



**UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES**  
**Maestría en Educación**

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIADO POR LA  
DIALOGICIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION  
EDUCATIVA RURAL ALEGRIA EN CARAMANTA-ANTIOQUIA.**

**Obra de Conocimiento**

**de**

**Sandra Katherine Vargas Saldaña  
Carloman Benjumea Villa**

Realizada bajo la dirección de:

**Dra. Mayerly Zulay Ruiz Torres**

**MANIZALES, 2017**

Dra. Mayerly Zulay Ruiz Torres, Docente de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, desea hacer constar que:

- La Obra de Conocimiento titulada “Desarrollo del pensamiento crítico mediado por la dialogicidad en los estudiantes de la institución educativa rural alegrías-Caramanta-Antioquia”, ha sido realizada por Sandra Vargas y Carloman Benjumea, bajo mi dirección y supervisión.
- A mi juicio reúne los requisitos formales y de contenido para proceder a su defensa.

Para efectos oportunos, firmo la presente en Manizales a 25 de septiembre de 2017.

Fdo.: Dra. Mayerly Zulay Ruiz Torres  
Maestría en Educación  
Universidad Católica de Manizales

**Dedicado a:**

A Dios por estar pendiente en todos los momentos de mi vida, iluminando mi camino y proporcionándome luz en aquellos momentos de oscuridad en donde no encontraba respuesta a aquellas preguntas que eran de determinante importancia para mi avance; con su protección y bendición me ayudo a serle frente a todos los problemas e inconvenientes que se pueden haber presentado frente a mis estudios.

A mi padre por infundir en mi lucha y el deseo de superación constante; resaltando el apoyo proporcionado por ellos en momentos de duda, desesperación, desesperanza y futura felicidad.

A mi abuela que con su voz de aliento aumentaba la fe en los momentos de debilidad.

A mi novio Andrés Felipe Vega Cardona por que llego en momento justo que Dios lo designo para mi vida, fuiste pieza clave en la terminación de este proceso de formación.

A mi profesor, amigo y compañero de vida Willian Palta, porque siempre ha creído en mí.

Al grupo “l@s divin@s del divino”, mis amigas y amigos que me ayudaron a empezar este sueño.

Y por último a mi compañero de grado por su paciencia y comprensión

Sandra Katherine Vargas Saldaña

Después de Dios, mi familia es lo más hermoso que me ha dado la vida: Dedicado

A mis padres, seres maravillosos que les debo inmensa gratitud y amor.

A mis hermanos del alma, que adoro inmensamente.

A mis sobrinos, que son mis hijos también

A mí querida y amada esposa que me dio el ser más maravilloso

A mi Ana María por ti vivo cada día más, eres amor y ternura; eres un capullito de rosa, capullito de amor, cuando te recibí en mis brazos llenando de ilusión mi vida entera.

Y por último a un hijo de crianza que llevo paso a paso.

Carloman.

**Agradecimientos:**

“Si alguno de ustedes requiere de sabiduría, pídasela a Dios, y Él se la dará, pues Dios se las da a todos en abundancia y sin hacer ningún reproche”. Santiago 1:5. Biblia

Agradecemos al señor por permitirnos llegar al final de este proceso educativo y direccionar nuestros pensamientos hacia el bien común.

Para llegar a feliz término en el presente estudio se contó con la colaboración de diferentes personas que directa o indirectamente se involucraron en el proceso investigativo.

Se reconoce el apoyo de los directivos, estudiantes y padres de familia de la Institución educativa Rural Alegrías, quienes con su colaboración permitieron el proceso de la investigación desde el cual se reflexiona sobre el quehacer pedagógico con relación al tema del desarrollo del pensamiento crítico mediado por la dialogicidad en los estudiantes.

A mis compañeros, ¡lo hemos logrado! Es agradable encontrarse con personas como ustedes como colegas, como amigos, como formadores de formadores, y como grandes educadores de la generación presente y de muchas generaciones futuras.

Por otro lado a la Universidad Católica de Manizales que a través de los tutores y en especial a la Dra. Mayerly Zulay Ruiz Torres quien desde sus conocimientos y experiencias acompañó asertivamente el proceso de investigación.

## Índice de contenido

Dedicado a: .....	III
Agradecimientos: .....	III
APERTURA DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO .....	9
INTRODUCCION.....	11
PARTE I .....	16
INTRODUCCION AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION.....	16
CAPITULO 1. ....	16
1.1.    Justificación de la Investigación .....	16
1.2.    Línea de Investigación.....	19
1.3.    Definición del Problema de Investigación.....	20
1.4.    Objetivo General de la Investigación .....	22
1.4.1. Objetivos Específicos de la Investigación.....	22
1.5.    Esquema General de la Investigación .....	22
PARTE II .....	25
MARCO DE REFERENCIA.....	25
CAPITULO 2. ....	26
ANTECEDENTES.....	26
CAPITULO 3. ....	31
MARCO TEORICO .....	31
3.1. Desarrollo del Pensamiento.....	33
3.1.1. Estadios de Desarrollo del Pensamiento de Jean Piaget .....	33
3.1.2. Procesos Básicos de Pensamiento de Margarita de Sánchez .....	35
3.1.3. Modelo de Mapa Cognitivo de Félix de Bustos.....	37
3.1.4. Taxonomía de Bloom .....	39
3.2. El Pensamiento Crítico .....	41
3.2.1. Pensamiento Crítico y Dialogicidad .....	47
3.2.2. Habilidades del Pensamiento Crítico .....	49

3.2.3. Finalidad del Pensamiento Crítico .....	52
3.4. La Mediación y el rol del estudiante y del profesor.....	54
PARTE III .....	667
PLANTEAMIENTO METODOLOGICO.....	67
CAPITULO 4 .....	67
4.1. Enfoque Metodológico.....	68
4.2. Tipo de Investigación .....	68
4.3. Diseño de la Investigación .....	71
4.4. Método de la Investigación.....	71
4.4.1. Tipo .....	73
4.4.2. Técnica .....	75
4.4.3. Método .....	75
4.5. Muestra de la Investigación.....	83
4.6. Instrumento de Recolección de Datos.....	82
PARTE IV.....	85
RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS .....	85
CAPITULO 5 .....	86
RESULTADOS DE LA INVESTIGACION .....	111
PARTE V.....	111
CAPITULO 6. ....	111
CONCLUSIONES Y PROYECCION .....	112
PARTE VI.....	11912
RECOMENDACIONES.....	11915
CAPITULO 7. ....	119
RECOMENDACIONES.....	11916
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	12219

## Índice de Tablas

Taxonomía de Bloom.....	39
Platilla para el análisis de datos .....	72

## Índice de figuras

Figura 1. Esquema general de la investigación.....	24
Figura 2. Esquema general del marco teórico .....	32
Figura 3. Tendencias Básicas del Pensamiento.....	36
Figura 4. Mapa Cognitivo de Feliz de Bustos.....	39
Figura 5. Destrezas de los Procesos Cognitivos.....	41
Figura 6. Finalidad del Pensamiento Critico .....	53
Figura 7 Rol del profesor.....	57
Figura 8. Desarrollo del análisis de contenido .....	82
Figura 9. Muestra de la investigación.....	83
Figura 10. Nombre de los Cuentos trabajados en la investigación .....	88
Figura 11. ¿Quiénes eran los personajes principales y secundarios? .....	91
Figura 12. ¿Qué querían las partes y para qué?.....	92
Figura 13. ¿Qué otra cosa podrían haber hecho cada parte? .....	94
Figura 14. ¿Que hizo cada una de las partes? .....	96
Figura 15. ¿Quién era el personaje principal? Escribe sus características .....	98
Figura 16. ¿Por qué razón los saltamontes trataban mal al sapo? .....	100
Figura 17. ¿Si tú fueras el personaje principal, que hubieras hecho en esa situación? .....	101
Figura 18. ¿Qué instrumentos musicales participan en este cuento?.....	102
Figura 19. ¿El anterior cuento es un texto narrativo? ¿Por qué? .....	103
Figura 20. ¿En tu opinión porque crees que es importante todos los instrumentos de esta orquesta? .....	104
Figura 21. ¿Te gusta trabajar en forma individual o en grupo? Argumenta tus razones .....	105
Figura 22. La mediación Dialógica realizada en el aula .....	106
Figura 23. Momentos de Mediación Dialógica.....	107



## Índice de Anexos

ANEXO A .....	136
ANEXO B .....	137
ANEXO C .....	138
ANEXO D.....	140
ANEXO E .....	141
ANEXO F .....	142
ANEXO G .....	143
ANEXO H .....	145
ANEXO I .....	146
ANEXO J .....	147
ANEXO K .....	149
ANEXO L .....	151

## APERTURA DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO



Institución Educativa Rural Alegrías 2017

La Institución Educativa donde se desarrollaron las actividades de investigación es una Institución de formación académica de carácter oficial, calendario A, según Resolución de aprobación 132643 del 18 de Noviembre del 2014, Código del Dane No. 205145000140, NIT. 811035076-2 y se encuentra ubicada en el corregimiento de Alegrías, Municipio de Caramanta, Antioquia a 12 km de la cabecera Municipal.

La Institución Educativa Rural Alegrías ha implementado el modelo pedagógico Social Humanista, presta el servicio educativo desde grado transición a grado 11°, donde se gradúan como bachilleres académicos, la escuela es también graduada pero su metodología es Escuela Nueva de la cual hace parte de las teorías constructivista.

La misión de la Institución propende por: brindar educación inclusiva con alta formación en valores, desarrollo humano, y competencias ciudadanas, académicas y productivas en los niveles de preescolar, básica y media.

Esta institución cuenta en la básica primaria con maestros multigrado. Actualmente tiene 2 profesores para 49 estudiantes en edades comprendidas entre 5 y 12 años.

Los habitantes de esta zona pertenecen a estrato 1 y 2, su actividad económica es cafetera, pequeños agricultores por lo general, los padres de familia desempeñan labores como coger café, desyerbar sus pequeñas fincas, transportar cargas en mulas, entre otras actividades del campo.

## INTRODUCCION

La educación en Colombia se ha encontrado y se encuentra actualmente inmersa en procesos de construcción, abierta al avance de su verdadero campo de acción, de sus actores educativos y de la continua reflexión sobre las modalidades en las que se organiza con el fin de promocionar una educación que favorezca y potencie el desarrollo integral de los niños.

Actualmente en el mundo pedagógico se viene hablando de aprendizajes significativos y de enseñar a los estudiantes a pensar, para ello el desarrollo de competencias transversales es fundamental; en esta obra de conocimiento se aborda la competencia cognitiva desde el trabajo realizado en los estudiantes de una institución educativa rural en la que trabaja desde la mediación dialógica con el fin de favorecer el desarrollo de los procesos del pensamiento crítico.

El sistema educativo de hoy se orienta a formar estudiantes cuyo perfil responda a las necesidades que día a día le ofrece el mundo; un mundo globalizado, un mundo que exige al estudiante un actuar transformador, un ser interesado en construir, en inventar para él y para los demás; un mundo en el que su participación en el desarrollo social y cultural de su realidad lo empoderen en el momento de tomar decisiones, de resolver problemas o de sugerir otras posibilidades.

De ahí que se crea la necesidad de generar espacios pedagógicos en los que a partir de la reflexión crítica sobre su realidad, sobre lo que lo rodea, conviertan al estudiante en un ser competente en el momento de enfrentarse a diversos problemas y de esta manera ser capaz de asumir con responsabilidad pero desde su criterio, desde su

pensamiento, decisiones para su formación y la formación de la comunidad, en definitiva poner en práctica sus conocimientos y así sentido a su realidad.

Este trabajo investigativo permitió trabajar aspectos importantes en el aula de clase, como fue el dialogo entre profesor y estudiante alrededor de un tema, convirtiéndose éste en la mediación para desarrollar avances en el pensamiento crítico de los estudiantes mediante la evolución de sus respuestas

El pensamiento crítico planteado por Freire (2005) se debe entender como una actividad mental, específica e integrada, para comprender el mundo y la actividad pedagógica, busca que los estudiantes y profesores dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia .

Freire (2005) también expresa que los actos educativos no son neutrales y que todo acto educativo es un acto político, denuncia a la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica, pero también el reconocimiento y la manifestación de que la acción educativa ofrece oportunidades para la acción emancipatorio; y se pregunta: ¿Dialogamos con las y los estudiantes en la educación? y en caso de que la respuesta fuera positiva, ¿de qué manera lo hacemos?

En la investigación, la dialogicidad fue empleada como mediación pedagógica, teniendo en cuenta la modalidad de Escuela Nueva, en donde se evidenció que en ocasiones por la metodología y la cantidad de grupos en un mismo salón, se dificulta el dialogo por la complejidad de las edades y de los temas en cuanto a su nivel de desarrollo, dificultando el dialogo entre las partes, pero también permitió evidenciar algunas situaciones pedagógicas satisfactorias al interior del aula de clase en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales serán abordadas más adelante.

La educación propuesta en la obra de Freire es esencialmente crítica y liberadora, exige una permanente actitud reflexiva y transformadora, bajo estos ideales se exige que desde su proceso educativo el individuo se vaya independizando, se vaya convirtiendo en un ser autónomo, apropiándose cada vez más de sus aprendizajes, de hacer que éstos sean cada vez más significativos, con sentido y de impacto social.

De lo anterior, surgen algunas preguntas como ¿cuál debe ser el rol de la escuela?, y ¿cuál el del profesor? y ¿de qué manera se involucran a los estudiantes en estos procesos?

El mundo está cambiando, lo que obliga a que en el campo de la educación todo cambie; la escuela debe asegurar que su currículo esté vigente, no solo desde los contenidos que se trabajan en el aula, sino también, en las habilidades y actitudes que se espera que el estudiante obtenga para luego aplicarlas en sus contextos reales, de ahí que el profesor con sus propuestas pedagógicas se convierta en ese mediador de conocimientos y de formas de acceder a él.

Lo anterior nos permite plantearnos la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación con el cómo desarrollar en nuestros estudiantes habilidades cognitivas entre las que se encuentran la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, propias del nivel del pensamiento crítico. El estudio sobre Desarrollo del pensamiento crítico mediado por la dialogicidad en los estudiantes de la Institución Educativa Rural Alegrías, nace de las constantes inquietudes relacionadas con el cómo enseñar de manera significativa y funcional o de qué manera hacer que lo que se enseña y se aprenda en el aula tenga sentido en la formación de nuestros estudiantes al hacer que ellos sientan la necesidad de aprender y de apropiarse de sus propios saberes, para luego aplicarlos en sus contextos.

Este trabajo de investigación inicia en el año 2015 y está inscrito en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. El objetivo general consistió en desarrollar el pensamiento crítico por medio de la mediación dialógica, para tal fin se desarrollaron actividades en el aula de clase sobre temas relacionados con cuentos como el Carpintero, el Sapo y el Saltamontes, la Orquesta; los anteriores cuentos se articularon con temáticas relacionada con la convivencia, el respeto, la falta de respeto, el rechazo y la exclusión.

A partir de lo anterior y haciendo uso de la dialogicidad como mediación pedagógica se llevaron varios encuentros entre los estudiantes y el profesor

desarrollando estas temáticas y actividades, alrededor del dialogo para evidenciar la capacidad de cada uno con relación al pensamiento crítico.

El documento está organizado en siete capítulos. El primero da paso a las generalidades de la investigación. Se plantea la problemática de la investigación ¿De qué manera optimizar la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades de pensamiento de los estudiantes de grado 5°, el capítulo también refiere al objetivo general y específicos del estudio, cuyo contenido orienta al desarrollo de estas habilidades cognitivas haciendo uso de la dialogicidad como mediación pedagógica.

El segundo capítulo refiere al estado de arte o antecedentes de algunos trabajos de investigación sobre mediación pedagógica, dialogicidad y pensamiento crítico como referentes que aportaron elementos importantes permitiendo relacionar las categorías anteriormente mencionadas con el propósito de la investigación.

El tercer capítulo presenta los referentes teóricos del estudio, centrados en los conceptos de pensamiento crítico, dialogicidad y mediación pedagógica. Se hace una descripción de las teorías que fundamentan la investigación. Se analiza y se reflexiona desde una visión socio-crítica, en la que el desarrollo del pensamiento crítico se concibe como una necesidad humana y social, de ahí la relación directa entre éste y el uso de la dialogicidad como mediación pedagógica.

El cuarto capítulo alude a la metodología empleada para la consecución del objetivo principal, teniendo en cuenta que el enfoque de la investigación es crítico social, esta investigación es de tipo correlacional porque tiene como propósito medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables para ver si están o no relacionadas entre sí. En el quinto capítulo se presenta los resultados y análisis de datos arrojados en las diferentes actividades con los estudiantes. En el sexto capítulo se abordan las conclusiones y en el último y séptimo capítulo se trabajó la discusión, así como la proyección de la investigación

Este ejercicio investigativo nos ha permitido diseñar y crear elementos didácticos en las que se puede trabajar las habilidades del pensamiento crítico mediado por la dialogicidad, para los grados de la básica primaria. La propuesta que se desarrolló

durante toda la investigación representa el inicio de un espacio de reflexión pedagógica que permita la inclusión al currículo sobre los aportes que se puedan hacer al mismo, se dialogue sobre sus enseñanzas desde todas las áreas del conocimiento y se vincule a las prácticas pedagógicas de los profesores.



## PARTE I

### INTRODUCCION AL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

#### CAPITULO 1.

##### 1.1. Justificación de la Investigación

La educación debe ser entendida como una práctica ética que conlleva una responsabilidad que compromete el actuar de ser maestros, sobre todo porque hacemos parte de una sociedad globalizada que se caracteriza por una economía de mercado y donde el capitalismo pareciera convertirse en una propuesta moral que impregna las relaciones en todos los ámbitos. Es por esta razón, que la educación hoy no puede quedarse inmóvil y debe asumir una posición frente a los desafíos de su ser y quehacer que le impone el mundo de hoy.

En los contextos educativos, nuestra misión de maestros debe expresarse por prácticas profundamente críticas, sociales y cercanas, sobre todo cuando la escuela sigue siendo en ocasiones un centro de instrucción y adoctrinamiento centrado en contenidos, pero que se olvida en algunos momentos del compromiso ético que le convoca por estar en permanente encuentro con la humanidad. El autoritarismo y la educación bancaria que denuncia Freire (2005), aquella que no permite un libre desarrollo del pensamiento crítico y que por ende busca al *estudiante ideal*, sigue siendo una constatación en algunos espacios pedagógicos, en el que no se le da el lugar a las prácticas dialógicas para que estas se adentren en el aula. Igualmente, tenemos en cuenta que la educación responde en ocasiones a modelos políticos e ideológicos que el Estado o grupos hegemónicos quieren hacer prevalecer, distanciándose de su sentido, y reduciendo la educación a cumplimiento de normatividades externas (pruebas estándares y otros), afanada en cumplir los currículos o llevar a cabo los contenidos pero renunciando a espacios dinámicos de diálogo y encuentro de manera transversal.

En la actualidad, la educación está centrada en competencias como la formación de agentes productores o capacitados para realizar una función o labor, una educación pragmática, pero distante de reflexión y crítica, de conciencia de humanidad que reconozca el lugar y la importancia de los otros y otras. Es una educación unidireccional, donde los estudiantes se limitan solamente al cumplimiento de deberes escolares, pero donde pareciera que faltaran los espacios para su desarrollo de autonomía y compromiso de participación en la sociedad. Una educación rígida, que se aleja de la dinámica dialógica dejando su responsabilidad social a merced de personas que juegan con los sueños e ilusiones. La escuela entonces tiene una misión y una tarea supremamente valiosa en la dinámica de la formación de la conciencia y pensamiento crítico y el promover los espacios para la construcción de una sociedad activa y participativa.

La educación debe encarnar en su propia esencia un sentido, este debe ser el de proporcionar a los estudiantes los argumentos y razones para afrontar los desafíos de la vida y responder a las necesidades del tiempo presente. Se requiere de una formación en pensamiento crítico que sea dialógica y que esta permee la escuela y todo espacio pedagógico, para el desarrollo de procesos de aprendizajes.

La educación lucha para que no sea reducida exclusivamente a cátedras, cursos o contenidos, y que en sus prácticas escolares se favorezca las mediaciones como el dialógico que implica aceptación, reconocimiento y valoración de los otros, con el fin de evitar prácticas pedagógicas unidireccionales, profesores dictadores de clases y centrados en un saber, donde narra y comunica los contenidos pero que no genera espacios de comunicación, ni mucho menos desarrollo de pensamiento.

La dialogicidad, como el camino, es una actitud ética que exige de los participantes una concienciación, una consolidación de criterios y la participación activa y esto solo es posible través del aprendizaje, no solo de los conocimientos. En este sentido la problemática que se presenta aquí, le apuesta a los procesos educativos dialógicos para el desarrollo de un pensamiento autónomo en el estudiante, que debe

generar la participación de su proceso formativo y del desarrollo de su conciencia, que le permita procesos humanizadores y transformadores de su sociedad.

La educación como apuesta ética exige una búsqueda de caminos para la construcción más reflexiva y crítica, la apuesta que se presenta en esta investigación, responde a la necesidad de transformar dinámicas de relación en la escuela y que permiten consolidar la forma de pensar de los estudiantes, teniendo como base sus contextos escolares y sociales; trabajando en la necesidad de superar los paradigmas estáticos y la educación bancaria, por una educación dialógica, abierta, dinámica y participativa.

La dialogicidad, permitirá establecer nuevas formas de relación. Es aquí donde la importancia de este trabajo radica, en aportar a la educación y rescatarle la emocionalidad y la multidimensionalidad de los seres humanos. Implica volver la mirada sobre el rol del profesor, pero no como el poseedor absoluto de la verdad y conocimiento; es una apuesta que permite comprendernos en dinámicas relacionales de respeto.

La pertinencia de este trabajo radica en pensar y resignificar la visión de aprendizaje como la acumulación de contenidos y saberes, para ser pensada como los procesos existenciales de sentido y relación con el conocimiento y el mundo. En este sentido, se apuesta a establecer un diálogo entre la mediación desde la dialogicidad en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y todo lo que significa el pensamiento crítico tomado desde sus raíces con la escuela de Frankfurt, como espacios de aprendizaje y transformación de la vida de los estudiantes, que redunde en beneficio social.

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido un tema de interés personal, como profesores, como estudiantes y como personas, fue considerado relevante debido a que es necesario en todos los ámbitos de la vida; personal, familiar, profesional, académico y social. Nuestra experiencia como profesores nos ha llevado a pensar si en realidad estamos preparando a nuestros estudiantes en ambientes en los que su visión crítica tenga la posibilidad de desarrollarse, si eso que día a día planeamos y describimos en los planes de áreas, en los planeadores de clase, en los documentos institucionales, en los

que se describe la formación de un individuo crítico, transformador de sociedades, se esté llevando a la práctica.

Nuestra investigación cobra importancia en el escenario de la Institución educativa en la que se realizó así como en otras instituciones educativas que trabaje día a día por una educación de calidad y para la vida.

## **1.2. Línea de Investigación**

Esta Obra de Conocimiento se ubica en la línea del Grupo de Investigación ALFA, de Educación, Pedagogía y Currículo, la cual tiene como propósito la problematización del conocimiento en torno a la formación humana desde el debate permanente entre el saber pedagógico y los contextos socio-culturales de la región, mediante la formación profesor, la investigación educativa y la práctica pedagógica.

En esta línea las reflexiones y las investigaciones se sitúan en torno a: la reconstrucción histórica del sentido de lo pedagógico y lo curricular, dentro de una mirada renovada de lo educativo en las regiones. La aprehensión, la comprensión, la enseñanza, el reconocimiento y lo valorativo dentro de los espacios educativos, sociales y culturales. La emergencia de nuevas coordenadas éticas y política de lo educativo. Las relaciones entre la educación, el desarrollo y la pedagogía. Las políticas y posibilidades de las reformas educativas y los planes de desarrollo educativos en las regiones.

Y es sin duda, el cuestionamiento sobre los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje y el propio compromiso ético que los profesores tenemos frente a la relación directa con los estudiantes, lo que nos lleva a ubicarnos en esta línea de investigación y al mismo tiempo a fortalecer su trayectoria investigativa.

### **1.3. Definición del Problema de Investigación**

En nuestro sistema educativo son varios los problemas que no permite una educación de calidad, en el siguiente trabajo de investigación se pretende responder y aportar una posible solución a las diferentes situaciones que en ocasiones afectan el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La educación debe asumir los retos que exigen las generaciones actuales, que día tras día se ven influenciados por los avances tecnológicos y necesitan nuevas formas de aprender. Es evidente que a pesar de los esfuerzos que se hacen por cambiar las modalidades y métodos de enseñanza, se siguen aplicando didácticas que pueden ser posibles causantes del desinterés y desmotivación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y poco o nada, generan al desarrollo de un pensamiento crítico.

En los diferentes contextos educativos, la diversidad existente es marcada en cuanto a intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que reflejan los estudiantes en el contexto escolar, los cuales no se tienen en cuenta en las didácticas aplicadas en las instituciones educativas, situación que puede estar generando las dificultades y limitaciones que tenemos en el aprendizaje, e incluso los saberes, son utilizados en la resolución de problemas dentro de los entornos donde se desenvuelven los estudiantes.

Un referente de esta situación son los resultados obtenidos en la prueba PISA 2012, aplicada por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), la cual, además de evaluar y analizar el desempeño en matemáticas, lenguaje y ciencias, en esta oportunidad se enfocó en que el conocimiento adquirido sea aplicado a la resolución de problemas de la cotidianidad. Colombia se ubicó en los últimos lugares entre 65 países participantes, dando muestra de las falencias que se tienen en el sistema educativo, según los resultados, no se prepara para la vida. Del mismo modo, se puede decir que las prácticas educativas vigentes difícilmente, llevan al alcance del nivel que exige la realidad actual, dificultando de esta manera, la configuración del pensamiento crítico, fundamental para enfrentar situaciones cotidianas, expresar sus puntos de vista y

asumir posturas reflexivas frente a la resolución de problemas, siendo autónomos en el aprendizaje y la toma de decisiones, idea que corrobora De Zubiría (2014) cuando comenta que “nuestra educación básica no está dedicada a lo más importante: a desarrollar competencias transversales para pensar, convivir, interpretar. A esas competencias debería dedicarse por completo la educación básica como hacen los países que obtienen los mejores lugares en estas pruebas.”

Las instituciones educativas, se preocupan por alcanzar un buen nivel académico, sin embargo descuidan, en cierta medida, la dimensión humana, dejando a un lado el fortalecimiento de las competencias actitudinales que generen autonomía y seguridad, como el saber ser, saber convivir, saber sentir y saber actuar. Además, porque los docentes se centran en el cumplimiento de sus planes de clase, los que se desarrollan a partir de contenidos establecidos, generalmente, con clases magistrales.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, es preciso mencionar que la Institución Educativa Rural Alegrías no es ajena a esta situación, las prácticas pedagógicas están enfocadas al cumplimiento de los requerimientos generales del MEN y por ende, se centra la calidad de la educación en la acumulación de contenidos.

Los resultados en las pruebas saber del grado quinto de los años 2014 y 2015, no han sido muy favorables pues nos encontramos en las áreas evaluadas en nivel medio con tendencia a bajo, muy poco en los niveles satisfactorio y avanzado.

Lo anterior permite pensar en dos aspectos en esta investigación, la pertinencia que tiene la pregunta, ¿Cómo impacta la mediación pedagógica desde la dialogicidad para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes? y la segunda tiene que ver con las didácticas empleadas que aún no incluyen a todos los estudiantes.

Los estudiantes, requieren de estrategias diferentes de atención y aprendizaje que les permita avanzar en sus procesos. Esto permite pensar en la pertinencia de la investigación y de las didácticas empleadas en los diferentes niveles de educación y contextos. Ellas pueden estar afectando, de una u otra manera, los procesos de aprendizaje y la formación de pensamiento crítico necesario para que el estudiante sea capaz de interpretar, argumentar, analizar, sintetizar, formular hipótesis, reflexionar,

evaluar, apreciar sus puntos de vista y el de los demás, siendo líder dentro del trabajo cooperativo para solucionar los problemas que surgen en el diario vivir.

#### **1.4.Objetivo General de la Investigación**

El objetivo principal de esta investigación consistió en:

Desarrollar el pensamiento crítico por medio de la dialogicidad para la autonomía de los estudiantes.

