudiantes conectan explícitamente las ideas centrales con otras ideas centrales conforme escriben.	Concentración de un asunto.	Relaciona las ideas entre párrafos y dentro de cada uno de ellos utilizando conectores lógicos.
Ortografía y puntuación	Los estudiantes demuestran capacidad para, con claridad y correctamente, analizar por escrito la lógica del texto.	Procurar una enunciación clara del problema o la postura.	Crea textos con corrección ortográfica y uso adecuado de la puntuación.

Fuente: Elaboración de los autores.

Dado lo anterior, se presentan ejemplos de algunos párrafos escritos en la segunda prueba de escritura del ensayo académico por los 71 estudiantes de grados décimo y undécimo en el primer semestre del año 2019 y la evaluación por criterios, teniendo en cuenta la rúbrica para medir los niveles de desempeño de las habilidades: Bajo (B), Medio (M), Alto (A) (Tablas 7.5 y 7.6)

Tabla 7.5. Evaluación del párrafo de introducción: título, contexto, tesis y cohesión

Título, párrafo de introducción y cohesión.	Título: Alto (A)
<i>La inseguridad como límite frustrante para la toma de decisiones</i> La inseguridad se ha convertido en el límite del adolescente para tomar decisiones y enfrentar la vida. Aunque no lo asimilamos, constantemente hay cambios, decisiones, pasos a dar, experiencias por superar, lo cual implica admitir y afrontar las cosas con seguridad y así entregarnos a la vida con voluntad, disciplina, concentración, para obtener una existencia gratificante, puesto que la vida misma es efímera, aunque no lo notemos tan fácilmente. (Ardila, M., grado 11.º, 2019)	Título: En primer lugar, la estudiante logró identificar conceptos e ideas claves para ubicarlos en el título (Paul, y Elder, 2005); en segundo lugar, se examinaron varias posibilidades de título (Ennis, 1987). Por último, relacionó el título directamente con la tesis y el contenido (<i>habilidad solicitada</i>). Tesis y contexto: Alto (A) Tesis y contexto: la estudiante identificó una problemática y demostró capacidad para explicar su tesis (Paul y Elder, 2005). Por otro lado, la tesis está formulada en una oración afirmativa y breve con sentido completo, en este caso al inicio del párrafo (<i>habilidad solicitada</i>). Desarrolló un punto de vista personal, evaluó creencias respecto del tema que desea desarrollar (Ennis, 1987). Cohesión: Alto (A) Cohesión: la estudiante conectó la idea central (tesis) con otras ideas para ofrecer un contexto problematizado del tema por medio de un conector (Paul, y Elder, 2005); por otro lado, demostró concentración en un asunto: el tema (Ennis, 1987) y frente a la habilidad solicitada relacionó las ideas en el mismo párrafo empleando conectores lógicos (<i>habilidad solicitada</i>).

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 7.6. Evaluación del párrafo de analogía, puntuación y ortografía

Párrafo de analogía, puntuación y ortografía	Analogía: Medio (M)
De manera análoga, el orgullo es como el pasto, hay que podarlo mas no cortarlo completamente, ya que esto haría ver el lugar de una forma indeseable, es decir, hay que controlar el orgullo y no dejarlo crecer demasiado, ya que esto nos hace ver mal y nos perjudica; no obstante, si desaparecemos por completo nuestro orgullo, no tendríamos una vida equilibrada, puesto que siempre vamos a necesitar un poco de este, pero sin desbordarnos. (Rojas, S., grado 10.º, 2019)	Analogía: la estudiante logró comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos (Paul, y Elder, 2005). Además consiguió crear una analogía que ayudara a los lectores a entender la idea que deseaba expresar (Paul, 1986). Sin embargo, no establece suficientes relaciones significativas para comparar el tema en otro contexto y defender la tesis. Faltó concluir la analogía relacionándola con los dos contextos en una oración que vinculara la tesis (<i>habilidad solicitada</i>). Puntuación y ortografía: Medio (M) La estudiante no demostró una completa capacidad para analizar clara y correctamente por escrito la lógica del texto; en tanto repite un conector lógico, las relaciones no se entienden lógicamente de forma diferenciada y relacional (Paul, y Elder, 2005), aunque sí procuró una enunciación clara del problema o la postura (Ennis, 1987). Por otra parte, utilizó de forma adecuada la palabra “mas” como un adversativo, omitiendo la tilde, compuso un texto con corrección ortográfica y uso adecuado de la puntuación (<i>habilidad solicitada</i>).

Fuente: Elaboración de los autores.

La anterior propuesta evaluativa estuvo relacionada con otras actividades como la exposición del ensayo académico, presentación evaluada con una rúbrica de exposición (Tabla 7.7). Además de esto, se desarrollaron preguntas metacognitivas en las diferentes asignaturas, como: “¿Cuál fue el propósito de la clase?”. “¿Qué se aprendió y cómo se aprendió?”. En la mediación tecnológica se contó con cuenta herramientas virtuales como el correo electrónico grupal (*class room*) para compartir adelantos, preguntas y esbozos, así como una página en Facebook con la cual compartir ayudas audiovisuales y reforzar información emitida en las clases. De esta manera se cumplió la tercera fase: *acción*.

Tabla 7.7. Fragmento de rúbrica de exposición

Competencia	Insatisfactorio	Poco satisfactorio	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Estructura y claridad del contenido de la exposición	La exposición no presenta una estructurada, no es clara.	Las ideas se presentan de forma desordenada, aunque se vislumbra intención de claridad.	Se evidencia una estructura de la exposición: introducción, desarrollo y conclusión, pero no es clara la relación entre conceptos.	La exposición está muy bien estructurada y la información que transmite resulta comprensible.
Fluidez y seguridad en la exposición	Se presenta la información con poca fluidez.	Se lee información cuando no se recuerda y la fluidez verbal es escasa.	No lee la información en forma constante y la fluidez de la exposición es correcta.	La información se expone con gran fluidez y transmite seguridad.
Adecuación, coherencia y cohesión de la información	La información es incoherente, se presentan errores de adecuación (coloquialismos, vulgarismos, que no corresponden al contexto de la exposición). No usa conectores lógicos, el léxico es limitado y se tiende a repetir información).	Falta coherencia, se repiten ideas y conceptos que provocan redundancia. Las ideas no se unen con conectores lógicos o estos son escasos, aunque sí se usa un registro adecuado. El léxico es limitado.	La información es coherente, se usan conectores para unir ideas y se emplean fórmulas para no repetir. El registro es adecuado y el vocabulario es preciso.	La información es coherente, se usan conectores precisos, el vocabulario es adecuado al registro culto de acuerdo al contexto de la exposición.

Fuente: Elaboración de los autores.

AL ARIBO DE LA TRAVESÍA: RESULTADOS Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

En la fase de *reflexión*, finalmente, luego de poner en práctica la anterior secuencia didáctica, resultado de la mediación pedagógica propuesta desde los docentes, se evaluó el nuevo ejercicio de composición de ensayos académicos en 71 estudiantes de los grados décimo y undécimo en el año 2019. Se obtuvo como resultado, a partir de un análisis estadístico básico, que 55% de ellos lograron un promedio alto en la composición de la tesis; 51 % la sustentó de manera bastante pertinente, con una cita de autoridad adecuada; en la analogía, 38% logró comparar dos realidades para sustentar la tesis; en la conclusión, 54% recopiló las ideas y reafirmó su postura respecto al planteamiento de la problemática (Figura 7.2). En contraste al primer ejercicio de

escritura del ensayo, primaron los desempeños altos y medios; en esa medida, se logró contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes para la escritura del ensayo académico.

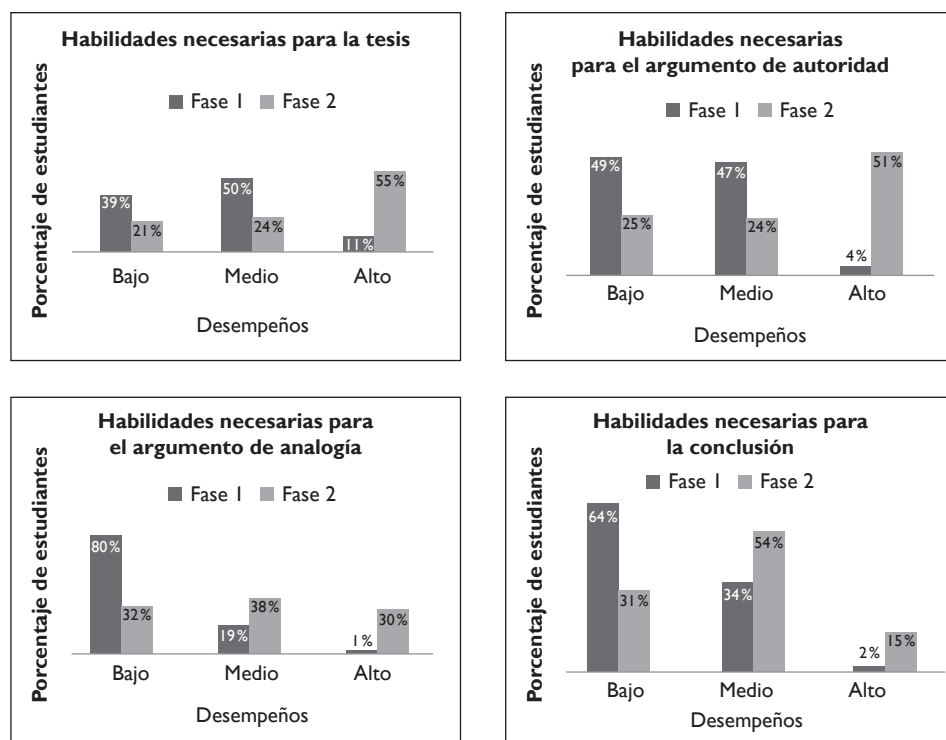


Figura 7.2. Resultado comparativo de la primera y segunda prueba aplicadas a estudiantes de Educación Media.

Fuente: Elaboración de los autores.

Como segundo resultado y gracias al ejercicio anterior, se seleccionaron los diez ensayos con los más altos desempeños para la publicación de la primera revista escrita por estudiantes del Colegio Villas del Progreso IED, *Caleidoscopio* (Figura 7.3), de la que se proyectan nuevas ediciones. La revista fue apoyada por la gestión administrativa del rector, el consejo académico y la pagaduría de la institución, motivando así a los estudiantes por su esfuerzo y dedicación en este proceso de escritura académico. Además se participó en el tercer concurso anual de ensayos filosóficos de la Universidad Agustiniana, logrando que dos estudiantes —uno de décimo y otro de undécimo— llegaran a las finales.



Figura 7.3. Portada de la revista Caleidoscopio.
Formas de observar el mundo con pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración de los autores.

Cabe resaltar que, a partir de este ejercicio, bastantes estudiantes pudieron navegar, en ambientes de posibilidad, trayectos de fuga en dónde leer y escribir sus propias preocupaciones y curiosidades ante el mundo cultural que los rodea. Tal es el caso del ensayo “La inseguridad como límite frustrante”, cuya pregunta guía fue: “¿De qué manera la falta de seguridad logra crear en el adolescente un límite para enfrentar la vida?”. La autora, Michel Ardila, de grado undécimo, logró captar la angustia que siente al estar en el último grado de la institución y hallarse *ad portas* de nuevas experiencias. Y así, son numerosos los ensayos que se tuvo la posibilidad de leer, en los cuales se evidenció que los estudiantes indagaron y comentaron las dudas de su ser y estar en sus contextos vivenciales; temas como la timidez, los derechos de la mujer, la manipulación de los medios de comunicación, o el caso del ensayo que lleva como título: “Consejos de una adolescente para hablar de sexualidad

con sus padres”, son pruebas de las disposiciones que se estimularon para enfrentar el temor de la hoja en blanco y escribir el ensayo académico.

Por otro lado, los docentes partícipes en esta investigación se consolidaron, luego de esta travesía, como un equipo sólido y cooperativo que buscó mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, a partir de los diálogos deliberativos, nutriendo las reuniones con lecturas teóricas para propiciar cambios en el currículo mediante la mediación pedagógica. Como producto de esta experiencia dejaron tres instrumentos de evaluación: rúbrica de evaluación del ensayo académico, rúbrica de evaluación de exposiciones y manual de corrección y estilo para los estudiantes del ciclo 5. De esta manera cualificaron la práctica pedagógica en la institución educativa, dispuestos a emprender un nuevo derrotero, buscando los vientos de barlovento y sotavento para iniciar el ciclo 2 de la investigación-acción.

Prospectiva

Visto lo anterior, es importante reflexionar sobre el valor del trabajo colaborativo e investigativo entre los docentes. El equipo de trabajo con el cual se llevó a cabo esta investigación se percató sobre la importancia de dejar de ejercer la profesión docente como islas aisladas y cooperar entre colegas para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes. Nos recuerda Carlos Hernández (2005) que “la investigación ayuda a comprender mejor las razones de los éxitos y de los fracasos de la práctica docente” (p. 14). De ello se infiere que este tipo de práctica posibilita un puente verdadero de comunicar el conocimiento en relación de igualdad con los otros y de esta forma fue más factible ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico.

En consonancia con lo anterior, al iniciar esta investigación no se previó la verdadera importancia de la evaluación diagnóstica y formativa, elementos fundamentales para generar procesos significativos y sistemáticos de aprendizaje. Fue gracias al proceso metacognitivo efectuado por los estudiantes y docentes con relación a los resultados cualitativos y cuantitativos de la rúbrica, que se dio inicio significativo al desarrollo de pensamiento crítico, lo cual solo se percibió luego de ver completo el trabajo. Entonces, valdría la pena para futuros investigadores aclarar desde el principio el tipo de evaluación, así como los propósitos, modos y fines de ella, para obtener mejores procesos y resultados académicos.

Respecto a la elaboración de la rúbrica, hizo falta determinar las habilidades de otros tipos de argumentos, como de causa y efecto, ejemplo, deductivos e inductivos; sin embargo, a pesar de que los estudiantes en sus ensayos emplearon varios, no se hizo un seguimiento claro al proceso de evaluación y composición de ellos.

Vale aclarar que con relación a los propósitos de la lectura se hizo más énfasis en la comprensiva o cognitiva. Es cierto que Daniel Cassany (2006) consideró esta concepción psicolingüística insuficiente para hacer una lectura crítica. Si se pretende que lo sea, la lectura debe orientarse socioculturalmente, es decir, reconociendo los contextos de enunciación de los textos sugeridos a los estudiantes. Al respecto, la lectura sugerida por los docentes presentó algunas limitaciones que se dan como una oportunidad de trabajar conjuntamente con el equipo docente.

Por último, los docentes en este proceso reflexionaron que, pese a trabajar en las habilidades de pensamiento, hizo falta mayor énfasis en el uso consciente de estas destrezas en diferentes contextos, es decir, que el estudiante se percatara de que cuando subraya ideas fuerza estimula la habilidad de identificar y que dicha habilidad se solicita en otros estancias, como en el caso de identificar una problemática medioambiental, lo cual implica seleccionar información y centrarse en una cuestión específico del asunto que se estudia. De esta manera, con otras habilidades como organizar, evaluar, relacionar, entre otras, se logra contar con una estrategia metacognitiva que estimule de manera más puntual el aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2013). Desarticulación entre las orientaciones curriculares sobre la escritura y las prácticas de su enseñanza en el contexto escolar. *Actualidades pedagógicas*. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss61/4/>
- Aymes G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60.
- Buzan, A. (2002). *El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. México: Urano.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

- Díaz, Á. (2014). *Retórica de la escritura académica: pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Universidad de Oviedo.
- Ennis, R. H. (1987). Habilidades del pensamiento crítico. En J. Boisvert, *La formación de pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED315423>
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6.ª ed.) Buenos Aires: Ciccus.
- Hamburger, Á. (2010). *Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas, textos y ensayos*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hernández, C. (2005). Introducción. Un vínculo vital: pedagogía e investigación. En C. Hernández (coord.), *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Unesco – Colciencias.
- Herrero, J. (2018). *Elementos del pensamiento crítico*. Barcelona: Universidad de Alcalá.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Nueva York: Fundación de Pensamiento Crítico.
- Ruiz, S. (2014). *Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vásquez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle
- Vásquez, F. (2016). *Las claves del ensayo*. Bogotá: Kimpres.

Capítulo 8

EL TESAURO ACADÉMICO: UNA HERRAMIENTA PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA DEL SIGLO XXI

*Ximena Constanza Gaitán Carvajal**
*Karina María Vélez Cañas***

RESUMEN

Este capítulo expone los resultados de una investigación adelantada dentro del macroproyecto “Pensamiento crítico y educación”, en la que se lograron identificar las necesidades de conceptualización y formación del pensamiento crítico en la educación colombiana. Al respecto, se presentan algunas reflexiones sobre las miradas o corrientes que se han desarrollado en Colombia frente al pensamiento crítico en el ámbito educativo y la necesidad de una posición integradora e interdisciplinar, lo cual da sustento al diseño de una herramienta que reúna de manera ordenada y sistemática lo pertinente a dicho asunto.

Palabras clave: Colombia, educación, pensamiento crítico, tesoro académico.

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades por la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente en el Colegio INEM Santiago Pérez IED. Correo electrónico: xgaitan94@unisalle.edu.co

** Médica anestesióloga por la Universidad Nuestra Señora del Rosario; Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Docente en la Fundación Universitaria Sanitas. Correo electrónico: kvelez89@unisalle.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como base el macroproyecto “Pensamiento crítico y educación”, cohorte 2018-2019, de la Maestría en Docencia (Universidad de La Salle), que gestó la investigación “El tesoro académico: una herramienta para la conceptualización y la comprensión del pensamiento crítico en la educación colombiana del siglo *xxi*”¹. El diseño metodológico se inscribió en el paradigma constructivista, el tipo de investigación fue de corte cualitativo, el método fue documental y tuvo como propósito aportar a la conceptualización y comprensión del pensamiento crítico en la educación colombiana, mediante el análisis de cincuenta y cinco documentos colombianos que hablan del pensamiento crítico en el campo educativo, entre libros, artículos, ponencias, un proyecto educativo institucional, un informe final y un lineamiento curricular para la educación superior, así como de tres entrevistas a expertos en este particular.

Para el desarrollo del trabajo investigativo se empleó la técnica de acopiar la información documental, con el fin de llevar a cabo una recopilación detallada de los autores que han hecho conceptualizaciones claves sobre el pensamiento crítico en el contexto educativo colombiano del siglo *xxi* y que, a su vez, han hecho aportes teóricos significativos en este campo. En ese mismo sentido, fue valioso recuperar de Miguel Valles (1999) su enunciado: “El contenido informativo que proporcionan algunos materiales documentales tiene un cierto carácter único, pues difiere del que puede obtenerse mediante las técnicas directas de observación y conversación” (p. 129). Para organizar la información esta técnica se implementó a través de un instrumento matriz.

Se recopiló una base documental de varias fuentes, se consolidó el inventario de setenta documentos y se seleccionaron cincuenta y cinco de ellos para su detallado análisis.

Asimismo, se acudió a la entrevista semiestructurada, que favoreció un encuentro de saberes mediado por expertos en pensamiento crítico en un proceso comunicativo cuyo flujo de información contribuyó de manera sustancial a la investigación. Se decidió entonces, entrevistar a tres expertos utilizando como instrumento un guión, teniendo en cuenta que la entrevista semiestructurada

¹ Dirigido por Paulo Emilio Oviedo, docente investigador de la Maestría en Docencia (Universidad de La Salle, Bogotá).

“se caracteriza por la preparación de un guión de temas a tratar —y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de la entrevista—” (Valles, 1999, p. 180).

De acuerdo con los propósitos de este estudio, para el examen de los documentos se optó por la técnica *análisis de contenido temático*, que según Braun y Clarke (2006)² consta de cinco fases, a través de las cuales se desarrolla el proceso de análisis con rigor científico, y para analizar la información derivada de las entrevistas se utilizó la técnica *destilar la información* (Vásquez, 2016)³, de nueve etapas, que se adaptan conforme a las necesidades propias de la investigación.

Por otra parte, con la técnica de triangulación fue posible convalidar los datos obtenidos de las fuentes, que en el caso de este estudio fueron los cincuenta y cinco documentos del corpus, las tres entrevistas, el marco teórico y las reflexiones de las investigadoras. En consecuencia, la triangulación de la información derivada del cruce de las fuentes pretendió, en palabras de De Tezanos (2001), “una lectura en la sospecha del texto descriptivo, buscando el hilo conductor que se transformará en la categoría que irá adquiriendo condición de concepto, durante el proceso de interpretación” (p. 160).

A continuación se abordan algunos hallazgos derivados de esta investigación, por lo que en primer lugar se exponen las generalidades del pensamiento crítico y su importancia en la educación, desde autores colombianos que han investigado y aportado al respecto; en segundo lugar, se presentan los tesauros, explicando en qué consiste un tesoro académico, cómo se trazó la ruta para su construcción dentro de la investigación y cómo se seleccionaron los términos conceptualizados, los cuales se encontrarán en el siguiente capítulo de este libro; finalmente, se pretende ofrecer un panorama general sobre la importancia del pensamiento crítico en el ámbito educativo colombiano.

² Fases de la técnica “análisis de contenido temático”: primera fase, familiarización con los datos; segunda fase, generación de códigos iniciales; tercera fase, búsqueda de temas; cuarta fase, definición y denominación de temas; quinta fase, redacción del informe final.

³ Etapas de la técnica “destilar la información”: primera etapa, los textos base para el análisis; segunda etapa, primera clasificación de los relatos a partir del criterio; tercera etapa, selección de los relatos resultantes del segundo término recurrente con el fin de mirar su pertinencia; cuarta etapa, selección o recorte; quinta etapa, tamizaje de los recortes; sexta etapa, listado y mezcla de los descriptores; séptima etapa, tejido de relaciones y búsqueda de las primeras categorías; octava etapa, recuperar la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis, novena etapa: redacción del texto que acompaña y explica cada categoría.

NECESIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La expresión “pensamiento crítico” tiene diversos significados que se han venido estructurando a lo largo de veinticinco siglos de historia de la humanidad; no obstante, su uso especializado apenas se ha consolidado en el siglo xx (Vélez, 2018, p. 1). En consecuencia, el pensamiento crítico tiene un concepto polisémico que, desde sus diferentes campos de estudio como la sociología, la psicología, didáctica, pedagogía y política y, según el contexto discurso de enunciación, requiere una posición integradora e interdisciplinar. Por lo tanto, se hace necesaria la conceptualización de pensamiento crítico. En este sentido, se hizo evidente la falta de una herramienta integradora que presente en forma ordenada y sistemática cada uno de sus componentes.

