

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES EN LA FORMACIÓN DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS  
DEMOCRÁTICOS EN EL AULA EN LOS GRADOS SÉPTIMOS DEL COLEGIO  
CRISTO DE MANIZALES**

**Sixto Eliseo Chalaco Jaramillo**



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES - CALDAS**

**2021**

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES EN LA FORMACIÓN DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS**

**DEMOCRÁTICOS EN EL AULA EN LOS GRADOS SÉPTIMOS DEL COLEGIO  
CRISTO DE MANIZALES**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magister en Educación

**Autor:**

Sixto Eliseo Chalaco Jaramillo

**Asesor:**

Mauricio Orozco Vallejo



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES -CALDAS**

**2021**

## **Agradecimientos**

*Al finalizar este proceso investigativo quiero agradecer a mi familia que ha sido un apoyo constante durante la formación académica. También reconocer a los profesores de postgrados de la Universidad Católica de Manizales que han sido una guía y nos han inculcado valores en la formación profesional, formación que me hace corresponsable en brindar una educación de calidad.*

*Así mismo gratificar la apertura, la disponibilidad y el ser guía como director al profesor Mauricio Orozco que me ha brindado su acompañamiento en el desarrollo del proyecto investigativo. En este camino, he visto un aprendizaje constante en el campo de la investigación. Igualmente, quiero dar las gracias a mi COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS DE LA ENSEÑANZA que han sido cohermanos y me han motivado a seguir adelante en este proceso académico.*

*Por último, reconocer a los estudiantes, profesores, personal administrativo del colegio Cristo de Manizales y demás colaboradores que han contribuido a desarrollar este escrito investigativo, el cual es un compromiso profesional para dar lo mejor en el campo educativo con el fin de alcanzar una sociedad más humana.*

## **Resumen**

El objetivo de la investigación fue comprender las características de la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula en los grados séptimos del Colegio de Cristo de Manizales. Para eso se describen estudios sobre el tema, se define qué es la educación, qué es la democracia y qué es el pensamiento crítico. La metodología es la metodología cualitativa con enfoque etnográfico educativo donde las técnicas de recolección de información son la observación directa y los grupos focales con una guía de preguntas. En los resultados, organizados en tres momentos, se encontró que las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para la formación del pensamiento crítico en el aula comprenden ejercicios y talleres; que algunas características de pensamiento crítico que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje son las de analizar y descomponer; y que en el diseño de las estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula se implementan metodologías activas y diversos ejercicios. Se concluye que es necesario trabajar en un mismo lenguaje pedagógico con las estrategias didácticas para potenciar una enseñanza crítica en todas las áreas fundamentales de los grados séptimo del Colegio Cristo de Manizales y un ejercicio democrático.

**Palabras clave:** educación, democracia y pensamiento crítico.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>11</b>
1.1 Formulación del problema.....	12
1.2 Alcance del problema.....	14
1.3 Antecedentes de investigación.....	15
1.3.1 Antecedentes internacionales.....	15
1.3.2 Antecedentes nacionales.....	29
1.3.3 Antecedentes locales.....	37
1.4 Objetivo general.....	40
1.5 Objetivos específicos.....	41
1.6 Justificación.....	41
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>43</b>
2.1 Educación.....	43
2.1.1 ¿Qué es la educación?.....	43
2.1.2 Los estilos de educación.....	44
2.1.3 La educación del siglo XXI.....	45
2.1.4 Hacia dónde va la educación hoy.....	47
2.2 Democracia.....	48
2.2.1 ¿Qué es democracia?.....	48
2.2.2 ¿Qué es un escenario democrático?.....	49
2.2.3 La caracterización de la democracia.....	51
2.2.4 Los procesos democráticos.....	53
2.2.5 La relación democracia y pensamiento crítico.....	55
2.3 Pensamiento crítico.....	56
2.3.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?.....	56
2.3.2 Niveles del pensamiento crítico.....	58
2.3.3 ¿Por qué es necesario la formación del pensamiento crítico?.....	63
2.3.4 ¿Por qué es importante el pensamiento crítico en los procesos de formación en el escenario del aula?.....	64
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>66</b>
3.1 Enfoque.....	66
3.2 Población.....	68