##### **1.4.1. Objetivos Específicos de la Investigación**

Tomando como referencia el supuesto anterior, los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Exponer conceptualmente lo que significa la mediación pedagógica, la dialogicidad y el pensamiento crítico.
- Identificar los aportes teóricos y metodológicos de las investigaciones en torno a la dialogicidad y el pensamiento crítico como proceso relevante para el desarrollo de competencias en estudiantes de grado quinto de básica primaria.
- Presentar como se comprende la relación que guardan las categorías expuestas.
- Explicar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico por medio de la dialogicidad en el aprendizaje de los estudiantes.

#### **1.5. Esquema General de la Investigación**

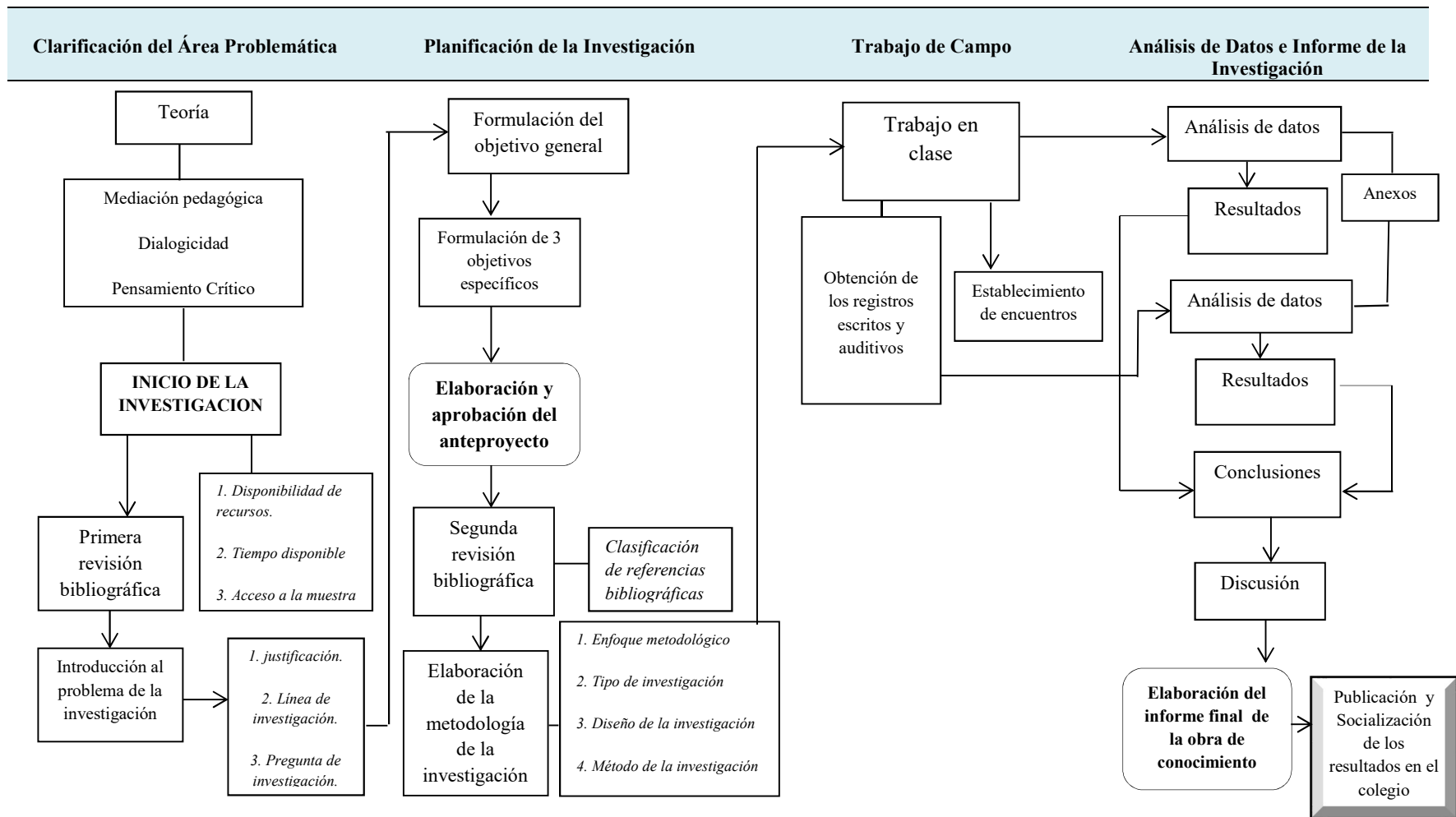
Partimos del concepto de investigación educativa de Hernández y Maquilón (2010), definido como

el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que debemos utilizar para obtener conocimientos, para buscar unas explicaciones y para una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para

«solucionar» los problemas que la educación, en particular, y la sociedad, en general, plantea o demanda. (p. 32)

Este proceso debe ser sistemático y ordenado, por tal motivo a continuación en la figura 1 se muestra el esquema general de la investigación.





**Figura 1.** Esquema general de la investigación

Fuente: Figura de adaptación de la tutora (Ruiz,2016).

**PARTE II**

**MARCO DE REFERENCIA  
DE LA INVESTIGACION**

## CAPITULO 2.

### ANTECEDENTES

Partiendo de la descripción del problema se realiza la revisión de diferentes artículos de investigación, utilizando para su búsqueda diferentes fuentes de revistas indexadas, motores de búsqueda, revistas de educación, libros, obras de conocimiento y obras de pensamiento universal reconocidas, utilizando las palabras: mediación pedagógica, dialogicidad y pensamiento crítico, que permitieron conocer los referentes que aportaron elementos importantes a esta obra de conocimiento, permitiendo relacionar las categorías anteriormente mencionadas con el propósito de la investigación.

La revisión realizada facilito tener una visión global frente a los trabajos de otros investigadores teniendo en cuenta la interacción en los contextos local, nacional e internacional, lo cual ha contribuido a la ampliación de perspectivas con respecto al tema de investigación.

Se relacionan investigaciones sobre **mediación pedagógica**, entre las que se encuentran los estudios realizados en Valparaíso Chile, en la Pontificia Universidad Católica, en Ecuador dos trabajos del mismo tema, una tesis trabajada en la Universidad Técnica de Ambato del año 2014 y la segunda en la universidad de Azuay en el año 2010. A nivel de Colombia se encontró un trabajo de investigación en Cali en la Corporación Educativa Centro de Administración Cenda, a cargo de la profesora Fanny Alcira Gaviria Castro.

En cuanto a investigaciones relacionadas con la **dialógidad** se relaciona la realizada en el año 2013 por Sandra Patricia Carvajal Méndez, en la Universidad de San Buenaventura desde la Facultad de Educación con Maestría en educación y en el año

2014 en el que se realizó un convenio entre la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Minuto de Dios de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Maestría en Comunicación Educativa desde la ciudad de Bogotá D.C. En el tema del **pensamiento crítico** se resaltan los estudios realizados por Espitia y Reyes (2011), Tamayo (2012) y la investigación de Laiton (2010).

Estas investigaciones muestran un horizonte con relación al tema que se aborda en esta obra de conocimiento, las investigaciones descritas fueron las más significativas y vale mencionar que aunque el tema es de gran importancia y necesario, en este caso no se encontraron muchas investigaciones.

Al revisar las investigaciones sobre Mediación pedagógica, en Valparaíso-Chile, en la Pontificia Universidad Católica, se realizó una investigación de una experiencia educativa-investigativa centrada en el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático, el desarrollo del pensamiento y la construcción de una relación afectiva, allí se trabajaron las categorías de libertad, aprendizaje dialógico y mediación pedagógica. En los resultados se resaltó cómo el mediador pedagógico construye un proceso de creación de relaciones posibles que le permite viajar, misteriosamente, interrelacionando la complejidad vital de diferentes dimensiones del ser humano: el pensamiento, las emociones y la motricidad.

En la investigación realizada en Ecuador, la tesis trabajada en la Universidad Técnica de Ambato sobre la mediación pedagógica y su impacto en la atención de los estudiantes de los sextos y séptimos grados paralelos "a" y "b" de la escuela de práctica docente Pedro Vicente Maldonado de la ciudad de Baños de Agua Santa Provincia de Tungurahua, del 2014, muestra al maestro con capacidad de crear conocimiento de una forma práctica, lúdica y dinámica, transformando así el proceso de enseñanza en un proceso agradable e interesante para el estudiante.

También, en este mismo país pero en la Universidad de Azuay en el año 2010, la investigación aborda la misión del maestro el cual debe ser el de acompañar y promover

el aprendizaje constructivo que permita al estudiante desarrollarse como un miembro activo de la sociedad, gestor de cambios y constructor de su destino.

En Colombia-Cali, la Corporación Educativa Centro de Administración Cenda, a cargo de Fanny Alcira Gaviria Castro, se desarrolló un proyecto dentro de la línea de investigación: un concepto en construcción; en donde se hace referencia que la mediación se debe ver desde las distintas interrelaciones socioculturales, por ello no se podría separar la historia de la pedagogía de la historia de la enseñanza; construyéndose además como un sentido mítico entre las prácticas educativas y la cultura para la construcción de una nueva sociedad

En las investigaciones relacionadas sobre el tema de la Dialogicidad; en el año 2013 Sandra Patricia Carvajal Méndez de la Universidad de San Buenaventura en la Facultad de Educación y en la Maestría en Educación: desarrollo humano, se realizó la investigación denominada: Fundamentación de la educación ciudadana desde la pedagogía liberadora para contextos socioeducativos en tiempo presente. Dicha investigación considero necesario hacer una fundamentación desde la Pedagogía Liberadora a la formación ciudadana ya que expresa que la formación se ha convertido en una preocupación por las carencias que se evidencian en la crisis de las dinámicas pedagógicas y sociales generando exclusión, violencia e indiferencia ciudadana; resaltando que para la Pedagogía Liberadora el acto educativo es la principal estrategia para formar ciudadanos y como un modo de intervención en el mundo, desde éste se devela el carácter político y el deber de la educación en la formación ciudadana.

En el año 2014 se realizó un convenio entre la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá D.C., la investigación realizada se enmarcado en los postulados de Mario Kaplún, intelectual latinoamericano adscrito a la corriente de la pedagogía crítica, que ha desarrollado la relación comunicación educación desde la perspectiva del educador Paulo Freire. Estas dos universidades describen y caracterizan cada una de estas tres categorías y muestra el modelo de comunicación que se desprende de cada una de ellas

En las investigaciones relacionadas con el Pensamiento crítico, se tuvo en cuenta los estudios de Espitia y Reyes (2011) y Tamayo (2012), los cuales mostraron la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto, población con edades semejantes a los estudiantes que intervenimos en la Institución Educativa Rural Alegrías en Caramanta-Antioquia, con una diferencia, mientras que los primeros tuvieron en cuenta como objeto de estudio el micro-habilidad o habilidades iniciales como la predicción, anticipación e inferencia; el segundo se centró en una habilidad de alto orden como es la argumentación. Los resultados arrojados fueron satisfactorios después de la intervención pedagógica, por cuanto las habilidades mencionadas mejoraron progresivamente, evidenciando desarrollo del pensamiento crítico.

En la investigación realizada por Laiton (2010), se indagó sobre una habilidad superior, como es la resolución de problemas, que llevó al desarrollo de pensamiento crítico, siempre y cuando los estudiantes fueran capaces de argumentar, de aprender a aprender y de aplicar ese aprendizaje en el mundo en que se encuentren; en este sentido, el estudio se asemeja al de Tamayo por cuanto los dos tuvieron en cuenta los niveles de argumentación, habilidad fundamental para profundizar en el conocimiento. Los resultados se reflejaron en los estudiantes cuando se familiarizaron con las habilidades de pensamiento crítico aplicado a su realidad.

En consecuencia, todos los estudios referenciados aportan al presente trabajo investigativo desde las temáticas abordadas, se puede decir que la mediación pedagógica, la dialogicidad y el pensamiento crítico, están despertado el interés a nivel de investigación y se está constituyendo como objeto de estudio en diferentes lugares tanto a nivel internacional, nacional como local con el propósito de mejorar los procesos educativos.



### CAPITULO 3.

#### MARCO TEORICO

*“Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educó y me educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.” Paulo Freire*

El pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar, a veces, sin herramientas adecuadas para ello, precisamente por esto, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro.

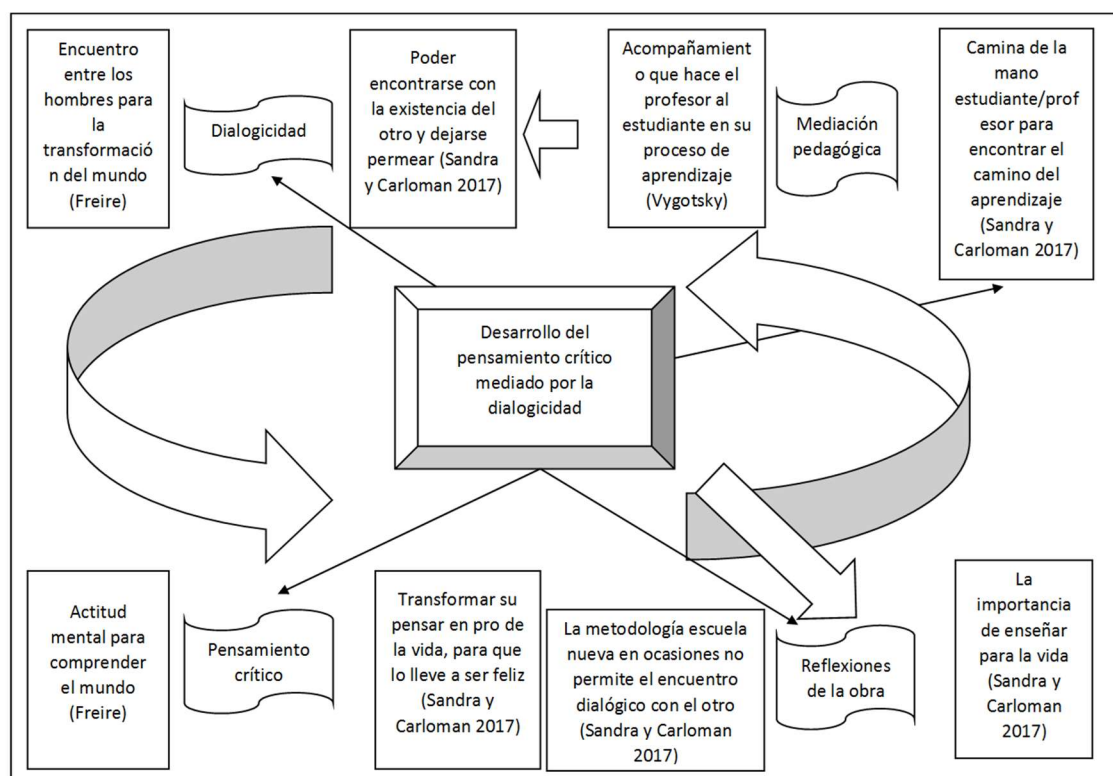
La investigación está encaminada al desarrollo del pensamiento crítico, que posibilite un conocimiento más reflexivo, más analítico, desarrollando en los estudiantes capacidades cognitivas. La propuesta pedagógica esta apalancada por las posturas y pensamientos de Paulo Freire; el pensamiento crítico en Freire es pensamiento y es acción.

Vale la pena resaltar que éste es considerado como el pensador crítico que más practicó lo que decía, aunque, en el caso de él, tal vez sea más acertado decir que fue uno de los pensadores críticos que más dijo sobre lo que practicó. Su pensamiento crítico fue claro en cuanto a que debemos tomar la realidad como punto de partida del acto de conocer. Por eso plantea que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción. En por ello que se requiere que el profesor, al enseñar, respete los saberes del educando, esto puede evidenciarse en respetarlos y al tenerlos en cuenta como agentes activos para el proceso de enseñanza y



de aprendizaje; favoreciendo la discusión y el dialogo de los esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

La mediación pedagógica es vista en esta investigación como la relación que se debe dar en el aula entre el estudiante y el profesor, siendo esta un acto educativo que permite desarrollar actividades relacionadas con el pensamiento crítico, haciendo uso de la dialogicidad, de la conversación, donde cada uno participa desde su conocimiento del tema a tratar mediante la interacción de saberes entre las partes. Es así como la escuela debe brindar a los estudiantes los espacios desde los cuales los estudiantes como agentes activos participen en la construcción de su realidad y desarrollen la capacidad de interpretar, de analizar, de evaluar e inferir, ya que enseñar no solo es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades de comprensión, es también ese encuentro con el otro mediado por el dialogo, por la palabra, por la conversación.



**Figura 2. Esquema general del marco teórico**

Fuente: Elaboración propia.

### **3.1. Desarrollo del Pensamiento**

En diferentes partes del mundo y durante varios siglos, se ha investigado y se ha escrito sobre el desarrollo del pensamiento, entre los autores que abordan este tema se encuentra Jean Piaget y Barbel Inhelder, quienes describieron las etapas del desarrollo evolutivo que se desarrolla en el pensamiento desde que el ser humano nace. Más adelante en el siglo XX, Benjamín Bloom y Lorin Anderson clasificaron los objetivos educativos en diferentes niveles de conocimiento y en grupos de procesos cognitivos, posteriormente en el siglo XXI, Margarita de Sánchez habló sobre la forma de trabajar en el desarrollo del pensamiento y la importancia de cómo hacerlo para que los aprendizajes fueran significativos; Félix de Bustos identificó y diseñó una herramienta para diagnosticar fortalezas y debilidades que las personas pueden presentar cuando desean conocer algo; David Perkin diseñó las mencionadas rutinas de pensamiento como patrones de conducta o estructuras que hacen el pensamiento visible; Patricia Márquez en reconocimiento y como recopilación de muchos trabajos escribe sobre el cómo desarrollar habilidades de pensamiento.

A continuación se abordarán los estadios de desarrollo del pensamiento de Jean Piaget, los procesos básicos de pensamiento de Margarita de Sánchez, el modelo del mapa cognitivo de Félix de Bustos, así como la taxonomía de Bloom, con el fin de comprender el desarrollo de frente al tema del pensamiento todos nacemos con una determinada estructura neurológica la cual debe avanzar hacia un proceso de maduración para aprender a pensar y en especial para pensar críticamente.

#### **3.1.1. Estadios de Desarrollo del Pensamiento de Jean Piaget**

El desarrollo del pensamiento comienza con un estado de equilibrio de forma gradual que va del recién nacido al adulto, siendo de gran importancia en su inteligencia, su vida afectiva y social, analizando los hechos que ya sabe e integrándolos con la nueva interpretación de hechos y objetos, pero lo más importante para Piaget en este desarrollo

consistía en darse cuenta de la manera que eran adquiridos los conocimientos a medida que el niño crecía.

Piaget pensó en la forma en cómo los niños organizaban sus conocimientos, a estos los llamo **esquemas** definiéndolos como acciones físicas, operaciones mentales de conceptos o teorías gracias a los cuales recibimos y adquirimos información del mundo, y a medida que el niño superaba una etapa, su esquema mejorara notablemente a causa de la dificultad cada vez mayor en la resolución de problemas, pero este no se encarga solo de realizar nuevos esquemas sino de organizar y modificar los que ya se tienen.

Para Piaget, el desarrollo del pensamiento necesita de principios, estos son: (a) *Organización y Adaptación*: estos rigen el desarrollo intelectual del niño por lo que se llamaron funciones invariables, la organización se refiere a que cuando el niño madura hace una integración entre los sistemas simples para resolver situaciones más complejas y la adaptación ocurre al ajustarse las capacidades a las exigencias que provienen del medio. (b) *Asimilación y Acomodación*: se refiere a como se da la adaptación al entorno mediante la asimilación la cual modifica la nueva información para que tenga relación con los esquemas que se poseen, generándose un estado de equilibrio a la hora de identificar lo que ya se sabe y si no es así generar una acomodación que consiste en modificar los esquemas actuales y mejorarlos con los que se adquieren, la relación entre estos principios explican el nivel de conocimiento a lo largo de la vida.

Piaget y Inhelder (1997) consideraron cuatro etapas en el desarrollo cognitivo del niño y del adolescente. La primera etapa es denominada Motora o Sensorio-motriz (0-2 años): es la primera fase en el desarrollo cognitivo, y para Piaget tiene lugar entre el momento del nacimiento y la aparición del lenguaje articulado en oraciones simples (hacia los dos años de edad); lo que define esta etapa es la obtención de conocimiento a partir de la interacción física con el entorno inmediato. Así pues, el desarrollo cognitivo se articula mediante juegos de experimentación, muchas veces involuntarios en un inicio, en los que se asocian ciertas experiencias con interacciones con objetos, personas y animales cercanos.

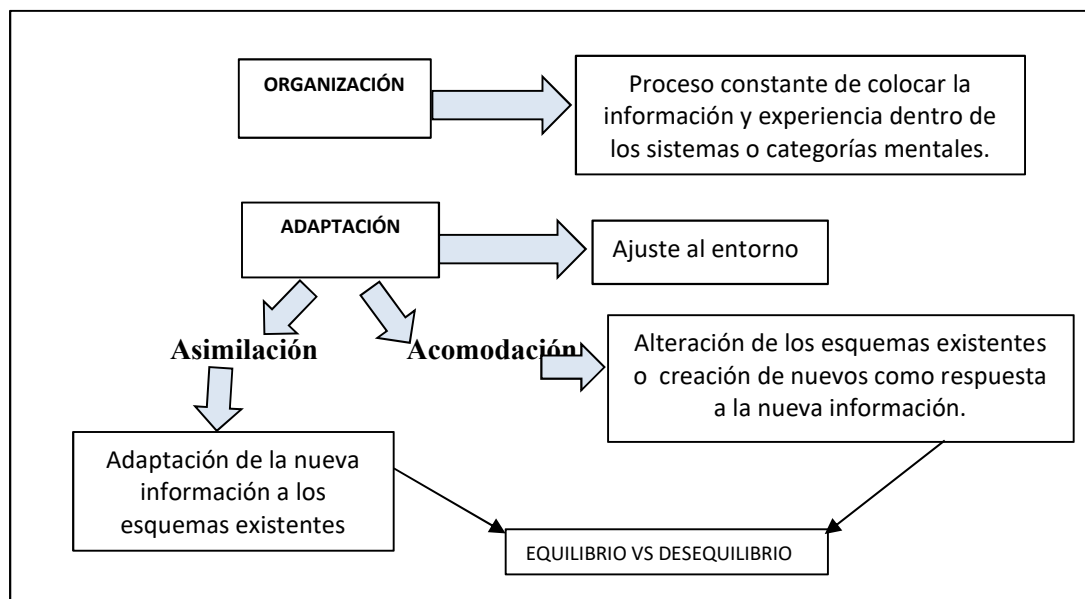
La segunda etapa es denominada, etapa Pre-operacional (2-7 años), en esta etapa se empieza a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, actuar y jugar siguiendo roles ficticios y utilizar objetos de carácter simbólico; sin embargo, el egocentrismo sigue estando muy presente en esta fase, lo cual se traduce en serias dificultades para acceder a pensamientos y reflexiones de tipo relativamente abstracto. Es de resaltar que en esta etapa aún no se ha ganado la capacidad para manipular información siguiendo las normas de la lógica para extraer conclusiones formalmente válidas, y tampoco se pueden realizar correctamente operaciones mentales complejas típicas de la vida adulta (de ahí el nombre de este período de desarrollo cognitivo), por eso, el pensamiento mágico basado en asociaciones simples y arbitrarias está muy presente en la manera de interiorizar la información acerca de cómo funciona el mundo.

La tercera etapa corresponde a la de las Operaciones Concretas (7-11 años), se caracteriza porque empieza a usarse la lógica para llegar a conclusiones válidas, siempre y cuando las premisas desde las que se partan tengan que ver con situaciones concretas y no abstractas. Además, los sistemas de categorías para clasificar aspectos de la realidad se vuelven notablemente más complejos en esta etapa, y el estilo de pensamiento deja de ser tan marcadamente egocéntrico. Uno de los síntomas típicos de que un niño o niña ha accedido a la etapa de las operaciones concretas es que sea capaz de inferir que la cantidad de líquido contenido en un recipiente no depende de la forma que adquiere este líquido, ya que conserva su volumen.

La última etapa corresponde a la de las Operaciones Formales o Lógicas (11-12 años), en este período en el que se gana la capacidad para utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos que se han experimentado de primera mano; por tanto, a partir de este momento es posible *pensar sobre pensar*, hasta sus últimas consecuencias, y analizar y manipular deliberadamente esquemas de pensamiento, y también puede utilizarse el razonamiento hipotético deductivo.

De acuerdo a las edades del desarrollo cognitivo, los niños y niñas de la muestra de esta investigación, se encuentran en las dos últimas etapas consideradas por Piaget; evidenciándose que empiezan a desarrollar sus habilidades cognitivas con mayor

rigurosidad a partir de los 9 años aproximadamente, es ahí donde el pensamiento recobra mucha más importancia en las actividades de aprendizaje como esa capacidad que tienen las personas de formar ideas y representaciones de la realidad en su mente, relacionando unas con otras.



**Figura 3. Tendencias Básicas del Pensamiento**

Fuente: Elaboración propia

### 3.1.2. Procesos Básicos de Pensamiento de Margarita de Sánchez

Para Amestoy de Sánchez (2002) las habilidades de pensamiento pueden ser enseñadas mediante las preguntas y la reflexión, diferenciando dos tipos de procesos:

- a. El primero facilita el desarrollo de las habilidades para identificar, relacionar y clasificar objetos, situaciones o eventos del medio circundante.
- b. El segundo estimula la comprensión y el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales que facilitan la formulación de inferencias, la predicción y la solución de problemas.

En cada uno de los procesos se incluyen otros procesos que ayudan a un aprendizaje más significativo y perdurable, de mayor aplicabilidad a las condiciones del medio, estos son:

1. Primer Grupo: Observación, descripción, comparación, relación e identificación de características esenciales.
2. Segundo Grupo: Clasificación simple, planteamiento y verificación de hipótesis, cambio-orden y transformación, clasificación jerárquica, definición de conceptos.

Y estableció 6 procesos como integradores del grupo 1 y 2: Análisis, síntesis, evaluación y razonamiento analógico.

Como apoyo a la obra de conocimiento serían estos últimos 4 procesos los que ayudarían a la construcción de un pensamiento mediante la mediación dialógica (Amestoy de Sánchez, 2002), a continuación se describe cada uno de ellos

- a. Análisis: consiste en la separación de un todo en sus partes, permite profundizar el conocimiento de las partes como elementos de un todo y comprender los nexos que la relacionan, como en el caso de relaciones de orden, causa y efecto y equivalencia.
- b. Síntesis: incluye la integración de las partes, propiedades, relaciones, operaciones, etc., en todo es significativa. La síntesis es más compleja que el análisis y esta es más compleja que el análisis y se desarrolla por etapas con el fin de terminar en la culminación de un conocimiento sintético más complejo y profundo del objeto o situación en estudio.
- c. Evaluación: permite emitir juicios de valor acerca de objetos, eventos o situaciones, esta implica la identificación de la discrepancia y la emisión de juicios de valor, aspecto que no ocurre en las dos anteriores. Incluye la descripción del objeto o la situación por evaluar; la derivación a partir de la situación deseada, de los criterios de evaluación, la comparación de la situación observada y la deseada y la emisión de juicios de valor.

- d. Razonamiento Analógico: permite establecer o analizar relaciones de orden superior entre diferentes elementos, conceptos, hechos o situaciones pertenecientes a uno o más conjuntos.