Asimismo, en el transcurso de esta investigación se lograron visibilizar algunas miradas o perspectivas que se han venido configurando en Colombia dentro del campo educativo. El estudio permitió agruparlas desde tres ángulos: uno, *cognitivo*, en el que se da prioridad al desarrollo de habilidades cognitivas para resolver problemas académicos y cotidianos que lleven a la comprensión del mundo para transformarlo. Otro, *crítico-social*, el cual implica valorar el contexto particular de los miembros de la comunidad escolar en la formación de ciudadanos que aporten a la construcción social. Y el *humanista*, que no se queda en el ámbito educativo, sino que a través de una postura ética-política del docente en interacción con el otro lleva a la emancipación individual y colectiva, en la búsqueda de mejores condiciones sociales que eliminen la injusticia, la inequidad y la dominación.

Como se puede ver, son varias las miradas teóricas desde las que se conceptualiza el pensamiento crítico, pero todas apuntan a una transformación social emergente desde el aula, razón por la cual es indispensable que los maestros interesados en mejorar las condiciones educativas tendientes a desarrollar pensamiento crítico en sus estudiantes inicien cambios a partir de su forma misma de pensar y concebir la educación. Es decir: “independientemente del lugar conceptual desde el cual se considere el pensamiento crítico, se requiere que el sistema educativo, como un todo, oriente esfuerzos en función de lograr su formación” (Tamayo, 2014, p. 32).

Con ese sentido, formar en pensamiento crítico es una necesidad en cualquier acto educativo, razón por la que en esta investigación se consideró la urgencia

de formar pensadores críticos con autonomía intelectual que les permita tomar posturas argumentadas frente a las diversas situaciones de la vida cotidiana, conducentes a conclusiones y proposiciones que posibiliten la solución de problemas planteados en el campo académico o cotidiano.

Sin embargo, es importante destacar que el profesor es el primero que ha de formarse como pensador crítico, para posteriormente poderlo desarrollar en sus estudiantes. Tal como lo plantean Paul y Elder (2005), “los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico sólo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente” (p. 6). Para lograrlo deben cultivar una serie de condiciones, como ser disciplinado y tener la voluntad de hacerlo, así lo postula uno de los entrevistados: “El primero que tiene que formarse como pensador crítico es el docente... y... pues eso implica toda una serie de condiciones, tiempos, escenarios de posibilidad para que él se forme como pensador crítico” (E3RL:R2).

En consecuencia, la formación del pensamiento crítico requiere formar unas aptitudes intelectuales claras, así como habilidades, capacidades y disposiciones que den cuenta del dominio de la información, que ha ido en crecimiento actualmente, con el objetivo de responder en forma asertiva a la sociedad, con argumentos y posturas adecuadas; es decir, se requieren pensadores críticos fruto de una excelente formación, que puedan aportar de positivamente frente a las carencias del país en los diferentes campos. Razón por la cual se da paso a argumentar esta gran necesidad de formación en pensamiento crítico desde una visión en lo político, lo social, lo curricular y lo pedagógico, teniendo en cuenta el resultado del análisis a los documentos y entrevistas que se utilizaron para la construcción del tesoro académico.

En lo político

El profesor ha de tener posturas claras que evidencien una formación docente dirigida a la transformación de la práctica pedagógica con procesos de reflexión y autorreflexión entre docentes tendientes a “implementar estrategias didácticas que permitan la crítica y el diálogo con el propósito de desarrollar un pensamiento político y una actitud crítica en los estudiantes” (Amador, 2012, A15, p. 78).

Lo anterior, orientado a la formación de ciudadanos para, mediante el diálogo, el debate y la divergencia, hacer posible una construcción democrática

que aporte a la transformación y al cambio social donde hoy predominan la injusticia, la inequidad y la dominación. Por lo tanto, el desafío de la educación es “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 2005, p. 256).

En lo social

Desde el componente crítico es necesario pensar y repensar una educación contextualizada a la realidad particular colombiana conducente al desarrollo de “procesos educativos que tiendan a la transformación y no a la memorización de estos, de ahí que emerge la pretensión de pensar la educación siempre referida a la realidad en que se vive” (Padilla, Vera, y Silva, 2013, A112, p. 168). Desde luego, el docente ha de conocer y comprender muy bien la realidad política, social y cultural de su país, pues como lo afirma uno de los entrevistados, “hay que tener una fina lectura de los contextos para formarse como pensador crítico” (E3RL:R3), a fin de llevar realmente a cabo procesos de formación de estudiantes que también puedan conocer, comprender y hacer cambios en sus entornos de manera consciente.

Con esto lo que se pretende es hacer énfasis en que la escuela debe, como prelación ética, política y social, “dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante)” (McLaren, 2005, p. 258). Por esta razón toda práctica pedagógica implica un compromiso con el cambio social que elimine las condiciones permisivas del sufrimiento humano, en defensa de los grupos vulnerables y marginados.

En lo curricular

Si bien, respecto de los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, en los currículos de las instituciones se encuentran razones sobre la importancia de la formación en pensamiento crítico, las didácticas propuestas en estos no están articuladas a acciones concretas en la enseñanza y el aprendizaje, la mayoría de veces porque el currículo está enmarcada en un academicismo fragmentado y lejano a la realidad y a los contextos particulares donde se hallan las instituciones educativas. Con esto queda clara la necesidad de asumir el reto de hacer rupturas en las maneras de articular los

planteamientos curriculares con las mediaciones pedagógicas y didácticas que conducen la enseñanza.

En lo metodológico

En los últimos años se ha venido hablando con mayor fuerza sobre la importancia de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, pero poco se ha escuchado de un método para formar en pensamiento crítico de acuerdo con las particularidades contextuales en las que se despliegue. De allí la necesidad de develar las pistas dejadas a lo largo de la historia por los teóricos que han puesto sobre la mesa algunos indicios de cómo desarrollar pensamiento crítico y cómo adaptarlo al contexto colombiano a partir de “una lectura de contextos, para poder aportar herramientas teóricas, diseñar estrategias, definir políticas e intencionar prácticas pedagógicas para el compromiso crítico y la transformación social” (Ortega, 2014, A19, p. 59).

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL TESAURO ACADÉMICO

El diseño de esta herramienta de origen y uso académico se desarrolló mediante un método inductivo, basado en una investigación documental, un sistema continuo de exploración, categorización, creación y comunicación de este recurso didáctico. Dicho método extrae las estructuras terminológicas con relaciones semánticas que “no están previamente establecidas, [sino] que están inmersas en el contenido y/o meta-contenido de materiales educativos y que son propuestas por uno o varios especialistas de esa comunidad de forma libre” (Fernández-Pampillón, 2010, p. 247).

Si bien es cierto que desde los organismos internacionales reguladores de la bibliotecología se han establecido normas para la construcción de tesauros, debe enfatizarse en que este proceso no implica solo la aplicación de normas, sino además se requiere definir un conjunto de elementos distintos según la situación comunicativa que se deba resolver (Naumis, 2007, pp. 57-58).

En este orden de ideas, los tesauros académicos logran describir y organizar el conocimiento, los contenidos y recursos didácticos específicos, a la vez que son susceptibles de transformaciones y adaptaciones conforme se incorporan nuevas fuentes. Asimismo, surgen de la necesidad, como lo plantea Fernández-

Pampillón (2010), “de disponer de esquemas conceptuales terminológicos sobre una disciplina y entre disciplinas que organicen los conceptos, relacionen conceptos y términos, [y] proporcionen significados precisos” (p. 259). También, de “facilitar, a los profesores e investigadores, la construcción y gestión sistemática de sus tesauros de especialidad” (Fernández-Pampillón, 2010, p. 260).

Bajo esta mirada, se presenta la ruta de construcción de un tesoro académico en cualquier campo del conocimiento a partir de un ejercicio de metacompreensión del diseño metodológico trazado durante esta investigación. Es decir, el tesoro que se plantea surge como producto de una investigación sistemática, metódica y reflexiva, razón por la cual a partir de esta ruta ha de ser fruto de un desarrollo juicioso y minucioso de estudio, para leer, escribir y dialogar, como lo propone Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (2005).

En este sentido, la propuesta presentada es la analogía de la ruta de un viaje, en la que el investigador-viajero se encuentre dispuesto a asumir con actitud crítica los diferentes retos de aprendizajes y descubrimientos que, la mayoría de veces, pueden ser inesperados, llevando consigo un equipaje de habilidades, actitudes y herramientas para hacerle más sencilla la travesía, a través de cuatro fases: exploración, categorización, creación y comunicación, subdivididas en varias etapas según los propósitos principales de cada fase.

Fase de exploración

La primera fase está pensada para la planeación del viaje-investigativo a emprender. Lo primero es conformar el grupo de viajeros-investigadores que construirán el tesoro académico; luego, se da paso a precisar “los objetivos, el planteamiento del PON [problemas, oportunidades y necesidades], la metodología, la revisión de la literatura, fuentes preliminares de información, calendarización de actividades y un guion preliminar o tabla de contenido propuesto sobre el trabajo que se pretende desarrollar” (Ávila, 2006, p. 52). De acuerdo con esta perspectiva, para organizar mejor el plan se proponen cuatro etapas, a manera de estaciones del viaje-investigativo que se deben seguir.

Etapas: **Conformar el grupo de viajeros-investigadores.** Esta primera etapa requiere encontrar a los compañeros de viaje, esos viajeros-investigadores que quieren hacer el mismo recorrido para el diseño del tesoro académico y

tengan los mismos gustos e intereses, de modo que la aventura sea agradable y armoniosa. Sin embargo, es indispensable aclarar que los integrantes del viaje, por ser seres humanos, con toda la complejidad que los caracteriza, de hecho son diferentes, con habilidades y actitudes particulares que enriquecen cada una de los pasos a recorrer.

Según estas habilidades y actitudes que posea cada uno de los viajeros-investigadores, deben darse a la tarea de repartir funciones que beneficien el trabajo en equipo; de allí la importancia de llegar a acuerdos en el interior del grupo que guíen todo el recorrido; por ejemplo, cada cuánto y dónde se van a ser los puntos de encuentro, en qué horarios, quién va a ser el líder del equipo, quién el encargado de buscar información sobre los sitios de interés y de escribir lo que vaya ocurriendo durante el recorrido, de modo que se potencie y registre la aventura investigativa.

Etapas: *Establecer el destino o punto de llegada.* La segunda etapa guía todo el viaje investigativo, pues se determinan los objetivos para la construcción del tesoro académico, es decir, qué se quiere lograr con la aventura que se está iniciando.

Así entonces, para iniciar esta etapa los viajeros-investigadores hacen un estudio de lo que otros han dicho sobre viajes similares; esto significa hacer una revisión de los antecedentes para evidenciar los vacíos en la temática a investigar y el por qué se requiere esta herramienta conceptual, puesto que no tendría sentido investigar algo que ya ha sido reconocido.

Después de esto, han de surgir preguntas problema que permitan determinar hacia dónde se quiere llegar; pero ellas deben ser evaluadas de conformidad con algunos criterios que permitan saber si al resolverlas se beneficia una comunidad o solo dan respuestas a la curiosidad del grupo viajero investigador; del mismo modo, ha de evaluarse si cada pregunta no se resuelve con un sí o un no. En otras palabras, las preguntas que se busca resolver deben ir en dirección de ayudar a solucionar un problema que afecte a una comunidad, para que valga la pena ser emprendido el recorrido.

Una vez se defina a dónde se quiere llegar, pueden establecerse los objetivos que atienden el problema propuesto. Aquí se busca es que el grupo viajero-investigador defina el norte que guía el viaje investigativo. Es conveniente

delimitar dos tipos de objetivos; por un lado, el objetivo general, con el cual se “responde con exactitud a la enunciación del problema y a los alcances de la investigación” (Vásquez, 2016, p. 138), y, por el otro, los objetivos específicos, con los cuales se “presentan o discriminan las acciones o situaciones orientadas a alcanzar el objetivos general” (Vásquez, 2016, p. 138).

Luego, se pasa a la revisión bibliográfica sobre el tema a investigar. En este punto se fija la dirección que va a orientar el viaje investigativo, en el que se ha de enfocar la exploración del problema de interés. Esta etapa de la primera fase es fundamental, porque exige, según Schmelkes (2000, citado en Vásquez, 2016):

Un ejercicio de selección de fuentes por medio de una “lectura exploratoria” [...] Esta lectura permite una selección inicial de fuentes pertinentes para el estudio [...] más adelante se pueden escoger capítulos, párrafos... concretos que van a ser útiles. Finalmente, se realiza una “lectura analítica” en la que se agrupan las partes que nos interesan dando un orden lógico, fluido e interesante para el lector. (p. 139)

Estas fuentes bibliográficas deben ser seleccionadas y delimitadas, teniendo en mente los criterios requeridos para la construcción del tesoro académico que se establezca; es decir, han de buscarse documentos que hagan parte de recursos didácticos e investigaciones adelantadas por docentes expertos en el tema propuesto: son las fuentes de los términos destacables en la herramienta a construir.

Etapa tres: Establecer el itinerario. La tercera etapa es decisiva, debido a que el grupo viajero investigador ha de tomar decisiones fundamentales para el desarrollo del viaje; aquí se determina cómo va a ser la manera de llevar a cabo la travesía, los lugares por donde se va a transitar, los momentos importantes de la aventura que determinarán los términos a definir en el tesoro académico. Bajo este panorama, una vez se tengan claros los objetivos podrá decidirse cómo se van a llevar a cabo y qué tiempos deberán tenerse en cuenta para el viaje. Por consiguiente, en esta etapa será necesario el diálogo constante para la toma de decisiones y la evaluación de estas, que deben ser pensadas frente a los beneficios y las desventajas de cada una.

Según lo anterior, es necesario diseñar el mapa que señale el camino a seguir en el viaje investigativo y tener presente que el método propuesto para la

construcción de un tesoro académico es la investigación documental, pues lo que se pretende es efectuar un abordaje en profundidad a documentos académicos con el objetivo de analizarlos, contrastarlos, interpretarlos, contextualizarlos, de modo que se pueda reconstruir el conocimiento objeto de estudio.

Además de lo anterior, el grupo viajero investigador ha de señalar los lugares de interés a ser visitados, las paradas y los imprevistos con los que debe contar el viajero. En este orden de ideas, el grupo viajero investigador debe hacer un cronograma en el cual se indique qué se hará, y en qué momento, en cada fase del viaje. Del mismo modo, es necesario definir las oportunidades de encuentro, fechas y horarios, para dialogar sobre la marcha de los avances y las dificultades que puedan surgir en el camino.

Etapas cuatro: Hacer el equipaje. Este es el momento oportuno para empacar el morral del viajero, pues ya se cuenta con la planeación del viaje investigativo y se tienen en mente algunos elementos necesarios para emprender la aventura de tal forma que cada paso de la travesía sea más sencillo de dar y en beneficio del tesoro académico que se pretende diseñar.

Lo primero de empacar es la bitácora del viaje, allí se consignarán cada uno de los momentos vividos durante la experiencia; toda la información que se pueda consignar en ella servirá como insumo de información en la construcción del tesoro: fotos, textos, conversaciones, ideas, conclusiones y acuerdos establecidos para cada encuentro. Por lo anterior se puede deducir que es importante contar con una cámara fotográfica, una grabadora para las conversaciones y entrevistas, un mapa, documentos, entre otros elementos que irán apareciendo conforme se avance en el recorrido.

Fase de categorización

La segunda fase se configura como aquella que permite penetrar en lo más entramado del viaje investigativo; contribuye a ir dilucidando las características y las conexiones del tesoro académico y por eso se organiza, clasifica y analiza la información recolectada en la aventura que se adelanta. Consta de tres etapas:

Primera etapa: Diseñar los instrumentos. En esta etapa se busca que el viajero-investigador prevea lo necesario para empezar a registrar y organizar la información que se vaya obteniendo de la aventura.

Por tanto, en este punto del camino se requiere diseñar instrumentos como matrices que permitan clasificar los documentos de que se dispone; tales como de contenidos y recursos didácticos, o de investigación sobre la disciplina del ámbito del tesoro que se pretende diseñar. Además, estos materiales que se vayan a utilizar según los fines del viaje investigativo han de contener los términos y redes semánticas creados por uno o varios profesores especialistas en la disciplina, en virtud de ser una herramienta, como ya se mencionó, de origen y uso académicos.

Ante esto, pueden diseñarse diferentes matrices de acuerdo con las intencionalidades que se persigan con su utilización. Por ese motivo hay que establecer unos criterios iniciales claros que permitan afinar la búsqueda de información. Algunas matrices pueden servir para clasificar y organizar los textos en los cuales se hable de los lugares que serán visitados; otras, para extraer los elementos o fragmentos que vayan surgiendo de la lectura minuciosa de dichos textos. En este punto es determinante afinar el ojo para hallar los elementos clave de los lugares visitados y así poder extraer y organizar información relevante que determine los términos y las conexiones a establecer en la herramienta que se pretende construir.

Segunda etapa: Recoger la información. Una vez se haya pensado en el diseño de las matrices, se procede a recoger información de los sitios visitados; es decir, se entra al campo de la realidad para encontrar esos detalles únicos que van a darle rumbo y sentido al viaje investigativo emprendido. Aquí se requiere una lectura juiciosa, rigurosa y detallada que permita detectar lo destacable de los documentos, y codificar la información que se pretende analizar.

En esta etapa se encontrarán dudas e inseguridades, ires y venires, y se pondrán a prueba las matrices diseñadas en la etapa anterior, incluso algunas podrán ser modificadas mínima o sustancialmente. Con otras palabras, en este punto del viaje investigativo es determinante tener en cuenta las percepciones que le dan sentido a la travesía, porque en ellas es donde se encuentran las mayores riquezas y se producen los mayores hallazgos.

Por eso siempre debe tenerse a mano la bitácora, en ella hay que consignar las ideas y discusiones presentadas entre el grupo de viajeros investigadores pues más adelante servirán para reconstruir los aprendizajes obtenidos. En consecuencia, el viajero investigador ha de venir desarrollando habilidades de

lectura y escritura que enriquezcan su práctica, búsqueda y descubrimiento de conocimientos que aporten a la solidez del tesoro académico.

Sin embargo, cabe aclarar que no solo por medio de técnicas documentales se pueden conocer y explorar los lugares visitados, también a través de técnicas conversacionales se logra tener una idea de los parajes que los convocan, en el contacto con otras personas pueden adquirirse grandes aprendizajes y abrir nuevos caminos, no contemplados para el recorrido. En este sentido, las entrevistas a expertos son importantes para darle sentido a lo indagado.

Tercera etapa: Sistematizar y organizar los datos. Este es el punto de regreso del viaje investigativo, momento de organizar todo lo que se pudo encontrar gracias a las matrices en la bitácora: las fotografías y los apuntes que se hayan tomado, entre otros. Cual lo menciona Ávila (2006): “Las fichas de trabajo servirán como precedente para desarrollar el contenido del documento, los datos registrados en ellas tendrán que ser sometidos a análisis en torno a los objetivos planteados en la planeación” (p. 53).

De conformidad con este orden de ideas, lo que se pretende en esta etapa es identificar aquellas conexiones semánticas y términos claves que empiezan a configurar el tesoro académico, de modo que se pueda utilizar el análisis del contenido temático, un método para identificar, analizar y reportar patrones (asuntos) de los datos; mínimo, organiza y describe en detalle el conjunto de datos (Braun y Clarke, 2006, p. 79).

Con este método de análisis se logra elaborar mapas —categoriales o temáticos— de los recorridos producto de esos criterios establecido en un comienzo. Estos mapas ayudarán a determinar las categorías que permitirán organizar y clasificar la información recopilada para su posterior análisis, por consiguiente es necesario describir las categorías a la luz de los objetivos propuestos en el viaje investigativo que concluye con el diseño del tesoro académico.

Fase de creación

La tercera fase es la cúspide del viaje investigativo; en ella se logra la mayor perfección, intensidad y grandeza de la experiencia vivida durante un período en el que los aprendizajes han sido variados. Es el momento de repasar y

repensar el camino recorrido e identificar lo obtenido a fin de construir la herramienta para la conceptualización.

Esta fase del camino es como diseñar una filigrana, en que se van tejiendo cada una de las piezas del viaje: los objetivos, las categorías, los datos obtenidos, el marco conceptual, las voces de las investigadoras para lograr configurar la construcción del tesoro académico producto del viaje investigativo.

En otras palabras, lo que se plantea en esta fase es interpretar la información resultante del cruce de las fuentes, a partir de la “lectura en la sospecha del texto descriptivo, buscando el hilo conductor que se transformará en la categoría que irá adquiriendo condición de concepto, durante el proceso de interpretación” (De Tezanos, 2001, p. 160).

Como resultado de lo anterior, se diseñará el tesoro académico producto de la investigación, en un proceso mediado por la hermenéutica, en el que debe construirse una red de relaciones jerárquicas y semánticas clave para la conceptualización del asunto objeto de estudio.

Fase de comunicación

Esta es la última fase del viaje investigativo, en la que se comunicarán los hallazgos y lo aprendido en esta travesía, así que “se presentará el documento final en el que se dan a conocer los resultados obtenidos” (Ávila, 2006, p. 54). Este es el momento de poner a prueba el tesoro académico resultado de la investigación. Aunque la publicación, uso y validación no forman parte del método en sí, son parte del viaje investigativo, del proceso global de construcción del tesoro académico, en la medida en que este será susceptible de modificaciones conforme el conocimiento allí descrito vaya cambiando, es decir, puede ser actualizado y modificado según las necesidades de los usuarios.

La Tabla 8.1 recoge las fases de diseño del tesoro académico en relación con las acciones realizadas en cada fase.

Tabla 8.1. Fases para el diseño de un tesoro académico producto de una investigación.