3.3. Técnicas de recolección de información <del>investigación</del> .....	69
3.3.1 Observación directa .....	69
3.3.2 Grupos focales .....	70
3.4 Análisis de la información.....	71
<b>4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>73</b>
4.1 Identificar las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para la formación del pensamiento crítico en el aula .....	73
4.2 Reconocer algunas características de pensamiento crítico que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje .....	97
4.3 Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula.....	109
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>118</b>
<b>6. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>123</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>124</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>134</b>

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Antecedentes internacionales.....	15
Tabla 2: Antecedentes Nacionales .....	29
Tabla 3: Antecedentes Locales.....	37
Tabla 4: Participantes por grupos focales. ....	71
Tabla 5: Observaciones de las clases de agosto a noviembre 2020. ....	73
Tabla 6: Cuadro comparativo funcionamiento, áreas fundamentales, formación, y número de clases observadas.....	74
Tabla 7: Preguntas sobre la categoría de educación.....	98
Tabla 8: Preguntas sobre la categoría de la democracia.....	102
Tabla 9: Preguntas sobre la categoría de pensamiento crítico. ....	105
Tabla 10: Estrategias didácticas para el área de matemáticas. ....	110
Tabla 11: Estrategias didácticas para el área de Tecnología e Informática. ....	112
Tabla 12: Estrategias didácticas para el área de Ciencias Sociales.....	114
Tabla 13: Estrategias didácticas para el área de Educación Artística. ....	116

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Características del nivel literal.....	60
<b>Figura 2.</b> Características del nivel diferencial.....	60
<b>Figura 3.</b> Características del nivel reflexivo o crítico .....	62
<b>Figura 4.</b> Las subcategorías de educación en las clases de los grados séptimos y en el contexto formativo de las ciencias exactas .....	76
<b>Figura 5.</b> Las subcategorías de educación en las clases de los grados séptimos y en el contexto formativo de las ciencias exactas .....	77
<b>Figura 6.</b> Las subcategorías en educación en las clases de los grados séptimos, y en el contexto formativo de las ciencias humanas.....	78
<b>Figura 7.</b> Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.....	84
<b>Figura 8.</b> Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.....	85
<b>Figura 9.</b> Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.....	85
<b>Figura 10.</b> Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos. ....	91
<b>Figura 11.</b> Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos. ....	92
<b>Figura 12.</b> Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos. ....	92



## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación para la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Caldas, busca conocer las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores en la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula dentro de los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales. La división del escrito es la siguiente. En el primer apartado está un planteamiento de problema que gira alrededor de unos interrogantes sobre el pensamiento crítico, la democracia y la enseñanza. También figuran unos antecedentes nacionales, internacionales y locales que muestran la pertinencia del tema. Algunos autores son Díaz, Ossa, Palma y Boudon (2019), Ochoa (2019), García y Vázquez (2017) y Molina, Morales y Valenzuela (2016), entre otros. Al mismo tiempo, se presentan los objetivos, el general y los específicos, y una justificación. El segundo capítulo corresponde con el marco teórico. Las categorías son educación, pensamiento crítico y democracia. Las referentes que ayudan a construir el soporte conceptual son varios. Por citar unos cuantos está Zuleta (2010), Freire (1974), Feíto (2009), Fajardo (2016), Dewey (2004) y Delors, J. (1994).

En la tercera sección se encuentra la metodología, la cual es cualitativa. Por el lado del diseño, se aprovecha el enfoque etnográfico educativo de acuerdo a los planteamientos de Serra (2003). La población con la cual se trabaja comprende los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales y las técnicas para la recolección de información son la observación directa y grupos focales.