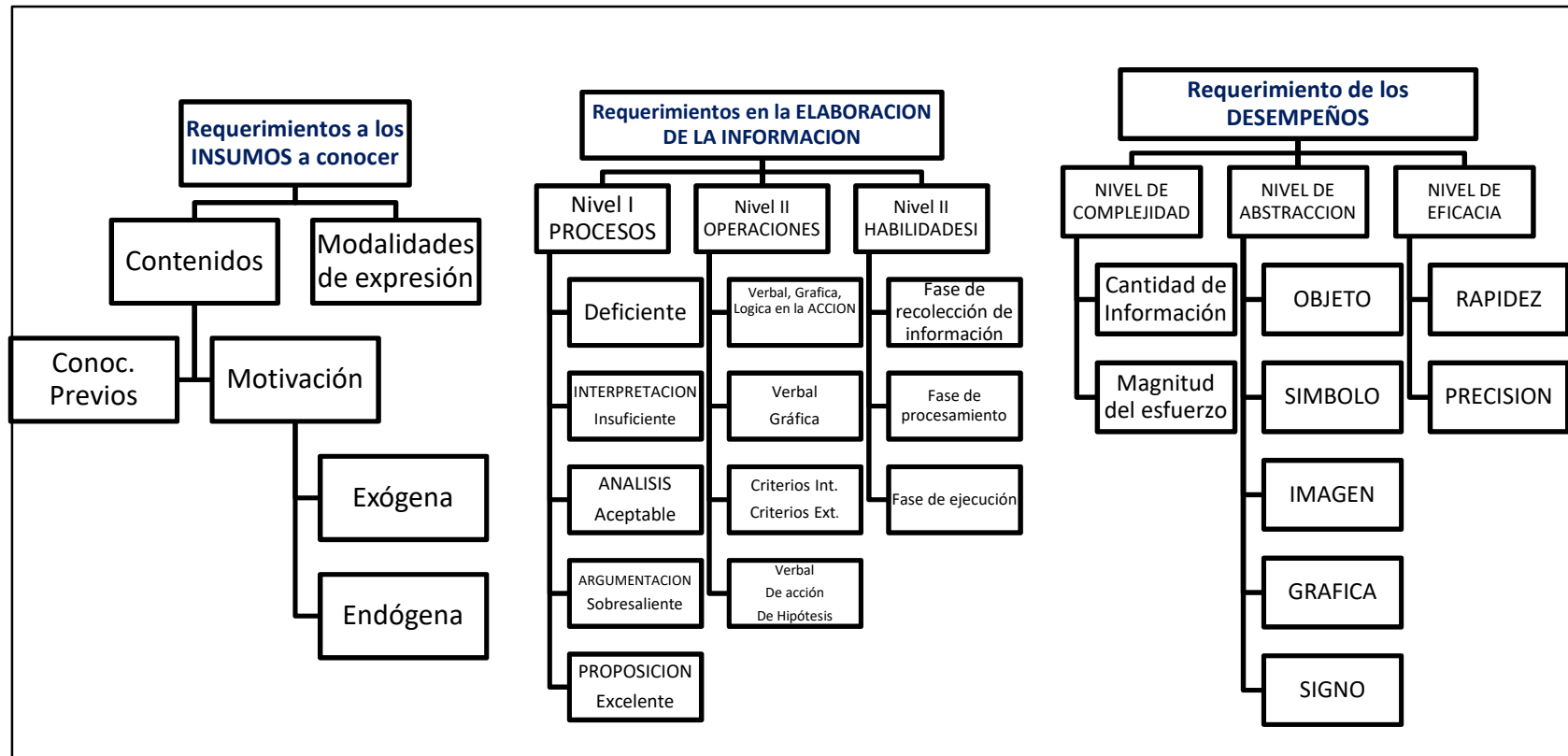
### 3.1.3. Modelo de Mapa Cognitivo de Félix de Bustos

El mapa cognitivo para Feliz de Bustos, es una herramienta que tiene dos funciones fundamentales, la primera consiste en el diagnóstico de las fortalezas y las debilidades que tiene un estudiante cuando intenta conocer algo y la segunda consiste en el diseño de unidades didácticas que le permitan a los estudiantes con bajo rendimiento superar las dificultades y aprovechar al máximo sus fortalezas (Márquez, 2014).

Bustos (2003) citado por Márquez (2014, p.40), define el acto cognitivo en tres variables. Requerimiento de insumos: todo acto comienza con la interacción entre el sujeto y el objeto (contenido), la presentación de estos a conocer puede llevarse a cabo mediante diferentes modalidades de expresión.

- a. Elaboración de la información: este acto cognitivo se lleva a cabo mediante la elaboración de la información o el contenido a conocer a través de los procesos, operaciones y habilidades.
- b. Requerimientos de los desempeños: hace referencia a que los actos cognitivos se pueden ver afectados por requerimiento establecidos en los desempeños siendo estos de complejidad, abstracción y eficacia.

A continuación muestra el mapa cognitivo de Félix Bustos Cono, en la que se puede observar las tres variables junto con los aspectos que integra cada una de ellas y que permite identificar las fortalezas y debilidades del estudiante en el desarrollo de su proceso cognitivo.



**Figura 4. Mapa Cognitivo de Feliz de Bustos**

Fuente: (Márquez, 2014, p.40)



### 3.1.4. Taxonomía de Bloom

La idea central de la Taxonomía de Bloom es que, en el dominio cognitivo, existe una escala de complejidad de tres niveles, respecto a lo que los educadores suelen tener para que los estudiantes aprendan, estos niveles poseen una estructura jerárquica que va de lo más simple a lo más complejo, hasta llegar a la evaluación. En el nivel inferior se encuentran los procesos de información y comprensión, posteriormente se encuentran los procesos de aplicación y análisis y en el superior se ubican los procesos de síntesis y evaluación (Márquez, 2014)

**Tabla 1. Taxonomía de Bloom**

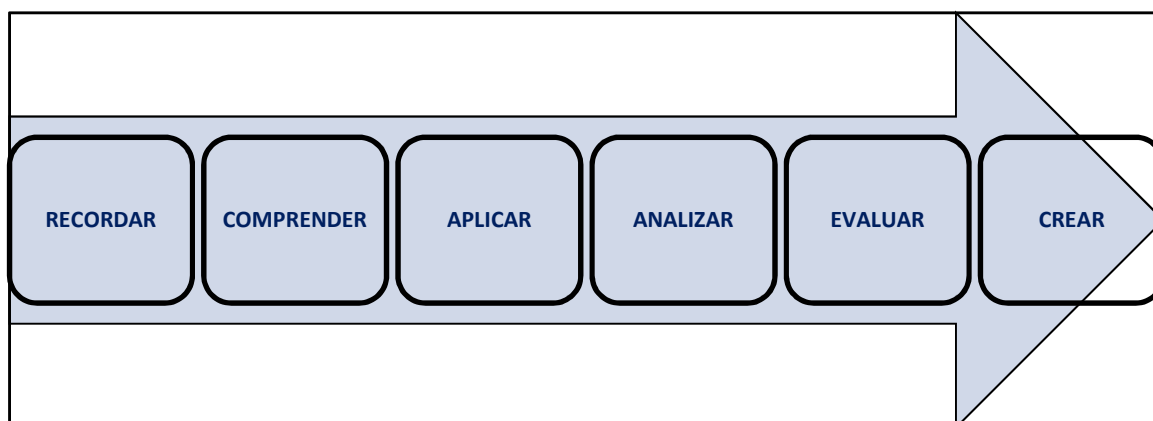
OBJETIVO	DEFINICION	VERBOS PARA EXPRESAR ACCIONES O REALIZAR TAREAS
<b>Conocimiento</b>	Recordar la información	Identificar, describir, nombrar, reconocer, reproducir, seguir
<b>Comprensión</b>	Comprender el significado, parafrasear un concepto	Resumir, convertir, defender, parafrasear, interpretar, ejemplificar
<b>Aplicación</b>	Emplear la información o concepto en una nueva situación	Erigir, hacer, construir, modelar, predecir, preparar
<b>Análisis</b>	Descomponer la información o conceptos en partes, para comprenderlos más a fondo	Comparar, contrastar, desglosar, distinguir, seleccionar, separar
<b>Síntesis</b>	Reunir las ideas para formar algo nuevo	Categorizar, generalizar, reconstruir
<b>Evaluación</b>	Emitir juicios de valor	Valorar, criticar, juzgar, justificar, argumentar, apoyar

Fuente: (Márquez, 2014, p.47)

La taxonomía fue revisada por un estudiante de Bloom, llamado Lorin Anderson, quien realizó la diferencia entre el *saber qué* y el *saber cómo*, en la cual el primer conocimiento se refiere al contenido del pensamiento, y la segunda a los procedimientos utilizados en la resolución de problemas. La primera dimensión del conocimiento "*Saber qué*", la dividió en 4 categorías, siguiendo a Márquez (2014):

- a. Conocimiento Fáctico: abarca pequeñas cantidades de información como definiciones o detalles específicos.
- b. Conocimiento Conceptual: se refiere a maneras de organizar la información, como la clasificación.
- c. Conocimiento Procedimental: incluye algoritmos, heurísticas o normas generales, técnicas y métodos, además de cómo utilizar los procedimientos.
- d. Conocimiento Meta cognitivo: es el conocimiento de los procesos de pensamiento y el cómo manipular estos procesos.

La dimensión de los procesos cognitivos de la Taxonomía Revisada, comprendió 6 destrezas, las cuales se encuentran dispuestas según su complejidad, de la siguiente manera:



**Figura 5. Destrezas de los Procesos Cognitivos**

Fuente: Figura de adaptación propia, basado en Márquez (2014).

### 3.2. El Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico no es un concepto nuevo porque se viene desarrollando desde Sócrates, aunque el término pensamiento crítico se definió hace aproximadamente 20

años atrás por la universidad de Stanford en California. A nivel de literatura, existen varios autores en los cuales podemos basarnos para darle soporte a esta investigación.

Zemelman (1992) respecto a la crítica como razonamiento sustenta que:

El cambio de los horizontes teóricos es más lento que el cambio de los horizontes históricos. De ahí que se requiere de una forma de razonamiento que sea crítica y abierta a estos desajustes que pueden llevar a un <bloqueo mental> (para utilizar la expresión con que Schuhlz explica la falta de desarrollo técnico científico de los griegos). Lo anterior obliga a profundizar <en el razonar> y en sus conexiones con lo <real>, de manera que oriente la construcción de una conciencia activa, no ritualizada, que sea trascendente respecto de cualquier ideología. (p.102)

García (1995) propone en relación con el pensamiento crítico:

La actitud crítica es factor de supervivencia tanto individual como social, pues aporta creatividad, nuevas alternativas, selección de problemas de acuerdo a su importancia clarificación de valores y administración más eficiente de la propia existencia; permite afrontar y resolver la tensión generada por las presiones de la sociedad, la educación, el temperamento, la naturaleza y los propios valores. (p.211)

De igual forma Freire (1997), señala sobre lo planteado anteriormente que:

Por eso sin tardanza, señálese la necesidad de una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época. (p.33)

Morín (2002b) expone respecto al pensamiento:

El pensamiento debe establecer fronteras y atravesarlas, abrir conceptos y cerrarlos, ir del todo a las partes y de las partes al todo, dudar y creer; debe rechazar y combatir la contradicción, aunque al mismo tiempo se nutra de ella. (p.199)

También hablaba que el pensamiento se refiere también a la concienciación “La consciencia es inseparable del pensamiento que es inseparable del lenguaje. La consciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones” (Morin, 2002b, p.134).

Lipman (...) citado por García (1995, p. 212), define el pensamiento crítico como: un pensamiento de responsabilidad y efectivo que da facilidad al buen juicio, esto por tres razones: (1) fundamentación en criterios, (2) autocorrección y (3) sensibilidad a los contextos.

El pensamiento crítico es un proceso mental complejo e indispensable en esta sociedad del conocimiento llena de dificultades, obstáculos, contradicciones y cambios que el ser humano tiene que afrontar, a veces, sin herramientas adecuadas para ello. Precisamente por eso, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para todas esas situaciones del presente y del futuro.

Freire (1997) criticó la transmisión autoritaria y memorística de los contenidos, su pensamiento está profundamente cimentado en el concepto de libertad, concepto que pone al servicio de la transformación de los procesos educativos y sociopolíticos. Busca que los estudiantes y los profesores dejen de ser objetos pasivos de una historia estática y dogmática, para convertirse en sujetos responsables, capaces de conocer y de crear su propia historia.

Su pensamiento crítico fue claro en cuanto a que debemos tomar la realidad como punto de partida del acto de conocer; por eso plantea que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción. En particular, requiere que el profesor, al enseñar, respete los saberes del estudiante: respetarlos y aprovecharlos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje y discutir con los estudiantes la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

El estudio sobre el pensamiento crítico de más larga tradición proviene de la lógica formal y de la lógica dialéctica desarrollada por Aristóteles. Este enfoque lógico-formal

centra su interés en la validez formal del razonamiento como criterio de racionalidad del razonamiento crítico.

En la actualidad el enfoque dado al desarrollo del pensamiento en las instituciones educativas es mixto: bien directamente, por medio de cursos monográficos intensivos, o bien indirectamente utilizando la explicación de cada una de las materias del currículo.

Según el Ministerio de Educación, se tiene un propósito y una necesidad, esto consiste en que la educación formal de nuestro país esté orientada a activar el pensamiento crítico y reflexivo de las personas en pro de su calidad de vida y por ende en el desarrollo de la nación; sin embargo conviene reconocer que la educación del momento sigue manteniendo en un enfoque pedagógico orientado esencialmente hacia la adquisición de saberes, por medio de la orientación de materias escolares básicas; a esta situación la nombraremos con una noción empleada por Freire (2005): la concepción bancaria de la educación, refiriéndose a la educación tradicional, donde a él educando únicamente se le deposita la información y él sólo la guarda y la archiva; el alumno es un sujeto pasivo del proceso educativo.

En Colombia, se hacen esfuerzos por desarrollar este tipo de pensamiento; es así como el Gobierno lo ha proyectado en las leyes que rigen la educación. Un ejemplo claro lo presenta la Ley General de Educación, interpretándolo como el espíritu o la actitud crítica. Sin embargo, los docentes, que serían los responsables directos de esta tarea, no están preparados para lograrla; sus prácticas se basan en la memorización y no en el razonamiento y la reflexión. Este ejercicio pedagógico nos debe permitir establecer prácticas pedagógicas tendientes a desarrollar mucho más estas capacidades cognitivas en el aula de clase, es por ello que se dispone de un camino abierto para la implementación de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en dicha población.

Peter Facione (2007), entiende el pensamiento crítico como el conjunto de habilidades cognitivas y de la mente que posibilitan interpretar, analizar, evaluar e inferir. Sin duda este pensamiento es el que le sirve al estudiante para mejorar sus

conocimientos y pensamientos previos y para adquirir nuevos. Por otro lado, desde un entorno pedagógico, Facione (2007) también habla de lo que significa entender lo que desde una educación liberal se busca, es decir, que esa educación liberal consiste en crear espacios y didácticas que favorezcan el aprender a aprender, a pensar por uno mismo, de manera independiente y en colaboración con los otros, es entonces la educación liberal la que permite al estudiante indagar, buscar el conocimiento y hacer sus propias inferencias. Desde este marco, el pensamiento crítico no se adquiere automáticamente, como la inteligencia que tiene una persona, sino que debe ser puesto en práctica, es una habilidad que debe ser desarrollada y demostrada constantemente.

Por lo tanto, para construir una verdadera reforma del pensamiento y transformar el mundo de la vida del sujeto, se debe reflexionar sobre la función que tiene la Escuela en este proceso y en especial el rol del profesor.

Entonces pensamos en una escuela con las siguientes características:

- Que Innove los prácticas de enseñanza; reevaluando las condiciones actuales de homogenización y transmisión de conocimientos.
- Que humanice la práctica educativa, conociendo el conocimiento en, con y desde el sujeto.
- Que busque una reforma del pensamiento, donde el acomodamiento sea reemplazado por la posición reflexiva y autónoma.
- Que piense la realidad incorporando al sujeto en su historicidad, es decir, capaz de reconocerse en sus sentimientos, inercias y también en sus potencialidades para dar cuenta del tiempo y la época que vive en un contexto de realidad específica que es su propio mundo de vida, generando soluciones y alternativas a los problemas individuales y sociales.

Para lograr esto, es necesario que el rol del docente también se transforme.

Freire (2005), afirma:

Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la humanización de ambos. Del pensar auténtico y

no en el sentido de donación, de entrega del saber. Su acción debe estar animada de profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige de él que sea un compañero de los educandos, en sus relaciones con ellos. (p.83)

Según este planteamiento, el maestro no sólo debe buscar el cambio de pensamiento y la humanización del alumno sino la de él mismo. Coincidiendo con esta afirmación Morín (1999) expresa que “la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p.23). Morín (1999) y Freire (2005), convergen en la idea de que la educación contemporánea y todos los actores que allí intervienen deben enfocar todos sus esfuerzos en el sujeto, en otras palabras, por una educación más humana, no centrada en el objeto que pueden ser intereses económicos, académicos o del sistema, sino en el sujeto, la persona y sus pensamientos, intereses y necesidades.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. (Freire, 2005, p.92)

La educación en la Institución Educativa Alegrías, propende por formar niños con capacidad de resolver problemas de la vida, del entorno y de su realidad, capacidad que van adquiriendo con la ayuda del maestro y fortalecen con los compañeros a través de un trabajo donde el compartir experiencias es altamente significativo para lograr un estudiante con sentido y apropiación social, desarrollando el pensamiento mediante la mediación realizada por el profesor a través del dialogo y el desarrollo de tres actividades y 3 sesiones en cada una de ellas.

### 3.2.1. Pensamiento Crítico y Dialogicidad

El pensamiento crítico en tiene también relación con una clara postura que sostiene que la tarea educativa no es neutral, más bien en todo acto educativo hay también un acto político (Freire, 2005), esta idea, sin duda, influyó profundamente en otros pensadores críticos. La posición de Freire es inspiradora porque denuncia la tarea educativa como instrumento de dominación ideológica, pero también el reconocimiento y la manifestación de que la acción educativa ofrece oportunidades para la acción emancipatorio. Su posición también incluye el planteamiento de la *relación dialógica*, planteada desde una relación de horizontalidad (como contraposición a la verticalidad imperante), entre quien aprende y quien le apoya en su proceso de aprendizaje.

En este planteamiento, no se trata de una postura dialógica fingida, que aparenta ser un diálogo libre y sincero, sino que se trata en verdad de una cuestión profunda: la posibilidad de dar voz a todas las personas, pues todas las personas tienen siempre algo que decir y a algo que aportar.

Esta posición, muestra a Freire como una antecesor de la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Tal como sugiere Freire (2005), tenemos que tomar al estudiante como sujeto del proceso educativo y no como objeto; estas ideas de Freire sobre la educación se basan en su creencia de que tanto los maestros como los estudiantes tienen fortalezas y que el aprendizaje debe, y puede, ser recíproco.

Las personas que cultivan el hábito de pensar críticamente procuran llevar una vida más racional, más razonable e imparcial y están en mejores condiciones para enfrentar las dificultades y los retos que les depara el mundo real. Cabe reconocer, sin embargo, como acota Peter Facione (2007) coordinador del proyecto Delphi, que:

Ser un pensador crítico altamente alfabetizado no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor



posibilidad de que esto se logre. Y es definitivamente mejor que afrontar las consecuencias de tomar malas decisiones con las consecuencias indeseables que ellas conllevan (p.1).

Pensar críticamente no es limitarse a acumular y a parafrasear información; el verdadero pensador crítico es capaz de deducir consecuencias a partir de lo que sabe; transfiere esos conocimientos a la solución de problemas y busca, además, fuentes de documentación relevantes para aprender por sí mismo. Todo ello demanda un esfuerzo reflexivo e intelectual mucho más exigente el que caracteriza al pensamiento ordinario.

Desarrollar estas habilidades exige un compromiso intelectual, es decir, quien está interesado o motivado en enseñarlas o en aprenderlas debe partir de este principio, un compromiso que se debe convertir en una actividad intelectual enmarcada en una práctica diaria y desde diversos contextos. De esta forma el pensamiento crítico se opone a la idea o al proceso en el que tan solo se busca adquirir información ya que desde el pensamiento crítico se busca hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje una actividad investigativa, en la que la relación entre el individuo y la información obtenida se dé a partir de cuestionamientos, en los que se rechace o se apruebe lo leído desde su comprobación o refutación.

En esta investigación no solo se trabaja el pensamiento crítico, sino que también se hace uso de la dialogicidad como estrategia pedagógica mediada por el profesor, siendo esto la *mediación dialógica*.

La dialogicidad entendida como ese encuentro alrededor de la palabra, del dialogo entre las partes en el aula de clase, el cual nos debe permitir ese intercambio de conocimientos, ideas, expresiones alrededor de un tema.

En este encuentro se hace uso de la oralidad como aquella manifestación fonética que se representa de forma alejada a la escritura, se hace uso de la dialogicidad para desarrollar un tema en particular, es un dialogo de saberes entre las partes, aquí la clase

magistral hace parte de otro espacio pedagógico pues el eje central es la conversación, la oralidad, la dialogicidad.

Como diría Freire (1997), dialogicidad, esencia de la educación como práctica de libertad, diálogo humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. Descubrimos así que no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

(Freire, 1997, p.70)

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial. Para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Para el autor, en el que esta investigación se apoyó fundamentalmente para abordar el pensamiento crítico y la dialogicidad, considera que “el dialogo es ese encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por tanto, es la relación yo-tu”.

El trabajo del profesor esta mediado por la dialogicidad, el cual debe permitir a través de la palabra como lo expresa Paulo Freire, transformar la realidad de los estudiantes. Esta propuesta va direccionada con las dos categorías anteriormente mencionadas pero acompañadas de la labor del profesor en este proceso como es la mediación pedagógica, entendida como la tarea de acompañar el aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase.

La investigación ha permitido relacionar estas tres categorías con el apoyo de varios autores que han orientado la investigación, lo anterior posibilita elaborar reflexiones sobre cada concepto a partir de los saberes.

### **3.2.2. Habilidades del Pensamiento Crítico**

El pensamiento crítico se convierte en una tarea colaborativa o competitiva, entra en juego no solo el personaje, su pensamiento, sus creencias sino lo que él toma de su entorno, de lo que resulta de su interacción con los otros. Facione (2007) propone que el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito, es decir, se utiliza para probar un punto, interpretar lo que algo significa, o resolver un problema, explicar las consideraciones de evidencia, consideraciones conceptuales, metodológicas o contextuales, todo esto enmarcado en realidades cotidianas. Para esta propuesta de investigación se abordan las siguientes habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico propuestas por Facione (2007): interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

La primera habilidad es la interpretación, que consiste en “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos, o criterios”. (Facione, 2007, p.4)

La segunda habilidad de pensamiento crítico es el *análisis*, que consiste en “identificar las relaciones de inferencia reales, y supuestas entre enunciados, preguntas,

conceptos, descripciones u otras formas de representación, que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones”.(Facione, 2007, p.5) . La *evaluación* es otra habilidad que permite la

valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona, y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencias reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007, p.5)

Y por último, tenemos la *inferencia*, que radica en la capacidad de poder identificar y asegurar los “elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente, y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. (Facione, 2007, p.5)

Las anteriores habilidades de pensamiento crítico le permiten al profesor y al estudiante apropiarse de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje en niveles cada vez más complejos y aplicables en ambientes escolares y fuera de ellos para que de esta manera hacer del pensamiento crítico una práctica diaria, llena de sentido y de significación.

Esto en la realidad debe trascender los planteamientos teóricos desde los cuales se fundamentan los currículos, los planes de área o los programas educativos, ya que en muchos de ellos se pretende trabajar con estudiantes que poseen este tipo de pensamiento, pero que en la realidad, en el momento de enfrentarlo en el aula, se desconoce el cómo lograrlo o el cómo formarlos para que primero se familiarice con el tipo de actividades o de preguntas que orientan el desarrollo de estas habilidades, y para que luego de comprenderlas e interiorizarlas las use en todo momento. Entonces, ¿todos los estudiantes pueden desarrollar el pensamiento crítico? Para esto el mismo Facione (2007) afirma que quien posea espíritu crítico estará en disposición de utilizar dichas habilidades. El autor define el espíritu crítico como “la curiosidad para explorar,

agudeza mental, dedicación apasionada a la razón y deseo o ansias de información confiable” (Facione, 2007, p.7). Una persona que posee el espíritu crítico es aquella que constantemente se cuestiona y no se satisface con la información incompleta o ilógica.

La escuela debe estar interesada en la formación del ser, en desarrollar habilidades cognitivas, que no solo se limiten a memorizar, sino para que sean quienes construyan nuevos saberes o tengan la capacidad de pensar por sí mismo, con conocimientos más reflexivos, más rigurosos para poderlos aplicar a su contexto próximo.

### **3.2.3. Finalidad del Pensamiento Crítico**

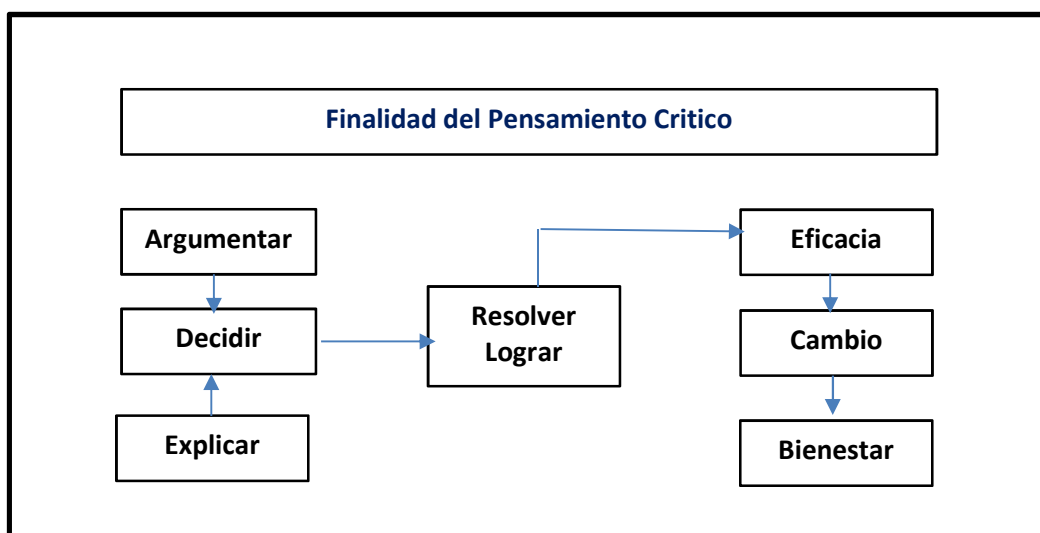
Entendemos que el “pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Facione, 2007, p.21)

El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación; como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar.

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. De esta manera, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este

ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional.

(Facione, 2007, p.21)



**Figura 6. Finalidad del Pensamiento Critico**

Fuente: tomada de (Saiz, 2017, p. 72)

Es importante saber, que no se pueden desarrollar habilidades de pensamiento si no se practican, ya que como le menciona Saiz (2017) “de nada sirve saber cómo pensar si no pensamos” (p.33), la práctica se convierte en el vehículo para consolidar el conocimiento y disfrutar de su finalidad.

Con base en lo anterior, el modelo pedagógico dialogante media para que se desarrolle el pensamiento crítico, propone que el conocimiento se construye fuera de la

escuela, y se reconstruye a partir del dialogo pedagógico que se da entre el estudiante, el saber y el profesor. En este modelo, el profesor adquiere un papel fundamental como mediador, al intervenir de forma intencionada y trascendente, en el desarrollo integral del estudiante. A su vez, la escuela tiene la responsabilidad de “formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico” (De Zubiría, 2006, p.194), éticos, sensibles, comprometidos y responsables con su proyecto de vida individual y el de la sociedad que le rodea.

### **3.4. La Mediación y el rol del estudiante y del profesor**

Según Prieto (1995) sostiene que “pedagógica aquella mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (p. 32) La mediación pedagógica posibilita “promover y acompañar entendido como abrir un abanico de posibilidades para que quien esté en situación de aprender, pueda hacerlo jugando al máximo sus capacidades.” (Prieto, 1995, p.32)

La mediación pedagógica se da en el aula de clase en esa interacción de saberes entre las partes y en gran parte depende de la pasión con que el profesor le impregne a su labor.

La mediación pedagógica es vista en la investigación como aquella relación que se debe dar en el aula entre el estudiante y el profesor, en el acto educativo se desarrollan actividades relacionadas con el pensamiento crítico haciendo uso de la dialogicidad, de la conversación, donde cada uno participa desde su conocimiento del tema a tratar.

Es así como la escuela debe brindar a los estudiantes los espacios desde los cuales ellos como agentes activos participen en la construcción de su realidad. En

dichos espacios los estudiantes desarrollan su capacidad de interpretar, de analizar, de evaluar e inferir.

