

# TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO

**Nidia Esperanza Plazas Ruíz.**

nidiaplru@unisabana.edu.co

nidiaepr@yahoo.com

## **Resumen**

Esta ponencia presenta el resultado del proyecto de investigación-acción desarrollado en el marco de la Maestría en Pedagogía, cuyo objetivo se centra en analizar la incidencia que causan las transformaciones incorporadas en la práctica pedagógica de la docente investigadora en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de ciclo cinco del Colegio Villa Rica IED. En ese sentido abre posibilidades de un diálogo pedagógico-reflexivo en torno a las implicaciones que surgen de explorar una serie de estrategias didácticas basadas en la comprensión y apropiación de los principios propios de este tipo de pensamiento, así como también permite evaluar el progreso en la capacidad de los aprendices para hacer razonamientos idóneos y argumentarlos. Por ende, replantea el rol tanto del maestro como el de sus educandos dentro de un aula concebida como un escenario de aprendizaje propicio para desarrollar habilidades de pensamiento crítico al retomar desde la lectura crítica situaciones que atañen al contexto particular de los estudiantes y analizarlas a partir de la literatura con el lenguaje pertinente, de modo tal que los beneficios conseguidos constituyan una respuesta a la necesidad de educar sujetos pensantes, autónomos, que se preparan en la toma de decisiones asertivas para la vida.

**Palabras clave:** Reflexión, Transformación pedagógica, Estrategias didácticas, Lectura crítica, Pensamiento crítico, Enseñanza, Aprendizaje.

## **Abstract**

This paper presents the result of the action-research project developed within the framework of the Master's in Pedagogy, whose objective is to analyze the impact caused by the transformations incorporated in the pedagogical practice of the research teacher in the strengthening of the critical thinking of the students of cycle five of the School Villa Rica IED. In this sense, it opens possibilities for a pedagogical-reflective dialogue around the implications that arise from exploring a series of didactic strategies based on the understanding and appropriation of the principles of this type of thinking, as well as allowing the evaluation of progress in the ability of the apprentices to make suitable arguments and argue them. Therefore, it rethinks the role of both the teacher and the learners within a classroom conceived as an enabling learning scenario to develop critical thinking skills by taking from critical reading situations that pertain to the particular context of students and analyze them from of literature with the relevant language, in such a way that the benefits obtained constitute a response to the need to educate thinking, autonomous subjects, who prepare themselves in making assertive decisions for life.

**Keywords:** Reflection, Pedagogical transformation, Teaching strategies, Critical reading, Critical thinking, Teaching, Learning.

---

*“Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado;  
está fundado en nuestros pensamientos y está hecho de nuestros pensamientos”*  
Buda

## **Introducción**

El trabajo sintetiza la reflexión que emana de un proceso investigativo en torno a la transformación y reivindicación de las prácticas de enseñanza dadas sus implicaciones en el aprendizaje si se tiene en cuenta que la educación es un proceso de formación holística donde está implícita la necesidad de formar a los estudiantes en el conocimiento pero también de cultivar su pensamiento como facultad esencial del ser humano para actuar autorregulada y razonablemente.

El punto de partida es el análisis de una problemática colegial en un contexto de aula específico. A lo largo del contenido, refiere los hallazgos, cambios y alcances esperados alrededor de los procesos de planeación, por ende plantea unas categorías a priori y otras emergentes con las cuales evalúa los efectos de implementar una serie de estrategias didácticas apoyadas en la lectura crítica a partir de la cual se hace uso de rutinas de pensamiento, técnicas de indagación, dinámicas grupales, organizadores gráficos y el texto argumentativo para hacer visible el progreso de los escolares en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Acto seguido presenta la perspectiva teórica alrededor de las dimensiones que componen la práctica pedagógica y los elementos propios del pensamiento crítico. Sobre esta base hace la descripción y análisis de los resultados atendiendo al diseño de investigación acción, dentro de un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y exploratorio. En esa medida da cuenta de los objetivos trazados en la investigación, cuestiona y replantea tanto procesos metodológicos como evaluativos factibles alrededor del pensamiento crítico, con los cuales se pueda reivindicar el sentido de la enseñanza – aprendizaje, en función de la responsabilidad de formar en la escuela sujetos reflexivos que comprenden, descifran, disciernen mediante el ejercicio sistemático de habilidades de pensamiento como lo señalan Ritchhart y Perkins (2008) y que piensan de manera eficaz como lo señalan Swartz, Costa, Beyer, Reagam, y Kallick, (2008).

Finalmente, presenta las conclusiones y sugerencias, producto de la comprensión y resignificación de la labor pedagógica desde la reestructuración de los roles de quienes participan en el proceso formativo, en un aula donde se enseña y se aprende a pensar críticamente.

## **Antecedentes**

Hoy por hoy, en Colombia y el mundo es imprescindible potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes para comprender la realidad en la que viven, proyectar y resignificar su relación con ese entorno, (Ley general de educación. Ley 115 de 1.994). Extrapolada esa información a las instituciones educativas, es innegable la responsabilidad que les compete asumir a los docentes desde el aula máxime cuando se trata del área de humanidades-lenguaje.

Así las cosas, inicia la tarea investigativa con la revisión de documentos reglamentarios e institucionales. De un lado, los lineamientos curriculares, los estándares de excelencia, los derechos

básicos de aprendizaje, que si bien aluden a formar en el pensamiento quedan en un discurso formal de la normativa y no se percibe en la etapa inicial de la investigación un trabajo de aula que los concrete. En segundo lugar, los hallazgos están en el Proyecto Educativo institucional (PEI) y planes de estudios, allí se encuentra que uno y otro sugieren un trabajo de pensamiento pero no son claros en sus especificaciones al respecto. (Ver imagen 1)

Encabezado	EJES TEMÁTICOS	ESTANDARES	COMPETENCIAS	DESEMPEÑO	EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE
Raíces griegas y latinas Literatura española del siglo XVIII y XIX Tipos de sinonimia: conceptual, connotativa, textual El ensayo Las categorías gramaticales en contexto Las formas no personales del verbo Normas APA	Producción textual: Produce textos argumentativos que evidencian su conocimiento de lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos.  Comprensión e interpretación textual: Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.  Literatura: Analiza crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.  Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva. Retoma críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.  Ética de la comunicación: Expresa respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que interviene.	Produce, interpreta y comprende diversos tipos de textos con actitud crítica, capacidad argumentativa y propositiva.  Produce ensayos, siguiendo los parámetros establecidos para su escritura y haciendo uso de la sinonimia.  Utiliza adecuadamente las formas no personales del verbo.	Identifica palabras que contienen elementos griegos, latinos y otros.  Lee y comprende obras literarias del plan lector, correspondientes a los movimientos literarios del siglo XIX.  Produce ensayos, siguiendo los parámetros establecidos para su escritura y haciendo uso de la sinonimia.  Utiliza adecuadamente las formas no personales del verbo.	Analisis de palabras que poseen aportes del griego, latín, árabe, etc.  Selección de una obra y hacer una corta representación.  Leer y analizar las obras propuestas en el plan lector  Copiar dictado y hacer las correspondientes correcciones.	Consulta de palabras que poseen aportes del griego, latín, árabe, etc.  Lectura del libro "Pepe Jiménez": "Don Juan Tenorio", "Poemas de varios autores".  Auto y hetero corrección del dictado.	Establece relaciones entre obras de la literatura española y los momentos históricos de la sociedad de manera que comprende las situaciones expuestas.	

Imagen No. 1 Plan de estudios 2017.

Igualmente se hace la exploración al informe de resultados obtenidos en pruebas tanto externas como internas, allí hay evidentemente aspectos relevantes porque en las pruebas saber 2017 como en las evaluaciones diagnósticas del mismo año se tropieza con resultados insuficientes que dan cuenta de un bajo nivel en el componente de lectura crítica y en la argumentación, lo que cuestiona el accionar pedagógico en virtud de reconocer las causas de esta situación. (Ver imagen 2 y 3 con figura 1)

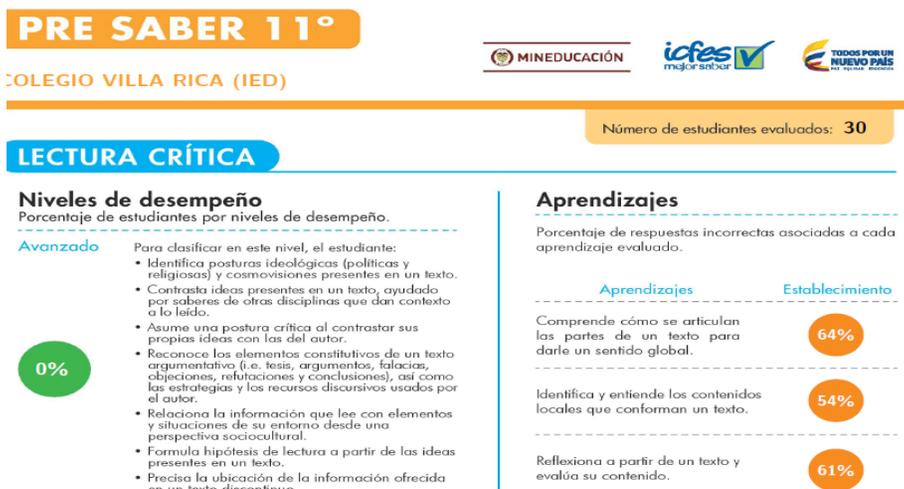


Imagen 2 Informe de resultados presaber en colegio Villa Rica 2017

**LECTURA CRÍTICA**

**Niveles de desempeño**

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño.

**Avanzado**

- Para clasificar en este nivel, el estudiante:
- Identifica posturas ideológicas (políticas y religiosas) y cosmovisiones presentes en un texto.
  - Contrasta ideas presentes en un texto, apoyado por saberes de otras disciplinas que dan contexto a lo leído.
  - Asume una postura crítica al contrastar sus propias ideas con las del autor.
  - Razona los elementos constitutivos de un texto argumentativo (i.e. tesis, argumentos, falacias, objeciones, refutaciones y conclusiones), así como las estrategias y los recursos discursivos usados por el autor.
  - Relaciona la información que lee con elementos y situaciones de su entorno desde una perspectiva sociocultural.
  - Formula hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.
  - Precisa la ubicación de la información ofrecida en un texto discursivo.

0%

**Aprendizajes**

Porcentaje de respuestas incorrectas asociadas a cada aprendizaje evaluado.

**Aprendizajes**

**Establecimiento**

Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

64%

Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

54%

Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

61%

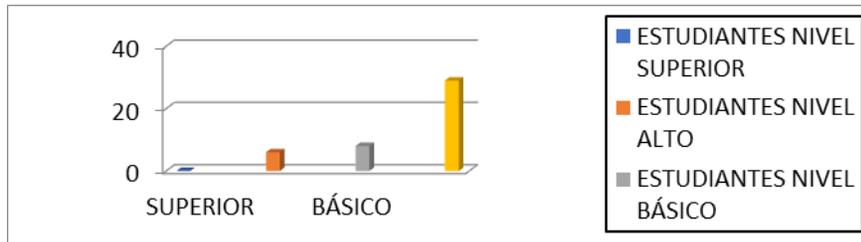
Imagen 3 Continuación de informe de resultados presaber en colegio Villa Rica 2017

**INFORME DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS Y PLAN DE MEJORA - 2017**  
**GRADO: DÉCIMO (1001 Y 1002) ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN**

**No. DE ESTUDIANTES EN 1001: 43**

**APROBARON: 14**

**NO APROBARON: 29**



**No. DE ESTUDIANTES EN 1002: 43**

**APROBARON: 13**

**NO APROBARON: 30**

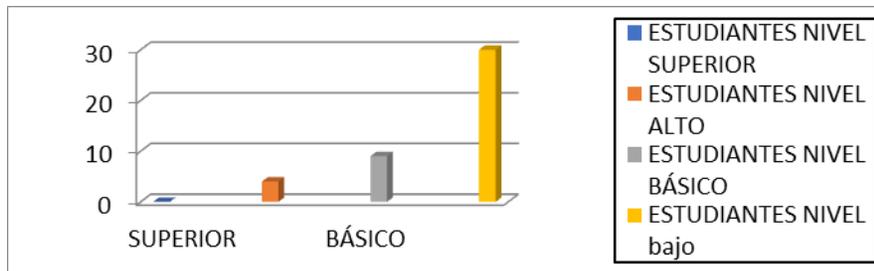


Figura 1. Estadística de resultado sen pruebas diagnósticas de grado décimo - 2017

Después, el estudio procede a indagar docentes y estudiantes mediante una encuesta aplicada a los involucrados que se contrasta con una lista de chequeo para los trabajos de los escolares. Estos instrumentos aportan información importante que llevan a vislumbrar un problema de aprendizaje motivado por la carencia de estrategias didácticas adecuadas, bajo manejo de habilidades de interpretación, inferencia, explicación, evaluación y autorregulación que en palabras de Facione (2007) traduce en la ausencia de un lenguaje de pensamiento, a lo anterior se suma apatía por la lectura, deficiencia en la capacidad de síntesis y análisis, falta de argumentación y manejo de un léxico restringido que no permite a los estudiantes dar cuenta de aprendizajes razonados, estructurados con los cuales reflejen una aprehensión y comprensión de la información, por cierto muy saturada, a la que ellos acceden.