Fase	Etapas	Tarea
Exploración	1. Conformar el grupo de viajeros- investigadores	Encontrar a los compañeros de viaje, esos viajeros-investigadores que quieren hacer el mismo recorrido para el diseño del tesoro académico. Repartir funciones que beneficien el trabajo en equipo.
	2. Establecer el destino	Determinar los objetivos para la construcción del tesoro académico, es decir, qué se quiere lograr con la aventura que se está iniciando. Hacer una revisión de los antecedentes con el propósito de evidenciar los vacíos en la materia a investigar y el por qué se requiere esta herramienta conceptual. Plantear preguntas problema que permitan determinar hacia dónde se quiere llegar. Establecer los objetivos del proceso que atienden el problema propuesto. Revisar la bibliografía sobre el tema a investigar teniendo en mente los criterios requeridos para construir el tesoro académico que se establezca.
	3. Establecer el itinerario	Elaborar un cronograma donde se indique qué se va a efectuar, y en qué momento, en cada fase del viaje, así como los imprevistos que se puedan presentar. Definir las oportunidades de encuentro, fechas y horarios, para dialogar sobre los avances y las dificultades que puedan surgir en el camino.
	4. Hacer el equipaje	Alistar la bitácora de viaje, donde se consignará cada uno de los momentos vividos durante la experiencia. Preparar todo aquello que se pueda necesitar para el viaje investigativo, como computadores, grabadoras, cámaras fotográficas, entre otros.
Categorización	5. Diseñar instrumentos	Diseñar varias matrices según las intencionalidades que se persigan con su utilización. Por ese motivo, se han de establecer unos criterios iniciales claros que permitan afinar la búsqueda de información.
	6. Recoger información	Entrar al campo de la realidad para encontrar esos detalles únicos que van a darle rumbo y sentido al viaje investigativo emprendido. Leer juiciosa, rigurosa y detalladamente para detectar lo relevante en los documentos objeto de análisis. Codificar la información que se pretende analizar. Poner a prueba las matrices diseñadas en la etapa anterior.
	7. Sistematizar y organizar los datos	Organizar todo lo que se pudo encontrar gracias a las matrices. Someter a análisis los datos en torno a los objetivos planteados en la planeación. Identificar las conexiones semánticas y los términos clave que empiezan a configurar el tesoro académico.
Creación	8. Unir las piezas	Interpretar la información resultante del cruce de las fuentes para poder diseñar el tesoro académico producto de la investigación, en un proceso mediado por la hermenéutica.
Comunicación	9. Presentar el tesoro	Comunicar los hallazgos y todo lo aprendido en esta travesía. Poner a prueba el tesoro académico resultado de la investigación.

Fuente: Elaboración de los autores.

CONCLUSIONES

En primer lugar, es pertinente recordar que el pensamiento crítico presenta un concepto polisémico, el cual, desde diferentes campos de estudio y según el contexto de enunciación, requiere una posición integradora e interdisciplinar, pues desde diversas miradas, corrientes y perspectivas se ha pretendido darle significación.

Esta investigación permitió identificar que en el ámbito educativo se ha propuesto ampliamente la necesidad de formar en pensamiento crítico; sin embargo, no se evidencia una postura clara sobre qué es pensamiento crítico. Ahora bien, haciendo un recorrido por los documentos analizados y las entrevistas se pudieron identificar indicios de lo que significa pensar críticamente en Colombia como construcción, desarrollo, proceso, habilidad, capacidad, camino de humanización.

En segundo lugar, se reconocen dichas formas de ver y entender el pensamiento crítico como formas que pueden guiar y sustentar algunas mediaciones pedagógicas y didácticas pertinentes a los contextos particulares de los participantes en las prácticas educativas que contribuyan a formar ciudadanos críticos y aporten a la construcción social con el fin de transformar las situaciones de injusticia, inequidad y dominación.

En este orden de ideas, una tercera conclusión es la de ser necesaria una formación docente coherente con las exigencias de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes de todos los niveles educativos; en este sentido, el primero que debe desplegar este tipo de pensamiento es el docente.

Finalmente, se pudieron determinar algunas características que requiere poseer un pedagogo crítico, así como unas estrategias didácticas que permitan su desarrollo en el ámbito educativo y guíen la labor docente.

REFERENCIAS

- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476655850005>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/2c.htm>

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>
- De Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.
- Fernández-Pamplón, A. (2010). *La construcción de tesauros académicos: un modelo general y un método inductivo con aplicación al e-Learning* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://www.infouniversidad.es/tesis-doctorales/linguistica/la-construccion-de-tesauros-academicos-un-modelo-general-y-metodo-inductivo-con-aplicacion-al-e-learning/>
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI / CESU-UNAM.
- Naumis, C. (2007). *El tesoro como producto de investigación*. Recuperado de http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/dee ed.es_mx
- Ortega, P. (2014). *Pedagogía crítica en Colombia. Un estudio en la escuela de sectores populares*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/544>
- Padilla, J., Vera, A., y Silva, W. (2013). *La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico*. El Ágora USB. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/96/63>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Tamayo, O. (2014). *Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Valles, M. (1999). “Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad”. En *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis.
- Vásquez, F. (2016). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vélez, C. (4 de noviembre de 2018). Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-pensamiento-critico-una-urgencia-de-la-educacion-para-colombia-289720>

Capítulo 9

TESAURO ACADÉMICO EN PENSAMIENTO CRÍTICO

*Ximena Constanza Gaitán Carvajal**
*Karina María Vélez Cañas***

Este tesoro académico en pensamiento crítico se constituye en un aporte al mejor uso del léxico y a la precisión conceptual requerida en el campo educativo colombiano y ha venido tomando relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo en el momento actual, cuando es necesario formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar posturas ético-políticas claras y argumentadas frente al sinnúmero de información que circula, y en el que se vislumbra una emergencia de líderes sociales a favor de los más necesitados.

El léxico que se ha identificado, rastreado y reconstruido para este tesoro académico es fruto de la investigación “El tesoro académico: una herramienta para la conceptualización y la comprensión del pensamiento crítico en la educación colombiana del siglo XXI”¹ (2018-2019), inscrita en el macroproyecto

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades por la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle; docente en el Colegio INEM Santiago Pérez IED. Correo electrónico: xgaitan94@unisalle.edu.co

** Médica anestesióloga por la Universidad Nuestra Señora del Rosario; docente en la Fundación Universitaria Sanitas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Correo electrónico: kvelez89@unisalle.edu.co

¹ Dirigido por Paulo Emilio Oviedo, docente investigador de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, Bogotá.

“Pensamiento crítico y educación”², que tuvo el respaldo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) a través de su Grupo de Trabajo “Formación Docente y Pensamiento Crítico” (2016-2019). Más detalles del contexto y del proceso llevado a cabo para su elaboración, se pueden consultar en el capítulo 8 de este libro.

El tesaurus se ha organizado alfabéticamente y define términos pertinentes al pensamiento crítico en educación. Se han incluido a pie de página las respectivas referencias bibliográficas con las cuales se ha construido esta herramienta conceptual y que servirán al lector en caso de que desee profundizar en el tema requerido. De igual modo, al inicio del tesaurus académico se ha ubicado un esquema categorial diseñado a partir del análisis de cincuenta y cinco documentos sobre pensamiento crítico y tres entrevistas a expertos en este campo, guía para los interesados en las conexiones semánticas y sintácticas establecidas entre los términos (Tabla 9.1).

Vale aclarar que los términos definidos en el tesaurus académico han sido sometidos a la interpretación de las investigadoras conforme a la lectura de los documentos y las entrevistas analizadas para los fines de esta investigación, además de la triangulación con los tutores directores del macroproyecto. Este proceso interpretativo permitió reconocer que las palabras, dentro de su riqueza terminológica, recogen una variedad de sentidos, como también llevar a cabo una clasificación de dichas unidades terminológicas en seis categorías inherentes al pensamiento crítico: conceptualización, características, habilidades, disposiciones, enseñanza, aprendizaje del pensamiento crítico. De este modo se proporciona al usuario una mirada lógica, pero también, abierta a modificaciones y transformaciones.

Enfatizamos que la finalidad de este tesaurus es representar y comunicar los conceptos esenciales del pensamiento crítico en Colombia identificados y reconstruidos en los resultados del estudio mencionado, los cuales se presentan al lector como definiciones que facilitan la recuperación de un contenido y sus relaciones con otros conceptos del tesaurus (Naumis, 2007, p. 59)³.

² Este macroproyecto se diseñó en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y fue dirigido por Ruth Milena Pérez y Paulo Emilio Oviedo.

³ Naumis, C. (2007). El tesaurus como producto de investigación. Recuperado de http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/dee ed.es_mx Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia. Un estudio en la

El tesauro académico contempla, entonces, seis campos categoriales que se presentan en la Tabla 9.1.

Tabla 9.1. Campos categoriales del tesauro académico de pensamiento crítico.

1. Concepción de pensamiento crítico 1.1. Desarrollo 1.2. Proceso 1.3. Construcción 1.4. Habilidad 1.5. Capacidad 1.6. Camino de humanización	2. Características del pensador crítico 2.1. Humildad intelectual 2.2. Espíritu crítico 2.2.1. Identificar supuestos 2.2.2. Actuar con criterio 2.3. Agudeza mental 2.3.1. Alteridad 2.3.2. Autonomía 2.4. Agitador de ideas
3. Habilidades de pensamiento crítico 3.1. De orden superior 3.1.1. Crear 3.1.1.1. <i>Proponer</i> 3.1.1.2. <i>Hacer metacognición</i> 3.1.2. Evaluar 3.1.2.1. <i>Argumentar</i> 3.1.2.2. <i>Reflexionar</i> 3.1.2.3. <i>Valora</i> 3.1.3. Analizar 3.1.3.1. <i>Inferir</i> 3.1.3.2. <i>Hacer analogías</i> 3.2. De orden inferior 3.2.1. Comprender 3.2.1.1. <i>Interpretar</i> 3.2.1.2. <i>Relacionar</i> 3.2.1.3. <i>Conceptualizar</i>	4. Disposiciones de pensamiento crítico 4.1. Voluntad 4.2. Compromiso 4.3. Búsqueda de la verdad 4.4. Toma de postura 4.5. Toma de decisiones 4.6. Resolución de problemas
5. Enseñanza del pensamiento crítico 5.1. Estrategias cognitivas 5.1.1. Intervención cognitiva 5.1.2. Rutinas de pensamiento 5.2. Crear ambientes 5.2.1. Contexto 5.2.2. Experiencias 5.2.3. Interacción 5.3. Necesita formar pedagogos críticos 5.3.1. Posean condiciones 5.3.1.1. <i>Conozcan diferentes formas de pensamiento</i> 5.3.1.2. <i>Conozcan el contexto particular del estudiante</i> 5.3.1.3. <i>Definan actividades para que los estudiantes piensen con autonomía</i> 5.3.1.4. <i>Hablen menos y dejen pensar más al estudiante</i> 5.3.1.5. <i>Investiguen rigurosamente</i> 5.3.1.6. <i>Reflexionen y actualicen constantemente</i> 5.3.2. Usen estrategias cognitivas 5.3.2.1. <i>Lectura</i> 5.3.2.2. <i>Fomento de la pregunta</i> 5.3.2.3. <i>Intervención cognitiva</i>	6. Aprendizaje de pensamiento crítico 6.1. Lo que necesita el estudiante 6.1.1. Crear 6.1.2. Preguntar 6.1.3. Leer 6.1.3.1. La natura 6.1.3.2. El mundo 6.1.3.3. Las relaciones 6.1.3.4. La cultura 6.1.3.5. Críticamente 6.1.4. Actitud crítica 6.1.5. Investigar 6.1.6. Cuestionar 6.1.7. Aprender a pensar 6.1.8. Escribir 6.1.9. Discutir 6.1.10. Autoevaluación 6.1.11. Autorreflexionar 6.2. Lo que se espera 6.2.1. Interacción 6.2.2. Diálogo

5.3.3. Sepan evaluar 5.3.4. Posean características de 5.3.4.1. <i>Investigador</i> 5.3.4.1.1. <i>Indagación</i> 5.3.4.1.2. <i>Comunidad de indagación</i> 5.3.4.2. <i>Analista</i> 5.3.4.3. <i>Observador</i> 5.3.4.4. <i>Argumentador</i> 5.3.4.5. <i>Proponente</i> 5.3.4.6. <i>Innovador</i> 5.3.4.7. <i>Creativo</i> 5.4. Habilidades 5.4.1. Liderazgo 5.4.2. Estudioso	6.2.3. Transformación 6.2.4. Construcción de criterio
--	--

Fuente: Elaboración de las autoras, triangulada con los tutores del macroproyecto.

A continuación, el tesauro en orden alfabético:

A

Actitud crítica. Dimensión del pensamiento crítico que implica el deseo de pensar, convertir en acción la racionalidad analítica y valorativa. Es un estilo de vida en el que prevalece la necesidad de inquirir donde antes no cabía la duda. Conlleva a que el pensador crítico sea capaz de evaluar y repensar argumentos hasta alcanzar juicios en torno a una situación o discusión particular, lo cual le permite al sujeto participar socialmente en la búsqueda de mejores condiciones frente a la injusticia, la inequidad y la desigualdad. Consiste en ser una persona habitualmente inquisitiva; por tanto, una persona curiosa que tiene el deseo de obtener conocimiento a partir del diálogo, la indagación y la reflexión permanentes, de modo que escuchar y ser escuchado contribuye al crecimiento personal y colectivo⁴.

Se requiere fomentar una actitud crítica en un ambiente escolar de respeto, donde las opiniones ajenas sean valiosas y aporten a la comprensión, la construcción y la resignificación de conocimientos mediados por la divergencia, el debate y el diálogo con miras a que los estudiantes se formen para el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo individual y el encuentro de posturas y criterios

⁴ Para una aproximación a la actitud crítica de un pensador crítico se invita a leer de Sandra Milena Galvis Aguirre, "La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar", *Revista Internacional Magisterio*, núm. 48, 2011.

diferentes. Esto quiere decir que es pertinente, desde las aulas, establecer estrategias que faciliten la construcción de unos criterios claros en la toma de decisiones, dirigidas a la resolución de problemas, procesos de cambio y transformación social⁵.

El docente crítico debe formarse en actitud crítica por medio de procesos investigativos que le permitan cualificar su quehacer pedagógico; hacer de la lectura, la escritura, la reflexión y el análisis su constante. En este sentido, el pedagogo crítico ha de mantener una actitud humilde cuando reconoce sus propios sesgos personales, por lo tanto no hay cabida para la arrogancia; actitud valiente al llevar en alto la profesión docente a pesar de las adversidades; actitud amorosa con sus estudiantes y con la labor misma de educar; actitud tolerante para entender y aprender de las situaciones y las personas diferentes; actitud alegre como virtud fundamental en todo proceso humano⁶.

Actuar con criterio. Elemento fundamental del pensamiento crítico que posibilita tomar decisiones razonadas y apropiadas para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento. Las acciones del pensador crítico han de ser producto de reflexiones con claridad, organización y precisión; de allí la relevancia de pensamientos con profundidad, amplitud y lógica, que le permitan determinar juicios que guíen dichas acciones, y discernir entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo justo y lo injusto. En otras palabras, las personas que desarrollan pensamiento crítico deben llevar una vida racional, basada en evidencias lo más objetivas posibles y tener mayores elementos para pensar, decidir y actuar con base en criterios contextualizados⁷.

Entre los propósitos formativos del pensamiento crítico se encuentra la construcción de criterios propios fundamentados y argumentados frente a las situaciones cotidianas del contexto a partir de cuestionamientos serios y

⁵ Varias son las obras publicadas por el IDEP que pueden ampliar estas ideas, entre ellas: *Programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa - PCIE*, IDEP, Bogotá, 2018, y *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019.

⁶ Véase Ruth Milena Páez y Gloria Rondón, "Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades", en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

⁷ Si se quiere ampliar información sobre este elemento del pensamiento crítico puede consultarse de Rodolfo López, *Educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018, y el artículo "Condiciones del pensador crítico", *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá, 2018. Este autor retoma los aportes de Robert Ennis (1962), Harvey Siegel (1988), Richard Paul (1982), John McPeck (1981) y Matthew Lipman (1999).

razonados conducentes a fortalecer proyectos de vida sociales e individuales que orienten expresiones y acciones para consolidar el tejido social y la toma de decisiones que determinen el presente y el futuro de las comunidades. Lo expuesto nos lleva a considerar como elementos comunes de los propósitos formativos del pensamiento crítico: la capacidad para evaluar y cuestionar con criterios racionalmente justificados, y la validez de las teorías, creencias, afirmaciones o fuentes de información⁸.

Agitador de ideas. Condición intelectual del pensador crítico para abordar los problemas sociales y exponer ampliamente su posición. Por tanto, ha de cultivar virtudes como la humildad para reconocer que es sujeto de aprendizaje y evitar la arrogancia del que todo lo sabe; la valentía para vencer el temor a experimentar, innovar o arriesgarse a proponer y llevar a cabo posibles soluciones a los problemas sociales; la tolerancia para convivir, entender y aprender de las situaciones y personas diferentes; la parsimonia verbal para argumentar con claridad sus ideas; la alegría de vivir para afrontar las dificultades que se presenten⁹.

El pedagogo crítico es quien está llamado a levantar la voz a fin de hacer transformaciones sociales que mejoren las condiciones de la educación sin descartar la necesidad de la lucha política, la lucha por mejorar las condiciones salariales y de trabajo del magisterio en beneficio de la construcción social que convoque a la justicia y la equidad¹⁰.

Agudeza mental. Trabajo cognitivo que requiere preparación, cuestionamiento y actitud inquisidora para develar significados y sentidos en la construcción de conocimientos situados y contextualizados. El pensador crítico ha de observar con agudeza hechos, fenómenos o discursos que conlleve analizarlos y relacionarlos con el contexto, inferir sobre la intencionalidad y los sesgos y, finalmente, adoptar una postura que le permita proponer argumentos e ideas propias.

⁸ Para una aproximación general al ideal de pensador crítico en el contexto colombiano, se invita a leer de Iván Alfonso Pinedo “El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades”, *Panorama*, 2013.

⁹ Véase Gloria Rondón y Ruth Milena Pérez, “Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades”, en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

¹⁰ Una investigación realizada sobre el pensamiento de Fals Borda digna de consultarse es la de Jonnathan Abdul Rincón, “Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de educación en perspectiva latinoamericana”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá, 2015.

Dentro del campo educativo el docente debe invitar al estudiante a agudizar la mirada sobre sí mismo y sobre las cosas, las personas y las diferentes interacciones del contexto. Por consiguiente, necesita desarrollar habilidades como la observación para ser capaz de mirar el detalle y descubrir aquello que no se encuentra a simple vista¹¹.

Alteridad. Es un término que tiene en cuenta la relación con el otro, basada en la hospitalidad y la otredad. En cuanto a lo pedagógico, la alteridad es indispensable construirla con base en unas condiciones políticas, económicas, culturales y etarias para asumir la generación de proyectos de vida colectivos que estén respaldados por principios éticos de justicia y solidaridad. La alteridad implica la construcción de vínculos y exige un ejercicio del sujeto sobre sus propios mundos de vida en relación con los otros.

La práctica pedagógica debe incluir necesariamente la comprensión del otro, desde prácticas reflexivas con los estudiantes; esto posibilita la autonomía y la participación a favor de una educación de calidad. Además, lleva a la construcción de conocimientos, al reconocimiento y valoración de las experiencias y saberes plurales provenientes de fuentes diversas¹².

Analizar. Habilidad de orden superior que implica examinar ideas, reconocer argumentos e identificar supuestos que se manifiestan en las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos, de tal forma que puedan comprenderse, evaluarse y problematizarse para su respectivo mejoramiento y transformación. De ahí que se han de analizar discursos, argumentos y realidades para identificar y valorar las ideas, razones y conclusiones que permitan develar los entramados de verdad, saber y poder que los sustentan.

Es un proceso de pensamiento en que el pensador crítico contribuye a la solución de conflictos o problemas a través de procesos argumentativos que convocan a la reflexión permanente del ejercicio cognitivo. En este sentido, para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes se necesita

¹¹ Un buen artículo que muestra un recorrido por las corrientes del pensamiento crítico es el de Luis Ernesto Vásquez Alape, "Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos", *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012.

¹² La investigadora Piedad Ortega Valencia ha escrito bastante sobre la pedagogía crítica en Colombia; entre sus textos destacados en este tesauro están "Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos", *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, 2009, y "Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares", *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Armenia, 2014.

proponer programas de intervención cognitiva con los cuales ellos adquieran habilidades de análisis que les permita ser conscientes de la realidad en que se vive y participar en la construcción social sin importar el tema o contenido utilizado como pretexto en el perfeccionamiento del acto pensante, activo y coherente en diferentes contextos, que tiene como consecuencia política la presentación de alternativas de solución a los problemas sociales con sus respectivas implicaciones¹³.

Aprender a pensar. Estrategia de pensamiento fundamental en formación del pensamiento crítico que plantea el comienzo hacia la duda, direcciona el pensamiento y determina los límites del aprendizaje, con el ánimo de distinguir, analizar y evaluar los procesos cognitivos que conducen a pensar. El pedagogo crítico ha de dirigir el aprender a pensar con el fin de que los estudiantes sean capaces de enfrentar los desafíos generados por los avances tecnológicos y los efectos de la globalización de manera que tomen decisiones, resuelvan problemas, usen y evalúen la información difundida por diversos medios¹⁴.

Argumentar. Capacidad de emitir buenos juicios. Forma de pensamiento de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y hallar la verdad de un acontecimiento, una idea o una experiencia humana. Por consecuencia, el pensador crítico presenta sus puntos de vista y comenta los puntos de vista de los otros en forma clara, coherente y explícita, con la finalidad de hacer de la crítica un verdadero ejercicio de transformación del estado de las cosas; es decir, que del simple intercambio lingüístico cotidiano se pase a un pensamiento político verdaderamente emancipador, basado en argumentos sólidos.

Bajo este enfoque, el pensamiento crítico adquiere una dimensión social al sustentarse en la acción comunicativa que permite el intercambio de ideas desde la reflexión permanente y comprometida en la construcción de conocimientos; por ende, los argumentos se convierten en dispositivos para la indagación y evaluación de las diversas posturas que permitan encontrar

¹³ Es amplio el recorrido que ha realizado la Universidad Icesi de Cali, en cabeza de José Hipólito González, sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, entre cuyos textos se destacan *Capacidad de pensamiento. Evaluación de la Disposición General*, 2005, y *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006.

¹⁴ Revisar el trabajo realizado por Liliana Camargo y Juan Useche, "Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico", *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Valledupar, 2015.

maneras de poder discernir sobre estas y elegir la mejor opción. Además, se presenta como una de las formas más efectivas de interacción ante la diferencia, la divergencia y el conflicto, y así encontrar posibles alternativas de solución a los problemas sociales.

Desde la educación es necesario pensar en herramientas que propicien el ejercicio argumentativo y las capacidades asociadas a la codificación, decodificación e interpretación de textos, contextos y realidades sociales con la finalidad de construir saberes mediante el diálogo y el debate, que generan mejores formas de comunicación. Así entonces, deben proponerse actividades que les ayuden a los estudiantes a construir argumentos bien razonados y convincentes, o hipótesis con apoyo en evidencias; además, hay que estimular en ellos la producción de discursos argumentativos orales y escritos, teniendo en mente que emitir juicios sobre la realidad debe traspasar la acción pasiva y constatar que dicha realidad es de tal manera para dar las razones que justifiquen por qué es así¹⁵.

Autoevaluación. Capacidad de reflexión objetiva sobre sí mismo con el fin de descubrir los propios sesgos, reconocer los aciertos particulares y las necesidades de mejoramiento individuales como elemento fundamental en el desarrollo integral del pensador crítico¹⁶.