Para Whatling (2013) “la mediación es un proceso en el que una tercera persona imparcial ayuda a aquellos que están envueltos en un conflicto, a comunicarse de forma efectiva y a alcanzar soluciones consensuadas acerca de algunos o todos los asuntos en disputa” (p.19) Con esto podemos ver que podemos encontrar variedad de definiciones de mediación, sin embargo al hablar de un proceso que empieza en algún lugar, ese lugar para el profesor es el aula de clase en el que mediante estrategias pedagógicas tendrá acercamientos con el estudiante y favorecerá el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para Whatling (2013), así como para otros, existen unas cualidades del mediador, entre las que se destacan:

- Originalidad en la producción de ideas
- Sentido del humor
- Capacidad de actuar sin intrusiones
- Naturalidad
- Autoridad reconocida y respetada
- Habilidad para comprender rápidamente las complejidades
- Conocimientos
- Control sobre los propios sentimientos
- Esfuerzo constante y paciencia en su trabajo
- Resiliencia
- Capacidad para entender la dinámica del entorno

Estas cualidades nos lleva a pensar en los roles tanto del estudiante como del profesor, el reto no es sencillo, éste consiste en dejar poco a poco el modelo de educación centrado en el profesor, para pasar a un modelo basado en el estudiante y en todas las acciones que faciliten los recursos y herramientas a favor del aprendizaje relevante y eficaz de las competencias.



### **3.4.1. Rol del estudiante**

El rol del estudiante del siglo XXI es muy diferente, citando a Descalzo (2004), este tipo de estudiante ejerce un rol activo el cual consiste en:

1. Auto dirigirse su proceso de aprendizaje.
2. Buscar y analizar la información a través de diversas tecnologías.
3. Desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad.
4. Ser sensible en las propuestas de los compañeros.
5. Ser proactivo y auto motivarse.
6. Aprender a aprender.

Teniendo en cuenta estos roles, y como lo menciona Rodríguez, Caurcel & Ramos (2008), así como Ruiz (2015), el estudiante podría ser el agente activo más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo una relación nueva con el saber, con el profesor, con sus compañeros y con la información.

Acorde con el rol del estudiante, su proceso de aprendizaje actualmente se encuentra determinado por el uso de las tecnologías como una forma de procesamiento de información, de comunicación y de evaluación, el responsabilizarse de su propio aprendizaje lo lleva a elaborar también técnicas y materiales didácticos que ayuden a dirigir el aprendizaje junto con el profesor y sus compañeros mediante el trabajo cooperativo, al alternar el trabajo individual con el grupal que le permite compartir ideas, opiniones, preguntas y valorar las de sus pares, así como fomentar el pensamiento crítico y reflexivo mediante la evaluación y la autoevaluación permanente (Ruiz, 2015, p.61)

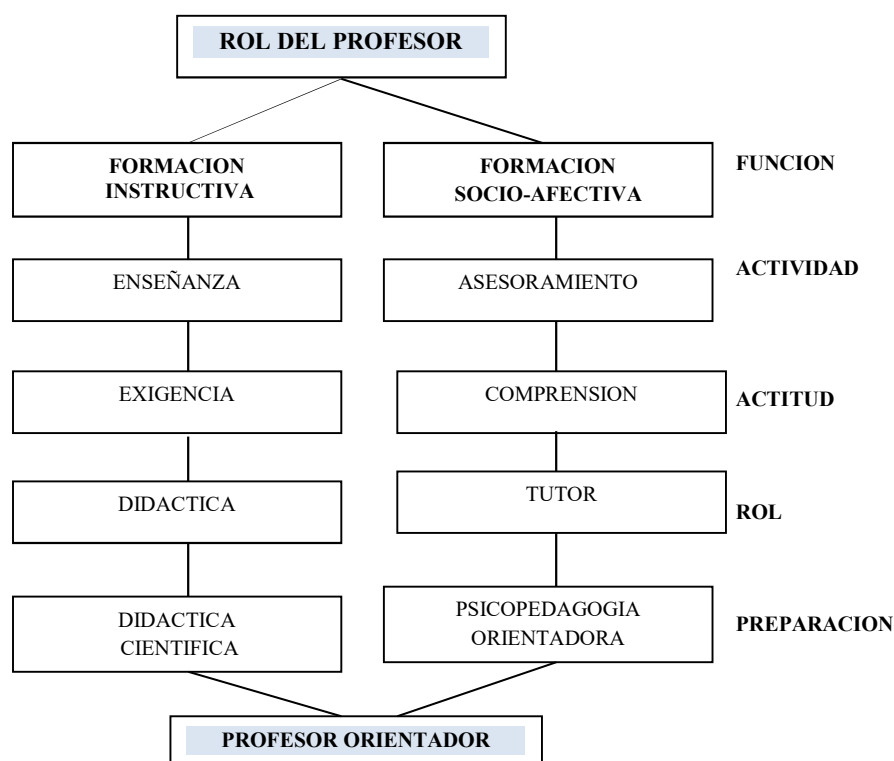
### **3.4.2. Rol del profesor**

Para Gairín (1996) citado en Monereo & Pozo (2003, p.13) Analizar el rol del profesor no es una tarea fácil, teniendo en cuenta la ambigüedad de los cambios en los que conviven nuevos y viejos modelos.

El profesor, ya no es concebido como un docente , Para Murga y Quicios (2006), citado en Ruiz (2015, p.62), es un acompañante, consejero y maestro que está para avanzar, en esta concepción podemos verlo como un mediador.

El énfasis en el aprendizaje del estudiante para Morales (2005), “lo que quiere decir es que nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el estudiante y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje” (p.2)

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el sujeto que crea el entorno de aprendizaje y provee las oportunidades para adquirir, pero el estudiante es el sujeto central en este proceso puesto que él quien accede a tales oportunidades (Morales, 2005).



**Figura 7 Rol del profesor**

Fuente: Apodaca y Lobarto, (1997).

El rol del profesor emana del propio ejercicio profesional y por lo tanto requiere competencias docentes que se adapte a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde posea las siguientes características en cuanto a la función, actividad, actitud, rol y preparación, como lo muestra la figura 7.

Dentro de este marco, el papel del profesor no se centra en enseñar sino en contribuir a que los estudiantes “aprendan a aprender” así como a promover el desarrollo cognitivo como el personal mediante el empleo de diferentes herramientas o recursos que le permitan *orientar o mediar* el propio aprendizaje del estudiante.

**PARTE III**

**PLANTEAMIENTO METODOLOGICO  
DE LA INVESTIGACION**

**CAPITULO 4**

**PLANTEAMIENTO METODOLOGICO**

**4.1. Enfoque Metodológico**

En esta investigación se emplea el enfoque crítico social a nivel filosófico, sustentado en los siguientes aspectos:

- Tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas.
- Une la teoría con la práctica.
- Implica al profesor con la autorreflexión.
- Transforma las organizaciones y los procesos educativos.
- Participativa (las personas implicadas se comprometen en el proceso de investigación).

Este interés investigativo se da a partir de la delimitación del problema, lo que da origen a la realización de una investigación con un enfoque crítico social con una perspectiva epistemológica interpretativa entendido esto último como el conjunto de saberes que hacen referencia a la naturaleza, estructura y límites de conocimiento científico. Lo anterior debe permitir el mejoramiento y/o la transformación de la práctica social y/o educativa, situadas de manera más reales en el ámbito educativo y pedagógico.

A nivel metodológico en esta investigación se emplea el enfoque cualitativo, sustentado en los siguientes aspectos:

1. Los estudiantes, respondieron a 4 preguntas abiertas.
2. Los datos de la investigación provienen de los argumentos y de las reflexiones de los estudiantes que fueron registradas en el cuestionario y que posteriormente fueron sistematizadas y analizadas.
3. Los datos de la investigación también provienen de la identificación de la categoría de Pensamiento Crítico y de la mediación dialógica.
4. El análisis de los datos se realizó de forma descriptiva, se tabularon los datos en tablas de frecuencias y se emplearon gráficos de barras.

Vale la pena resaltar que esta investigación es flexible y recursiva por cuanto se realizaron ajustes en la medida que transcurrió la investigación y se penetro en la

interpretación en la búsqueda de significado, por tanto exigió a su vez ser rigurosa y exhaustiva al profundizar en los sujetos y en los autores para extraer (lo oculto y latente) generando una visión dialógica de la realidad. Según Noguero (2002), Hernández y Maquilón (2010) y Sandoval (1996).

#### **4.2. Tipo de Investigación**

Autores como Blater (2008), Merriam (1998) y Hernandez, Collado, & Lucio (2014) han definido el estudio de caso, coincidiendo en las siguientes características del estudio de caso cualitativo:

- a) Análisis profundo, detallado.
- b) Análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas (entidad).
- c) Análisis de dicha entidad o fenómeno contextualizado en el mundo real.

A la anterior caracterización se unen también Lofland (1966) y Yin (2014) citados por Sandoval (1996, p. 91)

Hernandez et al (2014) afirman que un estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto, coincidiendo con Prado et al. (2013) quienes afirman que “es una exploración de una entidad o sistema limitado en el tiempo y en profundidad mediante datos recolectados a través de múltiples fuentes, por tanto es una investigación basada en razonamiento inductivo” (p.67).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es un estudio de caso, debido a que el estudio se centra en el análisis de los argumentos y las reflexiones que realizaron los estudiantes frente a las preguntas abordadas por el profesor en cada uno de los temas, siendo entonces el grupo de estudiantes de la Institución Educativa Alegrías, el caso a ser estudiado.

#### **4.3. Diseño de la Investigación**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se selecciona el diseño de la investigación.

Teniendo en cuenta los momentos en los que se obtuvieron los datos, ésta

investigación es de *tipo transversal*, puesto que los datos fueron recolectados en un momento determinado.

#### **4.4. Método de la Investigación**

El enfoque cualitativo, se realizó mediante el análisis de contenido, con el fin de conocer los argumentos y reflexiones dados por los estudiantes. Estos argumentos y reflexiones hacen parte de un discurso no verbal, por lo que el procedimiento empleado fue la descripción y el análisis textual se realizó mediante la técnica de análisis de contenido.

Para Toro y Parra (2010), el análisis de contenido consiste básicamente en “la descomposición, fragmentación del texto en unidades constituidas para su posterior codificación según un sistemas de categorías, generalmente preestablecido” (p.382)

El análisis de contenido busca “encontrar el significado, lo escondido, lo latente que se encuentra dentro del mensaje emitido (relación contenido-continente) por tanto requiere del investigador lectura, inferencia, análisis, para develar y relacionar las estructuras semánticas y las estructuras y prácticas psicológicas o sociológicas de la comunicación humana” (Bardin, 2002, p. 31) de esta manera, la importancia de su utilización en la investigación educativa ya que permite ver el impacto de un propósito formativo de un programa educativo en el educando, establecer relaciones teoría practica y encontrar el significado específico que el sujeto da a una vivencia educativa.

Actualmente existen aplicaciones informáticas para el análisis de discursos que facilitan el desarrollo del análisis especialmente en su rapidez, sin embargo en esta investigación no se ha hecho uso de ellas debido a la formación de la tutora de esta obra de conocimiento y con el objetivo de evitar resultados mecanizados, por lo que el análisis de contenido en esta investigación está basado en la Bardin (2002).

l desarrollo de este método, permitió “encontrar e interpretar la diversa realidad humana a través del dialogo subjetivo e intersubjetivo de los sujetos de investigación” (Sandoval, 1996, p. 14) y de la manera en que ellos “perciben y experimentan los fenómenos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 8), buscando captar y entender lo que los otros quieren decir a través de sus propias palabras; esta información se pondrá en dialogo con otros autores para construir conocimiento científico, por medio de las preguntas y sus respuestas, el investigador entra en contacto con las concepciones de los estudiantes desde su

vivencia personal, la interacción con los otros.

A continuación se establece el tipo, la técnica y el método empleado con los datos:

#### 4.4.1. Tipo

Para realizar el análisis de contenido se parte de la identificación del tipo de análisis, el cual corresponde a un análisis de contenido de **tipo clasificatorio**, que consiste en la realización de un análisis de “las respuestas a preguntas abiertas” (Bardin, 2002, p.45)

Con este tipo de análisis se buscó examinar todas las respuestas a las 4 preguntas a las que se le aplicó esta técnica, estas fueron:

- Pregunta 1: ¿Quiénes eran los personajes principales y secundarios?
- Pregunta 2: ¿Qué querían la partes y para qué?
- Pregunta 3: ¿Qué otra cosa podrían haber hecho cada parte?
- Pregunta 4: ¿Qué hizo cada una de las partes?

Para entrar en contacto con los datos, se llevó a cabo inicialmente una lectura superficial, con el fin de conocer las respuestas de los estudiantes; y de esa forma empezar a tener impresiones sobre estas respuestas a las preguntas abiertas, que fueron objeto de análisis.

Al analizar las respuestas de las tres preguntas del cuestionario, éstas se clasificaron teniendo en cuenta 2 criterios: a) el criterio de objeto de referencia citado y b) el criterio subjetivo.

El primer criterio hace referencia a la relación funcional, el cual parte de lo particular a lo general, Bardin (2002), menciona que en este procedimiento de distribución “se parten de elementos particulares que se van agrupando progresivamente por afinidad de elementos próximos” (p.46)

Respecto al segundo criterio (subjetivo), este fue tenido en cuenta en la clasificación en las plantillas pero no para su análisis en esta obra de conocimiento.

Para el análisis se elaboraron 10 plantillas de análisis (ver anexos: A hasta G), en donde se reunieron todas las respuestas, descomponiendo el discurso textual con el fin de establecer posteriormente las categorías. Esta descomposición del discurso textual que dio como resultado la conformación de las categorías.



#### 4.4.2. Técnica

La técnica empleada fue el *análisis por categorías*, el cual “funciona por operaciones de descomposición del texto en unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas” (Bardin, 2002, p.119)

Para llevar a cabo la técnica se realizó la codificación y la categorización, de acuerdo con la obra de Bardin, a continuación se define cada una:

- *Codificación*: “corresponde a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos brutos del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido” (Bardin, 2002, p.78)
- *Categorización*: es un proceso de tipo estructural, definido como “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto de diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (Bardin, 2002, p.90)

Al realizar la codificación, ésta comprendió, la descomposición y la enumeración para proceder a la categorización. Para la descomposición, se tuvo en cuenta dos elementos del texto: las unidades de registro y las unidades de contexto.

Las *unidades de registro* en esta investigación son de naturaleza semántica, por lo que se realizó la descomposición del texto según el tema (sentido del texto), de los cuales se buscó los subtemas (o ideas constituyentes).

Para el análisis temático se tomó el contenido manifiesto del texto, los cuales fueron clasificados con los criterios o dimensiones (el criterio funcional y el criterio subjetivo).

En la descomposición del texto, se localizaron los “núcleos de sentido” en cada registro (pregunta del cuestionario).

La clasificación de estas unidades de registro fueron obtenidas de las *unidades de contexto*, en las respuestas del cuestionario, las cuales fueron pequeñas (párrafos pequeños), por lo que facilitó la clasificación de los criterios o dimensiones para la elaboración de las plantillas de análisis.

Después de la descomposición del texto se realizó la enumeración, aquí se empleó la

*frecuencia*, la cual permitió en esta investigación identificar el orden de la categoría e identificar la categoría más significativa o menos significativa debido a la regularidad cuantitativa de aparición.

La categorización como lo menciona Bardin (2002) “tiene como primer objetivo suministrar por condensación una representación simplificada de los datos brutos” (p.91) por lo tanto al identificar las unidades de registro se realiza *un inventario*, con el fin de aislar los elementos del texto y posteriormente se procede a realizar *la clasificación*, con el fin de organizar las unidades de registro y asignarle un nombre a cada grupo de categorías semánticas.

#### 4.4.3. Método

El método que se llevó a cabo para el desarrollo del análisis de contenido, se estructuró en tres partes o en tres polos cronológicos como lo expresa Bardin (2002) : a) la organización del análisis, b) la explotación o aprovechamiento del material y c) el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos .

La primera parte, que corresponde a la *organización del análisis*, se fundamenta en el pre análisis.

1. El Pre análisis: es la fase de organización propiamente dicha y posee dos objetivos y/actividades:

- a) Lectura superficial de las respuestas dadas por los estudiantes.
- c) Dimensiones y direcciones de análisis (teniendo en cuenta las 2 categorías abordadas en la obra).

Para el diseño y elaboración de las plantillas de análisis, se distribuyeron o clasificaron las respuestas de los estudiantes según el criterio de las dos dimensiones de análisis, después de su lectura inicial de la siguiente forma:

1. Las respuestas a las 4 preguntas abiertas fueron clasificadas en la dimensión de contenido o funcional y en la dimensión emocional o subjetiva.
  - 1.1. La dimensión de contenido fue delimitado o clasificado según el tema.
  - 1.2. La dimensión emocional fue delimitada o clasificada según la opinión subjetiva (no se realizó el análisis de esta dimensión en esta investigación).

2. Se tuvo como base una tabla de doble entrada (2 dimensiones), para la elaboración de la plantilla.
3. Teniendo en cuenta las respuestas, clasificadas en las dos dimensiones se realizaron un total de 10 plantillas de análisis.

**Tabla 2. Ejemplo de plantilla de análisis utilizada para estudiar las respuestas de los estudiantes**

---

**Tabla 2. Ejemplo de plantilla de análisis utilizada para estudiar las respuestas de los estudiantes**

---

<b>Categoría de Contenido</b>	<b>Dimensión de Contenido</b>
<b>Ausencia de contenido</b>	

**PARTE III**

**PLANTEAMIENTO METODOLOGICO  
DE LA INVESTIGACION**

## **CAPITULO 4**

### **PLANTEAMIENTO METODOLOGICO**

#### **4.1. Enfoque Metodológico**

En esta investigación se emplea el enfoque crítico social a nivel filosófico, sustentado en los siguientes aspectos:

- Tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas.
- Une la teoría con la práctica.
- Implica al profesor con la autorreflexión.
- Transforma las organizaciones y los procesos educativos.
- Participativa (las personas implicadas se comprometen en el proceso de investigación).

Este interés investigativo se da a partir de la delimitación del problema, lo que da origen a la realización de una investigación con un enfoque crítico social con una perspectiva epistemológica interpretativa entendido esto último como el conjunto de saberes que hacen referencia a la naturaleza, estructura y límites de conocimiento científico. Lo anterior debe permitir el mejoramiento y/o la transformación de la práctica social y/o educativa, situadas de manera más reales en el ámbito educativo y pedagógico.

A nivel metodológico en esta investigación se emplea el enfoque cualitativo, sustentado en los siguientes aspectos:

1. Los estudiantes, respondieron a 4 preguntas abiertas.
2. Los datos de la investigación provienen de los argumentos y de las reflexiones de los estudiantes que fueron registradas en el cuestionario y que posteriormente fueron sistematizadas y analizadas.
3. Los datos de la investigación también provienen de la identificación de la categoría de Pensamiento Crítico y de la mediación dialógica.
4. El análisis de los datos se realizó de forma descriptiva, se tabularon los datos en tablas de frecuencias y se emplearon gráficos de barras.

Vale la pena resaltar que esta investigación es flexible y recursiva por cuanto se

realizaron ajustes en la medida que transcurrió la investigación y se penetró en la interpretación en la búsqueda de significado, por tanto exigió a su vez ser rigurosa y exhaustiva al profundizar en los sujetos y en los autores para extraer (lo oculto y latente) generando una visión dialógica de la realidad. Según Noguero (2002), Hernández y Maquilón (2010) y Sandoval (1996).

#### **4.2. Tipo de Investigación**

Autores como Blater (2008), Merriam (1998) y Hernandez, Collado, & Lucio (2014) han definido el estudio de caso, coincidiendo en las siguientes características del estudio de caso cualitativo:

- a) Análisis profundo, detallado.
- b) Análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas (entidad).
- c) Análisis de dicha entidad o fenómeno contextualizado en el mundo real.

A la anterior caracterización se unen también Lofland (1966) y Yin (2014) citados por Sandoval (1996, p. 91)

Hernandez et al (2014) afirman que un estudio de caso se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto, coincidiendo con

Prado et al. (2013) quienes afirman que “es una exploración de una entidad o sistema limitado en el tiempo y en profundidad mediante datos recolectados a través de múltiples fuentes, por tanto es una investigación basada en razonamiento inductivo” (p.67).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es un estudio de caso, debido a que el estudio se centra en el análisis de los argumentos y las reflexiones que realizaron los estudiantes frente a las preguntas abordadas por el profesor en cada uno de los temas, siendo entonces el grupo de estudiantes de la Institución Educativa Alegrías, el caso a ser estudiado.

### **4.3. Diseño de la Investigación**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se selecciona el diseño de la investigación.

Teniendo en cuenta los momentos en los que se obtuvieron los datos, ésta investigación es de *tipo transversal*, puesto que los datos fueron recolectados en un momento determinado.

### **4.4. Método de la Investigación**

El enfoque cualitativo, se realizó mediante el análisis de contenido, con el fin de conocer los argumentos y reflexiones dados por los estudiantes. Estos argumentos y reflexiones hacen parte de un discurso no verbal, por lo que el procedimiento empleado fue la descripción y el análisis textual se realizó mediante la técnica de análisis de contenido.



Para Toro y Parra (2010), el análisis de contenido consiste básicamente en “la descomposición, fragmentación del texto en unidades constituidas para su posterior codificación según un sistemas de categorías, generalmente preestablecido” (p.382)

El análisis de contenido busca “encontrar el significado, lo escondido, lo latente que se encuentra dentro del mensaje emitido (relación contenido-continente) por tanto requiere del investigador lectura, inferencia, análisis, para develar y relacionar las estructuras semánticas y las estructuras y prácticas psicológicas o sociológicas de la comunicación humana” (Bardin, 2002, p. 31) de esta manera, la importancia de su utilización en la investigación educativa ya que permite ver el impacto de un propósito formativo de un programa educativo en el educando, establecer relaciones teoría practica y encontrar el significado específico que el sujeto da a una vivencia educativa.

Actualmente existen aplicaciones informáticas para el análisis de discursos que facilitan el desarrollo del análisis especialmente en su rapidez, sin embargo en esta investigación no se ha hecho uso de ellas debido a la formación de la tutora de esta obra de conocimiento y con el objetivo de evitar resultados mecanizados, por lo que el análisis de contenido en esta investigación está basado en la Bardin (2002).

l desarrollo de este método, permitió “encontrar e interpretar la diversa realidad humana a través del dialogo subjetivo e intersubjetivo de los sujetos de investigación” (Sandoval, 1996, p. 14) y de la manera en que ellos “perciben y experimentan los fenómenos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 8), buscando captar y entender lo que los otros

quieren decir a través de sus propias palabras; esta información se pondrá en diálogo con otros autores para construir conocimiento científico, por medio de las preguntas y sus respuestas, el investigador entra en contacto con las concepciones de los estudiantes desde su vivencia personal, la interacción con los otros.

A continuación se establece el tipo, la técnica y el método empleado con los datos:

#### **4.4.1. Tipo**

Para realizar el análisis de contenido se parte de la identificación del tipo de análisis, el cual corresponde a un análisis de contenido de **tipo clasificadorio**, que consiste en la realización de un análisis de “las respuestas a preguntas abiertas” (Bardin, 2002, p.45)

Con este tipo de análisis se buscó examinar todas las respuestas a las 4 preguntas a las que se le aplico esta técnica, estas fueron:

- Pregunta 1: ¿Quiénes eran los personajes principales y secundarios?
- Pregunta 2: ¿Qué querían la partes y para qué?
- Pregunta 3: ¿Qué otra cosa podrían haber hecho cada parte?
- Pregunta 4: ¿Qué hizo cada una de las partes?

Para entrar en contacto con los datos, se llevó a cabo inicialmente una lectura superficial, con el fin de conocer las respuestas de los estudiantes; y de esa forma empezar a tener impresiones sobre estas respuestas a las preguntas abiertas, que fueron objeto de

análisis.

Al analizar las respuestas de las tres preguntas del cuestionario, éstas se clasificaron teniendo en cuenta 2 criterios: a) el criterio de objeto de referencia citado y b) el criterio subjetivo.

El primer criterio hace referencia a la relación funcional, el cual parte de lo particular a lo general, Bardin (2002), menciona que en este procedimiento de distribución “se parten de elementos particulares que se van agrupando progresivamente por afinidad de elementos próximos” (p.46)

Respecto al segundo criterio (subjetivo), este fue tenido en cuenta en la clasificación en las plantillas pero no para su análisis en esta obra de conocimiento.

Para el análisis se elaboraron 10 plantillas de análisis (ver anexos: A hasta G), en donde se reunieron todas las respuestas, descomponiendo el discurso textual con el fin de establecer posteriormente las categorías. Esta descomposición del discurso textual que dio como resultado la conformación de las categorías.

#### **4.4.2. Técnica**

La técnica empleada fue el *análisis por categorías*, el cual “funciona por operaciones de descomposición del texto en unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas” (Bardin, 2002, p.119)

Para llevar a cabo la técnica se realizó la codificación y la categorización, de acuerdo con la obra de Bardin, a continuación se define cada una:

- *Codificación*: “corresponde a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos brutos del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido” (Bardin, 2002, p.78)
- *Categorización*: es un proceso de tipo estructural, definido como “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto de diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (Bardin, 2002, p.90)

Al realizar la codificación, ésta comprendió, la descomposición y la enumeración para proceder a la categorización. Para la descomposición, se tuvo en cuenta dos elementos del texto: las unidades de registro y las unidades de contexto.

Las *unidades de registro* en esta investigación son de naturaleza semántica, por lo que se realizó la descomposición del texto según el tema (sentido del texto), de los cuales se buscó los subtemas (o ideas constituyentes).

Para el análisis temático se tomó el contenido manifiesto del texto, los cuales fueron clasificados con los criterios o dimensiones (el criterio funcional y el criterio subjetivo).

En la descomposición del texto, se localizaron los “núcleos de sentido” en cada registro (pregunta del cuestionario).

La clasificación de estas unidades de registro fueron obtenidas de las *unidades de contexto*, en las respuestas del cuestionario, las cuales fueron pequeñas (párrafos pequeños), por lo que facilitó la clasificación de los criterios o dimensiones para la elaboración de las plantillas de análisis.

Después de la descomposición del texto se realizó la enumeración, aquí se empleó la *frecuencia*, la cual permitió en esta investigación identificar el orden de la categoría e identificar la categoría más significativa o menos significativa debido a la regularidad cuantitativa de aparición.

La categorización como lo menciona Bardin (2002) “tiene como primer objetivo suministrar por condensación una representación simplificada de los datos brutos” (p.91) por lo tanto al identificar las unidades de registro se realiza *un inventario*, con el fin de aislar los elementos del texto y posteriormente se procede a realizar *la clasificación*, con el fin de organizar las unidades de registro y asignarle un nombre a cada grupo de categorías semánticas.

#### **4.4.3. Método**

El método que se llevó a cabo para el desarrollo del análisis de contenido, se estructuró en tres partes o en tres polos cronológicos como lo expresa Bardin (2002) : a) la organización del análisis, b) la explotación o aprovechamiento del material y c) el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos .

La primera parte, que corresponde a la *organización del análisis*, se fundamenta en el pre análisis.

1. El Pre análisis: es la fase de organización propiamente dicha y posee dos objetivos y/actividades:

a) Lectura superficial de las respuestas dadas por los estudiantes.

c) Dimensiones y direcciones de análisis (teniendo en cuenta las 2 categorías abordadas en la obra).

Para el diseño y elaboración de las plantillas de análisis, se distribuyeron o clasificaron las respuestas de los estudiantes según el criterio de las dos dimensiones de análisis, después de su lectura inicial de la siguiente forma:

1. Las respuestas a las 4 preguntas abiertas fueron clasificadas en la dimensión de contenido o funcional y en la dimensión emocional o subjetiva.
  - 1.1. La dimensión de contenido fue delimitado o clasificado según el tema.
  - 1.2. La dimensión emocional fue delimitada o clasificada según la opinión subjetiva (no se realizó el análisis de esta dimensión en esta investigación).
2. Se tuvo como base una tabla de doble entrada (2 dimensiones), para la elaboración de la plantilla.
3. Teniendo en cuenta las respuestas, clasificadas en las dos dimensiones se realizaron un total de 10 plantillas de análisis.