En esas circunstancias, la docente-investigadora asume la responsabilidad de su práctica pedagógica y entonces vuelca la mirada a inspeccionar la información que aportan las planeaciones, diarios de campo y algunos registros de observación de clase, Todos estos instrumentos concentran el análisis en el proceso de planeación, porque una vez revisadas las acciones a partir de la matriz de valoración (Goodrich, 2005) se identifica en la documentación inicial apreciada que los objetivos de enseñanza están definidos en términos de contenidos, prima el saber disciplinar sin especificar procesos mentales a desarrollar en el estudiante, hay carencia de una estrategia que unifique una serie de actividades desarticuladas, se desconocen los saberes previos como punto de partida para efectuar la clase. No hay evidencia de la trazabilidad entre los contenidos con los DBA ni los Estándares referidos a cada asignatura, la evaluación no ha sido considerada como un proceso continuo o participativo, sino que está focalizada en un momento final y la reflexión no está planteada como asunto esencial en ella. Aspectos que de acuerdo con la inspección influyen directamente en el aprendizaje. (Ver anexo 7 y 8)

Posteriormente, al examinar los informes de día E así como reuniones de área y de grado, entre otros instrumentos (Ver imagen 4 y 5) los descubrimientos permiten entrever clases de carácter conductista, enfocadas en saberes no en comprensiones, sin espacios para deliberación o pregunta, donde el protagonismo lo tiene el maestro. Aquí los datos encontrados corroboran metodologías inadecuadas que conllevan a insuficiencias a nivel de lectura crítica, bajo nivel de argumentación, escaso trabajo de habilidades mentales para plantear o defender puntos de vista lo que aporta razones para encauzar el planteamiento de un problema asociado al déficit de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.



ACTA DE REUNION DE AREA - 2017							
Código	005	Fecha	Febrero 21 de 2017	Inicio	4:40 p.m.	Fin	5:40 p.m.
Proyecto	I SEMESTRE			Asunto	Reunión de área Español – J. TARDE		
Asistentes	Docentes Nidia Esperanza Plazas. Steven Bislik						
Fecha de Elaboración	Febrero 21 de 2017	Elaborado por	Nidia Plazas			Próxima Reunión	Febrero 28 de 2017
<p><b>Agenda:</b></p> <p>a. Saludo                      b. Balance de alcances y dificultades del área del año anterior.                      c. Proyección 2017                      d. Proposiciones y varios</p> <p>La reunión se inicia a la hora señalada y con los docentes de área mencionados. Una vez leída y aprobada el acta anterior se procede a desarrollar la agenda establecida.</p> <p>La docente Nidia Plazas hace una contextualización de los estudiantes dado que el compañero docente es nuevo, leyó la evaluación de área que hicimos al terminar el año anterior determinando como fortalezas, la disposición de los estudiantes para apoyar las diferentes actividades y propuestas, el apoyo del colegio si informa a tiempo para llevarlos a cabo, un fortalecimiento en el gusto por la lectura que se puede incrementar si se atiende a los intereses que han despertado motivación en los muchachos, asimismo es importante orientar las prácticas de escritura teniendo en cuenta que las redes sociales han desmejorado ciertos hábito en cuanto a ortografía, cohesión y coherencia, manejo del código lingüístico.</p> <p>Es conveniente ir desarrollando a la par con el plan de estudios las actividades propuestas en el proyecto OLE es una buena estrategia para complementar el trabajo por competencias. En once, noveno fortalecer los simulacros para entrenarlos en el manejo de las pruebas tipo saber, dado que el rendimiento no ha sido el esperado, es necesario atender la tipología textual e incrementar un trabajo a partir del manejo de vocabulario ya que el léxico es muy pobre, reducido y muy literal. El pensamiento crítico se debe tener presente en los contextos de lectura, no hay mucha habilidad para hacer inferencias, análisis más profundos de significados subyacentes en un texto dado.</p> <p>Es preciso, hacer en los cursos que faltan una evaluación diagnóstica para determinar con mayor precisión los ambientes de trabajo en aula y las necesidades a tender en cada curso.</p>							

Imagen No.4 Acta de área con diagnóstico inicial 2017



Código	01	Fecha	Enero 27 /17	Inicio	12 y 30	Fin:	1 y 25 p. m.	Lugar	Sala de docentes
Asistentes	NIDIA PLAZAS, VICTOR REDONDO Y CLAUDIA BUITRAGO			Asunto	ACTA REUNION DE CICLO				
Fecha de Elaboración	Enero 27 /17	Elaborado por	CLAUDIA BUITRAGO MEDINA			Próxima Reunión	Febrero 3 /17		
<p><b>AGENDA</b></p> <p>1. Saludo                      2. Verificación de quórum                      3. Apertura de actas e inicio de trabajo de ciclo                      4. Varios</p> <p><b>DESARROLLO DE LA AGENDA:</b></p> <p>Siendo las 12 y 30 se da inicio a la reunión.</p> <p>1. Saludo                      2. Asisten todos los docentes de la reunión                      3. Una vez integrado el equipo de ciclo se hizo una auditoría de listas de estudiantes y un diagnóstico general del grupo que nos espera para el trabajo de este año. Los décimos son de pocos estudiantes y se puede aprovechar para potenciar un buen trabajo con ellos. Once es un curso muy numeroso hay que tener en cuenta que se identifican grupos entre ellos y eso hay que tenerlo en cuenta para evitar problemas de convivencia.                      Se acuerda llevar las actas en digital, las diligencia la docente Claudia Buitrago                      En asuntos varios se analiza que para este ciclo espera un trabajo fuerte en las áreas fundamentales, se pide apoyo a humanidades lengua castellana porque en el año anterior se presentaron resultados de pruebas saber que cuestionan y es deber como maestros asumir alguna estrategia para fortalecer habilidades de lectura crítica, conciencia de los estudiantes para manejar hábitos de lectura, escritura y que se desarrolla un trabajo para aprender a pensar. Si hay apoyo del colectivo docente y se unifica un trabajo para ejercitar a los estudiantes en este tipo de pruebas es posible que haya mejora en los resultados.</p> <p>Siendo la 1 y 25 del día 27 de enero se da por terminada la reunión.</p> <p>En constancia firmamos:</p>									

Imagen No. 5 Acta de reunión de ciclo enero de 2017.

Aunque, las primeras causas recaen sobre los alumnos, es a medida que avanza la investigación cuando se logra reconocer que el problema procede de las prácticas de enseñanza efectuadas por la maestra. De esta forma es como se precisa la necesidad imperiosa de hacer un cuestionamiento frente a la acción de la docente, permeada por un sentido crítico y metacognitivo que redunde en un pensamiento de calidad en los estudiantes, con el cual se alejen de lo arbitrario,

distorsionado, parcializado o desinformado y se acerquen a la autorregulación y evaluación del propio aprendizaje visible en su forma de pensar (Paul y Elder 2005). Así entonces, se configura la pregunta problematizadora que orienta esta investigación con la cual se apunta a analizar ¿De qué manera las transformaciones de la práctica pedagógica inciden en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de ciclo cinco del Colegio Villa Rica IED.?

### **Perspectiva teórica**

La perspectiva teórica orienta al lector en su comprensión a medida que aborda los conocimientos fundamentales que sitúan este trabajo. En razón a ello se describe en términos de las dimensiones contempladas en las categorías de análisis, así:

#### **Desde la dimensión de enseñanza en relación con la práctica pedagógica.**

La enseñanza es una dimensión que alude a la práctica pedagógica; en un concepto básico se define como un proceso realizado por el maestro quien transmite sus conocimientos o saberes disciplinares valiéndose de metodologías, didácticas y una serie de herramientas de apoyo que le permiten generar aprendizaje, desarrollar o potenciar las capacidades posibles en un individuo aprendiz llamado alumno.

Así las cosas, puede concebirse como una concreción de la práctica pedagógica donde se desarrollan “procesos de aula en los cuales hay protagonistas, actividades, interacciones, contenidos y circunstancias particulares que la hacen única e irrepetible, en un sentido estricto” (Ortiz, 2010, p.1). De ahí que, la razón fuerte al asumir el objeto de estudio centrado en las prácticas de enseñanza radica en la incidencia que ellas tienen en los procesos de aprendizaje

En ese orden de ideas “La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender” (Meneses, 2007, p.32). Luego, hay que entender que la enseñanza parte de saberes pero lleva a desarrollar procesos para hacer útil todo aquello que se aprende. entonces toma sentido el planteamiento de la transposición didáctica que propone Chevallard (1989) cuando señala que “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de decisiones didácticas, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza.” (p.45)

Luego una práctica pedagógica renovada ha de basarse en ambientes de aprendizaje que atienden necesidades e intereses de los estudiantes, integren el contexto con el aula. Esto marca un reto para la docente de humanidades corresponsable, mediadora y facilitadora de un proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que demanda una nueva planificación de clases, donde se aprovechan las fuerzas culturales presentes, así como los diversos recursos que provee el medio para generar culturas de pensamiento desde el espacio áulico (Ritchhart, 2015) En razón a ello, Camilloni y Nespereira (s.f.) plantean que “[...] debemos estar atentos a las señales de dificultad que recibimos de los alumnos” (p.11) por ende, la práctica resulta dinámica y se puede transformar a medida que las necesidades se manifiestan.

Entonces, toma particular importancia la relación pensamiento-lenguaje dada la necesidad de enseñar a pensar eficazmente, tomar decisiones para operar asertivamente, aprender en el diálogo con otros, crear conexión de presaberes, que redunden en una educación integral con la cual los

sujetos aprendices puedan construir identidad y cultura como se los demanda el contexto. (Vigotsky, 1979)

En razón a lo expuesto, la docente acude a la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como marco de referencia para diseñar ambientes de aprendizaje más significativos orientados por metas de comprensión definidas en función de contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación tal cual, lo explica Stone (1999). En este modelo pedagógico encuentra argumentos para concretar la implementación de seis estrategias didácticas que parten del análisis de experiencias reales (etapa exploratoria) que se nutren por preguntas generadoras, dinámicas grupales como el debate, foro, mesa redonda, círculos de puntos de vista y las rutinas de pensamiento entre otras herramientas sugeridas, ligadas a un proceso de lectura crítica donde la literatura y otros portadores textuales ofrecen insumos para generar la discusión, la deliberación en torno a dilemas que llevan a los estudiantes a tomar posturas y argumentarlas. (investigación guiada). Asimismo, promueve procesos de valoración, comunicación y el uso de rúbricas para orientar la producción textual argumentativa con la cual se pueda la visibilizar o evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes. (Proyecto final de síntesis)

En sí el fundamento teórico que rige la reflexión sobre la planeación, como soporte de la enseñanza resulta coherente con los señalamientos de Feldman (2010), quien asume dicha gestión como una ruta intencionada y situada, donde se acude a los recursos que haya necesidad para generar ambientes de enseñanza – aprendizaje que permitan promover interacciones fructíferas en el proceso. Luego, no es ajeno, concebir la enseñanza como una actividad social que "requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación" (p.11).