Autonomía. Característica del pensador crítico como un ser autoconsciente de su propio proceso de formación; autorregulado y automotivado hacia la consecución de metas claras, en tanto desarrolla una manera de pensar responsable con su propia construcción de conocimientos; establece, distingue e indaga valores, creencias, verdades y prácticas de vida sociales preestablecidas, que conducen a develar múltiples formas de manipulación y a liderar cambios en la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

¹⁵ Véanse los trabajos realizados por Elberto Pumarejo y Eduardo Martínez, *El pensamiento crítico como estrategia pedagógica y aprendizaje*, Universidad Popular del Cesar, 2011; Oscar Eugenio Tamayo, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015, y Beatriz Amador, John Fredy Vélez, John Jairo Cardozo, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017.

¹⁶ Uno de los trabajos de profundización sobre el pensamiento crítico lo presenta Luz Bellanid Cortés Sierra en *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017.

Finalidad de la educación consistente en generar condiciones pedagógicas y didácticas que permitan fortalecer habilidades tales como analizar información, inferir implicaciones, proponer alternativas de solución, argumentar y tomar decisiones para que los estudiantes desarrollen su pensamiento y su autonomía intelectual¹⁷.

Autorreflexión. Elemento fundamental en la construcción de conocimientos y de sociedad por medio de la autonomía, la crítica y la voluntad, de forma que favorezca la comprensión y la transformación de su propia realidad tanto individual como colectiva. Es el pensamiento sobre sí mismo para examinarse con argumentos y criterios claros y coherentes.

Autorregulación. Habilidad del pensador crítico que permite profundizar y comprender cómo se lleva a cabo el aprendizaje, para articularlo a procesos de enseñanza en los cuales se establezca la relación entre desarrollo de pensamiento crítico y la dinámica interna que lo caracteriza. En otras palabras, enlazar este desarrollo a procesos cognitivos intencionados, a generar espacios que favorezcan la autorregulación para hacer más eficaz el procedimiento y a brindar herramientas cognitivas en la planeación, monitoreo y evaluación de sus progresos durante el examen de sus ideas y sentimientos, convirtiéndose en observadores de su propio pensamiento¹⁸.

B

Búsqueda de la verdad. Disposición para sustentar los propios juicios en conocimientos veraces y bien argumentados, a pesar de que estos conocimientos vayan en contravía de los sesgos personales; lograrlo requiere dirigir el pensamiento a comprender y evaluar los fines, criterios y procedimientos apropiados en los entornos particulares que se utilicen para darle solidez a la búsqueda de la verdad.

¹⁷ Para ampliar esta perspectiva se invita a leer los artículos de Carlos Fernando Vélez, “Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2013, y de Yasaldez Eder Loaiza y Luz Delia Osorio, “El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una institución educativa de Pereira - Risaralda”, en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Pereira, 2018. Además, la ponencia de Luis Alfonso Tamayo “Hacia una didáctica crítica”, Congreso de Investigación y Pedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá, 2018.

¹⁸ Revisar los planteamientos en Oscar Eugenio Tamayo, “La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en los niños”, *Hallazgos*, Bogotá, 2011.

C

Camino de humanización. El pensamiento crítico, además de ser visto desde una perspectiva cognitiva como forma de conocer el mundo, también presenta una tendencia humanista como factor de crecimiento humano dirigido a la transformación social, desde una visión emancipatoria, que mejore las condiciones de injusticia e inequidad. Una propuesta pedagógica que se encuentre encaminada en este sentido implica abordar valores como la participación, la comunicación y la contextualización de todos los sujetos y elementos constitutivos de la educación.

Capacidad. Cualidad del pensador crítico que permite desempeñar determinada tarea o acción como resultado de procedimientos intencionados para su desarrollo en contextos particulares aplicados a un contenido particular, porque ella no se despliega en el vacío, sino que requiere destinar características generales a contenidos concretos. De igual manera, el hecho de poseer ciertas capacidades no significa que se utilicen si no se posee la disposición para hacer uso de estas, como también las posibilidades y condiciones para su puesta en marcha. Existen diversas capacidades inherentes al pensamiento crítico, entre las que se destacan:

Capacidad para indagar, entendida como la posibilidad de construir el pensamiento propio a partir de una enunciación del pensador crítico¹⁹.

Capacidad de establecer vínculos, entre los textos, los contextos, las emociones, los conocimientos y los intereses de los sujetos²⁰.

Capacidad analítica, apunta a identificar y evaluar los argumentos que pueden parecer correctos con el propósito de separarse de las verdades establecidas en el análisis de la realidad.

Capacidad que tiene el ser humano de pensar responsablemente para emitir juicios acertados, con criterios y argumentos producto de la reflexión y el análisis.

¹⁹ Revisense los postulados planteados por Beatriz Amador Lesmes en “Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia”, *Encuentros*, Bogotá, 2012.

²⁰ Véase Juan Arturo Camargo Uribe y Antonio García Rozo, “Pensamiento y aprendizaje activo en ingeniería”, *Revista Educación en Ingeniería*, Bogotá, 2009.

Capacidad argumentativa, para evaluar y producir argumentos razonados, convincentes y bien sustentados desde posiciones claras.

Capacidad para transformar; por un lado, lo que se piensa, para de manera positiva lograr argumentar con claridad y manejar correctamente la información que se tiene; y por el otro, transformar los sesgos personales y las inequidades vividas por otros²¹.

Comprender. Habilidad de orden inferior referida a la posibilidad de entender la realidad para dar solidez a la constante búsqueda de la verdad y el conocimiento de las condiciones humanas con base en una serie de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que permiten pensar y repensar las experiencias, la realidad social y la vida misma mediante la comunicación con el otro, con el firme propósito de llevar a cabo procesos de transformación social en contra de toda explotación, opresión u orden social que se conforme con las apariencias.

Formar en pensamiento crítico exige, como primera medida, reconocer la escuela como escenario que brinda la posibilidad de reflexión y comprensión del mundo que se encuentra en constante devenir, donde se recogen aportes fundamentales para construir conocimientos y sociedad de manera consciente e intencionada, como parte de un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se plantea desde la relación con el otro a partir de prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso en la creación de ambientes sociales y comunitarios. Con otras palabras, en la formación de pensadores críticos es necesario promover ejercicios de comprensión crítica y creativa como condición fundamental de la vida social y del quehacer pedagógico²².

Compromiso. Actitud del pensador crítico que lleva a asumir posturas éticas e intelectuales a partir de cuestionamientos, conocimientos y el diálogo con otros en los cuales interviene el deseo de preservar aquellas configuraciones sociales que nos identifican y la obligación de cambiar las que en un juicio

²¹ Relevantes resultan los aportes de Claudia Patricia García y Diana Marcela Uribe en *Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior*, Unipluri/versidad, Medellín, 2006.

²² Se invita a profundizar sobre la formación del pensamiento crítico en Reynaldo Antonio Pinto, "El desarrollo del pensamiento crítico como fundamento de una actitud académico-investigativa en el contexto universitario", Cartagena, 2006, y Luz Dary Barreto, Juan Carlos Mora, Luis Neva, María Luisa Niño, Stella Pardo y Alba Pineda, *El desafío de "ir juntos"... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*, tomo 2, Serie Investigación IDEP, Bogotá, 2018.

objetivo y bien informado revelan relaciones inequitativas de poder y desigualdades sociales. Lo anterior conduce a pensar en un compromiso proyectado a procesos de emancipación que benefician a los más débiles en los asuntos de justicia y equidad.

El pedagogo crítico es aquel que, comprometido políticamente con la formación de sus estudiantes, dirige de manera intencionada el quehacer pedagógico hacia la construcción de saberes teniendo en cuenta las características cognitivas de los alumnos, los contextos particulares y las especificidades del área objeto de enseñanza en un ejercicio del pensar que obliga a saber leer y escribir para conocer y, así, comprometerse y comprometerlos en la lucha por configurar modos de vida más justos, más democráticos y más solidarios.

Desde el campo de la educación se han de generar estrategias encaminadas a que aporten a la formación de ciudadanos comprometidos tanto con el desarrollo individual como con el social, en la construcción de una historia que respete la dignidad humana. En este sentido, la pedagogía crítica genera un escenario de reconfiguración permanente al hacer una lectura de contextos tendiente a brindar herramientas teóricas, diseñar estrategias, definir políticas e intencionar prácticas pedagógicas para el compromiso crítico y la transformación social²³.

Comunidad de indagación. Propuesta metodológica con la cual docentes y estudiantes crean un ambiente de reflexión permanente donde se preceptúa que la educación debe ser una experiencia guiada por el compromiso social que invita a sus participantes a pensar por sí mismos sobre aspectos significativos en sus vidas mediante el desarrollo de la argumentación dirigida a construir, descubrir y reformular significados.

Desde esta práctica los participantes construyen a partir de las ideas de los otros, trabajan en equipo, escuchan con atención a los demás, desarrollan una mente abierta, están más dispuestos a develar verdades preestablecidas; reconocen qué piensan, cómo piensan lo que piensan, cuáles son sus propios

²³ Se invita a revisar los postulados en Carlos Fernando Vélez, *La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico*, Fundación Razón Pública, Manizales, 2018, y Gloria Rondón y Ruth Milena Páez, "Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades", en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

sesgos, y descubren que están pensando mejor. Es decir, se genera un proceso de conocimiento como proceso social, compartido y en cooperación²⁴.

Conceptualizar. Habilidad del pensamiento crítico que permite a los estudiantes ser conscientes de sus comprensiones conceptuales y de las aplicaciones de estas comprensiones en la vida cotidiana. Debe desarrollarse según el contexto, los intereses y necesidades de los estudiantes. Para ello se propone emplear herramientas en la construcción de conocimiento, entre las que se encuentran los mapas conceptuales, mentefactos o representaciones gráficas que se emplean para reflejar valores y modos de pensamiento del ser humano, resúmenes cognitivos, entre otras, necesarias para favorecer el rigor conceptual y profundizar en la estructura y conocimiento del objeto de estudio²⁵.

Concluir. Habilidad del pensamiento crítico que se desarrolla a partir de la información circulante en diferentes medios y el reconocimiento del entorno. En relación con esto, el pensador crítico debe ser capaz de presentar argumentos sobre un asunto específico y de evaluar los argumentos de otros para establecer conexiones que lleven a deducir consecuencias desde algunas premisas; es decir, se llega a conclusiones basándose en razones. Bajo esta perspectiva, la construcción de conocimientos se establece a partir de reconocer al otro, su pensamiento, su historia de vida, sus comprensiones, lo cual se convierte en una apuesta por el respeto a la diferencia, a la reivindicación de derechos y a la lucha por la igualdad²⁶.

Construir. Proceso cognitivo de largo aliento que ha de ser secuencial, intencionado y constante, en el cual se supone el empleo de herramientas conceptuales tales como mentefactos, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros, al igual que la socialización e intercambio de conocimientos, experiencias y reflexiones a través de prácticas discursivas e instrumentos argumentativos en los que se logre identificar estructuras generadoras de dominación, desigualdad e injusticia social. De esta manera lo que se persigue es el despliegue de

²⁴ Son valiosos los aportes y reflexiones de Sandra Milena Galvis en “La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar”, *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, 2011.

²⁵ Las afirmaciones aquí presentadas son apoyadas en el trabajo de María Juliana Beltrán y Nidia Yaneth Torres “Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES”, *Zona Próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Bogotá, 2009.

²⁶ Se exhorta a leer de Gerzon Yair Calle “La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Medellín, 2013.

conocimientos y criterios para asumir una postura ética-política, emitir juicios, generar nuevas subjetividades y transformar la sociedad.

Contexto. Marco o escenario desde donde se enuncia algo. Este no puede ser entendido solamente como el espacio geográfico donde se realizan las acciones humanas, sino también el conjunto de significaciones ideológicas, culturales, históricas, religiosas y psicológicas que un grupo humano reconoce y acepta como vida cotidiana. Desde esta óptica se le configura condición indispensable para comprender las realidades y, en consecuencia, saberlas transformar. Si se desconoce el lugar de enunciación particular y no hay aproximación a la realidad que se referencia es muy difícil hacer procesos de desarrollo o formación del pensamiento crítico²⁷.

Contraargumentación. Habilidad del pensamiento crítico que implica mucho más que una argumentación, va más allá, debe incluir alto nivel de atención tanto de la discusión general como de la argumentación presentada inicialmente; esta habilidad requiere rapidez mental para responder y poder analizar las relaciones expuestas por la otra persona²⁸.

Crear. Habilidad de orden superior que permite nuevas formas de conocimiento y acción, posibilita además construir una sociedad más justa, más solidaria y más democrática. En este sentido, el pensador crítico es quien está en capacidad de proponer como acción creativa alternativas de solución a situaciones problema. Habilidad que surge del asombro, la admiración y la curiosidad, nociones compuestas por el entrecruzamiento de las dimensiones racional-cognitiva, emocional-afectiva y espiritual-trascendental, enriquecedoras de su intelecto, reflexión y argumentación²⁹.

El educador crítico requiere crear ambientes de aula donde se produzca una interacción productiva, con el propósito de que se potencie el pensamiento

²⁷ El artículo en que se hace referencia a la conceptualización de contexto es de José Eduardo Padilla, Andersen Vera y Wilmer Hernando Silva, "La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico", *El Ágora usb*, Medellín, 2013.

²⁸ Véase Sonia Betancourt Zambrano, "Desarrollo del pensamiento crítico a través de la controversia", Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, Buenos Aires, 2010.

²⁹ Revisar: Luis Ernesto Vásquez, "Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos", *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012, y Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia y Adriana Marcela Londoño Cancelado, *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019.

como vía para el desarrollo creativo de quienes participan y entienden la educación como una acción crítica, creativa e investigativa, junto con aceptar el compromiso de contribuir al despertar social que conduzca a la trascendencia y emancipación de su comunidad³⁰.

Cuestionar. Poner en duda, preguntarse, ya que pensar críticamente implica controvertir nuestro propio pensamiento, nuestras ideas, escudriñar en la mente; todo esto, antes de emitir un juicio. Además de interrogar nuestro pensamiento, cuestionar se refiere también a indagar con criterios racionalmente justificados la validez de cualquier teoría, creencia, afirmación o fuente de información. En esta noción se recoge una importante transformación educativa para el siglo XXI: cambiamos de la enseñanza memorística al modelo de desarrollo de competencias, que cada día se abre paso en las escuelas de todo el mundo. Por su parte el docente, durante las actividades de clase, debe permitir al estudiante estos espacios de reflexión para poder cuestionar y desarrollar un pensamiento crítico eficaz, que permita enfrentar los cambios del mundo moderno³¹.

D

Desarrollo de pensamiento. Adquisición y despliegue de disposiciones hacia el conocimiento; de competencias en los procesos de aprendizaje; de habilidades cognitivas y sociales para analizar la realidad en la que se vive, y de capacidades para enfrentar los desafíos del mundo actual. Lo anterior es posible mediante una serie de tareas intencionales y organizadas que posibilitan el criterio suficiente para decidir qué pensar y cómo actuar con relación a las diversas situaciones de la vida cotidiana³².

En los procesos educativos se requiere crear diferentes espacios de aprendizaje para que los estudiantes puedan potenciar las formas de interacción social, la

³⁰ Se invita a consultar de Claudia Patricia García y Diana Marcela Uribe, *Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior*, Uni-pluri/versidad, Medellín, 2006, y de José Hipólito González, *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005.

³¹ Se invita al lector a profundizar en el texto de José Hipólito González *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005, y de Edgar Parra y Diana Chacón el documento “Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios”, *Revista de Educación Médica Superior*, Universidad de Cartagena, 2002.

³² Se recomienda consultar, de Iván Alfonso Pinedo, “El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades”, *Panorama*, Bogotá, 2013.

exploración y el reconocimiento de los modelos representacionales; asimismo, es necesario reconocer y hacer evidentes los procesos cognitivos llevados a cabo en el aprendizaje, así como promover espacios autorreguladores que permitan hacer más eficiente este ejercicio y brindar herramientas de apoyo para la planeación, monitoreo y evaluación de dichos procesos cognitivos³³.

Para el desarrollo del pensamiento crítico es indispensable contar con profesionales idóneos, suficientemente apropiados de fundamentos disciplinares, epistemológicos y pedagógicos adecuados para desempeñar la práctica docente, con miras a transformar los procesos de enseñanza aprendizaje como resultado de acciones conjuntas que incluyan la participación y reflexión de directivos académicos y profesores sobre la necesidad de propiciar el pensamiento crítico en los estudiantes para enfrentar de manera eficaz los cambios sociales y tecnológicos del mundo moderno³⁴.

Sin embargo, es importante aclarar que el desarrollo de este tipo de pensamiento no es asunto exclusivo de la educación; es decir, puede iniciar en el aula, pero va más allá de esta, pues se fundamenta en la posibilidad de construir futuros alternativos y mejores frente a un mundo en constante devenir, convirtiéndose en una estrategia para la emancipación individual y colectiva, en la que son imprescindibles los procesos educativos y la producción de información y conocimiento³⁵.

Diálogo. Forma de comunicación que supone un acercamiento de posiciones mediante la organización consciente de criterios en discusión que permite a los sujetos reconstruir sus propios pensamientos y virtudes al escuchar el discurso circulante y pronunciarse desde sus experiencias particulares. Desde

³³ Véase Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015.

³⁴ Véanse José Hipólito González, *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005; Reynaldo Antonio Pinto, “El desarrollo del pensamiento crítico como fundamento de una actitud académico-investigativa en el contexto universitario”, Cartagena, 2006, y María Juliana Beltrán Castillo y Nidia Yaneth Torres Merchán, “Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES”, *Zona Próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Bogotá, 2009.

³⁵ Véase de Sonia Betancourth Zambrano, Katherine Insuasti Quevedo y Nadja Riascos Portilla “Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Medellín, 2012, y de Oscar Eugenio Tamayo Alzate “Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias”, Manizales, 2014.

el diálogo se favorece la democracia a través de una discusión con la que es posible crear consciencia social y pensamiento crítico, lo cual conlleva una actitud fundamental de escucha y de respeto; asimismo, se necesita práctica continua para comprender al otro con una actitud crítica capaz de analizar e inquirir los juicios concluyentes en torno a la discusión³⁶.

El método fundamental de la pedagogía es el diálogo basado en el reconocimiento del otro; desde esta comprensión, el maestro lo primero que precisa hacer es escuchar al estudiante desde sus vivencias y experiencias. Es decir, maestro y estudiante deben, en un ejercicio de reciprocidad, escuchar y ser escuchados. Entonces, el diálogo se convierte en una herramienta intelectual durante los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar pensamiento crítico, es la clave de la democratización de los procesos educativos y el aprendizaje profundo, por medio de él el sujeto es capaz de encontrar sentido o significado a las cosas en compañía, cuando se está en la búsqueda de condiciones de vida justa, digna y equitativa para todos³⁷.

Discusión. Estrategia didáctica mediante la cual el docente resignifica la enseñanza, que de forma planeada puede ser una sólida herramienta para propiciar espacios de reflexión que aporten al desarrollo del pensamiento crítico y posibiliten escenarios donde sea factible resolver problemas. Por lo tanto, el educador debe ejercer el rol de coordinador, facilitador y motivador de una discusión reflexiva, profunda, analítica y objetiva de los educandos, con el fin de potenciar las diferencias, confirmaciones y evidencias de los argumentos³⁸.

Disposición. Actitud personal, emotiva y afectiva del pensador crítico hacia el aprendizaje que lleva a ser una persona inquisitiva, sistemática, rigurosa,

³⁶ Para ampliar la información en torno al diálogo como herramienta de pensamiento crítico pueden consultarse: Claudia Patricia García y Diana Marcela Uribe, *Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior*, Uni-pluri/versidad, Medellín, 2006; Gloria Marlén Rondón y Ruth Milena Páez, *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018, e Iván Alfonso Pinedo, “El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades”, *Panorama*, Bogotá, 2013.

³⁷ Véase Piedad Ortega Valencia, “Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares”, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Armenia, 2014, y Luis Ernesto Vásquez, “Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos”, *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012.

³⁸ Si se quiere estudiar sobre esta estrategia didáctica una recomendación sería consultar: Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017, y Claudia Patricia García y Diana Marcela Uribe, *Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior*, Uni-pluri/versidad, Medellín, 2006.

buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento. Es la motivación que posee el individuo para actuar y asumir la vida desde la sospecha, la indagación y el continuo aprendizaje de forma autónoma, reconociendo sus propias fortalezas y debilidades. Es poseer una tendencia adquirida a pensar de cierta forma, o siguiendo un cierto patrón, bajo unas condiciones dadas; se puede desarrollar y consolidar en la medida en que se aprovechen al máximo las oportunidades que se presenten cuando los estudiantes están “pensando en algo o acerca de algo”³⁹.

E

Emancipación. Pretensión liberadora que se le atribuye al pensamiento crítico con respecto a un interés cognitivo, en que transformar la realidad social es el objetivo fundamental. Es un potencial transformador, el cual radica en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social. Desde una propuesta pedagógica, la formación ética-política basada en argumentos es fundamental; por ende, requiere una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos e historias de sus colectividades.

Una educación emancipadora debe liberar a los estudiantes de toda repetición, mecanización o dependencia del pensamiento de otros; de allí que se busque eliminar todo vestigio de una transmisión de teorías y saberes ya elaborados y que pierden sentido para los aprendices; cuanto se persigue es la construcción de conocimientos a partir del diálogo, la disertación, la reflexión, la indignación, y de comunidades solidarias, así como la lectura de contextos que permitan a los sujetos transformarse y transformar su entorno en forma consciente y comprometida con la justicia y la equidad⁴⁰.

³⁹ Para profundizar en este aspecto consúltense José Hipólito González, *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006, y Carlos Fernando Vélez, “Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia”, *El Tiempo*, Bogotá, 2018.

⁴⁰ Si se desea ir por este camino de la emancipación se recomienda: Luis Ernesto Vásquez, “Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos”, *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012; Piedad Ortega Valencia, “Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos”, *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, 2009, y Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia y Adriana Marcela Londoño Cancelado, *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019.

Enseñanza del pensamiento crítico. Objetivo importante para la educación en todos los niveles; consiste en ayudar a mejorar las habilidades cognitivas de orden superior mediante el direccionamiento intencionado del pensamiento, para lo cual son necesarias diversas formas de interacción dentro y fuera del aula, de ahí que desempeña un papel importante el rol del maestro; sin embargo, es importante aclarar que el profesor no enseña, sino que promueve en el estudiante la utilización de las neuronas al hacerlo consciente de los procesos mentales llevados a cabo durante el aprendizaje para que él mismo construya su conocimiento.

Proceso conjunto —entre docentes y estudiantes— que requiere tiempo y enfatiza el desarrollo de dos tipos de facultades relacionadas con las habilidades de pensamiento crítico: una específica, inherente al dominio de un campo disciplinario, en la que el sujeto usa el conocimiento y las formas de pensar de su campo de especialización, y otra general, asociada con la cultura general y la vida cotidiana⁴¹.