**Tabla 2. Ejemplo de plantilla de análisis utilizada para estudiar las respuestas de los estudiantes**

---

**Tabla 2. Ejemplo de plantilla de análisis utilizada para estudiar las respuestas de los estudiantes**

---

<b>Categoría de Contenido</b>	<b>Dimensión de Contenido</b>
<b>Ausencia de contenido</b>	

**Tabla 3. Diseño de sistematización y análisis de datos**

--	--

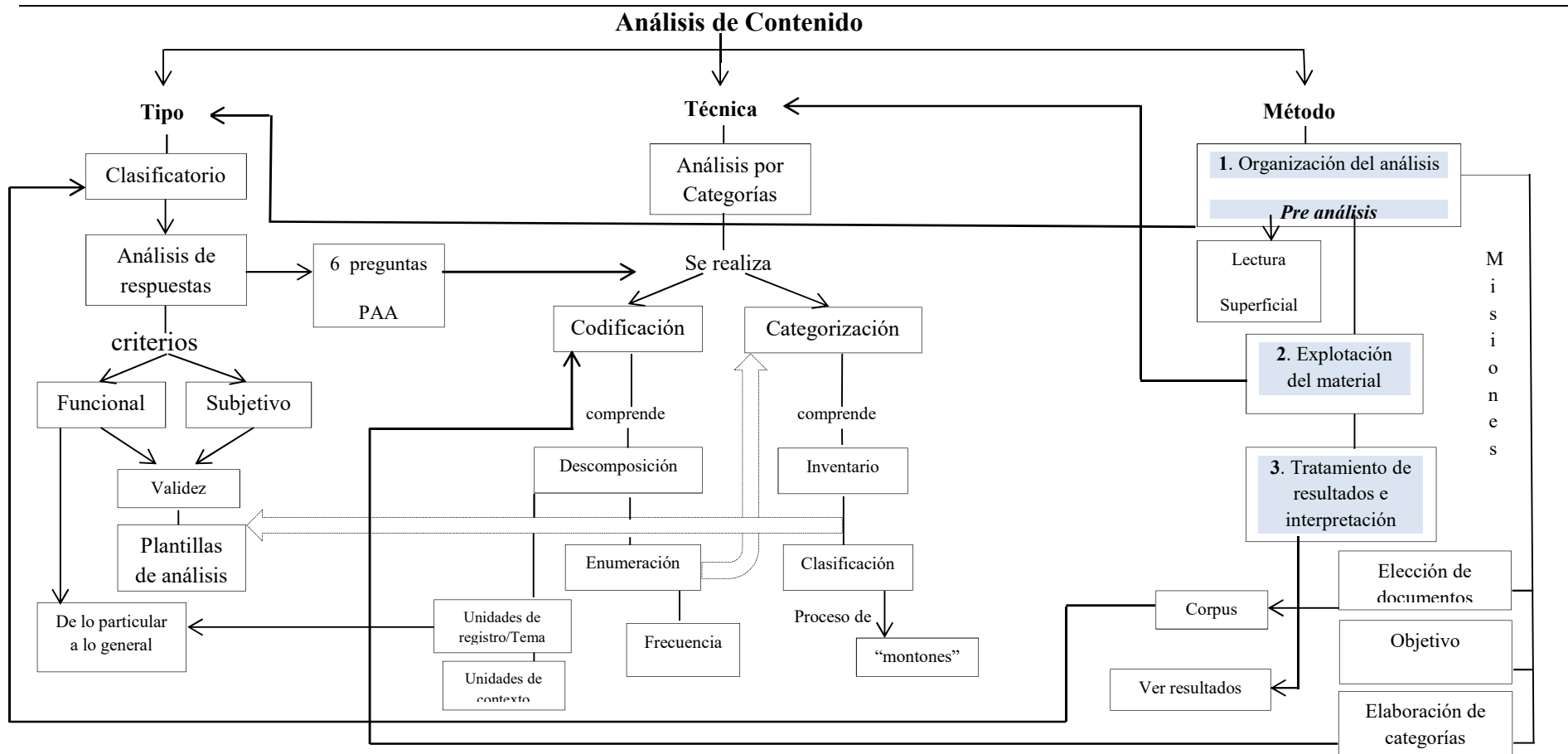



Fuente: elaboración de la tutora (Ruiz, 2016).

La segunda fase del análisis de contenido, corresponde a la explotación del material, la cual consiste según Bardin “en operaciones de codificación, descomposición o enumeración” (p.76), la cual ha sido abordada anteriormente en el desarrollo de la técnica.

La última fase del método, corresponde al tratamiento e interpretación de los resultados, aquí se engloba todo el proceso desde los datos brutos; desde el desarrollo del análisis de los datos (ver anexos H, I), hasta la obtención de los resultados y el análisis de estos.

A continuación se muestra en la figura 9, de forma esquemática el desarrollo del análisis de contenido llevado a cabo en la investigación, iniciando por el tipo de análisis realizado, seguido de la técnica empleada y el método desarrollado junto con los tres polos cronológicos.



**Figura 8. Desarrollo del análisis de contenido**

Fuente: Ruiz (2014), basado en el desarrollo del análisis de contenido de la investigación y en la obra de Bardin, (2002).

#### 4.5. Muestra de la Investigación

Previo permiso y aprobación de la investigación por parte de la Institución Educativa Alegrías, se obtuvo la base de datos de los estudiantes en una tabla del programa Excel de Microsoft con la siguiente información: nombres, apellidos, edad, sexo,

La investigación se realizó en 3 niños y 5 niñas del grado 5° de la zona Rural del Municipio de Caramanta, Antioquia, sus edades oscilan edades entre los 9 y 12 años, la muestra es no probabilística, se escogió más que por un proceso aleatorio, por una necesidad y facilidad del investigador pues los otros grupos que orienta son los de grado 1° y 3°, metodología Escuela Nueva.



**Figura 9. Muestra de la investigación**

## 4.6. Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento utilizado en la investigación para obtener la información y datos de los estudiantes fue el siguiente formato de registro el cual se encuentra dividido en 3 niveles:

1. Nivel Literal
2. Nivel Inferencial
3. Nivel Critico

Como lo muestra el instrumento cada nivel está compuesto por una pregunta, las cuales son contestadas en la sesión 1 y en la sesión 3 de cada uno de los talleres realizados en el aula de clase.

### 4.6.1. Formato Actividad 1

#### INSTITUCION EDUCATIVA RURAL ALEGRIAS

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

#### SESION 1 y 3: CUENTO EL CARPINTERO

1. Nivel literal

¿Quiénes eran los personajes principales y secundarios?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Nivel inferencial

¿Qué querían las partes y para qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Nivel crítico

¿Qué otra cosa podrían haber hecho cada parte?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hizo cada una de las partes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4.6.2. Formato Actividad 2

##### INSTITUCION EDUCATIVA RURAL ALEGRIAS

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

##### SESION 1 y 3 - CUENTO: EL SAPO Y EL SALTAMONTES

1. Nivel literal

¿Quién era el personaje principal? Escribe sus características

\_\_\_\_\_

2. Nivel inferencial

¿Por qué razón los saltamontes trataban mal sapo?

\_\_\_\_\_

3. Nivel crítico

¿Si tú fueras el personaje principal, qué hubieras hecho en esa situación?

\_\_\_\_\_

¿Tú hubieras hecho lo mismo que hizo el sapo de ayudar al saltamontes después de tratarlo mal? ¿SI porque? ¿NO porque?

\_\_\_\_\_

#### 4.6.3. Formato Actividad 3

##### INSTITUCION EDUCATIVA RURAL ALEGRIAS

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**GRADO:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

##### SESION 1 y 3 - CUENTO: LA ORQUESTA

1. Nivel literal

¿Qué instrumentos musicales participan en este cuento?

\_\_\_\_\_

2. Nivel inferencial

¿Nos gustó el cuento? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

3. Nivel crítico

¿En tu opinión porque crees que es importante todos los instrumentos en esta orquesta?

\_\_\_\_\_

¿Te gusta trabajar en forma individual o en grupo? Argumenta tus razones

---

---

**PARTE IV**

**RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS**



## CAPITULO 5

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Los resultados están basados en el análisis de contenido de las 4 respuestas que conformaron el formato de registro, las cuales fueron abordadas en la sesión 1 y 3 en los talleres realizados con 3 cuentos.

Los cuentos fueron seleccionados del libro de “Dos Hermanas camina...hacia la resolución de conflictos”, el libro hace parte de una guía que se publicó por la Consejería de Educación de Andalucía-España, según el decreto 19/2007 de 23 de enero de 2007 en la que se adaptaron medidas para la promoción de la cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos.

En cada uno de los cuentos se da la oportunidad de conocer y aprender temas relacionados con el manejo del conflicto, el respeto y el rechazo y la exclusión, con el fin de contribuir en la convivencia armónica y el establecimiento adecuado del clima escolar, mediante una metodología y actividades de aula.



**Figura 10. Nombre de los Cuentos trabajados en la investigación**

Fuente: Ayuntamiento Dos Hermanas camina...hacia la resolución de conflictos. 2007. Andalucía-España. Concejalía de Educación.

Al abordar cada uno de los cuentos, este proceso se realizó en 3 momentos, las cuales se relacionaron como sesión 1, sesión 2 y sesión 3.

A continuación se plantean los resultados de la sesión 1 y 3 en cada una de las actividades desarrolladas a través de los cuentos, en ella se podrá evidenciar si existe o no cambios en las respuestas de los 8 estudiantes después de la mediación dialógica realizada por el profesor.

En la sesión 1 se abordó:

- ACTIVIDAD BASICA: Rompecabezas de 12 fichas (Miércoles, 31 de agosto de 2016)

El cuento que se aborda en la sesión 1 se llama el carpintero, el profesor realiza preguntas sobre el conocimiento previo que puedan tener los estudiantes de la carpintería. Se le pide a cada estudiante que arme el rompecabezas de 12 fichas suministrado por el profesor; siendo este alusivo al cuento, que se le leerá posteriormente. A continuación se muestra la imagen del rompecabezas.

Para la siguiente actividad, el profesor inicia la lectura del cuento del carpintero, haciendo participe a los estudiantes con la lectura de cada párrafo. Posteriormente, cada estudiante responde a 4 preguntas, las cuales fueron divididas en tres niveles (literal, inferencial y critico).

- ACTIVIDAD BASICA: lluvia de ideas (Jueves, 22 de septiembre de 2016)

El cuento que se aborda en la primera sesión de esta actividad, se llama el sapo y el saltamontes, el profesor pregunta a los estudiantes si poseen conocimientos del tema sobre la falta de respeto. Luego se le pide a cada estudiante que dibuje una situación donde haya vivido una falta de respeto, sea en el aula de clases o en la escuela. Para esta sesión los estudiantes tienen la opción de organizarse en parejas, grupos o trabajar de manera individual.

Para la siguiente actividad, el profesor inicia la lectura del cuento del sapo y el saltamontes, haciendo participe a los estudiantes con la lectura de cada párrafo. Posteriormente, cada estudiante responde a 4 preguntas, las cuales fueron divididas en tres niveles (literal, inferencial y critico).

- ACTIVIDAD BASICA: lluvia de ideas (Miércoles, 26 de octubre de 2016)

El cuento que se aborda en la primera sesión de esta actividad, se llama la orquesta, el profesor pregunta a los estudiantes si poseen conocimientos sobre una orquesta, cada uno expresa sus ideas o los conocimientos que tienen del tema.

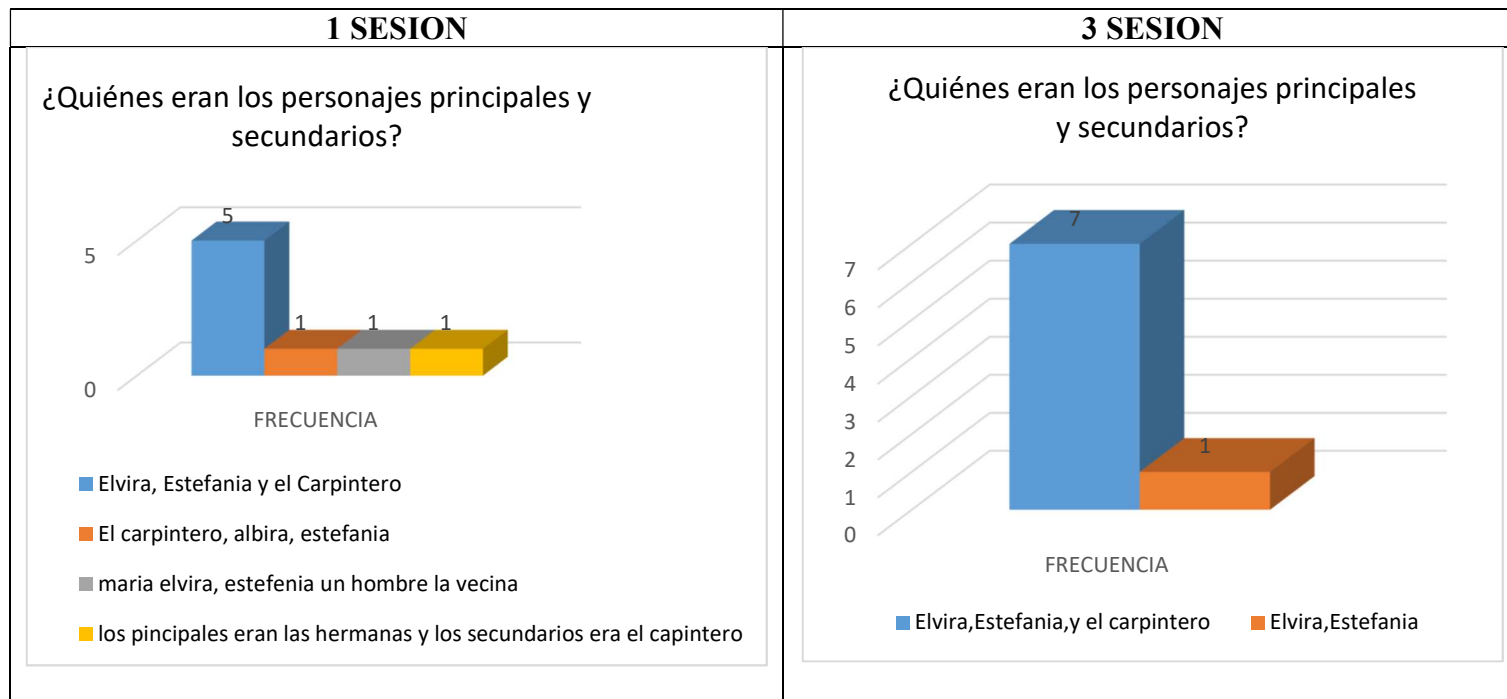
Para la siguiente actividad, el profesor inicia la lectura del cuento la orquesta, haciendo participe a los estudiantes con la lectura de cada párrafo. Posteriormente, cada estudiante responde a 4 preguntas, las cuales fueron divididas en tres niveles (literal, inferencial y crítico).

En la sesión 3 se abordó: En esta sesión se realizó la misma actividad básica de la primera sesión, con el objetivo de evidenciar el desarrollo del pensamiento básico a un pensamiento crítico en los estudiantes, producto del desarrollo de la actividad práctica de la segunda sesión, que tiene como base la mediación dialógica entre el profesor, sus estudiantes y entre ellos, utilizando las mismas preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, estas sesiones fueron realizadas: Miércoles, Septiembre 14 de 2016- Miércoles, 4 de octubre de 2016 y Miercoles 14 de septiembre de 2016.

En las figuras que se muestran en los resultados, cada una de las categorías abordadas para el análisis fue transcrita de manera textual, por lo que en ellas se podrán apreciar faltas de ortografía teniendo en cuenta que la muestra corresponde a niños entre

## 5.1. Resultados de las 3 actividades en las sesión 1 y 3

### 5.1.1 Actividad 1: Cuento El Carpintero



**Figura 11. ¿Quiénes eran los personajes principales y secundarios?**

En la figura 11 se observa que los 8 estudiantes en la sesión 1 responden a la pregunta de una manera más amplia identificándose 4 respuestas con la pregunta, resaltando que 5 estudiantes identificaron que los personajes principales y secundarios

eran: Elvira, Estefanía y el Carpintero, en la sesión 3 las respuestas se redujo a 2 y se aumentó la identificación de los personajes principales y secundarios, pasando de 5 estudiantes a 7 estudiantes.

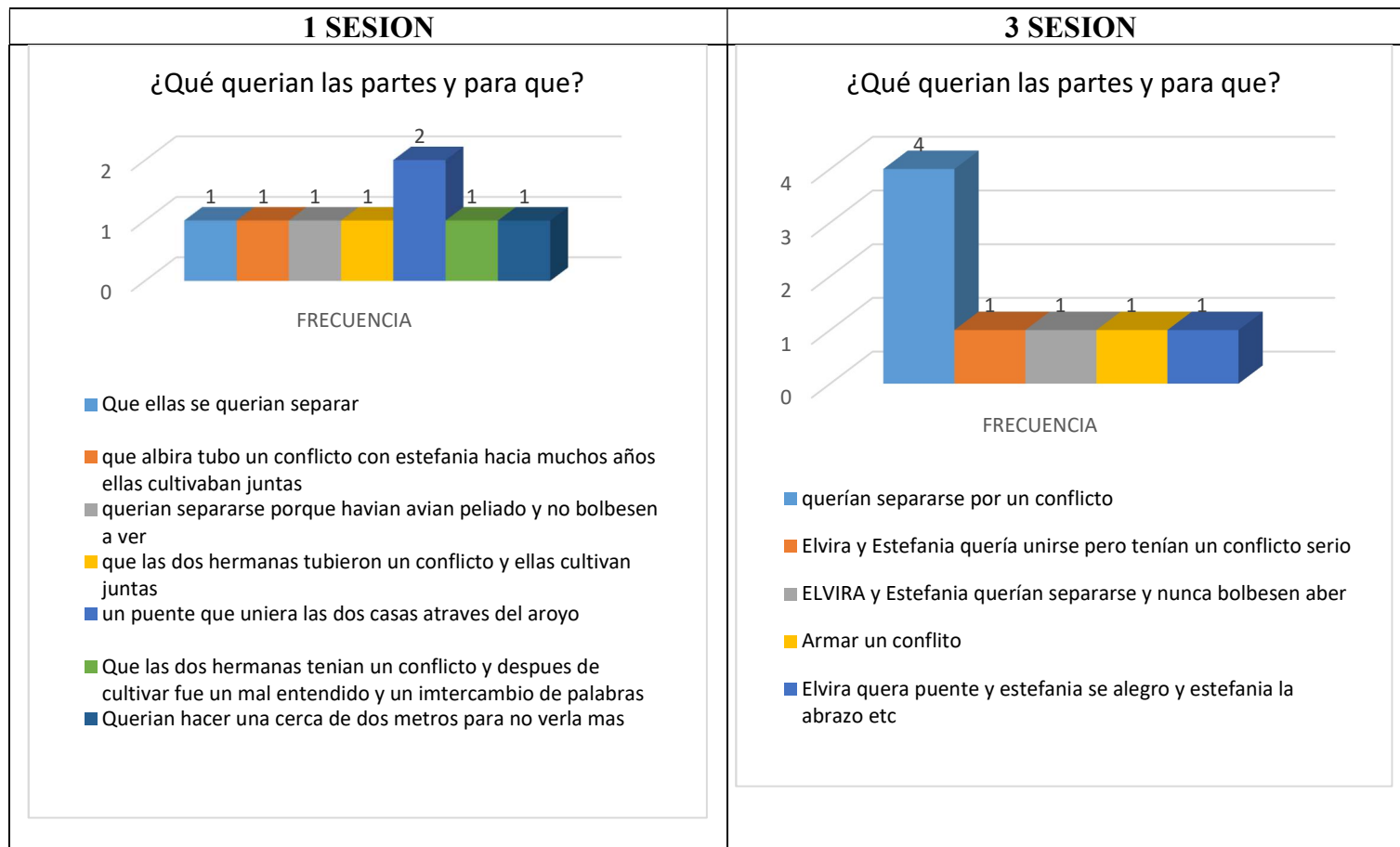


Figura 12. ¿Qué querían las partes y para qué?

En la figura 12 se observa que en la sesión 1, 6 estudiantes dieron respuestas diferentes a la pregunta, mientras que 2 coincidieron al responder una parte de la pregunta (¿Qué querían las partes?), obviando el (¿para qué?), mencionando que lo que querían las partes era: un puente que uniera las dos casas a través del arroyo. En la sesión 3 una vez realizada la mediación dialógica, las respuestas individuales disminuyeron a 4 y aumentaron a 4 las respuestas coincidentes al identificar que lo que querían las partes era: separarse por un conflicto.

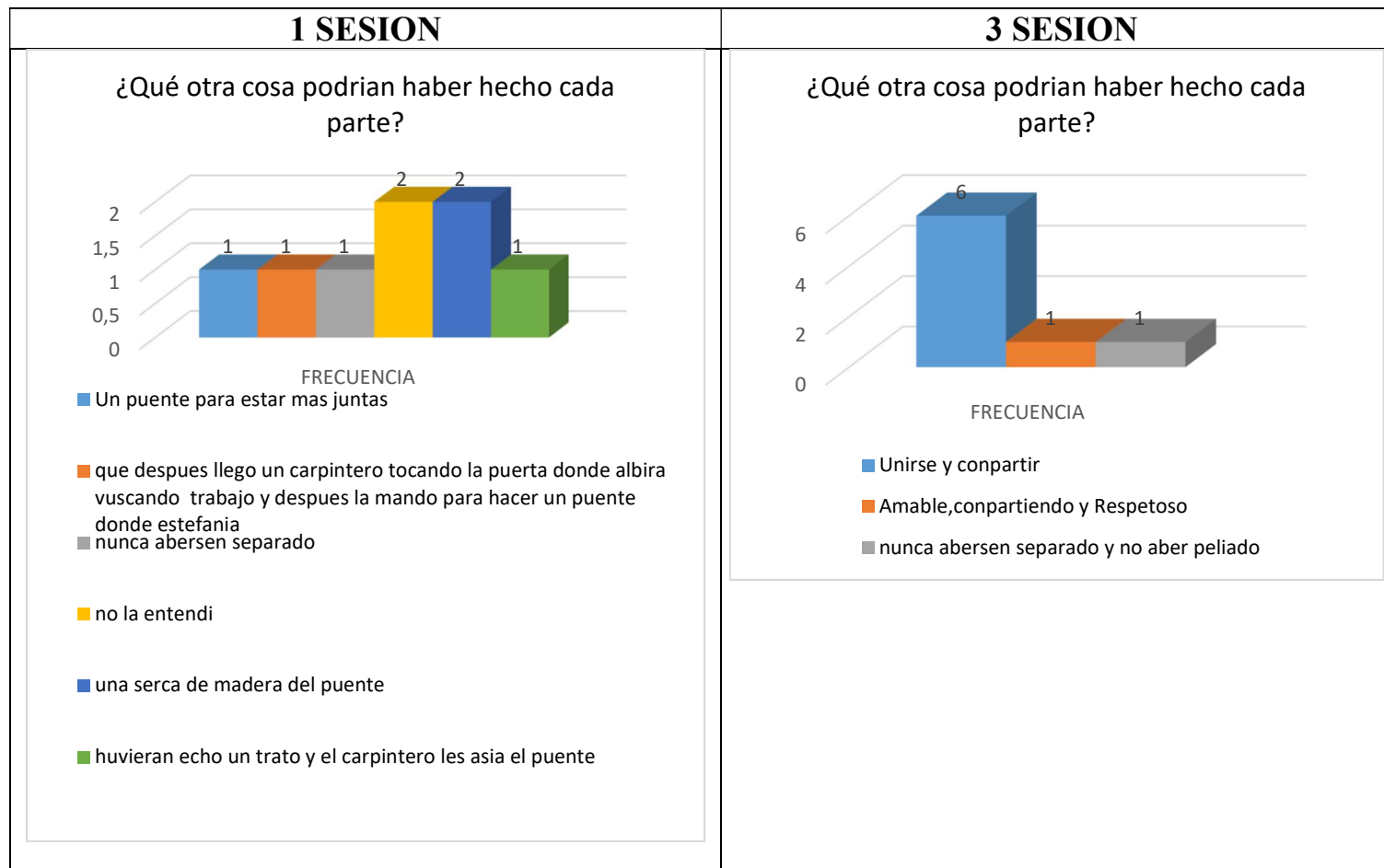
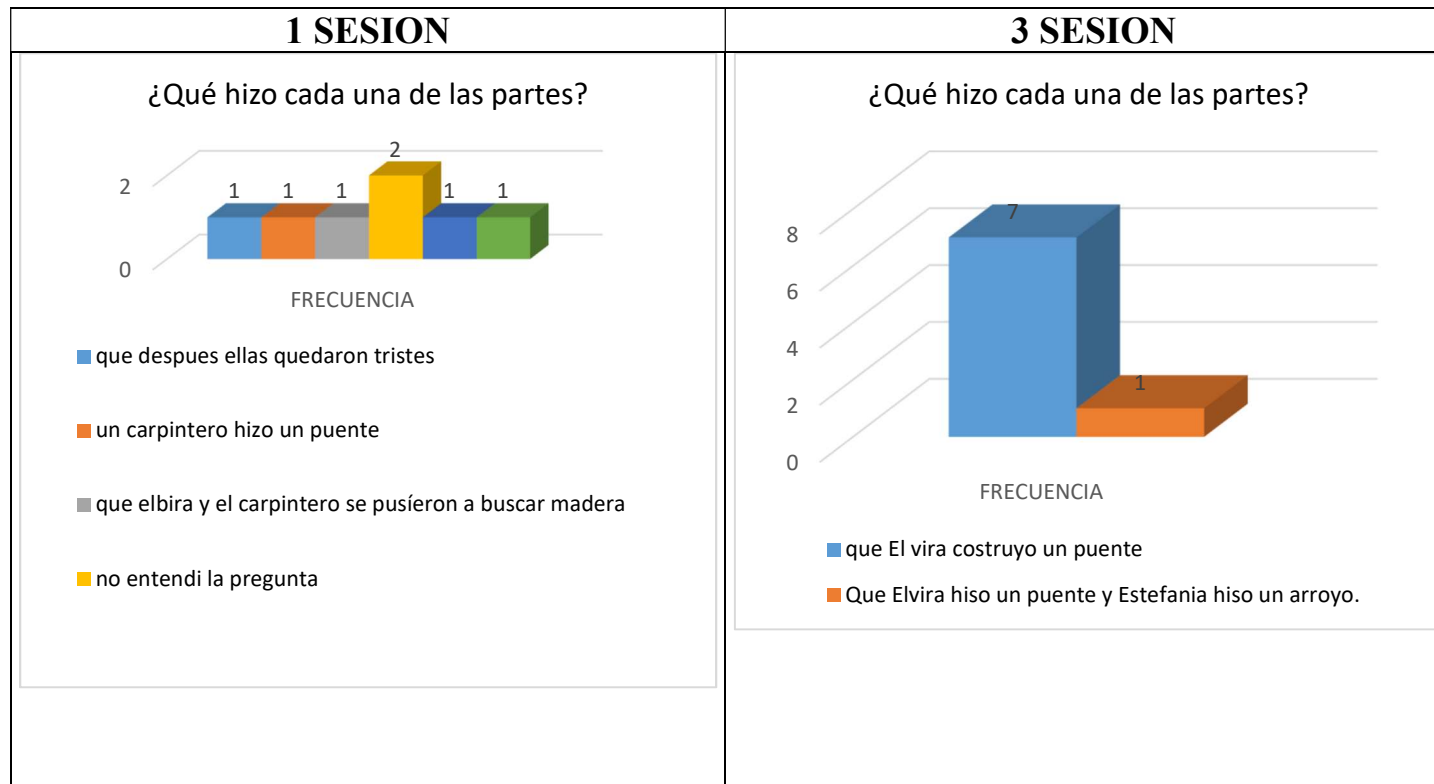


Figura 13. ¿Qué otra cosa podrían haber hecho cada parte?

En la figura 13 se observa que en la sesión 1, 2 estudiantes coincidieron al responder que otra cosa que podían haber hecho cada una de las partes era: una cerca de madera del puente, 4 dieron respuestas diversas y 2 estudiantes no entendieron la pregunta, en la sesión 3 el número de respuestas coincidentes aumento a 6 al responder: unirse y compartir, las otras dos respuestas aunque no coincidentes se enfocaron a soluciones positivas, en esta sesión todos respondieron a la pregunta al tener comprensión de la misma.







**Figura 14. ¿Que hizo cada una de las partes?**

En la figura 14 se observa que en la sesión 1, 5 estudiantes dieron respuestas diferentes a la pregunta ¿Qué hizo cada una de las partes? apreciándose en una de las respuestas un elemento subjetivo al mencionar la tristeza dentro de la respuesta, y los 2 restantes no comprendieron el significado de la misma. En la sesión 3, 7 estudiantes coincidieron en: Que Elvira construyo un puente.