En consecuencia la perspectiva teórica alrededor de la enseñanza lleva a crear conciencia de generar propuestas donde pueda privilegiarse en las estrategias didácticas, el diseño de dilemas morales, puntos de vista y el texto argumentativo, porque le permite a los estudiantes organizar, procesar y analizar la información recibida para exponer con soportes sus ideas y tomar posición frente a ellas; esto obviamente conlleva a pensar que se requiere un trabajo pedagógico que permita mejorar los procesos básicos de producción textual donde la argumentación y la lógica sean la base para un análisis crítico (Sánchez, Serrano y Peña, 2009). (Ver anexo3 y 4)

### **Desde la dimensión del aprendizaje.**

El aprendizaje hace referencia en un sentido elemental al proceso de adquisición y apropiación de saberes, habilidades, prácticas, valores incluso comportamientos a partir de la modificación de estructuras mentales que se crean mediante el estudio, la enseñanza o la misma experiencia. Muchos autores han hecho mención a su concepto pero cabe destacar algunos:

Para Piaget (1970) por ejemplo, el aprendizaje es un hecho cognitivo individual, es cuestión de adaptación, asimilación, acomodación y organización. Esto es que el aprender genera un conflicto cognitivo porque presenta una situación problemática al sujeto, lo hace reflexionar, tomar conciencia sobre el error, superar la comprensión y producir un desequilibrio óptimo que luego se transforma en verdadero aprendizaje.

Vigotsky (1979) por el contrario, define el aprendizaje como producto de una interacción sociocultural, hace referencia a dos aspectos fundamentales uno es la 'línea natural del desarrollo'

que comprende los saberes previos y otro es la “zona de desarrollo próximo” que refiere aquello que el estudiante aprende o realiza con el apoyo de un adulto o en la interacción con los otros. Uno y otro aspecto se correlacionan en un proceso de andamiaje donde se construyen comprensiones a partir de la cooperación de expertos y novatos, la conexión y los anclajes de saberes.

Ausubel, por su parte, sostiene que el aprendizaje comprende la incorporación de información nueva en las estructuras cognitivas de un sujeto, para explicarlo considera dos clases de aprendizaje uno memorístico y otro significativo. En el primero es básico el manejo de conceptos y en el segundo la relevancia se da por la motivación que genera significados y aplicabilidad del conocimiento aprendido.

Para Bruner, la cultura moldea la mente, proporciona herramientas para que un individuo construya conceptualizaciones del mundo y de sí mismo. En esa medida el aprendizaje es una tarea de índole constructivista.

Así las cosas, en este trabajo todos los autores comparten una idea básica en relación con un aprendizaje significativo que implica obviamente el desarrollo del pensamiento. Por consiguiente en esta investigación se asume esa idea transferida al proceso de enseñanza- aprendizaje que se brinda en la institución y en ese sentido se exploran los mecanismos que pueden aportar tanto al desarrollo, fortalecimiento como a la mejora de los procesos de razonamiento crítico y comprensión verdadera porque sólo “La comprensión profunda (...) transforma la información factual en saber utilizable” (Bransford & Brown, 2002, p.10).

Según Campos (2009) un requerimiento de este tipo en el aprendizaje conlleva un cambio de enfoque educativo por ende hay que enseñar cómo aprender y no tanto qué aprender. Entonces la propuesta didáctica se configura con una serie de técnicas y herramientas sugeridas por el autor, para fortalecer el pensamiento crítico por eso se apoya en el manejo de organizadores gráficos, círculo de puntos de vista, técnicas grupales, que orientan el diseño de las estrategias implementadas en el proceso. También se incluye el manejo de rutinas de pensamiento para visibilizar la manera como los estudiantes piensan, generan nuevos pensamientos, reflexiones y razonamientos. (Rirchhart, Church y Morrison, 2014)

Así un aprendizaje de calidad se complementa con orientaciones de Paul y Elder (2005) respecto al manejo de un lenguaje de pensamiento y preguntas adecuadas que usan los elementos propios del pensamiento crítico. Lo que concuerda también con Facione (2007) quien insinúa tener en cuenta actividades orientadas a desarrollar en los estudiantes habilidades de interpretación análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

En conclusión, el aprendizaje enfocado en el desarrollo de estrategias encaminadas por estos principios mejora los desempeños intelectuales esenciales del pensamiento crítico que sugieren Paul y Elder, (2005) la producción textual argumentativa que orienta Sánchez, Serrano y Peña (2009), las claves de la argumentación dadas en términos de Weston (2005) y el uso de herramientas que contribuyen al desarrollo de este tipo de pensamiento (Campos, 2009).

## Desde la dimensión del pensamiento crítico

Podría decirse que este tema empieza a considerarse históricamente en la época clásica cuando Sócrates, filósofo y pensador público, hizo referencia a su concepción, al proponer una primera forma ordenada de pensar de manera lógica en torno a la búsqueda de la verdad. Según su planteamiento la manera de desafiar las ideas y formas de pensar de las personas de su época se basó en un método inductivo conocido como “mayéutica” donde la pregunta cuestionadora tomó el mérito. Hoy, aún se entiende que en la pregunta guiada y las preguntas generadoras manejadas en un ámbito educativo son las que promueven y permiten ejercer un pensamiento crítico en los estudiantes.

A lo largo del tiempo, se encuentran muchos autores que hacen alusión al tema, por tanto, hablar de pensamiento crítico resulta complejo, llegar a un consenso sobre su concepción no es tarea fácil de realizar; sin embargo, para esta investigación hay algunos de ellos que han servido de referentes con los cuales se ha conseguido clarificar elementos conceptuales con el fin de contextualizar al lector en la transformación de unas prácticas que como señala Salmon, (2009) sustentan desde el ejercicio cognitivo y metacognitivo de estudiantes un mejor aprendizaje..

Facione (2007), por ejemplo, cuando cita el Informe APA Delphi, Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa 1990 ERIC Doc., NO.: ED 315 423 menciona que “El pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, auto regulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (p.18).

Por su parte, Paul y Elder (2003) consideran que el pensamiento crítico es:

“[...] ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema - en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales con el propósito de mejorarlo (p.4).

Campos (2010) afirma que el “Pensamiento Crítico es un proceso que se caracteriza por ser activo, intencional, basado en principios y evaluativo” (p.30)

De acuerdo con estos planteamientos se puede definir entonces el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, contrastar y configurar ideas y/o representaciones mentales con base en juicios sustentados en evidencias que aportan argumentos sólidos para lograr aprendizajes, hacer comprensiones, elaborar juicios prudentes y tomar decisiones responsables frente a una realidad determinada haciendo uso de una serie de estructuras fundamentales sujetas a unos estándares de claridad, exactitud, relevancia, profundidad, lógica entre otros, como lo señalan también, Paul y Elder (2005).

Un pensador crítico según estos autores se adhiere a los estándares intelectuales de claridad, exactitud, lógica, amplitud, precisión, importancia, imparcialidad y profundidad para aplicarlos a unos elementos de pensamiento referidos a los propósitos, preguntas, puntos de vista, información, inferencias, conceptos, implicaciones y supuestos que se deben abordar en un contexto de aula máxime cuando se trata del área de humanidades (Tishman y Palmer, 2005).). De esta manera el estudiante que piensa críticamente desarrolla características intelectuales de autonomía, integridad, entereza, lógica e imparcialidad que le permiten cuestionarse, formular y solucionar problemas,

evaluar información relevante para argumentar o establecer conclusiones fundamentadas. (Paul y Elder, 2005).

En la medida en que se robustece este referente teórico, se logra comprender la importancia de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes desde el área de lenguaje en una institución educativa como el Villa Rica I.E.D donde la docente investigadora se obliga a reconocer los aspectos que lo hacen relevante para permitir desde el saber disciplinar, el desarrollo de habilidades comunicativas de sus aprendices (leer, escribir, hablar y escuchar), en función de formar individuos autónomos, reflexivos, personas creativas, propositivas que hagan un buen uso del lenguaje y el pensamiento de modo que puedan orientar sus acciones cuando ejerzan como ciudadanos para interactuar de manera crítica como asertiva en los diferentes contextos.

## **Diseño metodológico**

La investigación parte de la descripción de los antecedentes que permiten referenciar y caracterizar un contexto del Colegio Villa Rica, institución oficial, ubicada en el sur occidente de la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad octava de Kennedy, barrio Villa Rica. Cuenta con dos sedes, donde la A, corresponde a secundaria y la B, a primaria. Funciona en jornadas: mañana y tarde. Ofrece los niveles académicos desde preescolar, hasta la Media fortalecida con dos énfasis de profundización: Ciencias Administrativas y Fortalecimiento en Humanidades y Lenguas Inglés. La población escolar que participa en estas investigaciones hace parte del ciclo cinco, grado décimo y once, cuyas edades oscilan entre 14 y 19 años.

En el contexto de aula, escenario particular del quehacer del maestro, se involucran diferentes componentes sociales, culturales, históricos, asociados a violencia intrafamiliar, microtráfico, intolerancia, riñas escolares, desplazamiento, hogares disfuncionales, entre otros (PEI, 2018) y pedagógicos que afectan a los jóvenes por lo mismo son incluidos en las prácticas de enseñanza, y suponen ser examinados dentro de la investigación, porque si bien no se pueden solucionar, si inciden directa o indirectamente en el accionar de los estudiantes.

En ese sentido el maestro que se piensa investigador de su propia práctica, como lo sostiene Stenhouse (1984) y Elliot (2005), ha de considerar la posibilidad de inspeccionar sus acciones en el aula desde los mismos procesos de planificación, implementación y evaluación para hacer críticas y ajustes pertinentes con los cuales pueda alcanzar una transformación de su práctica pedagógica, en esa medida responder a la exigencia de una nueva educación en el siglo XXI si se tiene en cuenta un complejo contexto sociocultural en el que se mueven sus estudiantes.

En lo que respecta a la metodología, el trabajo está enmarcado en la investigación acción pedagógica que examina las prácticas de enseñanza, según Elliot, (2005) concibiendo en el proceso como "la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relievan la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela" (Díaz, 1990, p.14). Por eso, la docente se constituye en objeto de estudio de su propia investigación, enfoca sus acciones en revisar planeaciones, observar clases, valorar trabajos de los estudiantes, inspeccionar si las formas de participación, estrategias didácticas y de evaluación que implementa, promueven o no procesos de pensamiento, para en ese sentido determinar aciertos, desaciertos y hacer los ajustes pertinentes en aras de formar sujetos que piensan críticamente.

El enfoque es cualitativo dado que, como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (2014) no se ciñe a datos estadísticos establecidos sino que se contempla la reflexión permanente de los significados extraídos de datos recogidos en ambientes naturales donde se conduce la investigación. De acuerdo con Hernández et al (2014) “éste enfoque permite al investigador ser ‘parte del fenómeno estudiado’ (p.9) Entonces, la maestra investigadora genera un proceso de observación crítica y reflexiva alrededor de las prácticas individuales que lleva a cabo en su gestión de aula para determinar fortalezas, debilidades y falencias que inciden en ese proceso que lidera con sus estudiantes desde su asignatura.

El alcance es exploratorio, y descriptivo, porque examina un problema de investigación focalizado (las prácticas de enseñanza) que después de abordar la literatura pertinente (referente teórico y metodológico) permite familiarizarse con un fenómeno relativamente desconocido o descuidado por alguna negligencia (saber pedagógico). Por ende, hay que destacar que al establecer un cuadro de categorías y subcategorías emergentes, se busca no sólo sistematizar sino también analizar objetivamente los datos recogidos en documentos institucionales, planeaciones, diarios de campo, grabaciones, listas de chequeo, trabajos de los estudiantes, matrices y rúbricas, que permiten puntualizar propiedades y características del objeto de estudio para lograr una considerable triangulación final. (Ver anexo 4). Según Hernández et al. (2014) consiste muchas veces “en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo” (p.18).