Escribir. Herramienta que da orden al pensamiento y va ligada a la lectura; por consiguiente, quien escribe es porque ha sido buen lector. Es entrar en la profundidad de algo, es dejarse habitar por problemas o preguntas para dar respuestas tentativas a estas. Ejercicio del pensador crítico que integra pensamiento, lenguaje, realidad, reflexión y creación, pues toma posturas argumentadas para poner en alto la propia voz⁴².

Establecer vínculos. El docente crítico ha de establecer vínculos entre disciplinas, asignaturas, imaginarios y enfoques que permitan hacer del aprendizaje algo más holístico y menos fragmentado, por medio de problemas, preguntas o hipótesis que lleven a una educación más de puentes que de murallas; así los estudiantes estarán en capacidad de hacer conexiones entre los textos, las emociones, los conocimientos y la orientación personal de cada uno, lo cual

⁴¹ Véanse Agustín Campos Arenas, *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*, Magisterio, Bogotá, 2007; Liliana Camargo y Juan Useche, “Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico”, *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Valledupar, 2015, y Carlos Fernando Vélez, *La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico*, Fundación Razón Pública, Manizales, 2018.

⁴² Útiles resultan para los educadores las ideas de Rodolfo Alberto López en *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018.

les permitirá ser dueños de sí mismos, gobernarse con sentido y concebir una sociedad democrática, inclusiva y tolerante⁴³.

Estrategia cognitiva. Conjunto de procesos llevados a cabo por el estudiante que facilitan el conocimiento mediante actividades intelectuales y lo ubican en situaciones en las cuales debe actuar y pensar acerca de lo que está haciendo. Es decir, se los utiliza para analizar y resolver problemas tales como organizar información, consultar, deducir, inducir, resumir, representar, revisar, cambiar las perspectivas de análisis, ordenar el proceso, analizar instrucciones, entre otros, haciéndose necesaria la reflexión permanente sobre estas actividades de aprendizaje en términos de eficiencia y calidad⁴⁴.

Estudiar. Ejercicio de rigor intelectual efectuado por quien se prepara para conocer, comprender e interpretar la realidad, las relaciones, los objetos y los fenómenos del entorno, a través de la lectura crítica del mundo. Atendiendo a este planteamiento, el estudio no es solo un medio para lograr un fin, sino un fin en sí mismo, en el que quien estudia toma conciencia de aprender en el proceso de formación, del desarrollar pensamiento crítico y construir conocimientos. Para que la educación cumpla con este propósito de formación el docente debe ser un estudioso comprometido con el saber, una persona inquieta que lee, consulta e investiga constantemente pues entiende que no existen conocimientos acabados y que él, como todos los seres humanos, también es sujeto de aprendizaje⁴⁵.

Evaluar. Habilidad de orden superior que permite valorar racionalmente los argumentos, posiciones o razonamientos utilizados por el autor a fin de sustentar sus ideas y así encontrar el mejor camino para discernir sobre ellas y elegir la mejor opción al momento de tomar una decisión. De igual manera, esta habilidad cognitiva contribuye a cuestionar con criterios argumentados

⁴³ Véase Rodolfo Alberto López, *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018.

⁴⁴ Se invita a profundizar sobre esta estrategia en Hipólito González, *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006, y en *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*, Ministerio de Educación Nacional, 2011.

⁴⁵ Véanse Hipólito González, *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006, y Ruth Milena Páez y Gloria Rondón, "Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades", en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

y justificados la validez de cualquier teoría, creencia, afirmación o fuente de información, con lo que se cambia la noción de una educación transmisionista por otra en la cual se forma autonomía intelectual gracias a un proceso planeado y dirigido al desarrollo de pensamiento crítico⁴⁶.

Para apoyar el despliegue de esta habilidad en el aula es necesario promover el uso de competencias comunicativas que posibiliten acceder al discurso en cuestión, dar cuenta de su evaluación y tener elementos de conocimiento para comprender el discurso en un contexto particular. En esta misma línea se encuentran los programas de intervención cognitiva, los cuales hacen que los estudiantes sean más analíticos, más críticos y, al momento de tomar decisiones, tengan la capacidad de juzgar las alternativas y sus posibles implicaciones ante problemas que se puedan presentar en la vida cotidiana⁴⁷.

Por consecuencia, en todas o la mayoría de las asignaturas que conforman los planes de estudio se deben aplicar continuamente las destrezas básicas adquiridas en el trabajo académico, cuyo objetivo es la construcción de conocimientos a partir del estudio de textos argumentativos que proporcionen al estudiante la oportunidad de identificar las tesis propuestas y evaluar los razonamientos utilizados por el autor para sustentar ideas y conclusiones⁴⁸.

Experiencias. En el pensamiento crítico contribuyen a desarrollar habilidades cognitivas y disposiciones hacia el conocimiento, para lo cual se requiere generar la curiosidad fruto de las vivencias y el compromiso de analizar las experiencias propias y ajenas. Por lo tanto, los procesos en que se fundamenta la crítica implican necesariamente lo ‘vivencial’, mediado por una serie de actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula, y responden a los requerimientos de los contextos donde los estudiantes se desenvuelven⁴⁹.

⁴⁶ Interesantes resultan los postulados de Iván Alfonso Pinedo en “El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades”, *Panorama*, Bogotá, 2013, y de José Hipólito González en *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006.

⁴⁷ Véase María Juliana Beltrán Castillo y Nidia Yaneth Torres Merchán, “Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES”, *Zona Próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Bogotá, 2009.

⁴⁸ Se invita a revisar *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*, Ministerio de Educación Nacional, 2011, y de Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017.

⁴⁹ Véanse Jonnathan Abdul Rincón Díaz, “Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana”, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá, 2015, y Luisa Fernanda

Se han de brindar a los estudiantes experiencias que les permitan construir ideas, desplegar conocimientos y relacionarlas con las teorías; al respecto, el docente debe brindar oportunidades para que ellos tengan experiencias de confrontación y diálogo con otros y así puedan construir ideas. En este sentido, requiere ayudarlos a razonar y aplicar la lógica al pensar sobre su experiencia, de modo que logren ser responsables de sus propias ideas y ser capaces de dar significado a cuanto viven como individuos y miembros de una sociedad.

De acuerdo con esta mirada, es importante reconocer que para la formación del pensamiento crítico la reflexión de los estudiantes sobre sus experiencias incluyen las creencias, valores, sentimientos, relaciones, por lo que su vida cotidiana ha de reflejar las habilidades y disposiciones para pensar y hacer las cosas. Es decir, se requiere llevar un acompañamiento pedagógico a la mirada de sí mismos, la interpelación con los otros, como también reconocimiento y valoración de las diferencias a partir de la comprensión y resignificación de las experiencias⁵⁰.

H

Habilidades cognitivas. Destrezas intelectuales de orden superior que le permiten al individuo efectuar procesos mentales con alguna información o situación problema que se presente, conducentes a desarrollar en él aprendizajes autónomos y comprender los procesos de pensamiento que se generan para ponerlos en práctica en cualquier contexto.

De igual forma, estas habilidades de pensamiento crítico ayudan a generar juicios reflexivos y a saber qué hacer ante diferentes situaciones de la cotidiana. Así la crítica se convierte en un verdadero ejercicio de transformar el estado de las cosas, que contribuye a pasar de los intercambios lingüísticos cotidianos a la elaboración de un pensamiento político verdaderamente emancipador basado en argumentos sólidos, el cual conduce a pensar de manera distinta el presente e identificar las tensiones existentes entre la libertad y el control de los mecanismos estatales de regulación⁵¹.

Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia y Adriana Marcela Londoño Cancelado, *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019.

⁵⁰ Interesantes resultan los aportes de Sandra Milena Galvis Aguirre en “La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar”, *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, 2011.

⁵¹ Son importantes los aportes de Beatriz Amador Lesmes en “Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia”, *Encuentros*, Bogotá, 2012.

Bajo esta perspectiva, desarrollar el pensamiento crítico entraña adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en su construcción. Por ello, en el campo educativo su formación requiere implementar programas de intervención cognitiva que apoyen este proceso de manera juiciosa y cuidadosamente planeada. Es decir, resulta importante diseñar estrategias que fortalezcan las habilidades propias del pensador crítico para lograr autonomía e integralidad intelectual, por lo cual el docente crítico ha de apostarle a la elaboración de propuestas que permitan desarrollar de forma consciente y sistemática las habilidades cognitivas⁵².

Asimismo, dentro de la enseñanza del pensamiento crítico es indispensable fortalecer un pensamiento reflexivo que posibilite el cuestionamiento, el análisis y la evaluación permanentes, de tal manera que contribuya al despliegue de habilidades cognitivas fundamentales por medio de didácticas claras y específicas que conlleven un trabajo arduo de reflexión constante por parte del maestro y los estudiantes, de manera que se pueda articular este desarrollo a procesos cognitivos conscientes, a promover espacios autorreguladores que lo permitan hacer más eficiente y a brindar herramientas de apoyo para la planeación, monitoreo y evaluación de los avances alcanzados en dichos procesos. Sin embargo, debe aclararse que el despliegue de dichas habilidades se efectúa a lo largo de la vida y se va mejorando y refinando⁵³.

Hacer analogías. Habilidad para establecer puentes o relaciones entre elementos aparentemente separados o distanciados, con los cuales se identifican las características que los diferencian o asemejan; es decir, se reconoce que tiene que ver una cosa con otra en el lenguaje cotidiano y esto la convierte en una herramienta fundamental para la construcción de significados y conclusiones.

⁵² Véanse Javier Montoya Maya y Juan Carlos Monsalve, *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*, Fundación Universitaria Católica del Norte, Medellín, 2008, y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga y Luz Delia Osorio, "El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una institución educativa de Pereira - Risaralda", en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Pereira, 2018.

⁵³ Si se quiere profundizar en este campo examínense en detalle: Iván Alfonso Pinedo, "El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades", *Panorama*, Bogotá, 2013; Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015, y Agustín Campos Arenas, *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*, Magisterio, Bogotá, 2007.

Hacer metacognición. Habilidad del pensador crítico para conocer y controlar los propios procesos y productos cognitivos; incide en la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende. Por lo tanto, es oportuno resaltar que esta habilidad dirige el logro del aprendizaje en profundidad, permite una mayor comprensión de los temas abordados. O sea que la metacognición se refiere al control y regulación de los procesos de pensamiento llevados a cabo durante el aprendizaje⁵⁴.

El desarrollo de esta habilidad de pensamiento facilita avanzar en el aprendizaje de forma autónoma, al tiempo que contribuye a la transferencia de conocimientos y competencias adquiridas en un determinado contexto, a contextos diversos, a medida que se desarrolla la capacidad para analizar, corregir y mejorar los procesos propios del aprendizaje, para lo cual es necesaria una reflexión permanente sobre las estrategias adoptadas y los resultados obtenidos con ellas, en términos de eficiencia y calidad del aprendizaje llevado a cabo⁵⁵.

De allí la importancia de enseñar a reflexionar sobre el pensamiento, donde el educador desempeña un papel importante al ayudar a que los alumnos tomen conciencia acerca de sus procesos cognitivos y la utilización de estos en la solución de problemas y en la transferencia de aprendizajes.

Humildad intelectual. Disposición del pensador crítico para asumir y reconocer sus sesgos personales, prejuicios y puntos de vista, lo que le permite revisar y reconsiderar aseveraciones. Lo anterior, basado en las relaciones sociales con las demás personas que contribuyen a la construcción de criterios a partir del escuchar a los otros, relacionarse con los otros y, en general, de cada una de sus vivencias. En este sentido, debe descartar la egolatría de su saber, aprender a escuchar otros discursos que puedan ir en contravía de los propios, esto sin deslegitimar sus concepciones e ideales personales, para asumir la humildad de quien realmente desea aportar al cambio social⁵⁶.

⁵⁴ Puede profundizarse en este tema importantes con los postulados de Oscar Eugenio Tamayo Alzate y Valentina Cadavid Alzate, "La metacognición en la enseñanza y en el aprendizaje de conceptos en química orgánica", *Revista EDUCYT*, Manizales, 2013, y Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015.

⁵⁵ Véase *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*, Ministerio de Educación Nacional, 2011.

⁵⁶ Interesantes resultan los aportes de Jonnathan Abdul Rincón Díaz, "Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana", *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá, 2015, y Reynaldo Antonio Pinto, "El desarrollo del pensamiento crítico como fundamento de una actitud académico-investigativa en el contexto universitario", *Panorama Económico*, Cartagena, 2006.

I

Identificar supuestos. Ejercicio del pensador crítico en su búsqueda de la verdad para develar lo que se acepta como dado y que subyace en las ideas, las creencias, los valores y las acciones; asimismo, se manifiestan en las interacciones sociales, culturales y físicas, en contextos concretos. Con otras palabras, es ir más allá de lo evidente, de tal forma que estos supuestos puedan ser comprendidos, evaluados y problematizados para su respectivo mejoramiento y transformación⁵⁷.

Indagación. Condición para pensar con intención crítica, la cual exige una actitud disciplinada a fin de seguir interrogaciones, plantear hipótesis; en síntesis, para emprender pesquisas sobre asuntos importantes en diferentes temáticas y sacar conclusiones, por ello exige trabajo y dedicación. Contribuye a la formación de un ser autónomo, independiente, no dependiente de su entorno; capaz de sospechar de lo establecido, del discurso oficial, y de aprender a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto amarrado a intereses deshumanizantes⁵⁸.

Enseñar a indagar implica un trabajo sistemático para desarrollar actitudes de asombro, duda, que se traduce a la pregunta, siendo esta importante en la medida en que forma parte del proceso de indagación, donde se genere un ambiente de respeto, sean tomadas en cuenta todas las opiniones y se construya partir de las aportaciones de los miembros, en tal forma que se logre mayor comprensión y resignificación de la experiencia. Desde esta mirada el reconocimiento del otro, de su pensamiento, de su historia, de sus comprensiones, resulta fundamental; es una apuesta por el respeto a la diferencia, por la reivindicación de derechos y por la lucha en contra de la desigualdad⁵⁹.

⁵⁷ Véanse Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015, y Jorge Andrés Mejía Delgadillo, Mónica Sofía Orduz Valderrama y Blanca María Peralta Guachetá, “¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación-acción apoyada por una herramienta conceptual”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Bogotá, 2006.

⁵⁸ Importantes son los aportes de Rodolfo Alberto López Díaz, *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018; Luis Alfonso Tamayo Valencia, “Hacia una didáctica crítica”, Congreso de Investigación y Pedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá, 2018, y Sandra Milena Galvis Aguirre, “La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar”, *Revista Internacional del Magisterio*, Bogotá, 2011.

⁵⁹ Véanse Andrea Osorio Villada, Adriana Marcela Londoño Cancelado, José Raúl Jiménez, Luz Sney Cardozo, Laura Mariana Prieto Vega, Marcela Andrea Lagos y Olga Lucía Bejarano Bejarano, *Programa*

Inferencia. Habilidad cognitiva que lleva a identificar información o conclusiones halladas de manera implícita en los discursos —orales y escritos— o en situaciones ocurridas en diversos contextos. Es decir, esta habilidad requiere ir más allá de lo literal para buscar evidencias, conjeturar alternativas, deducir conclusiones, establecer las intencionalidades y los sesgos que hay detrás de cada discurso y así poder sentar una postura propia. Desarrollar la habilidad de inferir implica crear las oportunidades y los ambientes que favorezcan su práctica por medio de la interacción social⁶⁰.

Interactuar. Relaciones sociales, culturales y políticas que se establecen en los diversos entornos donde los individuos han habitado, las cuales pueden ser espontáneas o intencionadas, pero fundamentales para la construcción de pensamiento. Por consiguiente, el desarrollo de pensamiento crítico no se da de manera personal, exige formas de interacción social que potencien las relaciones intergeneracionales y el trabajo en equipo para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales⁶¹.

En este orden de ideas, la educación debe invitar a agudizar la mirada sobre sí mismo y sobre las cosas, las personas y el cúmulo de interacciones que se presentan en el entorno, con la finalidad de construir conocimientos, sentimientos y valores difíciles de alcanzar mediante el solo ejercicio del conocimiento individualizado. Es decir, una pedagogía que se posiciona en su dimensión ética y política puede construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permitan vivir productivamente en medio de las diferencias, y no asumirlas como amenazas⁶².

de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa — PCIE, IDEP, Bogotá, 2018, y Sandra Milena Galvis Aguirre, “La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar”, *Revista Internacional del Magisterio*, Bogotá, 2011.

⁶⁰ Es de destacar el trabajo realizado por José Hipólito González, *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005.

⁶¹ Véanse Carlos Fernando Vélez, “Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2013; Carlos Fernando Vélez, *La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico*, Fundación Razón Pública, Manizales, 2018, y Piedad Ortega Valencia, “Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos”, *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, 2009.

⁶² Para ahondar en este tema léase Luis Ernesto Vásquez Alape, “Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos”, *Revista Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012; Sandra Milena Galvis Aguirre, “La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar”, *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, 2011, y Luis Alfonso Tamayo Valencia, “Hacia una didáctica crítica”, *Congreso de Investigación y Pedagogía*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá, 2018.

En este sentido, el pedagogo crítico ha de crear espacios de interacción mediados por el diálogo que generen conocimientos y posibiliten la búsqueda de la verdad; de igual manera, incentivar procesos de reflexión que contribuyan a reconocer las fortalezas y debilidades establecidas en dichas interacciones. Es así como el desarrollo de pensamiento crítico conlleva procesos de formación intencionados a través del diálogo como herramienta intelectual en el aula de clase que fomenta el escuchar y sentirse escuchado por el otro, convirtiendo al pensamiento crítico en un proceso constante de interacción social, cultural y política, en el que es indispensable valorar el contexto donde se desenvuelven y devienen cotidianamente el estudiante, el docente y la escuela misma en la formación de sujetos para la vida en comunidad, para la interacción continua con el otro y para la construcción de sociedad⁶³.

Interpretar. Habilidad que permite al individuo ser capaz de comprender y describir su realidad a partir de decodificar los significados, de clarificar el sentido y la categorización, presentes en la diversidad de contextos, situaciones, argumentos, creencias, entre otros, lo cual contribuye a la construcción de criterios argumentados y justificados⁶⁴.

Intervención cognitiva. Programa útil en la enseñanza del pensamiento crítico, pues conduce a que el estudiante sea más analítico, más crítico, y tome mejores decisiones con base en la evaluación de las posibles alternativas de solución a problemas o situaciones que se le planteen, con sus respectivas implicaciones. Por lo tanto, sirve para desarrollar las habilidades cognitivas que le permiten ser consciente de su comprensión conceptual y de las aplicaciones de esta comprensión en la vida cotidiana mediante el uso de las estrategias cognitivas. Con ella lo que se pretende es la formación de ciudadanos que tomen decisiones adecuadas a los contextos a los cuales pertenecen⁶⁵.

⁶³ Si se desea ahondar en este tema vale la pena explorar en José Eduardo Padilla Beltrán, Andersen Vera Maldonado y Wilmer Hernando Silva Carreño, "La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico", *El Ágora USB*, Medellín, 2013.

⁶⁴ Vale la pena revisar los postulados planteados por José Hipólito González en *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005.

⁶⁵ Importantes resultan los aportes de María Juliana Beltrán Castillo y Nidia Yaneth Torres Merchán, "Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES", *Zona Próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Bogotá, 2009.

Investigación. Proceso intelectual que requiere una actitud de indagación y curiosidad sobre el estado de las cosas, situaciones, contextos y realidades, con el propósito de contribuir en la construcción de una sociedad más justa e incluyente, de tal forma que permita hacer de la crítica un verdadero ejercicio de transformar condiciones de injusticia y desigualdad social⁶⁶.

El quehacer pedagógico no se puede comprender separado de una constante reflexión crítica sobre el saber educativo, que se constituye en unir la práctica pedagógica con un estudio e investigación rigurosa de conceptos y teorías que deben estar en una actualización constante y han de realizarse no en solitario, sino con otros profesionales, a través de una crítica amistosa, por cuanto permite crear asociaciones de forma voluntaria entre pares con el fin de fomentar la formación continua y el desarrollo profesional. Es así como una de las tareas importantes dentro y fuera del aula ha de ser la investigación que aporte a la transformación social del contexto, generar conciencia mediante la pedagogía y la investigación como herramientas idóneas para comprender la realidad social en que se encuentra la escuela⁶⁷.

De conformidad con esta mirada, el pedagogo crítico requiere estar en constante reflexión e investigación rigurosa relacionadas con las prácticas docentes, que no solo orientan hacia la mejor comprensión de sí mismo como docente, sino también a mejorar su ejercicio profesional. En este orden de ideas, el profesor crítico debe incentivar el espíritu investigativo en sus estudiantes mediante semilleros de investigación, con el firme propósito de acercarlos desde sus aulas a las formas de trabajo científico propias de las comunidades académicas para resolver dudas, construir argumentos y asumir una postura crítica acorde con sus necesidades e intereses⁶⁸.

⁶⁶ Véanse Beatriz Amador Lesmes, “Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia”, *Encuentros*, Bogotá, 2012, y Luis Alfonso Tamayo Valencia, “Hacia una didáctica crítica”, Congreso de Investigación y Pedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá, 2018.

⁶⁷ Se invita a profundizar en Luis Ernesto Vásquez Alape, “Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos”, *Revista Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012, y Luz Dary Barreto, Juan Carlos Mora, Luis Neva, María Luisa Niño, María Stella Pardo y Alba Luz Pineda, “La tulpia educativa del territorio sur Bacatá, comunidad de saber pedagógico, crítico y emancipador”, en *El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*, tomo 2, Serie Investigación IDEP, Bogotá, 2018.

⁶⁸ Interesantes son las propuestas planteadas por Luz Bellanid Cortés Sierra en *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017.

J

Juicio. Capacidad de juzgar o valorar con argumentos válidos y confiables, de quien está interesado en conocer la verdad y obtener el mejor conocimiento de cara a los fenómenos observados mediante el evaluar la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de determinada acción. Por consiguiente, debe estar en condiciones de hacer claro y explícito el campo de conocimiento o área desde donde desarrolla su pensamiento, así como el punto de vista o la perspectiva desde donde aborda el objeto de sus argumentos⁶⁹.

De esta manera, emitir buenos juicios es una de las principales finalidades de la educación, muy útil para la vida escolar y ciudadana por cuanto permite tomar decisiones sustentadas en argumentos, entender los diferentes contextos, interactuar mejor con los demás y contribuir de manera más auténtica a la sociedad. Para elaborar juicios como parte fundamental en la construcción de pensamiento crítico se debe facilitar un trabajo conjunto entre docente y estudiantes conducente a ser cuidadosos en las aseveraciones que se hacen en las interacciones sociales⁷⁰.