### 5.1.2. Actividad 2: Cuento El Sapo y El Saltamontes

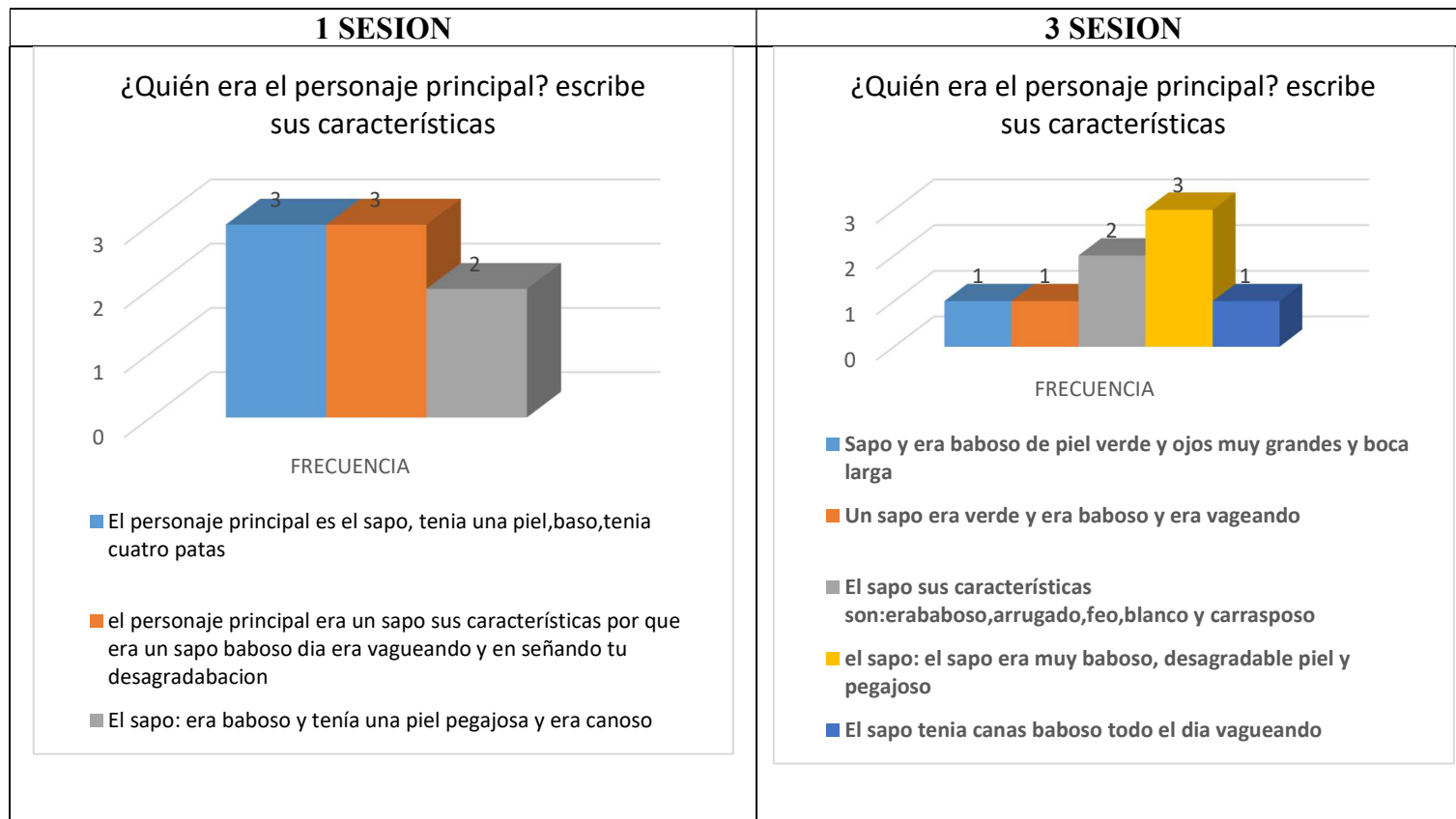
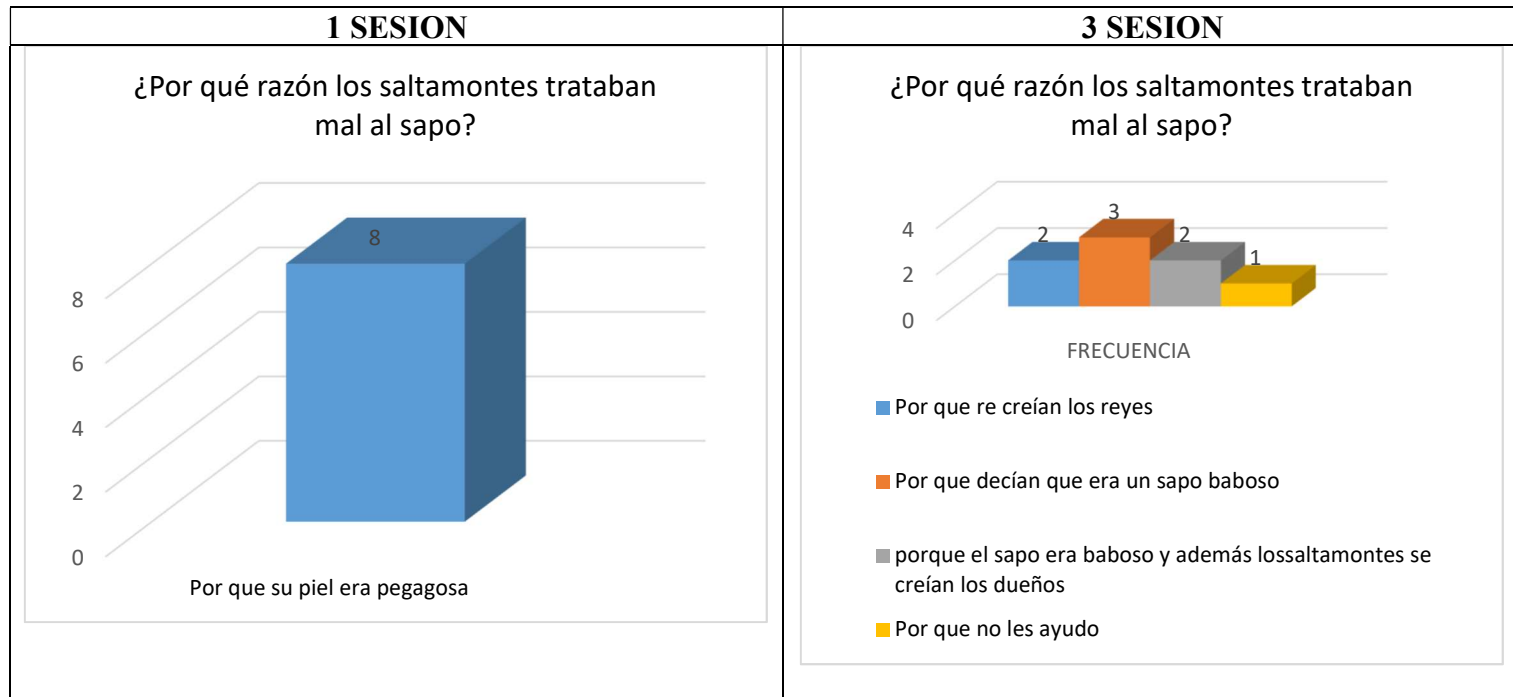


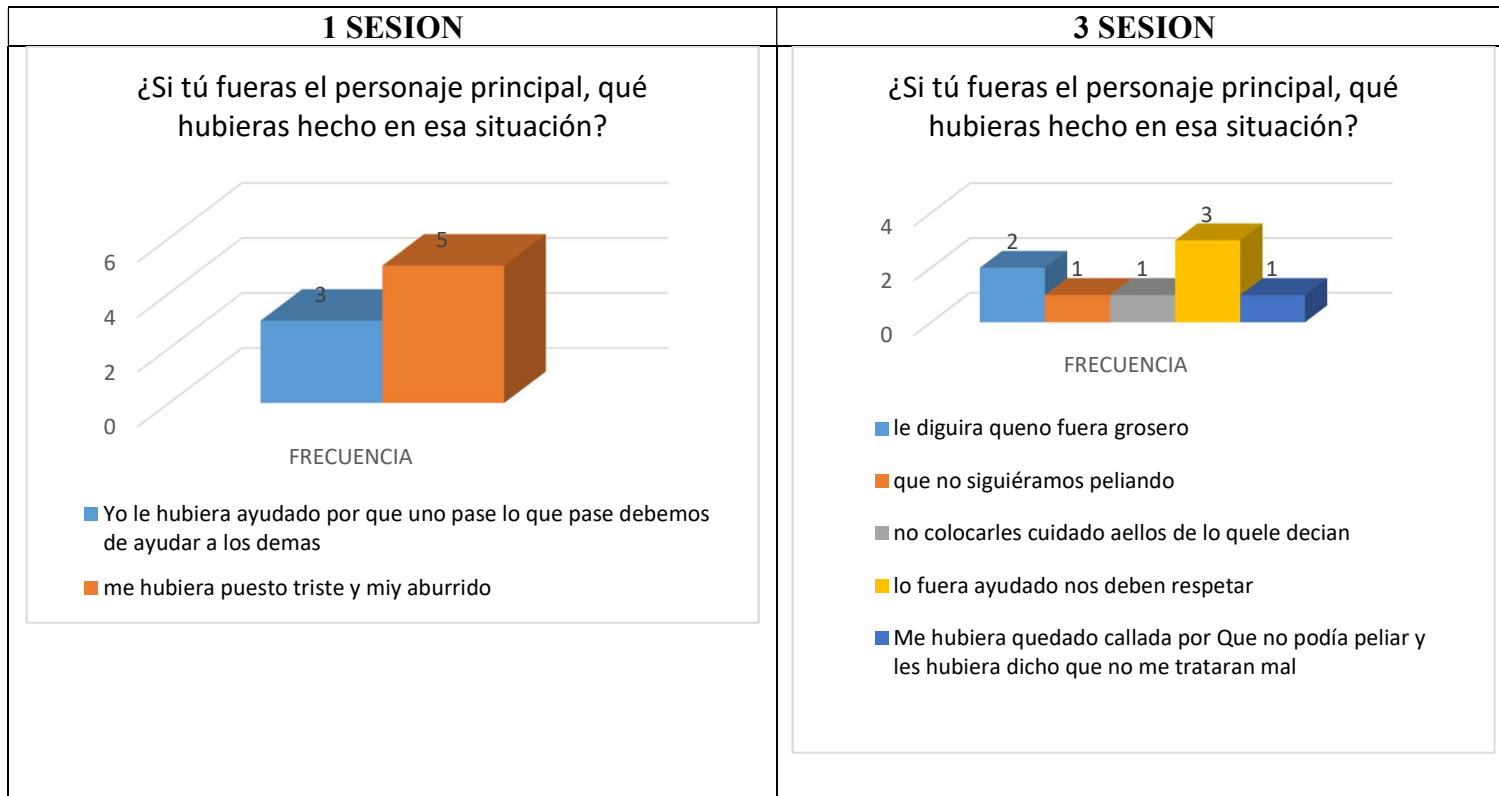
Figura 15. ¿Quién era el personaje principal? Escribe sus características

En la figura 15 se observa que en la sesión 1, 6 estudiantes se agrupan en 2 respuestas coincidentes, mientras que los otros 2 estudiantes coincidieron en 1, en las 3 categorías los estudiantes coincidieron al identificar al sapo como el personaje principal y en ellas variaron sus características, identificándose como un sapo: con piel babosa, con cuatro patas, vago y desagradable, así como de piel pegajosa y canoso. En la sesión 3, las respuestas a la pregunta aumentaron, pasando de 3 respuestas a 5 y agrupándose en 3 y 2 respuestas coincidentes al identificar al sapo como: muy baboso, desagradable de piel y pegajoso; igualmente como un sapo: baboso, arrugado, feo, blanco y carrasposo, quedando los otros 3 estudiantes con una única respuesta.



**Figura 16. ¿Por qué razón los saltamontes trataban mal al sapo?**

En la figura 16 se observa que en la sesión 1 todos los estudiantes coinciden en una única respuesta a la pregunta ¿Por qué razón los saltamontes trataban mal al sapo? respondiendo porque su piel era pegajosa, mientras que en la sesión 3 las respuestas aumentaron notoriamente, pasando de 1 a 4, predominando al respuesta: porque decían que era un sapo baboso, seguido de las siguientes respuestas: porque se creían los reyes y porque el sapo era baboso y además los saltamontes se creían los dueños, dejando una única respuesta: porque no les ayudo.

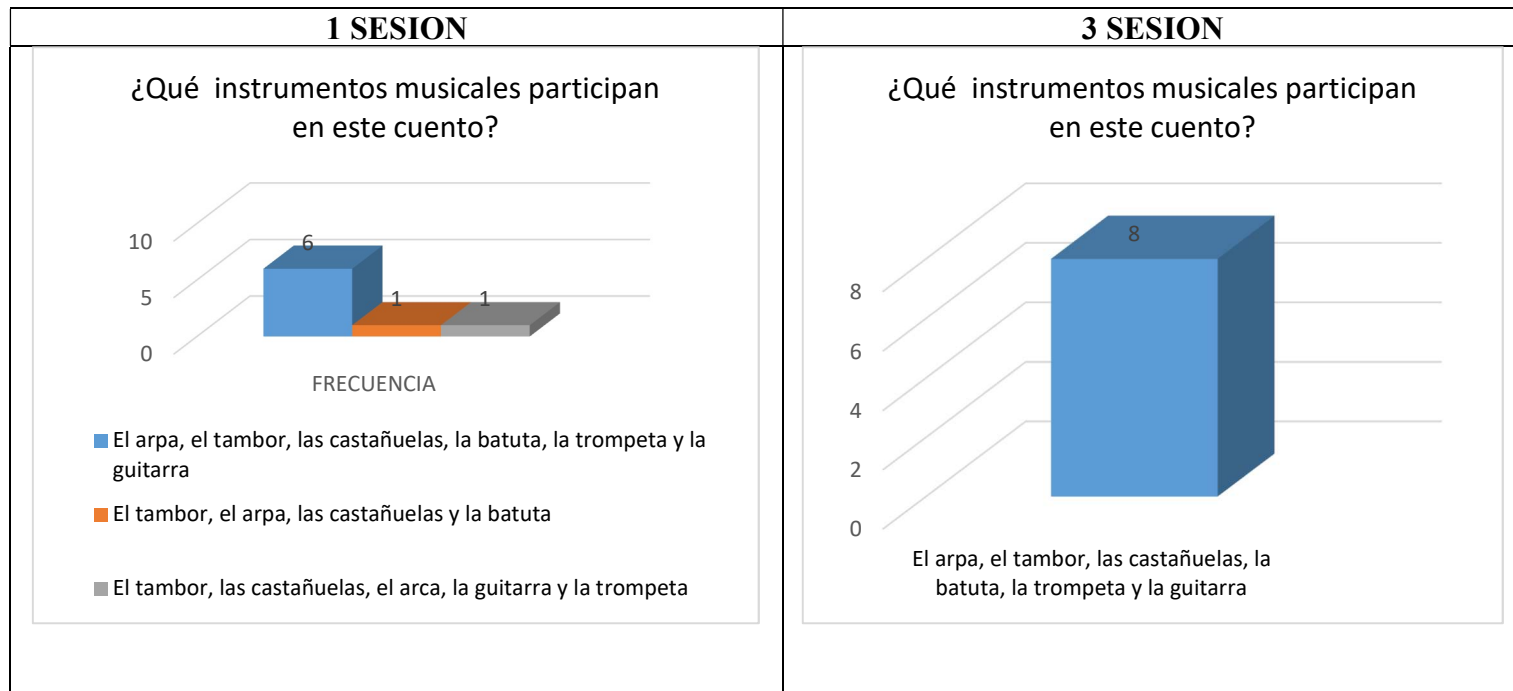


**Figura 17. ¿Si tú fueras el personaje principal, que hubieras hecho en esa situación?**

En la figura 17 se observa que en la sesión 1 las respuestas se condensaron en 2 opciones o categorías al responder a la pregunta ¿Si tú fueras el personaje principal, que hubieras hecho en esa situación?, los estudiantes respondieron agrupándose en las siguientes respuestas: Yo le hubiera ayudado, porque uno, pase lo que pase debemos ayudar a los demás y en una segunda respuesta con un componente subjetivo y el mayor de respuestas: me hubiera puesto triste y muy aburrido. En la sesión 3 las opciones de

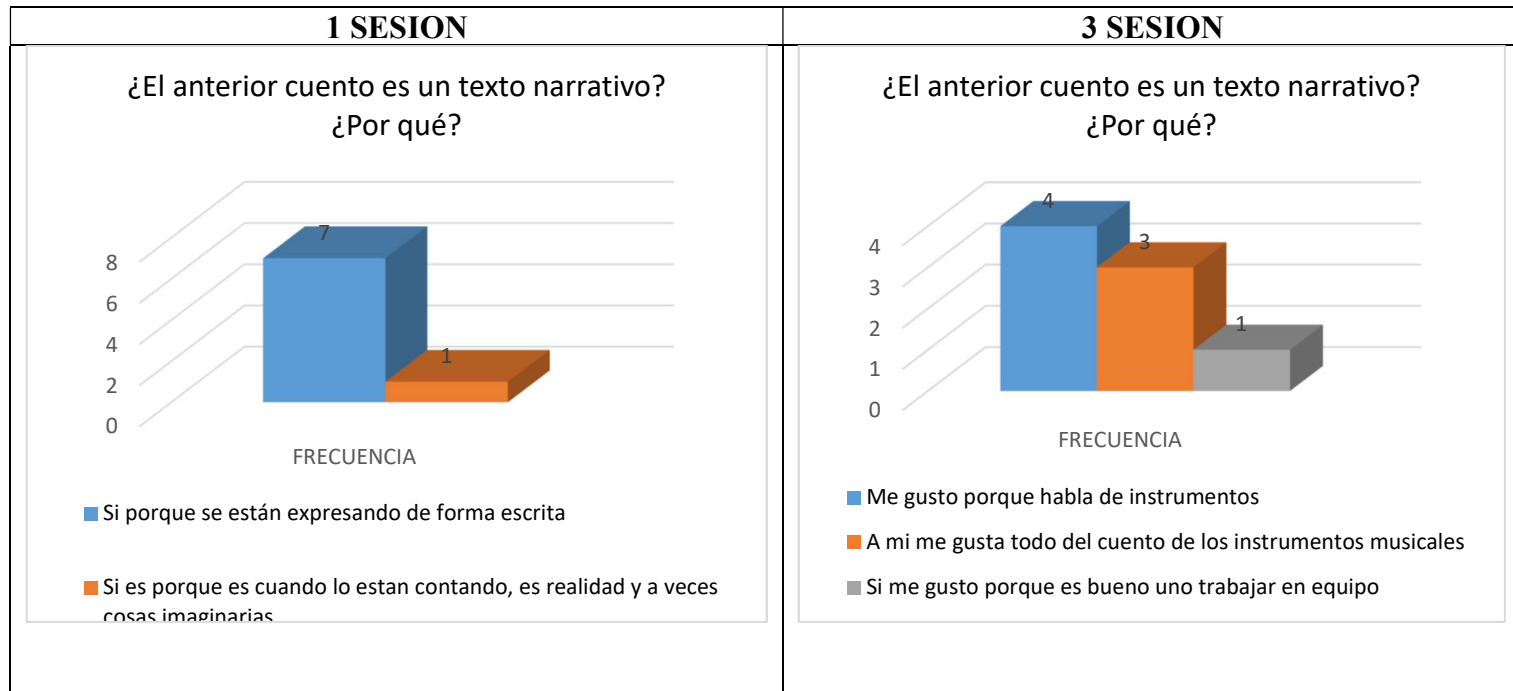
respuestas aumentaron notoriamente pasando de 2 a 5 respuestas, predominando: le hubiera ayudado, nos deben respetar y le diría que no fuera grosero.

### 5.1.3. Actividad 3: Cuento la Orquesta



**Figura 18. ¿Qué instrumentos musicales participan en este cuento?**

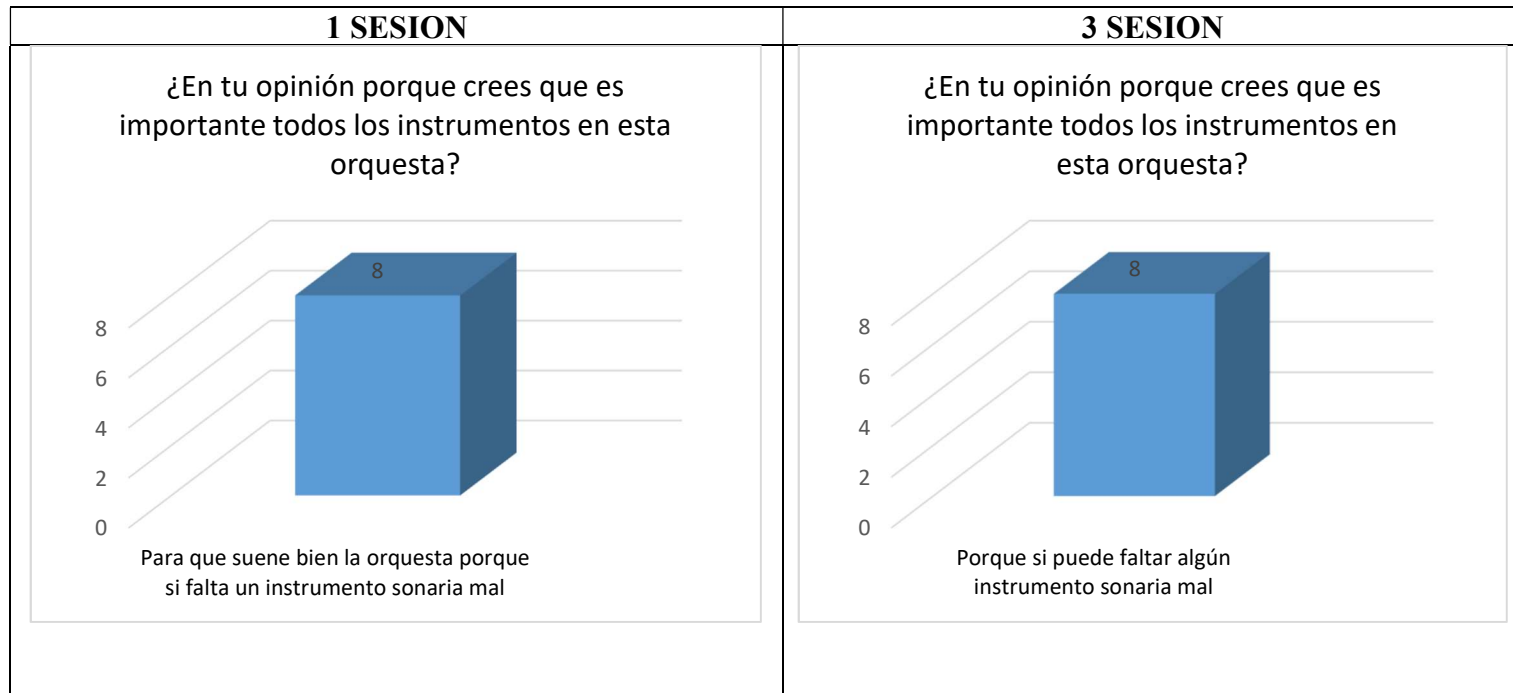
En la figura 18 en la sesión 1 se observa que de los 8 estudiantes, 6 identificaron los instrumentos musicales del cuento, mencionando el arpa, el tambor, las castañuelas, la batuta, la trompeta y la guitarra, los 2 restantes identificaron solo una parte de los instrumentos, mientras que en la sesión 3, todos los estudiantes respondieron al total de instrumentos de la orquesta, pasando de 6 estudiantes a 8 estudiantes que identificaron los instrumentos musicales al completo.



**Figura 19. ¿El anterior cuento es un texto narrativo? ¿Por qué?**

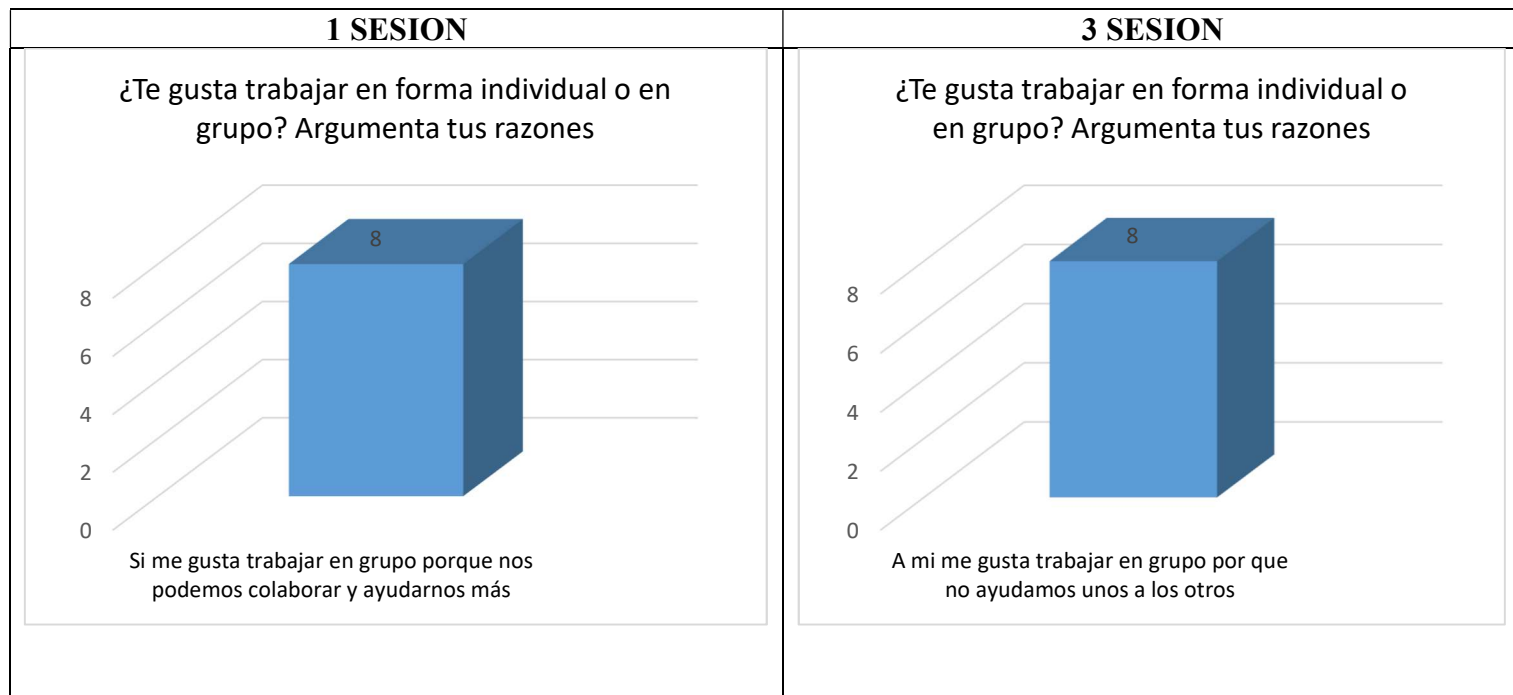


En la figura 19 se observa que en la sesión 1, de los 8 estudiantes 7 se agrupan en la respuesta a la pregunta: ¿El anterior cuento es un texto narrativo? ¿Por qué? Aunque solo respondieron parte de ella al expresar que el texto es narrativo porque se expresa de forma escrita, pero en la sesión 3 las respuestas que dieron no corresponden a la pregunta, ya que respondieron haciendo mención al gusto por los instrumentos musicales.



**Figura 20. ¿En tu opinión porque crees que es importante todos los instrumentos de esta orquesta?**

En la figura 20 se observa que tanto en la sesión 1 como en la 3, los 8 estudiantes coincidieron en una sola respuesta al manifestar que todos los instrumentos de la orquesta son importantes para que esta suene bien, ya que si faltara alguno la orquesta sonaría mal.



**Figura 21. ¿Te gusta trabajar en forma individual o en grupo? Argumenta tus razones**

En la figura 21 se observa que tanto en la sesión 1 como en la 3, los 8 estudiantes coincidieron en una sola respuesta al manifestar la preferencia del trabajo en grupo sobre el individual, expresando también que al trabajar en grupo se ayuda y colabora entre sí.