Así es como se conceptúa desde cada ciclo de reflexión, cómo entre aciertos y desaciertos identificados, se avanza en el cumplimiento de los objetivos trazados en esta investigación orientados a comprender y explicar la complejidad de la práctica pedagógica en términos de la transformación y los indicadores de efectividad de la gestión de la docente. Como lo señala Restrepo (1996) ella describe el ambiente de trabajo en el aula, la participación de los alumnos en la clase, los niveles de atención, el significativo desarrollo del trabajo colaborativo, la motivación e interés en las actividades que orienta como maestra investigadora, el nivel de desarrollo de procesos que maneja en la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

## Resultados parciales

El análisis de los resultados se expone a partir de los ciclos de reflexión hechos, teniendo en cuenta los hallazgos identificados y las conclusiones de la triangulación de los datos con respecto a las estrategias desarrolladas en relación con las categorías establecidas. (Ver figura 1)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ENSEÑANZA	Planeación  Técnicas, herramientas y	<b>Unidades de EpC</b>  <b>Implicaciones pedagógicas:</b> rol docente y rol del estudiante  <b>Técnicas de indagación.</b>  <b>Técnicas grupales</b>

	estrategias	<b>Rutinas de pensamiento</b> <b>Organizadores gráficos</b>
APRENDIZAJE	Texto argumentativo  Lectura crítica	<b>Caracterización del texto argumentativo.</b> <b>Proceso de producción textual.</b> Manejo de rúbricas. <b>Estrategias cognitivas y metacognitivas</b>
PENSAMIENTO	Pensamiento crítico	<b>Habilidades de pensamiento crítico:</b> Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación, Autorregulación  <b>Elementos de pensamiento crítico:</b> Propósito del pensamiento, pregunta en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y consecuencias, puntos de vista.

*Figura 3. Cuadro de categorías de análisis. Elaboración propia*

### **Primer ciclo de reflexión**

En este primer momento, la práctica pedagógica es examinada a nivel de planeación, se reconocen más debilidades que fortalezas por cuanto el análisis de la matriz de valoración aplicada determina una evidente desarticulación de las actividades, no hay un propósito puntual de ellas, las clases se enfoca más en la transmisión de saberes que en la construcción de comprensiones y los saberes previos carecen de relevancia. Es difícil encontrar muestra de trabajo sobre rutinas de pensamiento y se aborda la mesa redonda sin propósito claro de criticidad. En cuanto al aprendizaje, aunque los estudiantes manejan técnicas de pregunta no se evidencia que trasciendan al nivel inferencial o crítico de lectura, la creación textual es deficiente en lo que a texto argumentativo se refiere porque no hay lineamientos claros para llevar a cabo un proceso de producción escrita de este tipo. En pensamiento crítico no se percibe una claridad teórica del tema ni en estudiantes ni en la docente. (Ver anexo 1)

### **Segundo ciclo de reflexión**

Para este ciclo, la necesidad de formación respecto al pensamiento crítico lleva a la docente investigadora a rastrear distintas referencias bibliográficas y ponerse en contacto con la teoría pertinente para comprender el tema que articula esta transformación pedagógica y en esa medida liderar un proceso de fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.

A nivel de enseñanza, la planeación analizada en la matriz correspondiente refleja un avance en cuanto a la articulación de actividades en una estrategia didáctica. (Ver imagen 6 y 7) En este momento se desarrolla la primera y segunda estrategias tituladas “Interpretación de realidades a través de la noticia” y “aprendiendo a inferir a partir del análisis de memes” con las cuales se

abordó en ocho sesiones para la primera, el texto informativo específicamente la noticia y en cuatro sesiones para la segunda, el sentido de los memes así se logró acercar a los estudiantes a realidades de un contexto local, en esa medida se fortaleció la técnica de indagación con preguntas meditadas, dotadas de claridad y precisión para abarcar el propósito, la información y algunos conceptos presentes en estos portadores textuales. (ver figuras 2)

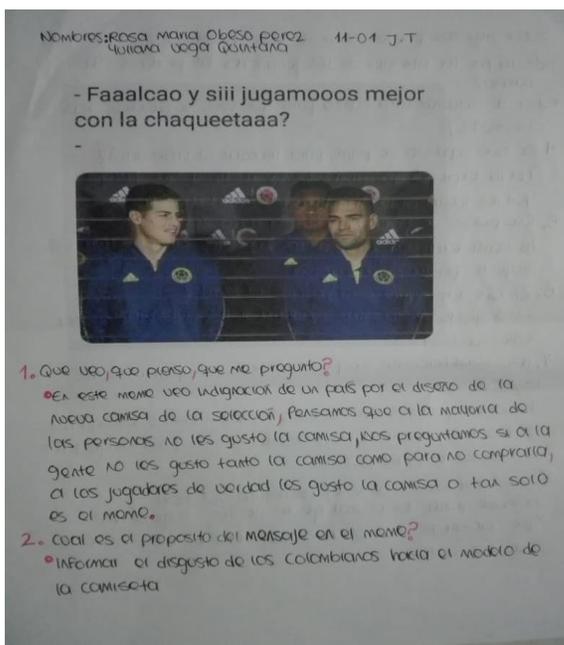


Imagen 6 Muestra de análisis de meme

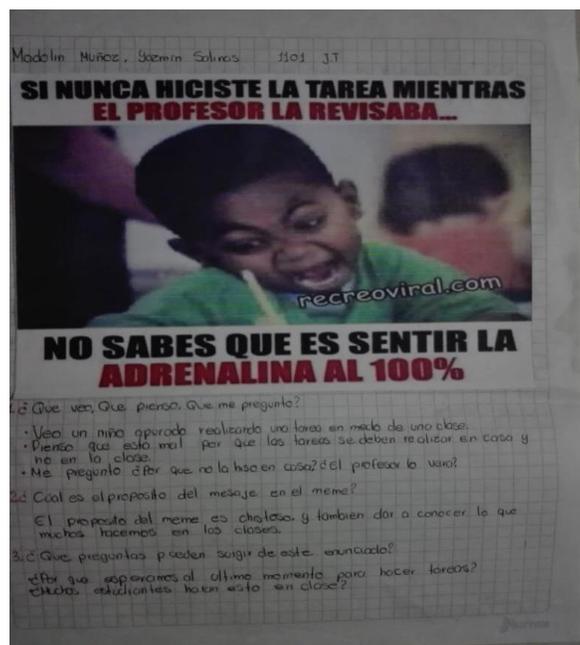


Imagen 7 Muestra de análisis de meme

**Preguntas que usan los elementos del Pensamiento** (en un trabajo, una actividad, una lectura asignada . . .)

**Propósito** ¿Qué trato de lograr? ¿Cuál es mi meta central? ¿Cuál es mi propósito?

**Información** ¿Qué información estoy usando para llegar a esa conclusión? ¿Qué experiencias he tenido para apoyar esta afirmación? ¿Qué información necesito para resolver esa pregunta?

**Inferencias/Conclusiones** ¿Cómo llegué a esta conclusión? ¿Habrá otra forma de interpretar esta información?

**Conceptos** ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar esta idea?

**Supuestos** ¿Qué estoy dando por sentado? ¿Qué suposiciones me llevan a esta conclusión?

**Implicaciones/ Consecuencias** Si alguien aceptara mi posición, ¿Cuáles serían las implicaciones? ¿Qué estoy insinuando?

**Puntos de vista** ¿Desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto? ¿Habrá otro punto de vista que deba considerar?

**Preguntas** ¿Qué pregunta estoy formulando? ¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Figura 2 Preguntas para alimentar técnicas de indagación. Tomado de Miniguía del pensamiento crítico (Paul Y Elder, 2005, p. 8)

Las guías de lectura orientaron una serie de preguntas que abarcaron el componente crítico en el que evidentemente presentan dificultad los estudiantes. En cuanto a la argumentación oral se aprecian avances evidentes en el debate desarrollado sobre la responsabilidad social frente a los medios de comunicación masiva, pero en la producción escrita no es claro el proceso de escritura.



Por consiguiente se plantea la necesidad de generar una rúbrica para definir claves en la argumentación para los estudiantes. (Ver imagen 8 y 9)



Imagen No. 8 Proceso de discusión previo a la escritura

Imagen 9: Primera revisión de textos

Las evidencias demuestran que se inicia el manejo de las rutinas de pensamiento “veo pienso, me pregunto” y “antes pensaba ahora pienso” con las cuales comienza el trabajo de los elementos de pensamiento que implican un ejercicio metacognitivo. (ver imagen 10 y 11)

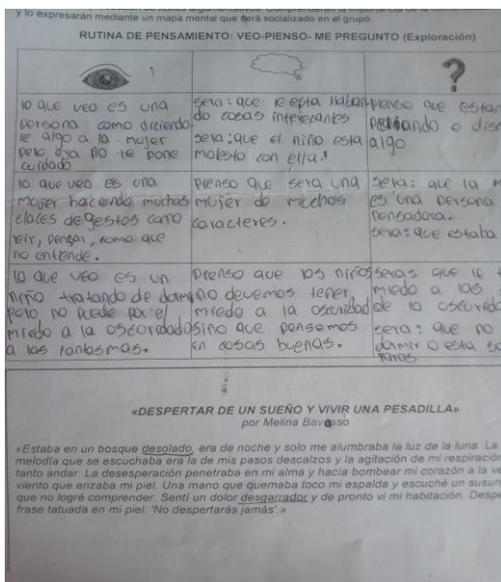


Imagen No. 10 Rutina veo, pienso, me pregunto.

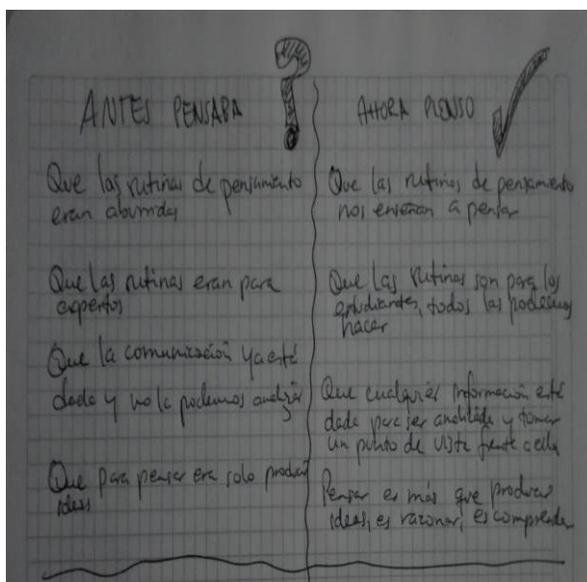


Imagen No. 11 Rutina Antes pensaba, ahora pienso.

### Tercer ciclo de reflexión

Para este ciclo los avances son indiscutibles, la comprensión y apropiación lograda por la docente frente a los principios de la investigación y con ellos al pensamiento crítico favorece el trabajo de los estudiantes.