L

Lectura. Proceso mental que demanda actividades lingüísticas, cognitivas y socioculturales, las cuales se van haciendo más complejas conforme el lector va alcanzando mayor profundidad en cuanto a comprensión, análisis e interpretación del mundo. Leer ayuda a fortalecer la sospecha y la intertextualidad, razón por lo que un buen lector aprende a tomar distancia, a indagar los diversos puntos de vista, a ser imparcial antes y después de considerar en conjunto; quien lee regularmente se desplaza de la opinión al criterio y del prejuicio a la argumentación⁷¹.

⁶⁹ Puede ser muy esclarecedor leer a José Hipólito González, *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005, y a Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, "Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo", en *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017.

⁷⁰ Para una aproximación general a la elaboración de juicios como parte de desarrollo del pensamiento crítico se invita a leer de Sandra Milena Galvis Aguirre "La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar", *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, 2011.

⁷¹ Véase Rodolfo Alberto López Díaz, "Pensar críticamente: características y posibilidades en la profesión docente", en *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018. Este autor hace referencia a los amplios postulados en esta materia propuestos por el colombiano Fernando Vásquez Rodríguez, entre ellos, "El ensayo: diez pistas para su

De este modo, el sujeto no solo descodifica palabras, sino que hace lectura de contextos, es decir, lee la natura y la cultura con todos sus elementos, además del cúmulo de sus relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, lo que le permite escribir su historia y, por lo tanto, transformarla. Eso significa que se hace una lectura de los contextos cuando se establece un diálogo entre los conocimientos del sujeto y los intereses y necesidades del contexto, de modo que se logre comprender los fenómenos, situaciones, relaciones o interacciones que se dan en este⁷².

Leer como se ha planteado hasta el momento contribuye a pensar de forma crítica. El pensamiento crítico está directamente relacionado con la lectura crítica como disposición del individuo para lograr una comprensión profunda del discurso del autor, en la que se tiene en cuenta el proceso de evaluar la relevancia y exactitud de lo que se lee en un contexto determinado. En este orden de ideas, la lectura crítica de la realidad permite ampliar la comprensión de múltiples opresiones, resultado de una sociedad jerarquizada que ha dividido a las personas por su clase, raza y género⁷³.

De acuerdo con esta perspectiva y dentro del campo educativo, el educador crítico debe desarrollar habilidades de lectura y escucha para poder acceder a diferentes aprendizajes que contribuyan a resignificar y enriquecer su práctica pedagógica. Por consiguiente, no se puede enseñar a leer si no se ejerce como lector. Es decir, el maestro crítico requiere ser un buen lector para llevar a sus estudiantes a ser buenos lectores; por tanto, educador y educando han de comprometerse con la comprensión del mundo a través de buenas prácticas y hábitos lectores. También, el educador debe desarrollar en sus estudiantes la capacidad de efectuar lectura de sus realidades en tal forma que estas puedan ser comprendidas, evaluadas y problematizadas para su respectivo mejoramiento y transformación⁷⁴.

composición", *Aula Urbana*, núm. 5, Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá, 1998.

⁷² Estas ideas se encuentran desarrolladas en Luis Ernesto Vásquez Alape, "Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos", *Revista Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012.

⁷³ Véanse Luz Dary Barreto, Juan Carlos Mora, Luis Neva, María Luisa Niño, María Stella Pardo y Alba Luz Pineda, "La tulpia educativa del territorio sur Bacatá, comunidad de saber pedagógico, crítico y emancipador", en *El desafío de "ir juntos"... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro*, tomo 2, Serie Investigación IDEP, Bogotá, 2018, y Luz Bellanid Cortés Sierra, *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017.

⁷⁴ Para ampliar este tema se invita a leer a Gloria Rondón y Ruth Milena Páez, "Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades", en *Formación docente y pensamiento*

En relación con el ejercicio didáctico, es importante crear rituales de lectura, por lo cual es necesario iniciar o cerrar las clases disponiendo de unos minutos para descubrir un texto que le permita al pensamiento asombrar, reflexionar o indagar. Igualmente, el docente ha de ser cuidadoso al momento de seleccionar las lecturas para evitar que el ejercicio sea monótono, pues esto desfavorece el pensamiento crítico y desconecta al estudiante con la lectura⁷⁵.

Liderazgo. Capacidad del pedagogo crítico para liderar cambios porque tiene claro el devenir histórico y filosófico que le permite entender las situaciones y problemas actuales. Por ello logra proyectar a sus estudiantes hacia nuevos horizontes, basado en argumentos sólidos y coherentes, conducentes a resolver problemas de sus contextos particulares mediante la interpretación, la autorreflexión y la proposición; así, el maestro crítico promueve formas de interactuar y construir estrategias pedagógicas, de enseñanza y didácticas, que redunden en beneficio de cada miembro de la comunidad educativa y la formación de líderes capaces de desarrollar nuevas soluciones para nuevos o viejos problemas, teniendo en cuenta nuevas realidades⁷⁶.



Observar. Habilidad que permite mirar en detalle la minucia, ser capaz de hallar algo donde otros no lo han hecho; es una de las primeras habilidades que ha de desarrollar el pensador crítico como parte de su capacidad de indagación y asombro, mediante procesos planeados con fines claros y específicos, es decir que esta habilidad no es innata como se podría pensar, sino que exige realizar ejercicios o rutinas conducentes a cambios como escuchar una melodía, mirar un cuadro, entre otros, que permitan agudizar la mirada.

crítico en Paulo Freire, Clacso, Buenos Aires, 2018, y Andrea Osorio Villada, Adriana Marcela Londoño Cancelado, José Raúl Jiménez, Luz Sney Cardozo, Laura Mariana Prieto Vega, Marcela Andrea Lagos y Olga Lucía Bejarano Bejarano, *Programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa* - PCIE, IDEP, Bogotá, 2018.

⁷⁵ Importantes resultan los aportes de Rodolfo Alberto López Díaz, “Una educación que privilegie el pensamiento crítico”, en *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018.

⁷⁶ Véanse Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia y Adriana Marcela Londoño Cancelado, *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019, y José Hipólito González, *Discernimiento: evolución del pensamiento crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*, Universidad Icesi, Cali, 2006.

P

Pedagogo crítico. Persona que ha de mantener una actitud crítica, perseverante, forjada y cualificada en procesos investigativos permanentes que requieren una evaluación constante del quehacer educativo en orden dialéctico con el enriquecimiento persistente del intelecto a partir de una disciplina de lectura y análisis de teorías universales actuales. Un maestro crítico debe poseer ciertas actitudes al ejercer su labor, entre las cuales se encuentran: *Actitud humilde*, cuando reconoce que no lo sabe todo y que por tanto muchas veces es necesario ubicarse en el lugar del aprendiz para aprender de las comunidades, los estudiantes, los colegas. *Actitud valiente*, para llevar en alto la profesión docente, aun cuando la sociedad tienda a minimizar el papel del educador y aun cuando los gobiernos mismos desvíen la atención de inversión económica y cultural de los docentes hacia intereses de rápida aceptación y visibilidad. *Actitud amorosa*, con sus estudiantes y con el acto mismo de educar. El “educador progresista”, como lo denomina Freire, tiene un “amor armado” en las relaciones con los demás, pero también en la lucha que debe mantener por defender y sostener el valor de su profesión frente a las injusticias sociales: es un amor que no oculta su voz ni su acción, que no se somete a los dominios que pretenden opacarlo e ignorarlo. *Actitud tolerante y paciente*, para convivir, para entender y para aprender de las situaciones y de las personas diferentes. Un educador está expuesto a ello todo el tiempo, en una experiencia que bien puede forjar al sujeto crítico y político, en la misma oposición que hay entre paciencia e impaciencia. *Actitud alegre*, la práctica del docente y la escuela necesitan la alegría de vivir del docente como virtud fundamental; una de las luchas que hay que dar, es por la alegría⁷⁷.

Pensador crítico. Persona que lleva una vida más racional, basada en evidencias mucho más objetivas, y que por consiguiente dispone en su vida de mayores elementos para decidir, para pensar y actuar con criterio propio en las diferentes situaciones que se le presenten. El pensador crítico debe poseer unas características propias: ser una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente

⁷⁷ Importantes son los aportes de Gloria Rondón y Ruth Milena Páez, “Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades”, en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligentes en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada en preguntar, indagar e investigar, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias. El pensador crítico requiere además escuchar al otro, no pasar por encima de nadie, siempre tener un argumento para resolver dudas. De esta misma manera, el docente como autor principal del proceso educativo ha de ser quien promueva en sus alumnos, por medio de diversas estrategias, el desarrollo de las habilidades cognitivas y disposiciones de un pensador crítico, entre las que se encuentran: analizar información, inferir implicaciones, proponer alternativas de solución, argumentar y tomar decisiones, con el fin de lograr en ellos autonomía e integridad intelectual⁷⁸.

Pensamiento crítico. Estilo de vida que no solo permite asumir una manera de pensar, sentir y actuar frente a las diversas situaciones de la vida cotidiana y escolar, sino que también contribuye a desarrollar una serie de habilidades cognitivas y disposiciones en forma consciente, sistemática y deliberada hacia el aprendizaje constante, la construcción de criterio y autonomía a partir de la indagación, la sospecha, la curiosidad, la pregunta, la investigación, la formulación de puntos de vista, así como a cuestionar los puntos de vista del otro desde posturas argumentadas, justificadas y autorreflexivas para enfrentar los desafíos del mundo actual con propiedad y de esta manera generar cambios en las condiciones de injusticia, inequidad y desigualdad mediante procesos de emancipación individuales y colectivos.

Desde esta óptica el pensamiento crítico es: a) un proceso mental que adopta y hace uso de estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos y a partir de ello tomar una decisión; b) un proceso intelectual que en forma decidida, deliberada y autorregulada busca llegar a un juicio razonable, por tanto, demanda un esfuerzo a fin de interpretar, analizar, evaluar y hacer inferencias de la realidad; c) un proceso de filtrar información que posibilita cuestionar y determinar la validez y veracidad de los argumentos en búsqueda de la verdad, así como reflexionar y evaluar los discursos que se mueven en

⁷⁸ Véase Elías Castro, Zobeida Méndez, María Ripoll, Claribel Robles, "El pensamiento crítico, los talentos excepcionales y las TIC en la educación", *Educación y Humanismo*, Barranquilla, 2009.

el mundo; todo ello, con el propósito de tomar decisiones en la solución de conflictos o problemas en forma efectiva y generar procesos de argumentación que inviten a la reflexión permanente en el ejercicio cognitivo⁷⁹.

Asimismo, el docente debe ser el primero en construir su propio pensamiento de manera decidida, de tal manera que pueda asumir la enseñanza desde posturas éticas y políticas con el propósito de hacer posible el construir en los estudiantes ideas, juicios, visiones de la realidad indispensables para conocer y crecer como personas; y la escuela es precisamente la llamada a desarrollar esta potencialidad que hace posible en los estudiantes el conocimiento de sí mismos, de los otros y del mundo⁸⁰.

Pregunta. Herramienta intelectual indispensable para un pensamiento productivo, que ayuda a aprender a pensar. La pregunta permite discernir, analizar y evaluar, por lo tanto debe encontrarse siempre en el arsenal del docente dispuesto a desarrollar el pensamiento crítico, tanto en él como en los estudiantes. Con las preguntas se obliga a los discentes a establecer relaciones entre conceptos, a inferir con base en presupuestos teóricos y a sintetizar conclusiones; además, se ayuda a organizar el pensamiento en el momento de enfrentar una tarea compleja. Los estudiantes necesitan preguntar, ya que esto les permite explorar, compartir lo que saben, imaginar e ignorar, así como aprender a aplicar su conocimiento y sus sentimientos sin temor al ridículo frente a sus compañeros y profesores. Sin estas formas de interacción en el aula, en la casa y en la calle, no tendrán herramientas para evaluar su propio pensamiento y, en consecuencia, no podrán cambiar sus ideas, emociones y prácticas. La pregunta es una entrada hacia la duda, ayuda a direccionar el pensamiento, genera vínculos entre los conceptos existentes

⁷⁹ Para destacar, los aportes de Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, "Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo" en *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017; José Hipólito González, *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005, y Luz Bellanid Cortés Sierra, *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017.

⁸⁰ Véanse Elbertito Pumarejo Cotes y Eduardo Martínez Fonseca, *El pensamiento crítico como estrategia pedagógica en el proceso enseñanza y aprendizaje*, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, 2011, y Rodolfo Alberto López Díaz, "Pensar críticamente: características y posibilidades en la profesión docente", en *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018.

y por ende ofrece oportunidades de reflexión para ir más allá de opiniones y planteamientos superficiales⁸¹.

Proceso. Referente al pensamiento crítico, se puede afirmar que es el procedimiento intelectual disciplinado para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información obtenida o generada por observación, experimentación, reflexión, razonamiento o comunicación como guía para las creencias y la acción. El pensamiento crítico es un proceso mental que adopta y hace uso de estrategias y formas de razonamiento con las cuales evaluar argumentos y a partir de ello tomar una decisión. En cuanto a la interacción enseñanza-aprendizaje, las didácticas se deben encaminar a desarrollar en los estudiantes procesos de pensamiento tendientes a fortalecer las actividades cognitivas, de ahí que pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental, en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental⁸².

Proponer. Habilidad cognitiva de pensamiento crítico que permite transformar una realidad. Habilidad de orden superior cuya finalidad es crear. Proponer requiere cambios progresivos y nuevas alternativas de solución. La educación ha de generar estrategias conducentes a que los estudiantes asuman posturas propositivas con el objetivo de mejorar las prácticas sociales y cuestionar incluso los discursos de la cultura; esto, a su vez, exige desarrollar criterios claros para enfrentar con argumentos, con valor y, por qué no, con atrevimiento y coraje, las consecuencias de sus posturas individuales. El pensador crítico tiene el deber ético, político e intelectual de proponer.

R

Reflexionar. Acción pedagógica necesaria en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento crítico. Condición para pensar que se asocia con pensar de nuevo. Proceso complejo que influye en la formación del pensamiento la

⁸¹ Con la finalidad de profundizar sobre la pregunta como una de las herramientas clave para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula consultar, de Carlos Fernando Vélez Gutiérrez, *La educación colombiana y la falta de pensamiento crítico*, Fundación Razón Pública, Manizales, 2018, y Liliana Camargo y Juan Useche, "Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico", *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, núm. 20, Valledupar, 2015.

⁸² Del pensamiento crítico como proceso, consultar Elberto Pumarejo Cotes y Eduardo Martínez Fonseca, *El pensamiento crítico como estrategia pedagógica en el proceso enseñanza y aprendizaje*, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, 2011.

construcción de conocimientos, la capacidad argumentativa y la toma de decisiones, por ende reflexionar implica ir hacia la búsqueda de la verdad dando otra forma o sentido a las ideas, concepciones o categorías que nos habitan. Es indispensable en los procesos de formación de docentes y estudiantes para la construcción de conocimientos sólidos, sustentados, que se generan en el ejercicio cognitivo.

Relacionar. Es una capacidad del pensamiento crítico que lleva a efectuar conexiones lógicas; en términos de pensamiento crítico, se deben establecer relaciones con el contexto para poder inferir las intencionalidades, hay que relacionar lo observado, lo descrito y lo analizado con otros textos y otros contextos. En cuanto a didácticas de aprendizaje, es importante salir del aula de clase, lo cual quiere decir que aquello que hemos visto en ella se puede transferir, relacionar con situaciones y contextos de la vida cotidiana porque no puede desarrollarse pensamiento crítico si no hay inferencias, si no hay analogía, si no hay diálogo a diario con los otros contextos.

Resolución de problemas. Disposición del pensador crítico, como parte del compromiso social que conlleva pensar críticamente, a proponer nuevas alternativas para resolver situaciones problemáticas, pues no existe una sola o única forma de solucionarlas. De esta forma el compromiso con la resolución de problemas debe ser asumida desde un proceso social, una comunidad de indagación, un diálogo filosófico, la autocorrección, la reflexión, y por tanto se requiere de un diálogo constante con otros, así como del ejercicio sistemático para pedir y proporcionar justificaciones sobre lo que se piensa, los juicios que se emiten y la manera de actuar⁸³.

En la resolución de problemas se precisa establecer procesos de pensamiento analítico dirigidos al desarrollo de habilidades complejas que le permitan al individuo tomar distancia de la situación y suscitar la reflexión permanente en el ejercicio cognitivo, analizar, criticar, examinar desde diferentes

⁸³ Interesantes son los aportes sobre la resolución de problemas planteados en Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza, "El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Manizales, 2015, y Sandra Milena Galvis Aguirre, "La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar", *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, 2011.

perspectivas dicha problemática para determinar su validez, la veracidad de su argumentación y la posible solución⁸⁴.

Sin embargo, el pensador crítico ha de tener *la convicción de que es posible* dar múltiples soluciones a un problema y para ello es necesario *el reconocimiento de acuerdos* o emitir juicios a pesar de la ausencia de conocimientos al respecto. En este sentido, debe mantener *una actitud positiva*, al igual que motivación, para desarrollarlo en situaciones ambiguas y complejas⁸⁵.

Rutinas de pensamiento. Didáctica propuesta desde las teorías del Proyecto Cero en la Escuela de Harvard con las que se busca estructurar, ordenar, gestionar y facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje, las cuales se repiten una y otra vez con el fin de generar estructuras mentales de pensamiento mediante la reflexión crítica permanente en las clases.

T

Tomar decisiones. Disposición del pensador crítico al uso de estrategias y formas de razonamiento conscientes en el momento de elegir alternativas de solución ante situaciones de la vida cotidiana, tales como definir el problema de ciertos datos, seleccionar información relevante, evaluar argumentos y contrastar las opciones de solución con sus posibles consecuencias. En otras palabras, la toma de decisiones lleva a evaluar alternativas y cuestionar las posibles consecuencias e implicaciones, de tal forma que el individuo se haga responsable por la posición asumida⁸⁶.

⁸⁴ Véanse Luz Bellanid Cortés Sierra, *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017; Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, "Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo", en *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017, y *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*, Ministerio de Educación Nacional, 2011.

⁸⁵ Amplios son los aportes de José Hipólito González en *Capacidad de pensamiento crítico. Evaluación de la Disposición General*, Universidad Icesi, Cali, 2005.

⁸⁶ Se invita a leer a María Juliana Beltrán Castillo y Nidia Yaneth Torres Merchán, "Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES", *Zona Próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Bogotá, 2009, y a Jorge Andrés Mejía Delgadillo, Mónica Sofía Orduz Valderrama y Blanca María Peralta Guachetá, "¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación-acción apoyada por una herramienta conceptual", *Revista Iberoamericana de Educación*, Bogotá, 2006.

Bajo la óptica del pensamiento crítico esta disposición implica para el pensador crítico poner en relación el conocimiento científico, la claridad política, la integridad ética y el riesgo que contempla cada decisión. Ahora bien, la formación en este tipo de pensamiento es fundamental porque permite desarrollar decisiones sustentadas en argumentos, entender con mayor capacidad los diferentes contextos, relacionarse mejor con los demás y contribuir de forma más auténtica con la sociedad⁸⁷.

En este sentido, el pedagogo crítico debe contribuir a la construcción de criterios propios fundamentados y argumentados frente a las diversas situaciones de la vida cotidiana en los contextos particulares, brindar herramientas sólidas para fortalecer los proyectos de vida sociales e individuales, orientar cualquier tipo de expresión o acción para potenciar el tejido social y la toma de decisiones que determinarán el presente y futuro de sus estudiantes⁸⁸.

Tomar postura. Disposición del pensador crítico que requiere compromiso hacia la comprensión de argumentos, la evaluación de diferentes puntos de vista y la capacidad de producir argumentos razonados, convincentes y sustentados, de tal forma que use su conocimiento en varios contextos y explorar otras situaciones o problemas desde múltiples perspectivas. Esta disposición requiere el hábito del autoexamen, que le permite al individuo reconsiderar cómo piensa, desde dónde emite juicios, qué tan analizados han sido estos y qué tan coherente es la postura de los discursos que circulan en diversos medios⁸⁹.

En este sentido, el maestro crítico está llamado a asumir una postura ética-política sobre las formas como se instalan las tendencias hegemónicas en el pensamiento y de qué manera estas condicionan las maneras de actuar y vivir

⁸⁷ Véanse Ruth Milena Páez y Gloria Rondón, “Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades”, en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018, y Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, “Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo”, en *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017.

⁸⁸ Se recomienda acercarse a Andrea Osorio Villada, Adriana Marcela Londoño Cancelado, José Raúl Jiménez, Luz Sney Cardozo, Laura Mariana Prieto Vega, Marcela Andrea Lagos y Olga Lucía Bejarano Bejarano, *Programa de pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa - PCIE*, IDEP, Bogotá, 2018.

⁸⁹ Interesantes son las reflexiones presentadas por Carlos Fernando Vélez Gutiérrez, “Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia”, *El Tiempo*, Bogotá, 2018, y Rodolfo Alberto López Díaz, “Pensar críticamente: características y posibilidades en la profesión docente”, en *Pensar nuestra educación: reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia*, ECOE, Bogotá, 2018.

en la sociedad; por consiguiente exige, de cierto modo, valor, atrevimiento y hasta coraje para asumir la docencia como una posibilidad de transformar las condiciones de injusticia, inequidad y dominación. Asimismo, esta postura crítica del docente ha de reflejarse en los estudiantes con la finalidad de que puedan enfrentar los retos de su entorno más cercano, próximo o futuro, a partir del conocimiento social⁹⁰.

Transformar. Compromiso del pensador crítico de generar cambios para el bien común ante las condiciones de injusticia, inequidad y desigualdad. Por ello, ha de pasar de los intercambios lingüísticos que se dan cotidianamente, a elaborar un pensamiento político verdaderamente emancipador, basado en argumentos sólidos que permitan pensar en forma distinta el presente e identificar las tensiones existentes entre la libertad y el control de los mecanismos estatales de regulación. De allí el carácter emancipador del pensamiento crítico, con el que desde referentes éticos y respecto del principio social se contribuye a transformar la realidad social⁹¹.

Desde este enfoque la educación debe liberar a los estudiantes de toda repetición, mecanización o dependencia de otros, para que sean conscientes del potencial cognitivo en la construcción de conocimientos mediante procesos rigurosos de estudio en búsqueda de la verdad, con el deseo de basar los propios juicios en el mejor conocimiento pese a que esto vaya en contravía de sus propios sesgos, creencias o intereses personales. Es decir, requiere mantener una mente abierta y dispuesta a reformular sus propias ideas sobre lo que conoce y comprende del mundo, por ello ha de ser tolerante ante los puntos de vista divergentes. Es necesario entonces apuntar a una educación emancipadora que le permita al estudiante transformarse y transformar su entorno⁹².