5.2. Resultados de las 3 Actividades en la Sesión 2: Mediación Dialógica

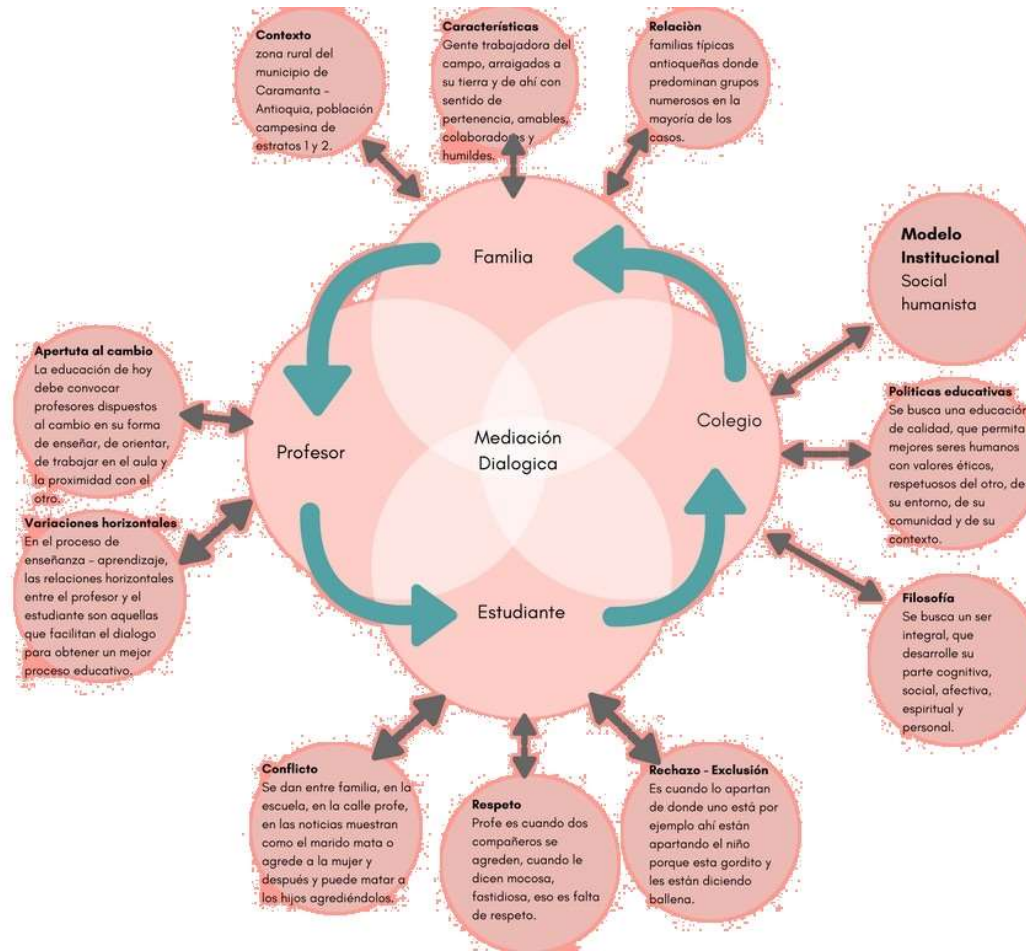


Figura 22. La mediación Dialógica realizada en el aula

### 5.2.1. Momentos de la Mediación Dialógica en la Investigación realizada



**Figura 23. Momentos de Mediación Dialógica**

Fuente: De adaptación propia, según los momentos de la mediación Dialógica.

Los 4 momentos abordados anteriormente en la figura 23 tuvieron como objetivo:

- Crear condiciones que facilitaran el proceso dialógico entre el profesor y el estudiante.
- Crear confianza en el proceso.
- Poder expresar los puntos de vista y escucharse los unos a los otros.
- Conocer las temáticas e identificar sus partes más importantes.
- Generar una evolución en las respuestas como consecuencia de la mejora del pensamiento crítico.

Para ello cada momento se a bordo de la siguiente manera:

1. Explicación Metodológica: se inicia con el saludo y se plantean las reglas una de ellas fue el respeto por la palabra y el turno del otro, así como de los puntos de vista.
2. Presentación en Power Point: Se realiza una presentación en Power Point de cada uno de los temas abordando cada uno de los subtemas y se abordan ejemplos y preguntas que facilitan el inicio del dialogo.
3. Dialogo entre el profesor y el estudiante haciendo uso de las preguntas orientadoras: las preguntas orientadoras a partes de generar el dialogo permitieron estar seguro que los estudiantes entendieran el tema y ayudaron a aclarar dudas o problemas de aula o personales.
4. Reflexiones individuales de los estudiantes frente al tema: El mediador evito la posición de interrogador, enfatizo en que todos podían tener puntos de vista diferentes, no coarto las respuestas, ayudo a combinar propuestas, a ser realistas, a la creatividad y a tomar decisiones y o a defender sus respuestas o puntos de vista, teniendo claro su rol de mediador para mejorar el pensamiento crítico.

### **5.2.2 Mediación Dialógica en la Actividad 1: Cuento El Carpintero**

Fecha: miércoles, 7 septiembre 2016

Hora: 12:30 a 2:00 p.m

***Tema: los conflictos***

***Subtemas:***

- Compresiones sobre el conflicto
- Características del conflicto
- Tipos de conflicto
- Actitudes ante el conflicto
- Compromiso (negociación)

***Momentos de la sesión:***

- Explicación metodológica
- Presentación en power point
- Mediación pedagógica mediante el dialogo entre el profesor y el estudiante haciendo uso de preguntas orientadoras
- Reflexiones individuales de los estudiantes frente a la comprensión del tema del conflicto.

La actividad se realizó mediante un dialogo entre estudiantes y profesor, la cual busco ayudar en las diferentes situaciones de convivencia que se presenta en la escuela. El dialogo es una mediación pedagógica que se vale en esta sesión de ejemplos y preguntas, para facilitar la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes.

A continuación se presentan los ejemplos y las preguntas utilizadas que facilitaron el dialogo, entre los estudiantes y con el propio profesor:

- Ejemplo 1: equipo de futbol: los problemas entre los jugadores se resuelven dentro del vestuario y entre el entrenador y los jugadores, nunca en el exterior con directivos, periodistas y aficionados.
- Ejemplo 2: cuándo dos compañeritos se agreden por el turno en la fila para reclamar el desayuno.
- Ejemplo 3: Si a Leidy Johana no le cae bien Karen Jimena porque es muy grosera con los compañeritos debo tratar de hablar con ella para que mejore su comportamiento.

Pregunta 1: ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos más usuales entre las niñas?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos más usuales entre los niños?

- Ejemplo 4: Mariana no sabía que María Eugenia venía de su casa enojada y le tocó vivir un momento incómodo por el conflicto de su amiga.
- Ejemplo 5: Dos amiguitas que no se hablan porque están enamoradas del chico más bello de la escuela.
- Ejemplo 6: Molestamos a algún compañerito y cuando nos llaman la atención, nos molesta eso, no aceptamos lo que hicimos.
- Ejemplos 7: a. Cuando un niño grita o insulta a otro. b. cuando un niño o niña llama a otro por su apodo. c. cuando un amiguito o amiguita desprecia a otro porque tiene más cosas o tiene plata.
- Ejemplo 8: Cuando estamos en la clase de educación física a Jhon Alejandro no le gusta cuando pierde un partido y entonces empieza a jugar brusco con los compañeritos, darles patadas, insultarlos.
- Ejemplo 9: María Isabel es una niña que ha golpeado a niñas y niños aquí en la escuela, ella debe aprender a mejorar ese comportamiento con todos ustedes.

Pregunta 3: Según las situaciones anteriores, ¿Qué es un conflicto?

***Párrafo textual de un estudiante a resaltar en la mediación dialógica***

*Los conflictos se dan entre familia, en la escuela, en la calle, en las noticias muestran como el marido mata o agrede a la mujer y después y puede matar a los hijos agrediéndolos. Si son marido y mujer no se debe agredir. En la calle por robar, por robar por atracar a la gente forman conflictos y en la escuela se ponen a pelear los niños por una cosa que están jugando y se ponen a pelear o que quieren entrar y que no se ponen a pelearse y a pegarse.*

### 5.2.3 Mediación Dialógica en la Actividad 2: Cuento El Sapo y el Saltamontes

Fecha: martes, 4 de octubre 2016

Hora: 12:30 a 2:00 pm

***Tema: La Falta de Respeto***

***Subtemas:***

- Definición de la falta de respeto.
- Tipos de la falta de respeto.
- Manifestaciones de la falta de respeto.
- Causas de la falta de respeto.

***Momentos de la sesión:***

- Explicación metodológica.
- Presentación en power point.
- Mediación pedagógica mediante el dialogo entre el profesor y el estudiante haciendo uso de experiencias, sentimientos y pensamientos que tengan los estudiantes.
- Reflexiones individuales de los estudiantes frente a la comprensión del tema sobre la falta de respeto.

La actividad realizada mediante un dialogo entre estudiantes y profesor, busca ayudar a identificar la falta de respeto que existe al interior del aula de clases y la escuela. El dialogo como mediación pedagógica se vale en esta sesión de experiencias, sentimientos y pensamientos, para facilitar la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes.

A continuación se presentan los ejemplos y las preguntas utilizadas que facilitaron el dialogo, entre los estudiantes y con el propio profesor:

Ejemplo 1: María Isabel se burla diciendo yo tengo esto y usted no...

Ejemplo 2: los niños se burlan de Manuel Arturo porque es gordito

Ejemplo 3: Profe cuando íbamos para donde doña Amparo, Mariana le dijo ahí viene la mocosa, y ella pues la insulto, le dijo metida, sampada.



Pregunta 1: ¿Por qué los compañeritos se burlan de otros?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las burlas más comunes en la escuela?

Ejemplo 4: Hay niños o niñas en la escuela que se burlan por la forma como se visten

Ejemplo 5: Cuando Johan golpeo al hermano de Jhon Estiben, eso es falta de respeto

Pregunta 3: Solo las burlas son falta de respeto?

Pregunta 4: ¿Qué otras formas existen en la escuela de falta de respeto?

***Párrafo textual de un estudiante a resaltar en la mediación dialógica***

*Profe es cuando dos compañeros se agreden, cuando le dicen mocosa, fastidiosa, eso es falta de respeto.*

**5.2.4 Mediación Dialógica en la Actividad 3: Cuento La Orquesta**

Fecha: miércoles 2 de noviembre - 2016

Hora: 12:30 a 2:00 pm

***Tema: El Rechazo y la Exclusión***

***Subtemas:***

- Definición sobre el tema del rechazo
- Tipos y características del rechazo
- Causas del rechazo
- Procedimientos educativos que facilitan el acercamiento

***Momentos de la sesión:***

- Explicación metodológica
- Presentación en power point
- Mediación pedagógica mediante el dialogo entre el profesor y el estudiante.
- Reflexiones de los estudiantes frente a la comprensión del tema del rechazo y la exclusión.

La actividad realizada mediante un dialogo entre estudiantes y profesor, busca que los estudiantes relaten sus experiencias relacionadas con el tema, sea de ellos o de

sus compañeros de clase. El dialogo como mediación pedagógica se vale en esta sesión de experiencias, sentimientos y pensamientos, para facilitar la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes.

A continuación se presentan los ejemplos y las preguntas utilizadas que facilitaron el dialogo, entre los estudiantes y con el propio profesor:

Ejemplo 1: Profe es como ahorita con Estefanía y Mariana que estaban jugando y no me dejaron entrar al juego

Ejemplo 2: Una amiguita que les pega a los niños, es grosera y por eso es rechazada por su agresividad

Ejemplo 3: Profe exclusión es cuando a uno no lo dejan jugar

Pregunta 1: ¿Cuáles son las formas de exclusión que se ven en la escuela?

Pregunta 2: ¿Los niños o niñas agresivos usualmente son rechazados o rechazados por sus compañeritos?

Ejemplo 4: Es cuando un niño llega de otra escuela y uno no lo deja jugar

Ejemplo 5: Profe porque a veces es cansón, pone sobre nombres a los demás o lo rechazan porque es feo

Ejemplo 6: Karen Gimena y Mariana no se la llevaba con Daniela y por eso no la dejaban jugar con ellas

Pregunta 3: ¿Cuál de las tres afirmaciones anteriores es una exclusión?

Pregunta 4: ¿En algún momento se han sentido rechazados por alguien en la escuela?

***Párrafo textual de un estudiante a resaltar en la mediación dialógica***

*Profe el rechazo es cuando lo apartan de donde uno está por ejemplo ahí están apartando el niño porque esta gordito y les están diciendo ballena. Para mi rechazo es cuando una persona ingresa alguna parte y la niña o niño quiere jugar con uno, quiere hacer parte de lo que está haciendo y uno lo saca o lo rechaza, usted no es como nosotros, usted no se viste como nosotros.*

**PARTE V**  
**CIERRE APERTURA**

**CAPITULO 6.**

**CONCLUSIONES Y PROYECCION**

Se concluye que la teoría aplicada en nuestra vivencia pedagógica permite encajar e interpretar los resultados empíricos existentes, y proponer nuevos diseños experimentales para hacer avanzar más conceptos estructurados de forma estática, ya que "Hoy en día el aprendizaje no es meramente "aprender conceptos de manera memorística " sino otro nivel más allá de eso. Ser consciente de esos procesos, y generar otras hipótesis o conclusiones frente a la misma, es lo que significa pensar de manera crítica."

Al presentar a los estudiantes problemas en un contexto real, los mismos usan estrategias que no necesariamente fueron aprendidas en la escuela. El problema se resuelve de una manera que tiene sentido para ellos. Rompiendo la barrera de la mecanización de los procesos impartidos en clase siguiendo un camino de interpretación, argumentación y proposición de diversos elementos dando como resultado crecer en su saber; utilizando como herramienta o metodología pedagógica el pensamiento crítico y los procesos de dialogo que conllevan a la formación de un adecuado pensamiento el cual se pueda aplicar en diversos contextos.

Estas herramientas, o estrategias diferentes, son usadas en diversos contextos de manera abstracta. La experiencia nos enseña que si queremos estudiantes que utilicen estrategias para resolver un problema, debemos proveer de problemas que exijan eso llevando a un modelo aplicado para cualquier situación con características similares a las planteadas.

En la pregunta 1 de la actividad 1, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes mejoraron la identificación de la respuesta correcta, pasando de 5 estudiantes a 7 estudiantes, quienes reconocieron que los personajes principales y secundarios del cuento del carpintero son: Elvira, Estefanía y el Carpintero.

En la pregunta 2 de la actividad 1, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes reforzaron una realidad diferente a la abordada en la sesión 1, ya que aunque no respondieron a la pregunta completa si lograron identificar lo que querían las partes, pasando de 1 respuesta a 4 al identificar que lo que las partes querían era separarse por un conflicto.

Es de resaltar que al realizar el análisis de las respuestas, las coincidentes antes de la mediación dialógica por parte del profesor, fueron de 2 y después de ella, aumento a 4, esto aunque las respuestas fueron diferentes en la sesión 1 y 3.

En la pregunta 3 de la actividad 1, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes aumentaron el número de coincidencias en las respuestas, pasando de 2 a 6 y todos comprendieron la pregunta, ya que en la sesión 1, 2 estudiantes no la habían comprendido. Es de resaltar que después de la mediación el número de respuestas disminuyó a 3 respuestas siendo estas direccionadas de manera positiva como opciones frente al conflicto.

En la pregunta 4 de la actividad 1, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes aumentaron notoriamente las coincidencias en las respuestas de manera objetiva.

En la pregunta 1 de la actividad 2, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes continuaron identificando el personaje

principal pero ampliaron la identificación de las características del mismo, aumentando el número de respuestas.

En la pregunta 2 de la actividad 2, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes ampliaron sus respuestas de manera notoria al mencionar la razón del porque los saltamontes trataban mal al sapo, en ellas se observa una identificación más específica de las características tanto de los saltamontes como del sapo.

En la pregunta 3 de la actividad 2, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes ampliaron sus respuestas de manera notoria planteándose otras opciones o formas de abordar la situación si cada uno fuera el personaje principal; ya que al identificar la falta de respeto, manifestarían al otro la grosería y el maltrato, la intención de no seguir la pelea, el hacer caso omiso a los comentarios y al manifestar que se debe respetar.

En la pregunta 1 de la actividad 3, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, todos los estudiantes identificaron y mencionaron al completo los instrumentos musicales de la orquesta.

En la pregunta 2 de la actividad 3, se observa que después de la mediación realizada por el profesor, los estudiantes no evolucionaron en las respuestas, las respuestas dadas no corresponden a la pregunta, ya que respondieron haciendo mención al gusto por los instrumentos musicales y no al conocimiento sobre el texto narrativo.

En la pregunta 3 de la actividad 3, se observa que no existe ningún cambio después de la mediación realizada por el profesor, ya que el resultado fue el mismo tanto en la primera sesión como en la tercera, al identificar la importancia de los instrumentos musicales en la orquesta.

En la pregunta 4 de la actividad 3, se observa que no existe ningún cambio después de la mediación realizada por el profesor, ya que el resultado fue el mismo tanto en la primera sesión como en la tercera, al mencionar la preferencia del trabajo grupal frente al individual y al identificar características de ayuda y colaboración al trabajar en grupo.

En la mediación dialógica, el profesor desempeña un papel fundamental debido a que busca el acercamiento y el estrechamiento de la relación entre el mismo y los estudiantes, así como de los estudiantes entre sí, brinda la posibilidad de ofrecer una gestión y un ambiente positivo, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para la solución de problemas, ayuda a reconocer y a valorar sentimientos al aceptar que en las respuestas exista la parte subjetiva, aumenta las actitudes cooperativas y colaborativas y al mismo tiempo ofrece el espacio para potenciar las relaciones interpersonales, contribuye a mejorar la capacidad de dialogo y a mejorarlas habilidades comunicativas y sus reglas de intervención, permite la transformación del pensamiento entre otros.

De la experiencia vivida por parte del profesor como mediador dialógico, este ayudo en todo momento a comprender de manera clara cada uno de los temas y a que todos entendieron los planteamientos de los demás, contribuyo a desarrollar la confianza en sus estudiantes, favoreció el espacio para buscar soluciones a las preguntas orientadoras, no juzgo y no se involucró personalmente en la solución de problemas sino que dio la oportunidad que el propio estudiante evolucionara en sus respuestas y en sus decisiones.

Por lo tanto de esta experiencia se puede resaltar que si el profesor toma consciencia de la importancia en la mejora y evolución del pensamiento de sus estudiantes, de un pensamiento básico a un pensamiento crítico, pasando de respuestas literales a inferenciales y posteriormente a críticas, debe ser neutral, no enjuiciar, ser buen oyente, crear y mantener la confianza, ser paciente y estar dispuesto a ayudar a las parte, esto quiere decir que aunque los roles estén cambiando, el rol del profesor sigue siendo fundamental que el estudiante que está en formación pueda ser autónomo y critico no solo como estudiante sino en todos los aspectos de su vida.

Con este proceso, la investigación se proyecta a ser replicada en otras instituciones educativas partiendo de la idea que el pensamiento puede cambiar y evolucionar hacia el crítico, mediante una adecuada comprensión de los temas que le permitan argumentar al dar respuestas, decidir, explicar, resolver problemas con eficacia y que genere un cambio y por ende un bienestar y satisfacción. Iniciar este trabajo a temprana edad no

solo permite identificar el cambio a nivel de respuestas sino en actitudes y aptitudes, las cuales dan soporte psicológico, social y emocional a la construcción de nuevos esquemas cognitivos, a su adaptación y equilibrio del mismo.

## **PARTE VI**

### **RECOMENDACIONES**

#### **CAPITULO 7.**

##### **RECOMENDACIONES**

Se evidencia dentro del aula de clases dificultades en la interpretación de aspectos importantes y relevantes en diferentes contextos puesto que los educandos únicamente formulan una estructura mental basada en aspectos expuestos por el docente, conllevando a que la práctica áulica desarrollada por los docentes en diversas instituciones educativas se fundamenta en la catedrización estática o mecánica sin lograr una vinculación de lo aprehendido con situaciones contextualizadas que logren aplicar la argumentación y proposición de diferentes factores basados en la dialogicidad y en la crítica, dicho proceso educacional nos arrojaría soluciones parciales o totales a un problema en cuestión. Dicha problemática se solucionaría vinculando constante y permanentemente elementos contextualizados que aporten a la aplicación de las técnicas y metodologías impartidas por el docente en contextos intra o intercontextual dándole un sentido a los mismos, esto no quiere decir que esta problemática posee una única y verdadera solución ya que se puede abordar desde diversos ámbitos.

Dentro del aula de clases se evidencio de forma práctica la carencia de situaciones aplicadas que generen formulación, creación y manipulación de principios críticos que conlleven a la aplicación a diversas situaciones o contextos interfiriendo de forma



regular con el aprendizaje dinámico fundamentado en el pensamiento y la dialogicidad como herramienta de aprendizaje, para ello los maestros deben de realizar estrategias pedagógicas de mayor impacto para los estudiantes en donde los mismos visualicen de forma explícita e implícita por qué y para que de lo visto en clase, una de las formas más comunes y adecuadas de hacerlo es por problemas contextualizados de diferentes temáticas que deberán de ser situaciones cotidianas o vivenciales.

Cuando estas situaciones se ponen en práctica deben de ser de forma evolutiva y creciente que no se queden únicamente en un solo aspecto del conocimiento permitiendo así la creación de hipótesis en diversos aspectos del problema para que los educandos tenga la facilidad de manejar dicho proceso creado a su conveniencia o según lo necesitado.

Las prácticas de aula se deben centrar en cultivar la búsqueda del significado de lo aprendido para que el mismo no sea desligado de sus situaciones cotidianas dándole un sentido a la solución de problemas antes que proceder a una aplicación automatizada de reglas, así como debido uso de hipótesis basadas en argumentos de peso los cuales sean sustentados por medios dialógicos dando como resultado el poder para una adecuada comprensión confiriéndonos así al estudiante y a la clase como tal una multiculturalidad de soluciones sobre un mismo contexto . También, se debe fomentar la paciencia necesaria para el aprendizaje en general, más precisamente, la capacidad de aceptar comprensiones parciales ya que esta es necesaria para realizar el tránsito de la hipótesis al argumento de una manera progresiva. Se insiste, de esta manera, en la comprensión significativa de la formalización, que no se introduce como lenguaje vacío de significado sino como herramienta representativa que facilita la expresión de ideas previas desarrollando así un aprendizaje significativo para los educandos.

La metodología Escuela Nueva en ocasiones no permite la Medición Dialogicidad debido a la complejidad de tener varios grados en un mismo salón, es difícil que se de este ejercicio de una manera más apropiada.

El sistema educativo actual no permite espacios de dialogo entre el estudiante y el profesor, es por eso importante que no solo nos debemos dedicar a llenar contenidos en nuestros educandos, es importante buscar esos espacios de dialogo donde podamos acercarnos a cada uno y por lo menos escuchar las diferentes problemáticas que ellos llevan a la escuela.

Esta investigación ha permitido establecer la necesidad de proyectar en nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI) las temáticas abordadas como son: dialogicidad, pensamiento crítico y mediación pedagógica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4,(1)
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Blatter, J.; “Case Study”. En *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*.
- Carvajal, S. (2013). *Fundamentación de la educación ciudadana desde la pedagogía liberadora para contextos socioeducativos en tiempo presente* (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Cali.
- De Zubiría, J (21 de abril de 2014). Reforma integral a la educación. *Semana*. Recuperado de [www.semana.com](http://www.semana.com)
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Descalzo, L. (2004). Educación virtual: Tecnología educativa moderna para el desarrollo futuro. *Revista expresión militar* (18), 65-71.
- Do Prado, M., De Souza, M., Monticelli, M., Cometto, M., & Gómez, P. (2013). *Investigación cualitativa en enfermería. Metodología y didáctica*. Brasil: Organización Panamericana de la Salud.
- Espitia., J & Reyes, E. (2011). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (Cuentos de los hermanos Grimm)*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante. *Insight Assessment*, 23 (56). Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gairín, J. (2003). El profesor en el siglo XXI. Capítulo 8 (p.119- 139). En Monereo, C. & Pozo, J. (Ed.). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

- García, L. (1995). *Lógica y pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Given, L. (Edit.) Sage Publications Ltd., London, 2008.
- Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2010): El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En F. Hernández; M.P. Colás y L. Buendía (Coords.). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. La Coruña: Davinci Continental. (pp. 31-55)
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Laiton, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53(3). 1-7.
- Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(21) 98-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118398005>
- Márquez, P (2014). *Cómo desarrollar habilidades del pensamiento*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/>
- Monereo, C. & Pozo, J. (2003). La Universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Morales, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. España: Universidad Pontificia Comillas. Consultado el día 8 de enero de 2016, en: <https://upcomillas.es/ees/Documentos/guiaplan.pdf>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Morín, E. (2002a). *Método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Morín, E. (2002b). *El Método III. El Conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Murga, A., Quicios, M. (2006). *La reforma de la universidad*. Madrid: Dykinson, S.A.
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Enclave pedagógica*. 4.
- Prado, M. L. D., Souza, M. D. L. D., Monticelli, M., Cometto, M. C., & Gomez, P. F. (2013). Investigación cualitativa en enfermería: metodología y didáctica. In *Paltex salud y sociedad 2000* (No. 10). Organización Panamericana de la Salud.
- Priero, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. Mediación pedagógica y nuevas tecnologías*. Bogotá: Editorial Arte y Fitolito.
- Rodríguez, A., Cauce M.J. & Ramos, A. (2008). *Didáctica en el espacio europeo de educación superior*. España: Publidisa.
- Ruiz, M. (2015). Tesis Doctoral. Universidad de Malaga-España
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES
- Tamayo Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17). 211-233.
- Toro, I., & Parra, R. (2010). *Fundamentos Epistemológicos de la Investigación y la Metodología de la Investigación Cualitativa/Cuantitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Whatlinh, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias*. España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón: Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

## ANEXO A

### CUENTO EL CARPINTERO

(Ayuntamiento de Dos Hermanas, Concejalía de Educación, 2007, p.11-29)

Hace mucho tiempo, dos hermanas llamadas Elvira y Estefanía, que vivían en haciendas contiguas tuvieron un conflicto. Este fue el primer conflicto serio que tenían después de muchos años de cultivar juntas sus campos. Todo comenzó con un pequeño malentendido, que fue creciendo hasta que explotó en un intercambio de palabras malsonantes, seguidas de semanas de silencio.

Una mañana alguien llamo a la puerta de Elvira. Al abrir la puerta, encontró a un hombre con herramientas de carpintero.

—”Estoy buscando trabajo por unos días”, dijo el extraño, “quizás usted requiera ayuda en su hacienda y pudiera serle de ayuda”.

—”Si”, dijo Elvira, “Tengo un trabajo para usted. Mire al otro lado del arroyo, en aquella hacienda, ahí vive mi vecina, bueno, de hecho es mi hermana, Estefanía. La semana pasada había una hermosa pradera entre nosotras y ella desvió el cauce del arroyo para separarnos. Bueno, ella pudo haber hecho esto para enfurecerme, pero le voy a hacer una mejor. ¿Ve usted aquella pila de desechos de madera junto al granero? Quiero que construya una cerca, una cerca de dos metros de alto, no quiero verla nunca más.”

El carpintero le dijo: —”Creo que comprendo la situación. Muéstreme dónde están los clavos y le entregaré un trabajo que la dejará satisfecha.”

Elvira ayudó al carpintero a reunir todos los materiales y después se fue a por provisiones al pueblo. El carpintero trabajó duro todo el día midiendo, contando, clavando. Al atardecer, cuando Elvira regresó, el carpintero había terminado su trabajo.

Elvira quedó con los ojos completamente abiertos. ¡No había ninguna cerca de dos metros! En su lugar había un puente ¡Un puente que unía las dos haciendas a través del arroyo!

En ese momento su vecina, su hermana, vino desde su campo y abrazando a su hermana le dijo: —” ¡Eres una gran persona, mira que construir este hermoso puente después de lo que te he hecho y dicho!”.

Estaban en su reconciliación las dos hermanas, cuando vieron que el carpintero tomaba sus herramientas. —”No, espera!”, le dijo Elvira. “Quédate unos cuantos días. Tengo muchos proyectos para ti”.

—”Me gustaría quedarme”, dijo el carpintero, “pero tengo muchos puentes por construir”.