Aquí se asume la Enseñanza para la comprensión EpC como referente para estructurar la planeación, (Stone, 1999) orientada por un tópico generador, unos hilos conductores, metas y desempeños de comprensión que determinan unas acciones participativas, donde la docente es facilitadora y el alumno protagonista de su proceso y la evaluación está presente en un proceso cíclico, variado, continuo (ver anexo 4). Se implementa la segunda estrategia para doce sesiones titulada “Diálogo de saberes a partir del texto iconográfico” donde los jóvenes tienen la oportunidad de interpretar desde una postura crítica una imagen fotográfica y un video musical. Según el rastreo de instrumentos señalados, la experiencia resulta significativa, motiva la técnica de la pregunta encauzada a la argumentación, plantea la posibilidad de asumir una posición frente a una situación y respetar la de otros, lo que se evidencia en la técnica de círculos de puntos de vista desarrollada. (ver imagen 12 y 13) Para este momento el impacto empieza socializando con el colectivo docente

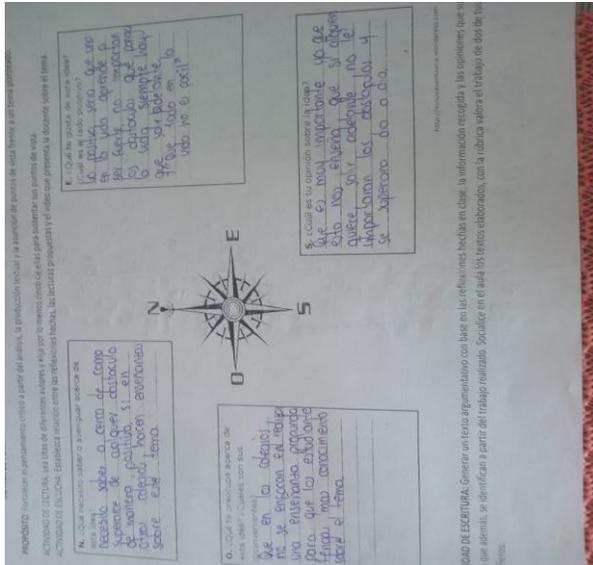


*Imagen No. 12 Imagen de clase realizando técnicas permiten deliberación*



*Imagen No. 13 Compartiendo con el grupales que colectivo docente el avance del proyecto.*

El manejo de rutinas continúa fortaleciendo las trabajadas anteriormente pero se incluye ahora ¿Qué te hace pensar eso? “Puente 1,2,3” y “Puntos de brújula”. Aunque los avances no son plenos, si se consideran significativos en cuanto al manejo de habilidades y elementos de



pensamiento. (Ver imagen 14,15, 16 y 17)

Imagen 14 Rutina “Puntos de brújula”

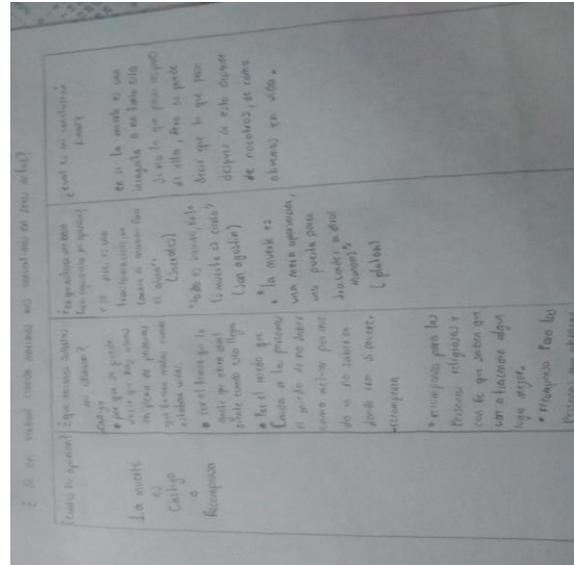


Imagen 15 Planificación del texto argumentativo

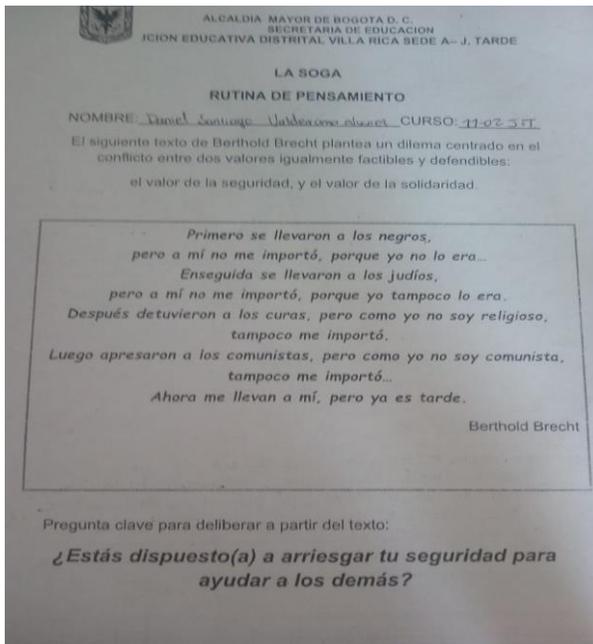


Imagen 16 Trabajo de dilemas morales

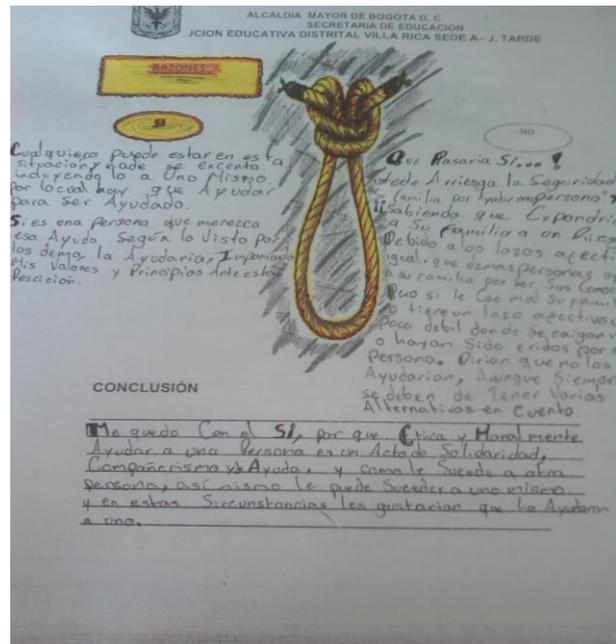


Imagen 17 Rutina de pensamiento “La sogá”

En lo referente a aprendizaje comienza el manejo de una rúbrica para elaborar ensayos y se propone el proceso de reescritura con revisión compartida para cualificar el producto final. La lectura crítica se prioriza en guías apoyadas en el análisis de microcuentos relacionados con las temáticas abordadas en los textos iconográficos. (ver anexo 4)

#### Cuarto ciclo de reflexión

Este ciclo da muestra de una madurez lograda en la investigación, es evidente el avance alcanzado en los objetivos, por cuanto la Maestría ha sensibilizado las acciones pedagógicas en la docente investigadora y en esa medida ha sido natural reconocer las falencias para asumir con postura crítica una mejora. Para este momento el análisis permite apreciar un nuevo rol de docente y estudiantes. (ver imagen 18 y 19)



Imagen 18 Rol transformado de estudiantes

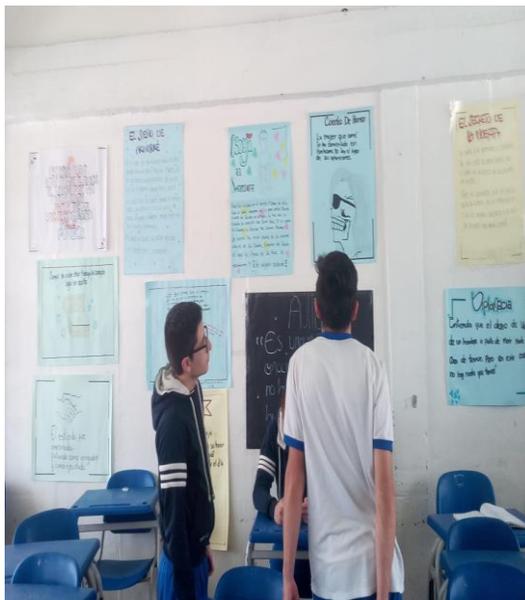


Imagen 20 Estudiantes en nuevo ambiente de aula

Así las cosas, el maestro al liderar el proceso de enseñanza, asume como señala Vigotsky (1979) que entre lenguaje y pensamiento existe una relación intrínseca y lo tiene en cuenta siempre en la clase nutriéndola con ambientes de aprendizaje donde a más de contenidos, prevalece la comprensión, comunicación, propósito y un método para lograrlo si se trabaja en un marco de enseñanza para la comprensión (Stone, 1999) (ver anexo 3 y 4)

La interpretación de la información que aporta el desarrollo de la estrategia “Análisis y solución de problemas a partir de la lectura crítica de textos literarios (microcuentos)” permite reconocer que las prácticas de aula en cuanto a planeación son más acertadas, ahora se articulan todos los componentes pedagógicos en términos de comprensión y pensamiento crítico. Se incluye una reflexión objetiva que da cuenta del compromiso con la transformación permanente. Hay un nuevo concepto de evaluación más como valoración que como sanción. (ver imagen 20)



Imagen 20 Nuevo concepto de evaluación Muestra de galería de microcuentos creados a partir de analogías

Se incorporan otras rutinas de pensamiento como “Palabra, frase, oración” “La sogá” y “Color, símbolo, imagen” asociadas a guías de lectura crítica que abordan textos de la literatura propia del área en este grado, lo que indiscutiblemente ha ayudado a fortalecer el manejo de la pregunta y los elementos de pensamiento señalados en el trabajo. Las intervenciones de los estudiantes en el foro propuesto dan cuenta de una mayor claridad, precisión, relevancia de ideas y capacidad argumentativa. (Ver imagen 21 y 22)



Imagen 21



Imagen 22

Las dos imágenes muestran desarrollo de Rutina Color símbolo imagen trabajada en grupo.

Los textos argumentativos, modo ensayo, dan cuenta de un trabajo progresivo más organizado a partir del manejo de la rúbrica de escritura para este tipo de textos. Aunque aún hay falencias la mejora es evidente. (ver imagen 23 y 24)

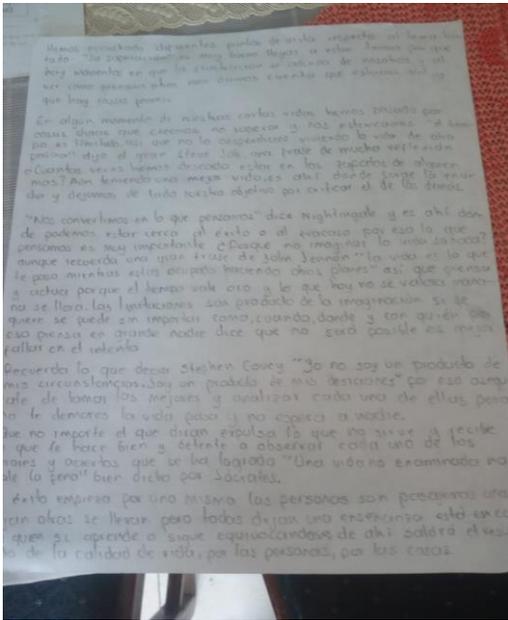


Imagen 23

Las dos imágenes presentan muestras de ensayos elaborados por los estudiantes

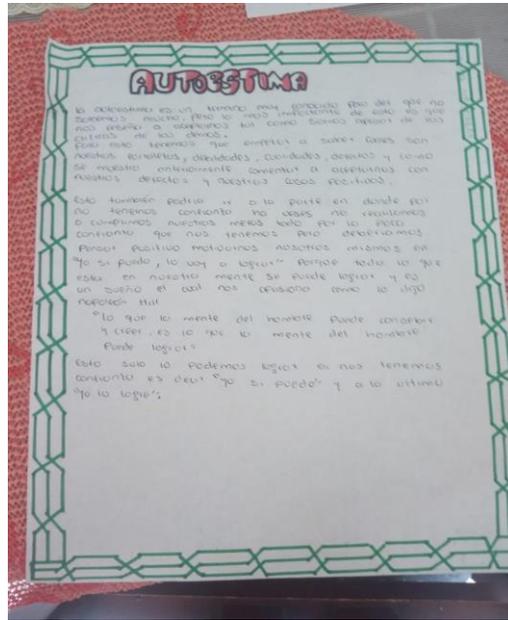


Imagen 24

En definitiva, durante este ciclo de reflexión, la interpretación de los resultados lleva a demostrar que hacer visible el pensamiento favorece el aprendizaje, porque cambia la cultura de clase, los estudiantes asumen un rol más activo, pueden dar explicaciones, hacer propuestas creativas, confirmar que hacen uso de un lenguaje de pensamiento, establecer planes alternativos, debatir interpretaciones, de esta manera muestran más interés y compromiso por el aprendizaje que se desarrolla en el aula al tiempo que consiguen establecer conexiones en mapas de pensamiento importantes relevantes al punto de convertir el conocimiento en algo más significativo (Tishman y Palmer, 2005). (Ver imagen 25, 26 y figura 3)