⁹⁰ Véase Beatriz H. Amador Lesmes, "Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia", *Encuentros*, Bogotá, 2012; Reynaldo Antonio Pinto, "El desarrollo del pensamiento crítico como fundamento de una actitud académico-investigativa en el contexto universitario", *Panorama Económico*, 2006, y Luz Bellanid Cortés Sierra, *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: requisitos para el cambio social*, Ediciones Uniminuto, Bogotá, 2017.

⁹¹ Véanse Beatriz H. Amador Lesmes, John Fredy Vélez Díaz, John Jairo Cardozo Cardona, Diana Marcela Pinto y Paula Andrea Mora, "Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de indagación como escenario para su desarrollo", en *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje*, Sello Editorial UNAD, Bogotá, 2017, y Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia y Adriana Marcela Londoño Cancelado, *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*, Serie Investigación IDEP, Taller de Edición Rocca, Bogotá, 2019.

⁹² Importantes son los aportes de Luis Ernesto Vásquez Alape en "Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción de conocimientos", *Revista Universidad de La Salle*, Bogotá, 2012.

Por lo anterior, el maestro crítico requiere implementar estrategias didácticas que permitan la crítica y el diálogo con el propósito de desarrollar en los estudiantes pensamiento político y actitud crítica, enfocada en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía, el desarrollo individual y la coexistencia de distintos puntos de vista, ya que solo en la divergencia, en el debate y el diálogo podrá ser posible una construcción democrática y un desarrollo heterogéneo de las subjetividades y la consecuente transformación social. De ahí que la escuela, en particular, sea o deba ser un espacio democrático, abierto, acogedor, multiplicador de prácticas democráticas, donde tengan lugar la divergencia y el diálogo sobre lo público⁹³.

V

Valorar. El pensador crítico debe estar abierto a analizar y valorar argumentos y razones, así como a validar aquellos que considere más sólidos y relevantes, así contradigan sus propios juicios o conceptos.

Voluntad. Disposición del pensamiento crítico enfocada en fortalecer una actitud hacia el conocimiento y el aprendizaje, en la que se asume una postura política respecto de los procesos educativos. Para desarrollar la disposición de voluntad se deben generar espacios de reflexión sobre la realidad y las experiencias personales de manera sistemática, juiciosa y comprometida, con la finalidad de adoptar una posición respetable, recta, madura, equilibrada, sincera, cívica, sustentada, que se aleje de la doble moral; de cambiar lo injusto y trascender la realidad en búsqueda de la dignificación humana.

CONCLUSIÓN

Durante el proceso de investigación y construcción de este tesauro académico se evidenció que el pensamiento crítico es un concepto polisémico; desde diferentes campos de estudio y según el contexto de enunciación requiere una posición integradora e interdisciplinar, porque desde diferentes miradas, corrientes y perspectivas se le ha pretendido dar significación en el transcurso

⁹³ Véanse Beatriz H. Amador Lesmes, “Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia”, *Encuentros*, Bogotá, 2012, y Gloria Rondón y Ruth Milena Páez, “Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades”, en *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Clacso, Buenos Aires, 2018.

de la historia. Es decir, no se puede reducir el concepto de pensamiento crítico a una sola disciplina desconociendo los vínculos y sentidos que se han entretejido durante veinticinco siglos. Por lo tanto, de acuerdo con las particularidades y necesidades propias del contexto educativo colombiano, es necesario asumir una postura integradora e interdisciplinar que permita conceptualizar el pensamiento crítico de manera más holística, dando sustento al diseño de una herramienta que reúna de manera ordenada y sistemática esta materia de estudio.

De igual manera, se lograron visibilizar tres miradas o perspectivas con las que se ha venido configurando el pensamiento crítico en el campo educativo de Colombia. La primera, desde una perspectiva cognitivista, que ha sido la más documentada y practicada, y busca el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes resolver problemas académicos cotidianos y lleven a la comprensión del mundo para su transformación. La segunda, desde una perspectiva crítica-social, desde la cual se da gran relevancia al contexto en el que se desenvuelven los educandos para formar ciudadanos que aporten a la construcción social. Y la tercera, que desde una perspectiva humanista mediada por una postura ética-política del docente en interacción con los estudiantes, los padres de familia y la comunidad educativa en general, conduzca a la emancipación y búsqueda de erradicar las condiciones de injusticia, inequidad y dominación.

De esta manera se reconocen en dichas miradas teóricas los modos de ver y entender el pensamiento crítico y cómo ellas apuntan a una transformación social que emerge en el aula, razón por la cual pueden guiar y sustentar algunas mediaciones pedagógicas y didácticas pertinentes a los contextos particulares de quienes participan en las prácticas educativas a fin de contribuir a formar ciudadanos críticos que aporten a la construcción social.

Así entonces, formar en pensamiento crítico es una necesidad en cualquier acto educativo desde lo político, lo social, lo curricular y lo metodológico. Existe la urgencia de formar pensadores críticos con una autonomía intelectual que les permita asumir posturas argumentadas frente a las diversas situaciones de la vida, conducentes a conclusiones y proposiciones que posibiliten la solución de problemas planteados en el campo académico o cotidiano, para lo cual se hace indispensable que los maestros interesados en mejorar las condiciones educativas que pretenden desarrollar pensamiento

crítico en los estudiantes inicien cambios desde su propia forma de pensar y concebir la educación.

Por razón de lo expuesto, se espera que este tesauro académico en pensamiento crítico sea una herramienta frecuente de consulta que motive tanto al estudiante como al docente a querer ir más allá, a leer e investigar. Se encuentra a lo largo de este trabajo que se hace indispensable una formación docente coherente con las exigencias de desarrollar pensamiento crítico en todos los niveles educativos, así que quien primero debe desplegar este tipo de pensamiento es el docente, con el fin de aplicarlo, enseñarlo y exigirlo a los estudiantes.

Epílogo

LOS HILOS ENDEBLES DE LAS TRANSMISIONES. FAMILIA Y ESCUELA EN PERSPECTIVA CRÍTICA

Ruth Milena Páez Martínez*

Las tendencias economicistas de nuestros tiempos han llevado a que la sociedad privilegie los fines productivos en muchos niveles, incluidos el educativo formal y el no formal, que bien parecen haber quedado estancados en el ejercicio del pensar. Este epílogo asume como idea central la presencia de un *debilitamiento de las transmisiones o sus hilos endeble*s en los procesos educativos de la familia y la escuela, lo cual ha llevado a que los adultos se descubran sin los modos apropiados para contrarrestar tanta información, sin los soportes potentes para ubicar como se merecen los ritos y las ceremonias escolares o familiares, y sin los medios más favorables para encontrarse con las generaciones más jóvenes y las más viejas. Frente a cada situación, se dejan planteadas algunas alternativas.

Palabras clave: escuela, familia, pensamiento crítico, tradición, transmisiones.

La familia y la escuela se han venido encontrando sin herramientas suficientes para llevar de manera conjunta su labor educadora. Como docentes e incluso padres y madres de familia no nos resulta extraño escuchar o escucharnos

* Docente e investigadora de la Universidad de La Salle (Bogotá) en la Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co

diciendo: “los muchachos de hoy ya no quieren aprender”, “a ellos no les gusta nada” o “no me obedecen”¹, y en casos más críticos, como lo comentaba en una entrevista hace unos tres años la directora de entonces del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) regional Bogotá²: “Hay padres que se acercan al Instituto para entregarnos a sus hijos diciendo: ‘ya no sé qué hacer con él, miren ustedes, a mí se me salió de las manos’”.

Diversas causas pueden estar detrás de estas voces. Los enunciados mismos no nos revelan el problema, pero sí nos indican que *algo* está sucediendo y que algo necesitamos hacer. La mirada de filósofos, antropólogos, educadores y hasta teólogos críticos, junto con las propias reflexiones e intuiciones, en diálogo con padres, así como un par de macroproyectos de investigación en los que se centró la atención en la relación familia-escuela (realizados con los colegas José Luis Meza y Natalia Pérez, y un grupo de 43 magísteres en Docencia), me han empujado a pensar que ese *algo* tiene que ver con el tronco de la especie humana, con sus raíces, esto es, tiene que ver con la *tradicción*. Específicamente, con el debilitamiento de sus transmisiones.

Por eso es probable que, ante las novedades presentadas a finales del siglo xx e inicios del xxi, los adultos se vean sin *cortafuegos* que pongan límite a tanta información; sin *anclas* potentes o lo suficientemente fuertes para sostener ritos y ceremonias escolares o familiares, y sin *puentes* favorables para encontrarse con las generaciones más jóvenes y las más viejas³, en particular.

Sobre estos tres puntos que acabo de mencionar está organizado el epílogo, tomando como idea vertebral el debilitamiento de las transmisiones o sus hilos endebles en los procesos educativos de la familia y la escuela.

Me centro en la *familia* por ser el primer y más crucial contexto educativo de la persona, lo cual significa que todo proceso educativo que se emprenda, que se investigue o que se renueve necesita considerarla antes (en sus diversas configuraciones). Tan cercana y tan de ‘todos’, no siempre nos resulta fácil

¹ Obedecer, pero no hacer caso. Eso hicieron los criollos ante mandatos de la Corona, antes de la rebelión que dio lugar a la Independencia.

² Diana Patricia Arboleda.

³ Se refiere el ciclo vital de la vejez o de la tercera edad por cuanto se trata de una población en crecimiento y sin la atención integral adecuada.

verla ni *descubirla*. Y me centro en la *escuela* por ser la primera ‘aliada’ de la familia para contribuir al desarrollo humano y a la pretendida formación⁴.

PRIMERA PARTE. EL DEBILITAMIENTO DE LAS TRANSMISIONES

Hemos sido testigos o protagonistas de cómo las tendencias economicistas de nuestros tiempos han subordinado la política y la sociedad a unos intereses que privilegian la eficiencia, el rendimiento y las competencias con fines productivos. En dicha subordinación ha caído en buena parte la Escuela (con mayúscula), desde el nivel escolar hasta el universitario, quedando bloqueada en el ejercicio del pensar:

Nos interpela el psicoanalista italiano Máximo Recalcati en su libro *La hora de clase* (2017):

El economicismo que desbarata el proceso educativo se acopla paradójicamente a la exigencia de evitar el pensamiento crítico. No hay que pedir a los jóvenes que piensen, sino que lo fundamental es interactuar con ellos, entretenerlos, distraerlos, enfatizar el valor de relacionarse en cuanto tal [...] ¿Acaso los maestros deberían renunciar a su tarea —que es la de enseñar— para convertirse en compañeros de juego? (p. 134)

Esto se relaciona con eso de que el docente *ya* no debe enseñar o *ya* no necesita enseñar porque todo está en la Red y las exigencias del mundo de hoy obligan a adquirir competencias especializadas para el rendimiento y la eficiencia; o eso de que ahora el centro *no* es la enseñanza, sino el aprendizaje, y que entonces pareciera que enseñar está ‘pasando de moda’ y podría suplirse con cursos o estudios virtuales o modalidades autodidactas. Por dicha vía el docente *ya* no enseña, sino que *acompaña* al estudiante, y esto parece ser lo que muchos profesores vienen haciendo en los diversos niveles educativos, ya sea porque el sistema en el que se encuentran patrocina esa competitividad y no encuentran otra salida, o porque caen en lo que ‘todo el mundo

⁴ Procuero situarme en una perspectiva crítica con aspiraciones emancipadoras, en el sentido de la conciencia crítica de Paulo Freire, esto es, tratar de comprender lo que sucede, decodificarlo críticamente y considerar algunas alternativas posibles en la familia y la escuela.

hace' y entonces toca hacer lo mismo, o en definitiva porque ellos mismos no han identificado una pasión, una fuerza desde la cual puedan ser y amar el acto de enseñar. Si es este el caso, los estudiantes perdieron al maestro y encontraron un compañero de camino ¡que no estaban necesitando!

Algo similar viene sucediendo con los padres —o acudientes— de los niños, niñas y adolescentes: dejaron de ser padres o madres para convertirse, muchos de ellos, en 'amigos' de sus hijos. Este cambio de perspectiva puede deberse a su idea de no repetir algunos patrones autoritarios que ellos tuvieron con sus propios padres; o al discurso cada vez más frecuente de sostener una relación horizontal y 'democrática' con los hijos; o a sus confusiones acerca de cómo criar y cómo enseñar en esta época que ha incluido el uso de nuevos aparatos tecnológicos, o deberse a una respuesta social con la cual se replica lo que otros padres hacen por considerarlo 'actualizado'. En este caso, los hijos perdieron un padre y ganaron un 'amigo' que tampoco necesitaban.

En el fondo de ambas situaciones: el docente que deja de enseñar y el padre que deja de educar, parece estar uno de los problemas nucleares de nuestro tiempo en materia educativa: *los adultos dejaron de transmitir, o minimizaron el acto de la transmisión.*

¿A QUÉ ME REFIERO CUANDO HABLO DE TRANSMISIÓN O TRANSMISIONES?

Se trata de aquella valiosísima información que viaja en el tiempo o que se transporta en él. Esto significa que de algún punto sale, hace un recorrido determinado y a otro punto llega, sin que este sea su destino final, pues vuelve a viajar. En la conocida imagen que muestra la 'evolución del hombre' (amparada en la teoría de la evolución, del inglés Charles Darwin), desde el macaco hasta nuestros días, vemos una línea interesante que nos permite entender al menos seis asuntos (Figura 1).

- que el tiempo ha pasado entre uno y otro representante de la especie;
- que sin las transmisiones del primer individuo no habrían sido posibles las siguientes;
- que cada individuo es portador de aquella "valiosísima información";
- que, aunque se ha transmitido idénticamente lo mismo entre uno y otro individuo, también ha habido alguna modificación;

- que la evolución es posible en la movilidad misma que es el tiempo; y
- que las transmisiones son garantía de evolución, no de estancamiento.

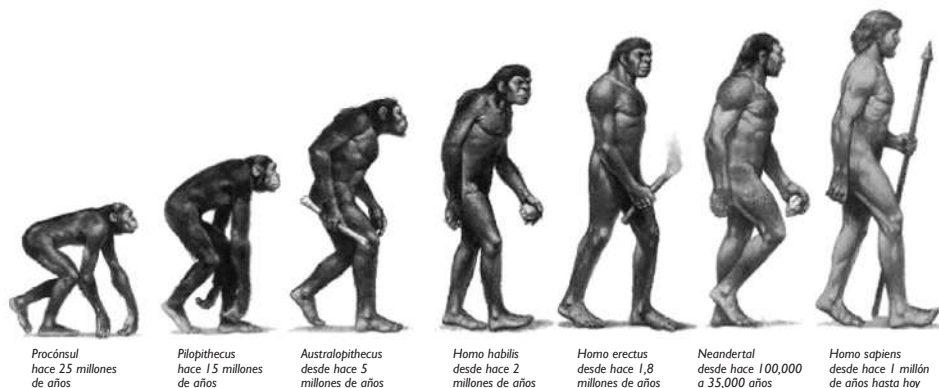


Figura 1. Evolución del hombre en la perspectiva de Charles Darwin.

Fuente: Discovery Dossier. *Evolución Humana*, Discovery Channel.

Las primeras transmisiones para la supervivencia de la especie son las *genéticas*: cada individuo ha recibido de sus padres unos genes que lo hacen único y que, en condiciones normales, le garantizan adaptarse al ambiente y vivir. Las segundas transmisiones son las *culturales*: cada individuo recibe de sus padres y de la comunidad que lo acoge desde recién nacido, los signos y los símbolos creados por los ascendentes desde hace mucho tiempo y que le ayudan a entender e interpretar las dimensiones socioafectiva, biológica y cognitiva de la especie.

Para ambos casos, en las transmisiones biológicas y las culturales lo que *vía* es la herencia acumulada de las huellas; como dicen los franceses Blais, Gauchet y Ottavi (2018, p. 59): el traslado de conocimientos de una generación a otra es, para toda sociedad, una “*condición* de su supervivencia en el tiempo”, es la posibilidad de la continuidad del grupo.

Esta herencia que se transmite requiere salvaguardarse o archivar. La información genética, por ejemplo, se almacena en cada *gen*⁵ —cada uno distinto—

⁵ Un gen es un segmento de ADN que contiene información para producir la síntesis de una proteína (una cadena polipeptídica).

ubicado en un lugar físico dentro de un cromosoma, un lugar llamado *locus*. La información cultural, por su parte, también almacenada de modo biológico, se guarda además en lugares físicos y simbólicos cargados de narraciones, testimonios y objetos; en otras palabras, se archiva a través de la lengua, la escritura y los objetos técnicos. Porque está almacenada, es posible que pase de una generación a otra. Esto es lo que constituye una herencia cultural, muy dependiente de la biológica.

Vayamos un poco más allá. La mera información cultural resguardada no garantiza su transmisión. Necesitamos ir a la raíz etimológica de transmisión, que es la misma de tradición. El término ‘tradición’ está formado por *tradere*, cuyo significado es algo que se da o se deja, por parte de alguien que da o que hereda; pero este emisor sabe cuanto está dando por su enorme valor, es quien entrega la herencia. Y está formado por *transmittere*, el acto de quien es protagonista de la transmisión concreta, el heredero. Este receptor es consciente de esa transmisión, sabe que algo se le transmite y se siente implicado en el hecho de que este *algo* material o espiritual llegue a sus manos. O sea, la transmisión implica una reflexión, una percepción cualitativa entre el antes y el ahora. “Justamente la no percepción de esta diferencia da lugar a diversos tipos de fundamentalización, es decir, [...] a la rutina, al olvido del hecho de que el hombre siempre es *histórico*, aunque sea un ser irreductible a la simple historia”, advierte el teólogo español Lluís Duch (2012, p. 58).

Ahora: si las transmisiones son tan importantes, ¿por qué se han venido debilitando y hasta excluido del discurso pedagógico?

Dos razones posibles: por un lado, el rechazo exacerbado que tuvieron las prácticas autoritarias tanto en la familia como en la escuela, prácticas que pretendían someter a los hijos o a los estudiantes a un conocimiento unidireccional del mundo, acompañado además de un trato violento cuando las acciones de ellos se salían de lo preestablecido: “en esta casa se obedece”, “acá se hace lo que mando yo”; y por otro lado, cuando se habló de la educación ‘bancaria’ el término ‘transmisiones’ quedó como aquello que definitivamente no debía hacerse en la escuela por cuanto se enfocaba a un ejercicio instrumental y mecánico del aprendizaje que desconocía los conocimientos previos de los estudiantes.

Entonces, con la idea de evitar esa perspectiva de *transmisión unidireccional* del conocimiento —ya sea el vital o el disciplinar— se fue negando en la escuela,

y por extensión en la familia, todo lo que refiriera ‘transmisiones’ por su asociación con esas prácticas particulares. Es probable que esto haya derivado en el rechazo también al término ‘tradición’ por asociársele con una transmisión sin la interacción entre los sujetos implicados (quien emite y quien recibe). De ahí los presupuestos de que “ya no se transmite nada”, “no hay que ser receptores”, “no hay que transmitir, sí hay que construir”, “pasamos del transmisionismo al constructivismo”. Y de ahí la poca aceptación discursiva a las “prácticas tradicionales”, “padres tradicionales”, “docentes tradicionales”, “escuelas tradicionales”, etcétera.

Hasta este punto, estaríamos de acuerdo en que la transmisión entendida de modo unidireccional, sin el reconocimiento del otro, no es el camino. Pero lo que no se dijo o de lo que no nos percatamos con suficiente *juicio*, es que nadie construye sobre la nada. Lo nuevo llega cuando se camina *con* la tradición que se lleva consigo, *con* el legado que se ha transmitido biológica y culturalmente a las nuevas generaciones. Esto supone que las tradiciones, en efecto, se hayan legado, heredado, comunicado. Así se puede crear sobre lo andado, como la *imagen* de la evolución de la especie. Ahí parece encontrarse la garantía de supervivencia de la humanidad: cada individuo “es receptor antes de llegar a ser emisor, copista antes de ser creador”, afirman la historiadora Marie-Claude Blais y los profesores Marcel Gauchet y Dominique Ottavi (2018, p. 59).

Las anteriores razones nos permiten reconocer una serie de manifestaciones, o indicios, de ese debilitamiento de las transmisiones. Me referiré a dos de ellas que constituyen las otras dos partes de este epílogo: una, el atasco o la inmovilidad de los adultos en la capacidad del juicio, derivado en parte del cúmulo enorme de información; y dos, la grieta intergeneracional.

SEGUNDA PARTE. ATASCO O INMOVILIDAD EN LA CAPACIDAD DEL JUICIO

En escenarios académicos, e incluso de mercadeo, ha sido más bien recurrente el plantear la creciente masa de información como una gran ‘ventaja’ en este tiempo, por cuanto “se puede acceder a todo”, “uno ya lo encuentra todo en la Red”, “o se le pregunta a míster Google y ya está”. No cabe duda de que los últimos veinte años han venido derivando avances en las nuevas tecnologías: se han agilizado procesos y búsquedas que en otro momento habrían demorado

semanas, meses y hasta años; se accede a información de modo más rápido; se pueden operar en paralelo diferentes acciones...

Pero hay un fenómeno que se ha venido presentando a propósito de “todo lo que hay disponible en la Red”, un fenómeno que suele ser más frecuente en la población adulta: una especie de *deslumbramiento* por esa vastedad de información y lo que con ella se puede hacer, en tensión con una especie de *aplastamiento* de las propias creencias, o más allá todavía, de la propia *tradición*.

En el ‘deslumbramiento’ con la información podemos identificar una especie de bloqueo para distinguir, para sospechar, para seleccionar en esa gigante masa, aquello que tiene algún nivel de confiabilidad. Quizás porque lo que deslumbra tiene la característica del asombro sin reparo, del impacto sin reflexión: se prefiere, entonces, dejarse llevar por la web... lo que diga la web... “es más rápido, reduce trabajo, no hay que pensar tanto”...

Afirma el filósofo coreano Byung-Chul Han en *La sociedad de la transparencia* (2013) que no hay “cortafuegos” que pongan límites a ese volumen de información porque la teoría, que se encarga de distinguir una cosa de otra, qué pertenece a ella y qué no, que separa y discrimina, es considerada hoy por hoy superflua, respecto de esa enorme masa que circula. Es decir, en ese deslumbramiento por la Red se llega a considerar que toda ella es lo mismo: un volumen de contenidos que se presentan como ‘verdad’, todo con todo, como una ‘promiscuidad’. Y esto pone en desventaja a la teoría, tan necesaria para identificar límites, jerarquías, perspectivas de comprensión, entre otros apartados.