**“CUANDO SURGEN LOS CONFLICTOS PODEMOS CONSTRUIR POSITIVAMENTE PUENTES PARA SUPERARLOS”.**

<b>SESION 1 - Cuento: El Carpintero</b>				
<b>NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>1 ¿QUIÉNES ERAN LOS PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS?</b>	<b>2 ¿QUÉ QUERIAN LAS PARTES Y PARA QUE?</b>	<b>3 ¿QUÉ OTRA COSA PODRIAN HABER HECHO CADA PARTE?</b>	<b>4. ¿QUÉ HIZO CADA UNA DE LAS PARTES?</b>
Estudiante 1	Elvira, Estefania y el carpintero	Que ellas se querian separar	Un puente para estar mas juntas	Quedarían tristes
Estudiante 2	el carpintero, Albira, estefania	que albira tubo un conflicto con estefania hacia muchos años ellas cultivaban juntas	que despues llego un carpintero tocando la puerta donde albira vuscando trabajo y despues la mando para hacer un puente donde estefania	que despues quedaron tristes
Estudiante 3	elvira, estefania, el carpintero	querian separarse porque havian avian peliado y no bolbesen a ver	nunca abersen separado	un carpintero hizo el puente
Estudiante 4	el carpintero, elbira y estefania	que las dos hermanas tubieron un conflicto y ellas cultivan juntas	no la entendi	que elbira y el carpintero pusieron a trabajar con la madera
Estudiante 5	Elvira, Estefania y el carpintero	un puente que uniera las dos casas atraves del arroyo	una serca de madera del puente	no entendi la pregunta
Estudiante 6	maria elvira, estefania, y el carpintero	un puente que hunia a las dos haciendas atraves del arroyo	una serca de madera puentes para separarla	no entendi la pregunta
Estudiante 7	Elvira y estefania un hombre la vecina	Que las dos hermanas tenian un conflicto y despues de cultivar fue un mal entendido y un intercambio de palabras	no entendi la pregunta	Que la niña le pidió al carpintero que hiciera un puente muy bonito
Estudiante 8.	los principales eran las hermanas y los secundarios era el carpintero	Querian hacer una cerca de dos metros para no verla mas	huvieran echo un trato y el carpintero les asia el puente	Que elvira y el carpintero pusieron a trabajar con la madera para hacer el puente

## ANEXO C

## SESION 2 – Dialogo sobre el tema del conflicto

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTO?	2. CARACTERISTICAS DEL CONFLICTO	3. TIPOS DE CONFLICTO	4. ACTITUDES ANTE EL CONFLICTO
Estudiante 1	Iba a decir lo mismo que mi compañera	-No profe Estefanía dijo todo -Cuando un niño se saca un 5.0 y el otro un 1.0 se ponen a pelear, se rabonean como dicen ustedes aquí.	No opino al principio pero después comento un problema con una amiguita llamada Angie Camila	Profe un día que estaba en la casa de María Eugenia y ahí como un culumpio y estaban Johan y Brayan tratando de subirse y pelear uno con el otro.
Estudiante 2	Cuando no los dejan jugar a uno se ponen a pelear.	-Estefanía dijo todo -Cuando hacen la fila para dar algo y se meten y ahí pelean.	Que día que le compramos una papitas a Doña Amparo (la señora de la tienda) y tenía como unos gorgojos y nosotros le dijimos y ella nos dijo toda brava que fuimos nosotros que los metimos.	Que día que íbamos para la casa ese Brayan comenzó a pelear y golpeo a Nicol Sofia.
Estudiante 3	Es cuando uno se pone a pelear con un compañero	Porque alguien habla mal del otro	No, con ninguna, nada de peleas	
Estudiante 4	Yo no se	Porque alguien quiere hacer algo y el otro pues no lo deja.	Con nadie ha tenido conflictos	Que día estábamos ganando el partido y Estefanía comenzó a mirarnos feo porque le íbamos ganando.
Estudiante 5	Es cuando se agreden a pelear	Porque una persona agrede la otra.	Con una persona, una señora llamada Adíela,	En la cancha estábamos jugando y Jhon Alejandro comenzó a tirar patadas porque le íbamos ganado
Estudiante 6	No sé qué es un conflicto	Por qué se da el desorden y comienzan agredirse.	Pues yo ya he tenido peleas pero sigo hablando con ellos	También que día que estábamos jugando, Jhon Alejandro me me tío una patada.



Estudiante 7	Es cuando una persona y otra están alegando	<p>-Por qué alguien quiere coger el turno de primero y el otro también, entonces ahí se da el conflicto.</p> <p>- Profe cuando uno hace una carrera y otra persona gana y la otra pierde entonces ahí se va formando los conflictos y ya la persona que perdió le va cogiendo odio a la que gana</p> <p>gana una carrera y el otro pierde</p>	Con la señora de la tienda, Doña Amparo, es que nosotros siempre hablamos con ella y ella comenzó con problemas con nosotros, nos tiraba humo (utiliza fogón de leña), nos tiraba la basura, y decía que ella no era, nos tenía como envidia por la casa nueva que tenemos.	Profe un día unas mujeres estábamos jugando en educación física, entonces contra el equipo de Juan Esteban, le metimos un gol y Juan Esteban nos dijo que ellas no eran capaz de ganarles, estaba todo creído, se rabonío.
Estudiante 8	Para mí un conflicto es cuando, como le digo yo, están buscando que pelea, están quietos, está comenzando a buscar conflictos	<p>Los conflictos se dan entre familia, en la escuela, en la calle profe, en las noticias muestran como el marido mata o agrede a la mujer y después y puede matar a los hijos agrediéndolos. Sí son marido y mujer no se debe agredir</p> <p>En la calle por robar, por robar por atracar a la gente forman conflictos y en la escuela se ponen a pelear los niños por una cosa que están jugando y se ponen a pelear o que quieren entrar y que no se ponen a peliarse y a pegarse.</p>	Profe si, por que a veces, uno, lo digo por mí misma, porque a veces yo si he tenido peleitas chiquitas con Gimena, por nada nos embravamos y eso no lo debe hacer.	Profe yo voy a decir, a mí me dio rabia profe, Mariana y Gimena están de testigo profe, porque no fuimos capaz de pasar el balón y que por eso se perdió el partido, el muchacho les ayudo hacer esos puntos, se estaban burlando porque no éramos capaz de pasar el balón y por eso me dio rabia y las mire feo.

## ANEXO D

SESION 3 – Cuento: El Carpintero				
NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1 ¿QUIÉNES ERAN LOS PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS?	2 ¿QUÉ QUERIAN LAS PARTES Y PARA QUE?	3 ¿QUÉ OTRA COSA PODRIAN HABER HECHO CADA PARTE?	4. ¿QUÉ HIZO CADA UNA DE LAS PARTES?
Estudiante 1	Elvira,Estefania,y el carpintero	querían separarse por un conflicto	Unirse y compartir	que El vira costruyo un puente
Estudiante 2	Elvira,Estefania	Elvira y Estefania quería unirse pero tenían un conflicto serio	Amable,compartiendo y Respetoso	que Elvira se puso aser un puente y Estefania fue y la abraso y lla estaban felices.
Estudiante 3	ELVIRA,ESTFANIA y El carpintero	ELVIRA y Estefania querían separarse y nunca bolbesen aber	nunca abersen separado y no aber peliado	ELVIRA iso un puente y ESTEFANIA se puso muy feliz
Estudiante 4	Elvira y Estefania y el secundario el carpintero	Elvira y estefania querían estar separadaspor un conflito.	Elvira y estefania fueran compartido	Que Elvira hizo un puente y Estefania hizo un arroyo.
Estudiante 5	Elvira y Estefania y el carpintero	Armar un conflito	compartir	Elvira y so el puente
Estudiante 6	1 Elvira y Estefania 2 el carpintero	Que rian separase por por un coNflito	Compartir todo	Elvira hizo el pueNte y estefania se puso feliz
Estudiante 7	los principales son Elvira y estefania los segudarios era el carpintero y su hermana.	Elvira quera puente y estefania se alegre y estefania la abrazo etc	Compartiendo,ayudándonos unos a los otros	Que una quería construir un puente y la otra estaba feliz
Estudiante 8	los principales eran Estefania y Elvira y el secundario el carpintero	Elvira y Estefania querían separase por un pequeño comflito pequeño	Elvira y estefania hubieran compartido	Que Elvira Quería hazer un puente y lo hizo,y estefania le dijo Que construir el ermoso puente era bueno

## ANEXO E

**EL SAPO Y EL SALTAMONTES**  
**(Ayuntamiento de Dos Hermanas, Concejalía de Educación, 2007, p.147-153)**

En una charca de la laguna de Fuente del Rey, solía habitar un sapo que, aunque sin canas, muchos años ya tenía. Era de costumbres y reacciones tranquilas. Todos los días en la húmeda orilla, solía un rato descansar y, los que paseaban, observar. Pero no a todos los que por allí paseaban le agradaba ver pasar, puesto que un grupo de saltamontes le importunaba sin piedad:

-¡Eres un sapo baboso! Todo el día vagueando y enseñando tu desagradable piel tan poco aseada y pegajosa. ¿No debería darte vergüenza aparecer de esa guisa, mientras nosotros por aquí vamos? Observa que nuestros cuerpos son esbeltos, limpios y secos, y además no dejamos de hacer ejercicio, siendo nuestros saltos muy precisos. Nosotros embellecemos el parque; en cambio, tú lo estropeas.

El sapo no respondía, pues pensaba que ni si quiera lo merecían. ¡Cómo pretendían que cambiara si, por naturaleza, todos los sapos son así?

Sin embargo, el sapo se cansaba de escuchar como los saltamontes, todos los días con él se metían.

Pero llegó una tarde en la que, mientras el sapo en la orilla dormitaba, unos quejidos de lejos se oían. ¿Qué será eso? – se preguntaba. Pero los llantos no cesaban. Decidió acercarse por si alguien necesitaba ayuda. Cuando se aproximó, qué mayúscula fue su sorpresa, al comprobar que uno de los saltamontes había quedado atrapado en el agujero de un tronco seco y arrugado:

- ¿Qué haces aquí? – Dijo el sapo- ¿No eran tus saltos tan precisos?

- Todo el mundo se equivoca, y yo tuve un error de cálculo. –Respondió el saltamontes.

- ¿Cómo no te ayudaron tus esbeltos y maravillosos compañeros? –Preguntó el sapo.

- Al principio lo intentaron, pero no podían y se cansaron. Tres días llevo aquí metido, y creo que es el fin de mi vida, pero de mi familia no me he despedido.

- El sapo se conmovió al escuchar estas últimas palabras y decidió que lo tenía que ayudar. Se acercó a la grieta del tronco donde el saltamontes estaba atrapado, y la embadurno con los fluidos de su piel y con la baba que al saltamontes antes tanto asco le había dado.

Una vez lubricado el agujero, empujó al saltamontes a través de saltos, de tal forma que, en menos de un minuto quedó liberado.

El saltamontes, enormemente agradecido, pidió perdón al sapo ofendido y reconoció como la Laguna de Fuente del Rey necesitaba a toda clase de animales, aunque sus costumbres y características pudiesen parecerle raras.

<b>SESION 1 – Cuento: El Sapo y el Saltamontes</b>				
<b>NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>1 ¿Quién era el personaje principal? Escribe sus características</b>	<b>2 ¿Por qué razón los saltamontes trataban mal al sapo?</b>	<b>3 ¿Si tú fueras el personaje principal, qué hubieras hecho en esa situación?</b>	<b>4. ¿Tú hubie hecho lo mism hizo el sapo ayudar al saltamontes de de tratarlo ma porque? NO pr</b>
Estudiante 1	El personaje principal es el sapo, tenía una piel, baso, tenía cuatro patas	Por que su piel era pegajosa	Yo le hubiera ayudado por que uno pase lo que pase debemos de ayudar a los demas	Si por que uno no ser angurrioso
Estudiante 2	el personaje principal era un sapo sus características por que era un sapo baboso día era vagueando y en señando tu desagradabacion	Trataban mal a el sapo por que era baboso y vagueando	el ubiera ayudándole al sapo	Por que era angurioso
Estudiante 3	El sapo: era baboso y tenía una piel pegajosa y era canoso	Por que tenía una piel babosa, desagradable y pegajosa	me hubiera puesto triste y miy aburrido	Si porque se disc después lo p ayudar a uno
Estudiante 4	el sapo: era baboso y tenía una piel pegajosa.	Porque tenía una piel muy desagradable y pegajosa y fea	me sentiría muy triste y muy aburrida	Si porque tenem ayudar a las personas y no nos trato mal.
Estudiante 5	El sapo y sus características son que era baboso, tenía muchos años y era muy de sagradable	Porque tenía la piel muy desagradable y pegajoso y feo	lo uviera ayudado	se porque tenem tratarnos bien
Estudiante 6	el sapo es pegajoso desagradable babosa vAgANdo	Porque era baboso Todo el diA vAgANdo y eNseñAbA su desagradable piel tan poco AseAdA y pegajosa	me seNtiriA muy triste y decilusionado	Si porque tenem ayudar A los den A si te traten mal

## ANEXO G

SESION 2 - Dialogo				
NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1. ¿Qué es la falta de respeto?	2. Tipos de falta de respeto	3. Manifestaciones de la falta de respeto	4. Causas de la falta de respeto
Estudiante 1	Profe como dice Estefanía, que también resultan peliando y después como dice Estefanía a la salida nos vemos.	Como por ejemplo con María Isabel que se burla diciendo yo tengo esto y usted no... Cuando Johan golpeo al hermano de Jhon Estiben, eso es falta de respeto. Cuando formas pandilla y golpeamos entre varios por ejemplo a Estefanía.	Profe como los niños de primero que siempre le mantienen haciéndole bullying a ella, (quien es ella, profesor) a María Isabel, porque, por ejemplo, ella se ríe, profe María Isabel se rio, me miro mal. Burlas o apodos a amiguitas	Ella nos dijo cuando vivía en Medellín (María Isabel), que le dijo un muchacho, venga parcera y me chupa...
Estudiante 2	Profe es cuando dos compañeros se agreden, cuando le dicen mocosa, fastidiosa, eso es falta de respeto.	Profe un día cuando estábamos en 4º, que íbamos a agredir( la iban a agredir) a Valentina.	Profe los insultos	Profe cuando íbamos para donde doña Amparo, Mariana le dijo ahí viene la mocosa, y ella pues la insulto, le dijo metida, sampada. María Isabel el domingo en el parque estaba con el papito y Vanesa, y el papito le llamaba la atención y no le hacia caso.
Estudiante 3	Cuando lo golpean a uno	Él explica que cuando un niño más grande que el hermanito lo golpeo, eso es falta de	Gritan mucho	

		respeto pero él lo defendió y agredió al agresor.		
Estudiante 4.	Profe es cuando un compañerito agrede al otro	Profe cuando Gimena y yo nos juntábamos, Valentina, ella era mirándonos todo feo.	Profe pues por ejemplo cuando hablan mucho, gritan	Que día que Sergio y yo estábamos y llego y me abrazo María Isabel, me dio picos a uno.( pero eso no es una causa de falta de respeto, ni falta de respeto)
Estudiante 5	Cuando pelean		Profe las burlas	Las compañeritas comentan como una compañerita le arranco del cuello un escapulario que tenia
Estudiante 6		Se presentan peleas, se insultan si no se cumple las normas	Gritan mucho y no dejan escuchar o no dejan trabajar.	
Estudiante 7	Es cuando unos compañeritos están peliando, se dicen palabras, se agreden.		Profe burlas, porque cuando María Isabel se saca los mocos, se cae o cosas así, se burlan por nada porque se callo	
Estudiante 8	Es como dice Leidy Johana que un compañerito agrede al otro por ejemplo que están jugando y se ponen a peliar y comienzan a peliar, a faltarse al respeto, se dicen groserías a pegarse y otras cosas. Es decir de pronto aquí va llegar un compañerito nuevo, nosotros no las vamos llevar con él, cierto... le vamos a decir tan feo, que usted es muy fastidioso, con usted no junta nadie, eso es una falta de respeto	Es decir hay varias normas como usted nos enseña en ética, varias normas por ejemplo, respetar, entonces yo hoy le faltó al respeto se puede decir a Mariana, le digo váyase, usted es muy fastidiosa, que con usted no me voy a juntar, le estoy faltando al respeto, eso es una norma que nosotros...	Profe yo, lo que dijo Mariana, se puede decir niños de primero le hacen bullen(bullying) a María Isabel, como Valentina, Vanesa en casi todos menos Stiven el gordito y Miguel, que día María Isabel termino la tarea y cogió algo, y ellas le dijeron mocosa, que no podía coger juguetes por que los juguetes es de nosotros y usted es arrimada.	Puedo decir algo, pues no es que se la tengamos montada a María Isabel pero cuando ella viene por ay, eso grita, parece loca, trata a los amigos como un trapo, los empuja, los insulta.

## ANEXO H

## SESION 3 – Cuento: El sapo y el Saltamontes

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1 ¿Quién era el personaje principal? Escribe sus características	2 ¿Por qué razón los saltamontes trataban mal al sapo?	3 ¿Si tú fueras el personaje principal, qué hubieras hecho en esa situación?	4. ¿Tú hubieras hecho lo mismo que hizo el sapo en ayudar al saltamontes después de tratarlo mal? SI porque? NO porque
Estudiante 1	Sapo y era baboso de piel verde y ojos muy grandes y boca larga	Por que re creían los reyes	le diguira queno fuera grosero	Si porque uno no debe de ser rincoroso- con los demás asi pase lo que pase
Estudiante 2	Un sapo era verde y era baboso y era vageando	Por que decían que era un sapo baboso	que no siguiéramos peliando	No parece nos trato mal el saltamontes
Estudiante 3	El sapo sus características son:erababoso,arrugado,feo,blanco y carrasposo	porque el sapo era baboso y además lossaltamontes se creían los dueños	no colocarles cuidado aellos de lo quele decian	Si porque después lo puede n ayudar a uno como el sapo y notratar los mal
Estudiante 4	el sapo: el sapo era muy baboso, desagradable piel y pegajoso	Por era muy desagradable y porq” los sapos se creían el rey	lo fuera ayudado nos deben respetar	no porque sabiendo que el lo trata mal no lo ayudaria
Estudiante 5	El sapo tenia canas baboso todo el dia vageando	Por que no les ayudo	Si le ayudaría porque uno no se puede por tar mal con los demas	Si por que ellos nos pueden debil ver el fabor
Estudiante 6	El sapo era baboso te nia desagradable piel y feo	Por que era baboso tenia de sagradable piel y feo	lo hubiera ayudado por eso nos deben respetar	Si porque a si te traten mal debemos ayudar a los demas
Estudiante 7	El sapo,que era baboso era carrasposo y muy feo su piel era pegajosa su piel era poco asiada	por que los sapos se creían las reinas	me defendi y le decía que no peliaramos màs por que si la jente pelea eso se ve muy feo	No por que lo insulto y además eso se ve muy feo y el sapo quería ser el amigo del saltamontes y el lo despresiaba
Estudiante 8	El personaje principal era el sapo Sus características eran Que era baboso y su piel era arrugada y fea.	Los saltamontes lo trataron mal por que era baboso y vagaba y el estropeaba el parque	Me hubiera quedado callada por Que no podía peliar y les hubiera dicho que no me trataran mal	Si por que debemos colaborar asi nos ayan tratado mal.

## ANEXO I

### CUENTO: LA ORQUESTA

(Ayuntamiento de Dos Hermanas, Concejalía de Educación, 2007, p.81-89)

Cuentan que existió en Dos Hermanas una orquesta en la que los instrumentos celebraron una reunión para arreglar sus diferencias. Al principio, de tan extraña asamblea el tambor ejerció la presidencia, pero pronto, los restantes miembros le notificaron que tenía que renunciar porque hacía demasiado ruido con sus golpes.

El tambor admitió la acusación pero no aceptó que tomara la presidencia el arpa porque era demasiado lenta y monótona y la reunión resultaría muy aburrida.

El arpa y todos los instrumentos de cuerda se dieron por aludidos pero objetaron que tampoco permitirían que las castañuelas capitaneasen la reunión porque la convertirían en una fiesta y no llegarían a ningún acuerdo.

Y las castañuelas estuvieron de acuerdo, que la batuta fuera expulsada, pues siempre era ella quien mandaba y quería imponerles sus opiniones.

En eso entraron los músicos, cogieron los instrumentos y comenzaron a tocar. Utilizaron el tambor, el arpa, las castañuelas y la batuta. Finalmente, todos los sonidos comenzaron a mezclarse creando una bella melodía.

Cuando los instrumentos quedaron nuevamente a solas tras el concierto, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra la trompeta, y dijo: “Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero los músicos trabajan con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos más en los aspectos negativos que observamos unos de otros y aportemos cada uno nuestras habilidades”.

La asamblea encontró que el tambor era fuerte, el arpa propiciaba la calma y la serenidad, las castañuelas darían un toque de diversión y la batuta tenía experiencia e impondría orden. Comprendieron pues que eran un equipo capaz de producir hermosas melodías. Se sintieron orgullosos de su fortaleza y de su habilidad para trabajar juntos. Y a partir de entonces se preocuparon de ser cada cual lo mejor que pudieran, en su especialidad.



**CONSOLIDADO DE LAS TRES SESIONES DE LA ACTIVIDAD 3– ANEXO J**

**SESION 1 – CUENTO: LA ORQUESTA**

<b>NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>1. Nivel literal ¿Qué instrumentos musicales participan en este cuento?</b>	<b>2. Nivel inferencial - ¿El anterior cuento es un texto narrativo? ¿Por qué?</b>	<b>3. Nivel crítico ¿En tu opinión porque crees que es importante todos los instrumentos en esta orquesta?</b>	<b>4. ¿Te gusta trabajar en forma individual o en grupo? Argumenta tus razones?</b>
Estudiante 1	El arpa, el tambor, las castañuelas, batuta, trompeta y la guitarra	Si por que se están espresando de forma escrita	para ra que sea mejor y suene mejor	Si porque uno se puede espresar mejor y puede uno aser las cosas mejor
Estudiante 2	El arpa, el tambor, las castañuelas, batuta, trompeta y la guitarra	Narrativo escrito se cuando expresan	no suena bien si faltaría un estrumento musical iria asonar mal la orquesta	en equipo porque es muy bueno trabajar en equipo por que que los compañeros se ayuda en las preguntas.
Estudiante 3	El tambor, el arpa, las castañuelas, y la batuta.	Si es porque escuando lo estan contando, es realidad y a veces cosas imaginarias	Sonaria mal la orquesta y se arruinaria	en grupo porque uno solo es muy maluco
Estudiante 4	Tambor, castañuelas, arca, guitarra, trompeta	Si porque se están expresando de forma escrita	Para que suene bien la orquesta porque si falta un instrumento hiria a sonar mal	Si me gusta trabajar en grupo porque nos podemos colaborar y ayudarnos mas.
Estudiante 5	La guitarra, La trompeta, El tambor, El arpa Las castañuelas, La batuta	por que esta escrito	Por que si uno se separa de la orquesta sonaria mal	En grupos por que a unos se saben la respuestas y otros no
Estudiante 6	el tambor, el arpa, las castañuelas, la Batuta, la trompeta, la guitarra	Si porque se estan expresando de forma escrita	Para que suene mejor la oRquesta	en grupo por que hay mas opiniones y terminamos mas ligero
Estudiante 7	El tambor, El arpa, las castañuelas, la batuta, la guitarra, la trompeta	Si por que se esta expresando de forma escrita una orquesta	Si por que si no estan todos la orquesta no suena bien y no tiene sentido	No me gusta trabajar sola porque uno se siente sola y no tiene con quien expresar su trabajo y sus razones.
Estudiante 8	Tanbor, arca, guitarra, tronpeta Castañuelas, batuta.	Si es un texto narrativo por que nos están contando en forma escrita una narración.	Es importantes para poder que la orquesta suene bien y no hayga errores.	No me gusta trabajar sola porque no puedo hablar con nadie y me tocaria

				responder sola.
--	--	--	--	-----------------

## ANEXO K

## SESION 2 – Dialogo: El rechazo y la exclusión

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1. Qué es el rechazo?	2. Características del rechazo	3. Causas del rechazo	4. Como evitar y mejorar el rechazo
Mariana Aguirre Cárdenas	Profe es como ahorita con Estefanía y Mariana que estaban jugando y no me dejaron entrar al juego.	Con María Isabel, grita, es toda loca.		
María Eugenia Bedoya A.	Profe es cuando alguien rechaza a alguien, se están burlando, que es ballena, le dicen apodos, le dicen que es ballena, que es feo			
Jhon Estiben Bermúdez C.	No opino.			
Leidy Johana Bermúdez F.	Es cuando a uno no lo dejan jugar.			
Juan Esteban Castañeda A.	Profe lo estoy pensando, es cuando a uno no lo dejan jugar.			
Sergio Andrés Flórez Ortiz	Es cuando alguien rechaza a alguien que no se parece a él. Es cuando un niño llega de otra escuela y uno no lo deja jugar	Una amiguita que les pega a los niños, es grosera y por eso es rechazada por su agresividad.		
Karen Gimena Montes E.	Profe porque a veces es cansón, pone sobre nombres a los demás o lo rechazan porque es feo.	Es como yudi Paola que es distraída, no se concentra en la clase, despistada.		
Estefanía Sánchez O.	Profe el rechazo es cuando lo apartan de donde uno está por ejemplo ahí están apartando el niño porque esta gordito y les están diciendo ballena. Para mi rechazo es cuando una persona ingresa alguna parte y la	Ese coso, rechazo agresivo profe lo hicimos en tercero con Gimena, Mariana y yo, en contra de Daniela la que está en bachillerato,un día cuando estábamos en tercero,manteníamos jugando		

	<p>niña o niña quiere jugar con uno, quiere hacer parte de lo que está haciendo y uno lo saca o lo rechaza, usted nos como nosotros, usted no se viste como nosotros.</p>	<p>arriba en el arbolita y con ella no la llevabamos</p>		
--	---	--	--	--

## ANEXO L

## SESION 3 - CUENTO: LA ORQUESTA

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	1. Nivel literal ¿Qué instrumentos musicales participan en este cuento?	2. Nivel inferencial - ¿Nos gustó el cuento? ¿Por qué?	3. Nivel crítico ¿En tu opinión porque crees que es importante todos los instrumentos en esta orquesta?	4. ¿Te gusta trabajar en forma individual o en grupo? Argumenta tus razones?
Mariana Aguirre Cárdenas	El tambor, la arpa, las castañuelas, la batuta, trompeta, y guitarra.	Que cuando ellos bolbieron atocar.	Por que suen a mas bien.	Uno solo notrabajabien y varios pueden pensar mas que uno
María Eugenia Bedoya A.	El tambor, la trampeta, castañuelas, El arpa, Batuta, guitarra	ami me gusta todo del cuento de los instrumentos musical.	Por que sino la orquesta sonara mal sin algún instrumento musical.	ami gusta trabajar en equipo por que si uno nosabe una pregunta el compañero se lo puede decir.
Jhon Estiben Bermúdez C.	El tambor, el arpa, las castañuelas, la batuta, la trompeta y la guitarra	Si me gusto porque es bueno unotrabajar en equipo	Porque siase faltan instrumento sonariamal la orquesta	me gusta trabajar en equipo porque es mas bueno
Leidy Johana Bermúdez F.	Arpa, castañuela, trompeta, tambor, batuta, guitarra.	A mi me gusto de todo lo del cuento porque nos enseñan algo del rechazo.	Porque si puede faltar algún instrumento sonaria mal.	A mi me gusta trabajar en grupo por que no ayudamos unos a los otros.
Juan Esteban Castañeda A.	Las castañuelas, la batuta, el arpa, el tambor, la trompeta, y la guitarra	Me gusto porque abla de instrumentos	por que sin uno sonariamal	Me gusta trabajar en grupos por que uno espresa sus ideas
Sergio Andrés Flórez Ortiz	el tambor, el arpa, las castañuelas, la Batuta la trompeta, la guitarra	Si porque hablan de los instrumentos	Para que hagan buen equipo y suene vien	en grupo por que acabamos mas rápido y ocurrirán mas ideas no debemos dejar a los demás por fuera.
Karen Gimena Montes E.	El tambor, el arpa, castañuelas, batuta, trompeta, guitarra.	Si por que hablan de instrumentos y nos enseña a tocar.	Si por que suena mejor lo orquesta y se entiende más.	Si por que todos nos podemos expresar y ayudarnos
Estefanía Sánchez O.	Tambor, arpa, castañuelas, batuta, tambor, guitarra,	Si me gusto por que podemos trabajar en equipo y puede sonar mejor la orquesta.	Si es importante que hallan todos los instrumentos para estar la orquesta entera.	No me gusta trabajar sola por que no puedo expresar mis ideas con nadie y con

				alguien la puedo expresar todas.
--	--	--	--	----------------------------------