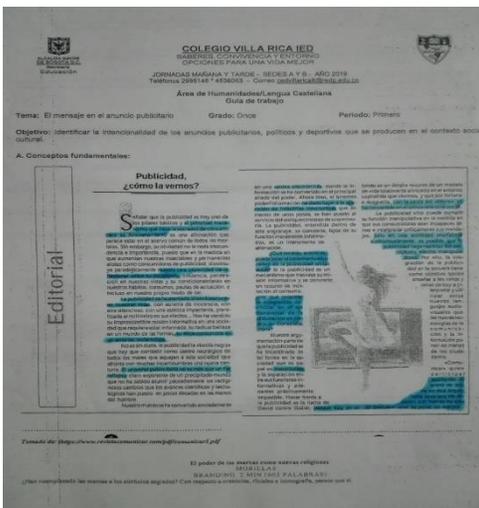


Imagen 25

Análisis de lectura crítica

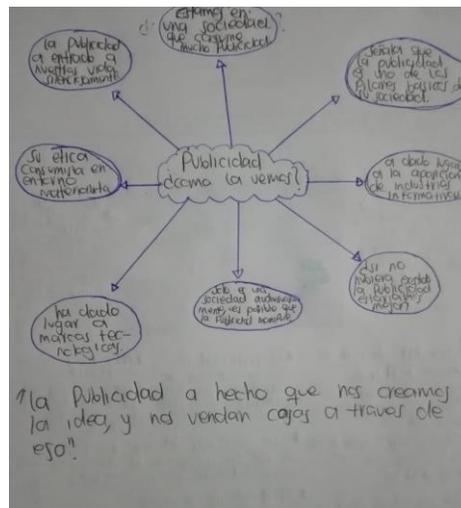


Imagen 2

Mapa de pensamiento trabajado a partir de lectura

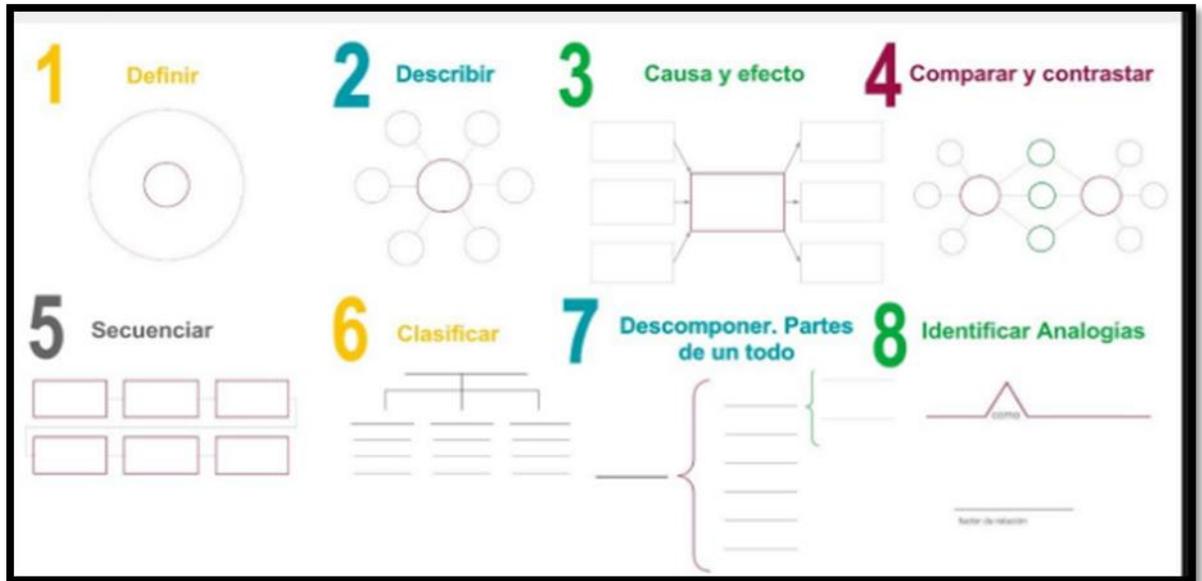


Figura 3. Referente que muestra mapas de pensamiento, organizadores gráficos para trabajo de pensamiento crítico. Fuente no precisada.

Lo anterior demuestra como un trabajo pedagógico a nivel de pensamiento crítico llega a explorar escenarios donde los aprendizajes suelen ser altamente significativos, consolida comprensiones más profundas, hace factible no sólo la caracterización de niveles de pensamiento sino también una forma de valorar y estimular progresiones de calidad en ellos a partir de la implementación de modelos o patrones que activen el razonamiento, tales como, las rutinas de pensamiento que llevan a la mejora de los argumentos y al aprovechamiento del error como oportunidad de aprendizaje; o el uso de técnicas de grupo para conquistar un aprendizaje colectivo donde la deliberación, la escucha, los silencios, también hacen parte de la estructuración del pensamiento (Rirchhart, Church y Morrison, 2014).

## Conclusiones.

Al término de este trabajo se puede concluir que:

- Fortalecer un pensamiento crítico en los estudiantes es labor fundamental de un docente, independientemente de cualquier área, grado o ciclo académico en que se desempeñe.
- En un aula de clase donde se enseña y se aprende a pensar críticamente los estudiantes hacen parte de la construcción del saber, se cuestionan permanentemente y logran comprensiones profundas, asimismo pueden plantear sus puntos de vista, defenderlos o refutarlos con argumentos claros.
- Las estrategias diseñadas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico han incorporado una dinámica distinta a la clase de lenguaje, por cuanto han permitido utilizar técnicas, herramientas en actividades innovadoras de interacción,

participación, autorregulación, comunicación de ideas, deliberación consciente y reflexión tanto individual como grupal.

- Es importante que los estudiantes hagan visible el pensamiento que tienen oculto porque en esa medida se aporta a la cualificación de la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento como dimensiones mediante las cuales se describe transformación de la práctica pedagógica de un maestro que está comprometido con su quehacer docente y su deber de formar sujetos, en y para la vida.

## Propuestas

Se sugiere considerar la formación en pensamiento crítico para docentes si se pretende lograr mayor comprensión y apropiación de los elementos propios de este tipo de pensamiento.

Y conformar redes de maestros no sólo para compartir el saber pedagógico sino también para promover la investigación en el aula, porque un maestro investigador, se vuelve pensador crítico, mejora su quehacer docente, cualifica sus prácticas pedagógicas, hace de su labor formativo. un hecho reflexivo, analítico, en últimas más significativo, productivo y eficiente.

## Referencias

- Camilloni, A.** y Nespereira, V. (s.f). La planificación y la programación en la enseñanza. Ámbito de formación general de la Educación General Básica para Adultos. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/docapoyo/planificacion\\_programacion.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/docapoyo/planificacion_programacion.pdf)
- Campos, A.** (2009). *Pensamiento crítico. Técnicas en su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Colegio Villa Rica I.E.D.** (2018). Proyecto Educativo Institucional. PEI.
- Colegio Villa Rica I.E.D.** (2017). Proyecto OLE. Bogotá.
- Chevallard, Y.** (1989). On didactic transposition theory: some introductory notes. Université d'Aix-Marseille II Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (s.d.). Recuperado de [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On\\_Didactic\\_Transposition\\_Theory.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf)
- Díaz, M.** (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1, 14-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Elliot, J.** (2005) *la investigación – acción en educación* Quinta edición. Ediciones Morata S. A. Madrid.

- Facione, P.** (2007). "Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?" *Eduteka*, pp. 1-22 <<http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/733/1>> [Consulta: 27 de marzo de 2018].
- Feldman, D.** (2010). Aportes para el desarrollo curricular didáctica general. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Gallego, R.** (2001). *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Editorial Magisterio. 2da edición. Bogotá
- Goodrich, H.** (2005). *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración*. Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. Recuperado de [https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/josealma\\_unisabana\\_edu\\_co/Documents/Forms/All.aspx?slid=4dd9739e-8023-6000-9b93-c20e988775d1&FolderCTID=0x012000112D057E8448DF49962A1B416A3060BC&id=%2Fpersonal%2Fjosealma\\_unisabana\\_edu\\_co%2FDocuments%2FENFASIS%20II%20MAPE%20CHIA%202017-II%2FCONTEXTOS%20I%20MAPE%20CH%20C3%8DA%202018-I%2FSESI%20C3%93N%20I%2Fmatricesanaliticas%20Heidi%20Andrade%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fjosealma\\_unisabana\\_edu\\_co%2FDocuments%2FENFASIS%20II%20MAPE%20CHIA%202017-II%2FCONTEXTOS%20I%20MAPE%20CH%20C3%8DA%202018-I%2FSESI%20C3%93N%20I](https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/personal/josealma_unisabana_edu_co/Documents/Forms/All.aspx?slid=4dd9739e-8023-6000-9b93-c20e988775d1&FolderCTID=0x012000112D057E8448DF49962A1B416A3060BC&id=%2Fpersonal%2Fjosealma_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FENFASIS%20II%20MAPE%20CHIA%202017-II%2FCONTEXTOS%20I%20MAPE%20CH%20C3%8DA%202018-I%2FSESI%20C3%93N%20I%2Fmatricesanaliticas%20Heidi%20Andrade%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fjosealma_unisabana_edu_co%2FDocuments%2FENFASIS%20II%20MAPE%20CHIA%202017-II%2FCONTEXTOS%20I%20MAPE%20CH%20C3%8DA%202018-I%2FSESI%20C3%93N%20I)
- Hernández, R. Fernández, y Baptista,** (2014). *Metodología de la investigación* 6ta edición. México: Mc Graw Hill Education.
- Ley General de Educación.** Ley 115 de 1994, Constitución Política de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés Grados 6° a 11°*. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional.** (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés Formar en lenguas extranjeras: Inglés el ¡el reto!* Recuperado de la base de datos Magisterio. (Acceso No. 978-958-691-2921).
- Ministerio de Educación Nacional.** (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional.** (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional.** (s.f.). *Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057\\_recurso\\_DBA.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf)
- Morales** (2015) *Visibilización del pensamiento una alternativa de evaluación*.
- Ortiz, R.** (2010). "Contextos de aprendizaje", pp. 1-19. [www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf](http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf) [Consulta: 16 de febrero de 2018].

- Paul, R.** y Elder, L. (2005). Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico, pp. 1-66.  
<[https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)> [Consulta: 11 de septiembre de 2017].
- Paul, R.** y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez, A.** (1998). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (comps.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-107) Madrid: Morata.
- Perkins, D.** (s.f.). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?, pp.1-4*  
<[http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins\\_david\\_como\\_hacer\\_visible\\_el\\_pensamiento.pdf](http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf)> [Consulta: 12 de agosto de 2017].
- Perkins, D.,** Tishman, S., Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires. Aique.
- Piaget** Theor. En Mussen, P. H. (Ed) *Carmichael's Manual of Psychology* John Wiley and Sons. Inc. New York, 1970
- Restrepo, B.** (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*. 7, 45-55. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Ritchhart, R.,** Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R.** & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), pp. 57-61.
- Sánchez, C.,** Serrano, G. y Peña, J. (2011). *Argumentación y lógica herramientas para un análisis crítico de argumentos*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Salmon, A.** (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Experiencias en el aula. Lectura y vida*. pp. 62-68  
<[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30\\_04\\_Salmon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Salmon.pdf)> [consulta: agosto 17 de 2018]
- Stenhouse, L.** (1984). El profesor como investigador. En L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del curriculum*. (pp.194-221). Madrid. Morata.
- Stone, M.** (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Tishman S.** y Palmer P. (2005) *Pensamiento visible*. En *Leadership Compass*. pp. 1-4  
<[http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento\\_visible.pdf](http://vidarte.weebly.com/uploads/5/1/5/4/5154246/pensamiento_visible.pdf)> [consulta: agosto 11 de 2018]

**Vigotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo En Cole et al (eds). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 123-140). Barcelona.**