Acá es preciso aclarar, al menos en parte, cómo se entiende este término de la *teoría*: a) por un lado, la teoría como producto concreto de ciertas investigaciones que culminan en unos principios, unas leyes, unas explicaciones, etc., y terminan publicados, con la evidencia de unas categorías novedosas que suelen redireccionar el rumbo de las acciones de las personas, incluidas aquellas dedicadas a procesos educativos; b) por otro lado, la teoría *por vía histórica* como “el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos”, lo que favorece transformaciones personales y colectivas (Carr, 2002, p. 15). En esta última línea cabe la teoría como ese “marco de pensamiento

que estructura y guía cualquier actividad” de la vida de las personas (Carr, 2002, p. 55), en la que tienen lugar la experiencia, la intuición y los mismos vacíos de no saberlo todo (por fortuna).

De una u otra forma los seres humanos actuamos de acuerdo con unas teorías que, con el ‘deslumbramiento’ de la Red, han perdido fuerza. Como usuarios de ella, muchos padres de familia y educadores han terminado descreyendo de sus propias teorías, de su propio *juicio*, un juicio razonado y sopesado por vía de las transmisiones y de lo que se ha heredado de las generaciones anteriores. Y es que la teoría sí selecciona, sí pone un cortafuegos. Derivado de esa falta de juicio se encuentra el hecho de no tomar partido, de seguir una opinión que fácilmente puede mutar, y de andar como ‘Vicente’: “a donde va la gente”.

En suma, reitera el filósofo Han (2013): “es un error suponer que la masa positiva de datos e información, que hoy crece hasta lo monstruoso, hace superflua la teoría [...] Está demostrado que más información no conduce de manera necesaria a mejores decisiones” (p. 8). También lo afirma de otro modo Duch (2013):

El aumento caótico de la información más bien promueve la *desorientación* individual y colectiva; una desorientación que, muy a menudo, es de carácter *normativo*; una desorientación [...] que, con cierta frecuencia, suele provocar profundos e imprevisibles desajustes psíquicos y emocionales en personas de todas las edades y condiciones sociales. (p. 81)

Esto nos ayuda a explicar un poco por qué se ha puesto entre paréntesis la tradición: los adultos, en las familias y en las escuelas, perciben que esta *ya no* es importante, o que es ‘obsoleta’: “a los jóvenes no les gusta eso”, “esta es otra época”, “quiten esa música, sean más modernos”... En ese debilitamiento no se transmite la cultura ni se hereda un *legado*, por considerar que todo está en internet.

Ante esto, oímos de nuevo ‘la promesa de un libre acceso individual al saber universal’ bajo la forma de internet. ¿Milagro... o espejismo?, preguntan los franceses Blais, Gauchet y Ottavi, y advierten no lanzarse al mar de las redes ante el canto de las sirenas, que es más un espejismo. Encaminan ellos mismos la mirada a la cuestión: ¿qué supone de verdad aprender? Porque “transmitir sin preocuparse por la actividad del alumno es con seguridad vano, pero

aprender por fuera de un marco reglado por una voluntad de transmisión es infinitamente difícil, es casi una hazaña” (p. 14). La tarea de la pedagogía del futuro, dicen, será articular ambos términos: transmitir y aprender.

¿Qué “cortafuegos” pueden utilizarse para minimizar el deslumbramiento (de las redes) y maximizar la fuerza de la tradición?

La presencia de rituales y ceremonias

Los rituales tienen varias ventajas: provocan la participación de quienes intervienen en ellos; repiten las narraciones y las reactualizan; son capaces de detener el tiempo y de vincular a los individuos con el grupo y con la especie entera. Los rituales tienen su propio ritmo y ahí está su poder: escapan de la vida acelerada y del afán de productividad para generar la narratividad.

La necesidad de relatos

Las huellas de la memoria se reelaboran permanentemente. Solo que la ausencia de rituales y ceremonias familiares y escolares llevan a que todo quepa dentro del mismo paquete de almacenamiento. Sin tiempos ni espacios sagrados que irrumpen en la cotidianidad, el valor sobre la historia se hace inferior o queda reducido a una asignatura obligatoria.

La necesidad de transmisiones testimoniales

En sintonía con los rituales y los relatos se hace cada vez más fuerte la presencia de transmisiones por vía de la intuición y la experiencia, en equilibrio con las transmisiones por vía de la lógica.

Joan-Carles Mèlich en su obra *Ética de la compasión* (2010) ratifica una situación compleja que es la “perversión del lenguaje”, referida a la preponderancia del *logos*, de la fórmula, del concepto, sobre otras formas expresivas; en otras palabras, referida a un “exceso de racionalidad”. Presenta la *lógica* como posibilidad de comprensión y de conocimiento del mundo, en contraste con el *drama* que sirve para dar sentido a la vida. Dice: “En este momento el lenguaje ‘positivista’ se está imponiendo acríticamente” (p. 258).

Las fuentes del conocimiento humano, tanto mítica como lógica, requieren abordarse ambas, en especial sin la subordinación por la primera (Páez-Martínez, 2017). El lenguaje con significado lógico o sónico puede ser representado y demostrado, mientras que el lenguaje simbólico puede mostrarse en relatos, imágenes, vivencias, experiencias y similares, con posibilidad de tocar sentimientos, emociones y afectos.

Puede haber un discurso lógico, informativo, que transmite el docente; pero puede haber otro sugerente, inspirador, evocador, más simbólico. En la relación maestro-estudiante, con este discurso simbólico, se da una ‘transmisión testimonial’: “Lo que el maestro transmite, no lo puede demostrar, explicar o explicitar porque no se reduce a la lógica del lenguaje, al decir. No es ningún ‘hecho del mundo’, sino su ‘experiencia vital’” (Mèlich, 2010, pp. 277-278). Conviene que el maestro muestre, dé testimonio, así el alumno puede aprender por ‘contagio mimético’ de los implícitos y de las evocaciones:

¿Cómo explicarle a alguien lo que es el gusto, el tacto, la sensibilidad, la emoción? ¿Cómo explicarle en qué consiste la compasión? Del mismo modo que el poeta o el músico además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa (ni pueda) explicarla. (Mèlich, 2010, p. 279)

El registro cultural de la fotografía

La fotografía muestra esencialmente cómo se están viendo las cosas, cómo les pasa el tiempo, cómo es que están vivas o no. Pero cuando la foto se modifica ya no se puede saber cómo es que era la cosa, o cuando la foto se expone tanto y todo el tiempo pierde su valor cultural. Y por ahí estamos.

El retrato se encuentra en el centro de las primeras fotografías. Según Walter Benjamin, la fotografía encuentra su último refugio en el “culto del recuerdo de los lejanos o difuntos seres queridos”, en “la expresión fugaz de un rostro humano”. Pero muchas fotos de hoy no tienen aura, no tienen rostro... Y las que lo tienen, permanecen guardadas.

En las casas, ya no se miran las fotos de los antepasados. La novedad de las fotos digitales, del instante, del “yo estuve aquí, miren”, del “fui yo quien tomó esta foto”... restan importancia a lo otro. En las escuelas, algo similar

acontece. En ocasiones poco se sabe de sus gestores y de todos aquellos que hicieron parte de su historia. En contraste se expone solo lo nuevo, “lo último que se ha logrado”, etcétera. Aunque debe decirse que las imágenes por sí mismas posiblemente no dicen todo lo deseado o lo que resulta ‘justo’ con ellas mismas, pues necesitan unos relatos que las acompañen, eso que va tejiendo poco a poco los hilos endebles de las transmisiones.

Habitar el espacio

De la mano de lo ritual, habitar el espacio es más que tener una casa. Habitar es hallarse en relación con quienes lo comparten, en relación con los mismos objetos que lo conforman y en relación consigo mismo en un sano disfrute de la soledad. Cuando se habita el espacio, muchos de sus rincones se ritualizan: espacio para comer, para dormir, para jugar... luego se van cargando de significado y de sentido para todos sus habitantes. Por eso es enormemente grave que la vivienda no sea un lugar de protección ni de seguridad para alguno o todos sus miembros.

Cerrando esta segunda parte, considero oportuno remarcar estas cuatro acciones (presencia de rituales, necesidad de relatos y transmisiones testimoniales, registro cultural de la fotografía y habitar el espacio), ya que podrían ayudar a *confiar* más en la tradición, a *encontrar* el sentido de la cotidianidad y, desde ahí, a movilizar la capacidad del *juicio* ante tanta información.

TERCERA PARTE. GRIETA INTERGENERACIONAL POR EL DEBILITAMIENTO DE LAS TRANSMISIONES

Lo que acontece entre las generaciones tiene que ver con la *socialización*. Y las transmisiones inciden en la socialización. La socialización como un proceso que favorece precisamente el encuentro entre generaciones distintas y entre las mismas: en intercambios y comportamientos, gustos e ideales compartidos, sentido de la vida, de la ética, modos de ser hombre o mujer, entre otros. De ahí que el debilitamiento de las transmisiones también haya terminado afectando dicho proceso, tanto en la familia como en la escuela.

Para el caso de las transmisiones familiares, que son esenciales en la *socialización primaria* (al favorecer la primera experiencia de intercambio y relación del

niño con otros distintos a él mismo), si estas *no* resultan lo suficientemente fuertes y claras se envía un mensaje de ausencia de anclaje o ausencia de un centro al cual necesitarían asirse los niños y adolescentes. Para el caso de las transmisiones escolares que son fundamentales para la *socialización secundaria* (favorecedora del cambio de roles y de normas en espacios y tiempos distintos al familiar), si *tampoco* hay fuerza en estas el mensaje que llega bien puede desencadenar el aburrimiento y la apatía de los estudiantes. En ambos casos se abre una grieta esencial intergeneracional.

Ahora nos encontramos con otra situación que no ayuda mucho a esa grieta. Y es que las familias se han venido etiquetando, desde los años sesenta, como un laboratorio para el estudio de las relaciones interpersonales a escala social, o sea, la familia como una sociedad a pequeña escala. Esto llevó a que se clasificaran tales relaciones en pautas, llamadas democráticas, autoritarias y permisivas: “como si la política familiar de relaciones entre adultos y niños pudiera compararse con la política de las sociedades de adultos” (Ceballos, y Rodrigo, 2012, p. 226).

En otras palabras, estas etiquetas que llevaron a clasificar a las familias, incluso hasta nuestros días, fueron tomadas de escenarios de interacción social entre adultos, gente de la misma generación, sin considerar las particularidades en los diferentes ciclos vitales de los miembros de una familia (infancia, niñez, juventud, adultez, vejez) y sin considerar, mucho menos, las relaciones entre los subsistemas que la conforman: niño-abuelo, niña-padre, niña-madre, padre-adolescente varón, etc. Estos vacíos, además de lo ya expuesto, nos han dejado sin conocer las particularidades de la socialización intergeneracional. Aunque algunos estudios han empezado a realizarse⁶ al respecto, aún falta bastante por hacer.

⁶ Aun con esto, en la actualidad los estudios sobre las pautas educativas de los padres han dado un giro enorme en dos sentidos: a) se reconoce que las relaciones de los padres con los hijos son bidireccionales (los padres influyen sobre los hijos, pero también los hijos sobre los padres, y se habla de tendencias de comportamiento que no encasillan rígidamente a los padres en su tarea educativa); b) se reconoce que no hay fórmulas, pero sí la búsqueda de estrategias ‘eficaces’, entendidas como aquellas acordes con la edad, el desarrollo, las circunstancias y el mismo comportamiento del niño, o sea, según su proceso evolutivo. De acuerdo con las investigaciones actuales de la psicología evolutiva se puede sintetizar que los padres requieren adecuar sus prácticas a la edad de los hijos, al estilo del comportamiento y a la situación de conflicto, lo cual debe hacer flexibles sus prácticas de socialización.

En la Tabla I se recogen las estrategias de socialización de los padres que, desde los años sesenta, varios autores empezaron a identificar y luego lograron configurarse, en la década de los noventa:

Tabla I. Consecuencias evolutivas de los estilos educativos parentales en niños.

Estilos educativos parentales en su relación con los hijos			
Autoritario	Democrático	Negligente	Indulgente
- Escasa competencia social. - Agresividad e impulsividad. - Moral heterónoma (evitación de castigos). - Baja autoestima. - Menos alegres y espontáneos.	- Competencia social. - Autocontrol. - Motivación, iniciativas. - Moral autónoma (empatía y conducta prosocial). - Alta autoestima. - Alegres y espontáneos.	- Baja competencia social. - Pobre autocontrol y heterocontrol. - Escasa motivación. - Escaso respeto a normas y personas. - Baja autoestima, inseguridad. - Inestabilidad emocional. - Debilidad en la propia identidad.	- Escasa competencia social. - Bajo control de impulsos y agresividad. - Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. - Inmadurez. - Alegres y vitales.

Fuente: Tomado de Ceballos y Rodrigo (2012, p. 232), quienes se basaron en Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) y en MacCoby y Martin (1983).

Con este panorama ofrecido por la psicología evolutiva, que no nos es ajeno hoy por hoy, no es muy difícil deducir que hay una fisura o grieta en las relaciones entre las generaciones. La influencia de las generaciones mayores es altísima sobre las menores. La tabla deja ver que la ausencia de referentes claros por parte de los padres tiene consecuencias de importancia en el desarrollo de la niñez.

Ligado a esta realidad, desde una filosofía educativa, los franceses que han acompañado esta exposición observan que la socialización intrageneracional ha tomado fuerza y se preguntan si *¿podríamos decir que en la actualidad son los ‘pares’ los que transmiten y no los parientes?* Parece que se le ha dado mucha importancia a esa socialización de pares, que se ha dejado en la sombra la transmisión familiar y que, por no distinguir entre fenómenos intergeneracionales e intrageneracionales, “no se puede decir nada de la transmisión efectuada por las familias” (Blais, Gauchet, y Ottavi, 2018, p. 61)⁷.

⁷ Sería interesante hacer estudios longitudinales con familias, de modo que se pueda ver el impacto o la trascendencia —o no— de las transmisiones familiares, una vez los menores se han convertido en jóvenes (ver Blais, Gauchet, y Ottavi, 2018, p. 60). Algo parecido a lo que pasa cuando las personas adultas de una profesión o campo específico logran reconocer en un docente sus poderosas enseñanzas, que han llegado a influir en su vida personal o profesional.

En el fondo de esa situación el concepto de *autoridad* cobra especial valor. Porque la crisis de la autoridad en la educación está vinculada a la crisis de la tradición, esto es, a “la crisis de nuestra actitud hacia todo lo que afecta al pasado” como lo afirmaba Hannah Arendt en *La crisis de la cultura* (2003). Y el psicoanalista italiano Massimo Recalcati (2017) se interroga en la actualidad:

¿Es posible todavía una palabra digna de respeto? ¿Qué queda de la palabra de un maestro o de un padre en la época de su evaporación? ¿Puede contentarse la práctica de la enseñanza con quedar reducida a la transmisión de información (o, como prefiere decirse, de competencias), o debe mantener viva la relación erótica del sujeto con el saber? (pp. 12-13).

Ante esto, podemos ratificar que los hilos endebles de las transmisiones se han presenciado/generado por los hilos endebles de las relaciones intergeneracionales y por un desinterés marcado hacia el ‘deseo de saber’.

Pero, ¿cómo tejer puentes intergeneracionales en la familia y la escuela?

Con relaciones vitales

Los docentes tienen un papel insustituible: abren al sujeto a la cultura como lugar de “humanización de la vida”, como lugar de encuentro con la “dimensión erótica del conocimiento” (Recalcati, 2017, p. 14). Se dice que el docente ha sido o está siendo reemplazado por la Red, que ‘lo tiene todo’; pero la Red no conoce de relaciones ni de ‘amor por el saber’: “Pensar en transmitir el saber sin tener que pasar por una relación con quien lo encarna es una ilusión, porque no existe didáctica más que dentro de una relación humana” (Recalcati, 2017, p. 137).

Con autenticidad

Padres y docentes han de confiar en la tradición. Porque la educación, que no solo ocurre en la escuela,

se nutre de una sólida tradición cultural que se transmite de generación en generación y de una rica memoria [...pedagógica] que sirve de referente continuo para la intervención educativa. Tradiciones que conviene preservar, con las pertinentes relecturas y recreaciones que exigen los nuevos contextos. Las huellas del pasado son poderosas y nos permiten construir el futuro,

afirma el pedagogo español Jaume Carbonell (2008, p. 11).

Con libros

Los libros abren mundos a nuestros jóvenes y pueden detener su camino hacia la depresión, la drogadicción, la anorexia, la violencia, entre otros males. Es la cultura la que defiende a la civilización de su pulsión hacia la muerte, dice el psicoanalista Recalcati. La cultura ha de entenderse como un nuevo mundo.

Con una memoria común

Si la tradición es transmitida hay más posibilidad de una memoria común, de sentirse y saberse miembro de una familia, de una escuela, de una comunidad. Con la memoria común, individual o colectiva todos los individuos que pertenecen a ella comparten una “biografía común”, sostiene Duch (2012, pp. 56-57).

Con crítica

Lluís Duch asevera que la “incomunicación” es una característica creciente en nuestros días —en los cuales se afirma que “todo es comunicación”— debido a “la negación práctica del trabajo de la crítica”, a que las imágenes y la información, que son abundantes y fugaces, no dan qué pensar, no desvelan el potencial crítico de las personas ni de los grupos y mucho menos ayudan a conformar vínculos de comunión y de comunidad (2012, pp. 77-79).

Si se logra aportar al desarrollo del pensamiento crítico en la familia y en la escuela es más probable que el consumismo, el individualismo y la desinformación pasen de ser “lo normal porque todo el mundo lo hace” a ser el “objeto del análisis y la comprensión” para la toma de decisiones más razonadas y más propicias para la vida en comunidad.

Estas cinco acciones pueden ser más posibles en la *alianza familia-escuela*. Por ahí pueden estar los hilos *resistentes* de las transmisiones. Los procesos de formación docente necesitan reconocer y estudiar la familia en todo su sentido, en sus diversas modalidades de agrupación familiar y en los ciclos vitales del ser humano.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Ni dar... ni recibir... hacen mal a la especie humana. Son necesarios ambos gestos. *Heredar es dar la tradición*, es garantizar la comunicación de unos referentes sígnicos y simbólicos que la humanidad ha logrado elaborar durante miles de años. El amor, por ejemplo, es una conquista de la humanidad, sin esta herencia es más fácil que los odios se mantengan. ¿Quién está transmitiendo el amor?... Y *ser heredero*, recibir la *tradición*, es dotarse de esos referentes para la vida. Los hilos a través de los cuales la tradición se transmite se han debilitado porque hemos agrandado el presente —como si *todo* fuera presente— y empequeñecido el pasado, al punto de quedarnos sin *archivos* para relacionarnos con aquel: sin ceremonias, sin festejos, sin relatos fundacionales, sin registros fotográficos... Esta parecería ser la razón central por la que tanto familia como escuela necesitan aliarse y permitir que circule esa herencia en la música, la comida, el testimonio, la narración, la historia y hasta la geografía...⁸.

Nuestros hilos como especie no son lineales. Son más bien ramas de un mismo árbol, un árbol que nos *da* un aire de familia. Reconocer su tronco común, considero, nos ayuda a fortalecer la herencia que recibimos de las generaciones mayores y a entregarla con un *potente* convencimiento y *valentía* a las generaciones menores.

Culmino con esta fábula, a propósito del lenguaje simbólico que tanto requerimos para fortalecer las transmisiones testimoniales:

El labrador y sus hijos

(Esopo)

Tras muchos años de duro trabajo, un viejo labrador comenzó a notar que sus fuerzas iban mermando cada vez más. Como no quería que sus tierras fueran abandonadas tras su muerte, trazó un plan para que sus hijos aprendieran a cuidarlas, sin darse cuenta.

Cuando tuvo todo a punto, les llamó hasta su presencia y les anunció:

⁸ Como transmisiones musicales, gastronómicas, testimoniales, narrativas.

—Queridos hijos míos, siento que mi fin se está acercando; id a la viña que con tanto amor llevo cultivando todos estos años y buscad aquello que escondí para cuando llegara este día.

Pensando que se trataba de un enorme tesoro, corrieron raudos y veloces al lugar que su padre les había indicado. Allí, cavaron y cavaron durante horas, hasta que no quedaba ni un solo centímetro de tierra sin remover.

A pesar de su empeño y del esfuerzo realizado, no encontraron nada que mereciera la pena vender. Apesadumbrados por el engaño de su padre, se marcharon a su casa, sin sospechar el verdadero propósito de su progenitor.

Meses después, cuando uno de los hermanos pasaba por allí, descubrió que todo su trabajo no había sido en balde, ya que la viña estaba llena de apetitosos frutos, con los que pudieron enriquecerse.

Moraleja: *El mejor de los tesoros es el que se consigue con nuestro propio esfuerzo.*

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2003). La crisis de la cultura: su significado político y social. En H. Arendt, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Baranda, B. (2012). *La familia como contexto de desarrollo humano. Módulo I*. Madrid: OEI y Aecid.
- Blais, M., Gauchet, M., y Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Carbonell, J. (2008). El valor y el poder de la educación. En *Una educación para mañana* (pp. 11-27). Barcelona: Octaedro.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M. (2012). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-244). Madrid: Alianza.
- Duch, L. (2012). *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta.

- Duch, L. (2013). *Religión y política*. Barcelona: Fragmenta.
- Discovery Chanel. (2016). Dossier, Evolución humana. Documental de Discovery Chanel en español. Recuperado de <https://youtu.be/xLa5Fjw7pMA>
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Páez-Martínez, R. (2017). *Lo mítico en la formación de los niños*. Bogotá: Clacso.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2020
en Xpress Estudio Gráfico y Digital - Xpress Kimpres
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 230 ejemplares en book cream de 59 gramos.

La necesidad de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el profesorado y el estudiantado es cada vez un imperativo mayor. Su forma en singular atiende a las características fundamentales de este “pensamiento”, no porque sea única su perspectiva sino porque su configuración implica tanto el fomento de unas habilidades cognitivas como de unas actitudes sociales particulares que están en la base de su logro.

Esta mirada ampara los motivos que animan el propósito de este libro, dentro de los que se destacan justamente las situaciones problema identificadas en el campo educativo: la brecha entre políticas públicas de formación docente y escenarios de actuación profesoral en sus contextos reales; la escasa formación docente vinculada directamente con el desarrollo del pensamiento crítico; los pocos escenarios sociales, educativos, pedagógicos y didácticos que contribuyen en la lectura crítica frente al enorme volumen de información circulando; la poca articulación entre pensamiento crítico y los currículos en diversos ámbitos educativos; la emergencia de discursos a favor del pensamiento crítico con escasas mediaciones y didácticas que favorecen su desarrollo. Con esto reconocido, el libro procura responder a través de diversas herramientas y rutas investigativas cómo aportar al desarrollo del pensamiento crítico, incluido un tesoro académico nunca antes elaborado en el marco colombiano.

UNIVERSIDAD DE

LA SALLE



CLACSO