## Anexos

### Anexo No 1 Informe de pruebas diagnósticas aplicadas a grado décimo 2017

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NIT 800.163.153-1 			
GRADO	FORTALEZAS	DIFICULTADES	PLAN DE MEJORA
10°	PRODUCCION TEXTUAL: Reconoce dentro del texto los diferentes niveles de lectura y las diferentes estructuras de una oración en un texto. Hace uso de conectores y mantienen un hilo	Se les dificulta establecer claramente los complementos directos, indirectos y circunstanciales en las diferentes estructuras gramaticales, poco manejo de párrafos. Dificultad en la producción de texto argumentativo.	Se reforzará al abordar las estructuras gramaticales copulativa, disyuntiva y adversativa. Se implementará el manejo de rubricas y rutinas de pensamiento

	conductor en una temática expuesta.			
10°	INTERPRETACION TEXTUAL: Reconoce elementos y características propias de estructuras narrativas	Dificultad para la lectura crítica, para contextualizaciones y pensamiento y para la realización de síntesis de información	ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL NIT 800.183.133-1	Corrección conjunta de la evaluación. Implementación por parte de simulacros N.G.E.S con guías de
10°	Objetivo de planeación la crónica de la LITERATURA: Identifica elementos, características propias de la literatura	Nivel 1 La planeación no señala un objetivo que indique la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	Nivel 2 La planeación señala un objetivo, pero es confuso porque no precisa de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	lectura crítica. La planeación señala de manera explícita un objetivo y presenta de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes. Durante el periodo retomamos un ejercicio permanente de guías y talleres que favorecen el acercamiento a la literatura.
10°	Articulación con componentes pedagógicos MEDIOS DE COMUNICACIÓN: MÓVILES Y OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS: Mediante diversas estructuras	En la planeación no es explícita en cuanto a los DBA y los Estándares curriculares para establecer una articulación con el objetivo.	En la planeación se explicita los DBA y/o los Estándares curriculares pero no se evidencia una completa articulación con el objetivo.	La planeación se precisa de manera clara la articulación entre el objetivo, DBA y los Estándares curriculares. Trabajo continuo a partir del análisis metacognitivo de textos interdisciplinarios (otras áreas) y mensajes de las redes sociales para favorecer el trabajo a nivel de pensamiento crítico.
10°	Precisión de comunicación de las temáticas a abordar	En la planeación no se presentan las temáticas de manera específica.	En la planeación se especifican las temáticas pero no muestran relación	
10°	ETICA DE LA COMUNICACIÓN: Diferencia estrategias comunicativas, intenciones y manejo de las diferentes herramientas comunicativas.	Se limita la expresión oral por miedo a la censura entre compañeros. No evidencia procesos de pensamiento crítico divergente que bien valen la pena trabajarse		Implementar técnicas de trabajo en grupo, exposiciones, foro, simposio, tertulias. Buscar estrategias para manejar en clase lenguajes de pensamiento.

**Anexo No. 2: Matriz de valoración aplicada a planeación inicial.**

		con los DBA y los Estándares curriculares.	con los DBA y los Estándares curriculares.
Saberes Previos	La docente no hace exploración de los saberes previos de los estudiantes ni específica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.	La docente no presenta de manera específica en la planeación la exploración de los saberes previos de los estudiantes.	La docente hace exploración de los saberes previos de los estudiantes y especifica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.
Estrategias de planeación	No hay un manejo periódico y sistemático de la planeación, ésta se limita a la relación de actividades desarticuladas.	Hay periodicidad sistemática para la elaboración de la planeación sin embargo la articulación de las actividades es mínima.	En la planeación es evidente la periodicidad sistemática y las actividades se articulan de manera que evidencian el manejo de una estrategia.
Estrategia didáctica	La planeación relaciona actividades sueltas que no evidencian un proceso en la construcción del conocimiento. No se tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).	La planeación muestra las actividades con una articulación mínima. Aunque tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) no se evidencia el manejo de una estrategia didáctica.	La planeación relaciona de manera clara las actividades articuladas en una estrategia pedagógica que tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).

*Nota: Elaborado por Guzmán y Plazas. (2018)*

### Anexo No. 3: Rúbrica para evaluar ensayos

Nombre \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

ITEMS	Tengo dificultad 20-40	Estoy en camino 41-60	He avanzado 61-80	Lo he logrado 81-100
Título	No se evidencia un título	El título no es preciso ni acorde con el tema tratado	El título es pertinente y conciso	El título es pertinente, conciso y llama la atención del lector.
Introducción	No maneja párrafo introductorio para delimitar el tema y contextualizarlo. Confunde al lector.	El planteamiento del tema es confuso.	Plantea y delimita el tema, pero la contextualización no es suficiente.	El planteamiento y delimitación del tema es claro. La contextualización es completa y precisa.
Tesis	No presenta una tesis.	La tesis presentada es confusa.	La tesis está planteada en la introducción.	La tesis está planteada en la introducción de forma clara y precisa
Argumentos	No presenta argumentos ni evidencias para sustentar la tesis.	Expresa algunos argumentos y los articula con la tesis pero no están lo suficientemente	Expresa al menos tres argumentos claros que sustentan la tesis y los apoya en evidencias	Expresa suficientes argumentos para sustentar la tesis fundamentándolos con fuentes bibliográficas y

		sustentados.	pertinentes.	relacionándolos con los textos leídos.
Coherencia y cohesión	El texto no maneja un orden lógico, generando confusión al lector.	El texto se presenta en un orden lógico, pero no maneja suficientes elementos de cohesión.	El texto evidencia un orden lógico en la exposición de los argumentos y maneja varios elementos de cohesión.	El texto es claro, coherente, maneja un orden lógico y conecta de manera apropiada los argumentos.
Conclusión	La conclusión es incoherente con los argumentos y no retoma la tesis.	La conclusión resume vagamente los argumentos y la tesis expuesta.	La conclusión confirma la tesis pero solo retoma algunos argumentos.	La conclusión es consistente, retoma claramente la tesis y los argumentos expuestos.

**Autora:** Nidia Esperanza Plazas Ruíz

### Anexo No.4: Planeación final.

		<small>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL COLEGIO ESTADAL ÉTICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL Acuerdo de creación 15 de 1989 del Consejo de Bogotá y Resoluciones de Aprobación 7939 del 11 de diciembre de 1995 y 2943 de Abril 09 de 2001 de la Secretaría de Educación del Distrito Capital</small>			
<b>PLANEACION DE CLASE PARA TERCER PERIODO</b>					
<b>ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN "EpC"</b>					
Docente: Nidia Esperanza Plazas Ruiz		Asignatura: Español	Grado: 10	Trimestre: 3	Año: 2018
PLANEACION DE ESTRATEGIA No. 4 Análisis y solución de problemas a partir de la lectura crítica de textos literarios (microcuentos)*					
Fecha de ejecución Sesión para semana del 3-7 septiembre y del 10 al 14 de septiembre					
<b>TÓPICO GENERATIVO</b>					
¿De qué manera la literatura me permite comprender realidades de la vida?					
<b>METAS DE COMPRENSIÓN</b>					
<b>MC1 – Contenido</b>		<b>MC2 – Método</b>		<b>MC3 – Propósito</b>	
Los estudiantes comprenderán la estructura, características esenciales y exponentes del microcuento como subgénero		Los estudiantes comprenderán las estrategias específicas para elaborar textos argumentativos de tipo oral y escrito a partir de la lectura crítica de		Los estudiantes comprenderán la importancia de fortalecer el pensamiento crítico a través del análisis de dilemas que se presentan en el entorno y del	
				Los estudiantes comprenderán cómo generar procesos de escucha activa y construcción grupal del conocimiento, mediante la participación y el diálogo en torno	
Página		Párrafo		Organizar	
¿Qué importancia tiene el microcuento desde una perspectiva histórica y sociocultural que surge de la lectura crítica y comprensión de textos literarios?		¿Cómo brindar y hacer uso de estrategias específicas para que los estudiantes elaboren textos argumentativos de tipo oral y escrito a partir de la lectura crítica de microcuentos?		¿Cómo es posible formarse como sujeto crítico y fortalecer este tipo de pensamiento desde la interpretación intertextual y la producción argumentativa?	
¿De qué manera los estudiantes pueden participar en diferentes técnicas de grupo, para expresar su pensamiento crítico, opinión y comprensión hecha a partir del análisis de microcuentos?					
<b>EJES TEMÁTICOS ARTICULADORES</b>		<b>ESTÁNDARES</b>		<b>COMPETENCIAS</b>	
El texto literario: microcuento Estructura narrativa del microcuento El ensayo, estructura y características.		PRODUCCIÓN TEXTUAL: produzco ensayos de carácter argumentativo, en los que INTERPRETACIÓN TEXTUAL Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, LITERATURA Comprendo e los textos que leo, las dimensiones éticas, estéticas y filosóficas entre otras que se evidencian en ellos. ETICA DE LA COMUNICACIÓN Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.		Aportes al desarrollo de competencias:  Comunicativas: oralidad, escritura, competencia lectora, literaria y semántica.  Cognitivas  Socioemocionales	
				Utiliza diversas estrategias de planeación, revisión y edición en la elaboración de textos (reseña informe e instructivo).	

<p style="text-align: center;"><b>MCI</b> 2, 3 y 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Interpretación:</b> Rutina de pensamiento veo, pienso me pregunto: Presentar una imagen (ver anexo1) para que los estudiantes expresen sus apreciaciones a partir de las preguntas ¿Qué ven? ¿Qué piensan sobre eso que ven? y ¿qué preguntas les genera la imagen?</li> <li>➤ Socializar la rutina para permitir un diálogo participativo en torno a las apreciaciones hechas sobre la imagen presentada.</li> <li>➤ Abordar saberes previos mediante conversatorio (docente y estudiantes): características de la narrativa, estructura del microcuento, exponentes de este género, etc.</li> <li>➤ <b>Análisis:</b> Invitar a la lectura individual de los cuentos asignados desde la interpretación de la imagen. Suscitar preguntas (anexo 2)</li> <li>➤ Transformar la historia leída en un microcuento, tener en cuenta que este tipo de texto maneja la estructura narrativa, pero se expresa de manera sucinta y contundente.</li> <li>➤ Construir el microcuento: Trabajo individual en medio pliego de cartulina. Debe contener título, imagen, texto.</li> <li>➤ <b>Valoración:</b> Compartir la producción e interpretación hecha de las historias leídas mediante una Galería de microcuentos que se expone en el salón.</li> <li>➤ <b>Inferencia:</b> Generar la rutina de pensamiento modificada: PALABRA, SIMBOLO, IMAGEN (se hace unificada en el tablero) a partir de la socialización de ese trabajo. Cada estudiante resume la comprensión de lectura del trabajo de sus compañeros en una PALABRA, representa esa palabra en un SIMBOLO y construye la IMAGEN de manera conjunta.</li> <li>➤ <b>Explicación:</b> Generar un diálogo participativo para reunir la reflexión resultante de esa rutina. Teniendo en cuenta que el tema central es la muerte se hace la presentación de tres noticias recientes</li> </ul>	<p>Formal, valoración escrita y verbal por parte del docente.</p> <p>Informal, oral, retroalimentación por parte del docente.</p> <p>Formal, valoración escrita por parte del docente.</p> <p>Informal, retroalimentación conjunta docente y estudiantes.</p> <p>Informal, retroalimentación verbal por parte del docente y compañeros</p>
<p style="text-align: center;"><b>MCI</b> 2, 3 y 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Autorregulación:</b> Describir en términos propios qué es lo que dice y quién lo dice: ¿Es verdad lo que dice el texto? ¿Qué evidencias lo apoyan? ¿cuál es la intención del autor al escribir ese texto: informar, cuestionar, etc.? ¿cuál es el impacto real del texto o de la información en la sociedad? ¿De qué manera es recibida la información? ¿qué sentimientos genera en las personas? ¿Qué gestos y/o expresiones faciales tienen las personas cuando reciben la información? De esta manera se logra establecer la relación del tema, en texto y contexto. Escuchar apreciaciones y opiniones a partir de la rutina que te hace pensar eso? Además se tomará de base diferentes tipos de preguntas:</li> <li><b>Preguntas conceptuales aclaratorias.</b> Básicamente son preguntas que ayudan a profundizar más en un tópico determinado: ¿Por qué dice usted eso? ¿Qué quiere decir exactamente esto? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Lo que usted quiere decir es.....o.....?</li> <li><b>Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos.</b> Esto les replantea a los estudiantes las bases en las que se están apoyando; con esto se pretenden avances conceptuales. ¿Por favor explique por qué o cómo? ¿Cómo puede usted verificar sobre eso? ¿Qué pasaría si...? ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con....?</li> <li><b>Preguntas que exploran razones y evidencias.</b> Se piden razones, pues con frecuencia los estudiantes utilizan apoyos que no han sido suficientemente pensados o soportes pobremente comprendidos para sus argumentos. ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Cómo sabe usted esto? ¿Puede mostrarme? ¿Me puede dar un ejemplo de eso? ¿Por qué está pasando...? ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo? ¿Quién dijo eso?</li> <li><b>Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas para mostrar a los estudiantes que existen otros puntos de vista igualmente válidos.</b> ¿De qué otras maneras alternativas se pueden mirar esto? ¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia? ¿Cuál es la diferencia</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>MCI</b> 2, 3 y 4</p>	<p>Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias ¿Y entonces qué pasaría? ¿De qué manera ... afecta ...? ¿En qué forma ... se conecta con lo que aprendimos antes? ¿Por qué ... es importante? ¿Qué está insinuando usted? ¿Por qué es mejor esta propuesta que aquella ...? ¿Por qué?</p> <p><b>Preguntas sobre las preguntas.</b> Relanzar las preguntas hacia los estudiantes o hacia las preguntas mismas. ¿Cómo respondería usted...? ¿Cuál era el punto de formular esta pregunta? ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta? ¿Qué quiere decir eso? ¿Cómo aplica ... en la vida diaria?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Finalizada la reflexión, se plantea el dilema moral: <i>La muerte es final o comienzo, es buena o mala, es castigo o recompensa?</i></li> <li>La docente proyecta una serie de frases que algunos autores plantean sobre la muerte para establecer la relación pertinente con el análisis que se viene haciendo sobre el tema: <ul style="list-style-type: none"> <li>• "La muerte es una mera apariencia, una puerta para trascender a otros mundos" (Platón)</li> <li>• "La muerte es, sin lugar a duda, un absurdo" (Sartre)</li> <li>• "La muerte es el enigma fundamental de la vida". (Schopenhauer)</li> <li>• "Aunque la muerte es quizás, junto al nacimiento, el hecho más natural del mundo, como preocupación humana siempre se renueva: "todos los hombres son mortales" pero ni individual ni genéricamente nos habituamos a nuestra mortalidad" (Pérez Gallardo)</li> <li>• "La muerte sea un bien, pues la muerte es una de estas dos cosas: ...o bien no es nada, no tiene sensación de nada, o bien, según se dice, es una transformación, un cambio de morada para el alma..." (Sócrates)</li> </ul> </li> </ul>	

<p><b>MCI</b> <b>2, 3 y 4</b></p>	<p>muerte como una realidad de la vida.  Modelación de un ensayo sobre la muerte escrito por Octavio Paz (ver anexo 4) identificar en él la tesis, los argumentos, el tipo de argumento, expresar sus opiniones  &gt; Proceso de producción escrita:  Se procede a elaborar el primer borrador a partir de formato (ver anexo 4)  ¿Cuál es mi opinión?, ¿Cuáles razones soportan mi opinión? ¿Qué autores soportan lo que yo pienso? ¿Cuál es mi conclusión? Primera revisión entre pares de ese escrito. (trabajo extraescolar)  Segundo escrito teniendo en cuenta las observaciones hechas por los compañeros y la matriz de valoración para textos argumentativos (ver anexo 3).  Entrega del escrito final mejorado para seleccionar los que a juicio del grupo y la docente, se pueden publicar en la cartelera mural.</p> <p><b>Conversatorio a partir de los textos elaborados para establecer las conclusiones.</b></p>	
---------------------------------------	--	--

**REFLEXIÓN**

Son diversas las reflexiones que surgen en el ejercicio de análisis de la estrategia, por ejemplo:

La estrategia didáctica se constituye en una propuesta aplicable en el aula, la articulación de las actividades con las metas de comprensión ordena el trabajo de clase, permiten optimizar los tiempos de trabajo así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa medida orienta el ejercicio de habilidades de pensamiento.

Además a partir de su aplicación se confirma que el aula es un espacio perfecto para la reflexión, para formar un pensamiento crítico y autónomo dado que se puede retomar y analizar situaciones o sucesos del contexto particular del estudiante. Esto es que la dinámica implementada a partir de la estrategia favoreció en los estudiantes el ejercicio de pensamiento crítico como se propuso desde la comprensión del sentido de los textos, la relación con sus experiencias personales y de contexto.

La transformación de las prácticas de la docente investigadora aporta a la mejora los procesos de clase y a la resignificación de la labor pedagógica para formar pensadores críticos.

La planeación basada en estrategias permite diseñar ambientes de aprendizaje con actividades gratas y motivadoras con las cuales se llega a capturar la atención de los estudiantes al tiempo que se brindan nuevas oportunidades de participación (individual, en parejas, grupales, etc.)

Una estrategia bien diseñada y orientada logra involucrar permanente y activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, incluso aquellos que han perdido el interés por las actividades o que no participan de manera espontánea.

El hacer visible la manera de cómo piensan y comprenden los estudiantes mediante la escritura de texto argumentativo, promueve entre ellos, la necesidad de explicar con sus propias palabras los puntos de vista que asumen sobre un tema particular, asimismo ayuda a que ellos encuentren utilidad y sentido a lo que están aprendiendo desde la asignatura.

Al abarcar en la estrategia, el pensamiento crítico desde el análisis en contexto y vinculando la literatura, permite lograr un acercamiento a la realidad, se aprende a ser reflexivo a no cae en la enajenación o la marginación, al mismo tiempo se aprende a tener un conocimiento profundo del medio en el cual se vive, a establecer una relación consciente y participativa con ese entorno;

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL  
COLEGIO VILLA RICA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL  
NIT 800.163.153-1**



**Anexo No. 5: Matriz de valoración aplicada a planeación final.**

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Objetivo de la planeación	La planeación no señala un objetivo que indique la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	La planeación señala un objetivo, pero es confuso porque no precisa de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.	La planeación señala de manera explícita un objetivo y presenta de manera clara la intención de aprendizaje que se espera de los estudiantes.
Articulación con componentes pedagógicos	En la planeación no es explícita en cuanto a los DBA y los Estándares curriculares para establecer una articulación con el objetivo.	En la planeación se explicita los DBA y/o los Estándares curriculares pero no se evidencia una completa articulación con el objetivo.	En la planeación se precisa de manera clara la articulación entre objetivo, DBA y los Estándares curriculares.
Precisión de las temáticas a abordar	En la planeación no se presentan las temáticas de manera específica.	En la planeación se especifican las temáticas pero no muestran relación con los DBA y los Estándares curriculares.	Las temáticas presentadas en la planeación evidencian articulación con los DBA y los Estándares curriculares.
Saberes Previos	La docente no hace exploración de los saberes previos de los estudiantes ni específica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.	La docente no presenta de manera específica en la planeación la exploración de los saberes previos de los estudiantes.	La docente hace exploración de los saberes previos de los estudiantes y especifica en la planeación las acciones mediante las cuales la realiza.
Estrategias de planeación	No hay un manejo periódico y sistemático de la planeación, ésta se limita a la relación de actividades desarticuladas.	Hay una periodicidad sistemática para la elaboración de la planeación sin embargo la articulación de las actividades es mínima.	En la planeación es evidente la periodicidad sistemática y las actividades se articulan de manera que evidencian el manejo de una estrategia.
Estrategia didáctica	La planeación relaciona las actividades sueltas que no evidencian un proceso en la construcción del conocimiento. No se tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).	La planeación muestra las actividades con una articulación mínima. Aunque tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) no se evidencia el manejo de una estrategia didáctica.	La planeación relaciona de manera clara las actividades articuladas en una estrategia pedagógica que tiene en cuenta una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).

Nota: Elaborado por Guzmán y Plazas

*Nota: Elaborado por Guzmán y Plazas*

**Anexo No.6: Matriz de rutinas de pensamiento propuestas por Rirchhart, Church y Morrison, (2014)**

Rutina	Movimientos Claves del Pensamiento	Notas y Descripción
<b>Capítulo Cuatro: Rutinas para Presentar y Explorar Ideas</b>		
Ver – Pensar - Preguntarse	Describir, interpretar y preguntarse	Buena para ser utilizada con estímulos visuales ambiguos o complejos
Enfocarse	Describir, inferir e interpretar	Es una variación de la rutina Ver-Pensar-Preguntarse que va mostrando partes de una imagen hasta completarla
Pensar- Inquietar –Explorar	Activar conocimiento previo, preguntarse, planear	Buena para utilizar al comienzo de una unidad para dirigir la indagación personal o grupal y descubrir comprensiones, así como concepciones erróneas
Conversación en Papel	Descubrir conocimiento e ideas previas, cuestionarse	Discusiones abiertas en papel; asegurarse de que todas las voces son escuchadas, ofrecer tiempo para pensar
Puente 3-2-1	Activar conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas	Funciona bien cuando los estudiantes tienen conocimiento previo pero la instrucción lo puede llevar en una nueva dirección; se puede extender a lo largo de la unidad
Puntos de la Brújula	Tomar decisiones y planear, descubrir reacciones personales	Solicita las ideas y reacciones del grupo ante una propuesta, plan o posible decisión
El Juego de la Explicación	Observar detalles y construir explicaciones	Es una variación de la rutina Ver-Pensar-Preguntarse que se enfoca en identificar las partes y explicarlas para construir comprensión de la totalidad, partiendo de sus partes y sus propósitos

**Capítulo Cinco: Rutinas para Sintetizar y Ordenar Ideas**

Titular	Resumir, captar la esencia	Breves resúmenes de las grandes ideas o de aquello que se destaca
CSI: Color, Símbolo, Imagen	Captar la esencia a través de metáforas	Rutina no verbal que obliga a establecer conexiones visuales

<sup>1</sup> Tomado del libro *Making Thinking Visible* (Hacer Visible el Pensamiento) de Ritchhart, Morrison, & Church (fecha de publicación, mayo del 2011). Traducido Por *Patricia León y María Ximena Barrera*.

Generar –Clasificar- Conectar –Elaborar: Mapas Conceptuales	Descubrir y organizar conocimiento previo para identificar conexiones	Resalta los pasos de pensamiento para hacer un mapa conceptual efectivo que organice y revele el pensamiento
Conectar-Ampliar –Desafiar	Establecer conexiones, identificar nuevas ideas, hacer preguntas	Síntesis de movimientos claves para manejar nueva información de cualquier forma que se presente: libros, charlas, películas y demás
CDCC: Conexiones-Desafíos-Conceptos-Cambios	Establecer conexiones, identificar el concepto clave, cuestionar y considerar implicaciones	Rutina que ayuda a identificar los puntos claves de un texto complejo para discutir; se requiere de un buen texto o libro
El Protocolo de Foco-Reflexión (Micro Lab)	Enfocar la atención, analizar y reflexionar	Se puede combinar con otras rutinas y utilizar para promover la reflexión y la discusión
Antes pensaba..., Ahora pienso	Reflexión y meta cognición	Se usa para ayudar a los aprendices a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo

**Capítulo Seis: Rutinas para Profundizar sobre las Ideas**

¿Qué te hace decir eso?	Razonar con evidencia	Pregunta que los docentes pueden entretener en la discusión para llevar a los estudiante a ofrecer evidencia de sus afirmaciones
Circulo de Puntos de Vista	Tomar perspectiva	Identificar las perspectivas alrededor de un tema o problema
Tomar Posición	Tomar perspectiva	Ponerse en una posición y hablar o escribir desde esa perspectiva, para comprenderla mejor
Luz Roja, Luz Amarilla	Monitorear, identificar sesgos, hacer preguntas	Se utiliza para identificar posibles errores en el razonamiento o áreas que necesitan cuestionamiento
Afirmar-Apoyar-Cuestionar	Identificar generalizaciones y teorías, razonar con evidencia, contra argumentar	Puede utilizarse con un texto o como una estructura básica para el pensamiento matemático y científico
El Juego de la Soga	Tomar perspectiva, razonar, identificar complejidades	Identificar y construir los dos lados de un argumento o tensión/dilema
Oración-Frase-Palabra	Resumir y extraer	Protocolo basado en un texto que busca develar lo que el lector encontró importante o valioso; se utiliza en las discusiones para observar temas e implicaciones