En la etapa de análisis, el cuarto capítulo, se da respuestas a los propósitos específicos por medio de la interpretación de la información recolectada. Con los hallazgos, se construyen unas estrategias pedagógicas para potenciar la enseñanza crítica en todas las áreas fundamentales

de aprendizaje de los educandos de acuerdo a unos referentes epistemológicos y los antecedentes internacionales, nacionales y locales. Al final están las conclusiones, las recomendaciones y los anexos.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente, uno de los ideales de la enseñanza es lograr en el estudiante un pensamiento crítico y un líder reflexivo que pueda aceptar, tolerar o valorar información, en especial aquella que proviene de los medios digitales donde se encuentran demasiadas *fake news* o contenido de dudosa procedencia. También están unos desafíos educativos, como los que plantea Camacho (2014), los cuales “obligan a los educadores y pedagogos a repensar el acto educativo en el marco de una generación diferente, con unas condiciones, problemáticas y expectativas de vida diferente a las de la generación inmediatamente precedente” (p. 43).

De acá se sigue que el docente debe cambiar sus prácticas pedagógicas para ser coherente con la época y las tendencias en torno a la educación democrática liberadora. No obstante, siempre está el caso de los docentes con los viejos paradigmas como la enseñanza tradicional, una enseñanza bancaria y una enseñanza autoritaria anquilosada en el siglo XX. Además, algunos docentes son verticales, es decir, muestran marcadas posturas jerárquicas frente al estudiante. Ello se traduce en que enaltecen el valor de su saber por encima del alumnado, un educando que para ellos únicamente almacena conocimientos y no habilidades críticas para formar una persona en todas sus dimensiones, que pueda ejercer su derecho al voto, opinar o participar de las decisiones democráticas. En este ambiente educativo Toro (1999) menciona que:

En una educación democrática el problema es cómo las mismas cosas que se tiene, se pueden transformar para formar ciudadanos; porque, desde el punto de vista de la democracia, las escuelas no tienen alumnos, lo que tienen son personas-educandos que se va transformando en ciudadanos. (p. 42)

La cita de Toro (1999) sugiere que el docente no debe anclarse únicamente en las pedagogías tradicionales, necesita ser consciente de su ego y no sólo instruir a los alumnos sino educar en una formación integral del individuo dentro una sociedad cambiante con retos para la educación, lo que ayuda a construir una atmósfera democrática en el espacio escolar que permita educar a futuras generaciones con argumentos para aportar a su proyecto de vida y al mañana. Es decir, el docente debe ser consciente de su vocación y no ser un profesional que solo se dedique a impartir conocimientos y transmitir contenidos. Desde otro punto de vista, el profesor debe inmiscuirse en la vivencia de unos valores democráticos en la formación integral del ser y el pensamiento crítico. Al respecto, vale señalar que: “La democracia tiene que ser enseñada y tiene que ser aprendida, porque la democracia no es natural. La democracia debe ser enseñada como una forma de ver el mundo, como una cosmovisión” (Toro, 1999, p. 50).

### **1.1. Formulación del problema**

En la sociedad de la información, de medios digitales como ya se señaló anteriormente, los estudiantes están inmersos en los cambios sociales y en una serie de fenómenos culturales que obligan al maestro a educar en el pensamiento crítico. En esta medida la educación tiene unos desafíos, pues, el docente debe ser innovador, dinámico con los procesos para crear una cultura democrática y reflexiva. Por eso en este proceso educativo surge una interrogante:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores en la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula en los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales?

En este contexto educativo es necesario profundizar el tema de la formación del pensamiento crítico para una consolidación de escenarios democráticos en el aula. El interés es enseñar a pensar a los estudiantes para mejorar el rendimiento en las áreas fundamentales del grado séptimo y así potenciar sus habilidades cognitivas.

En cuanto a la formación en la democracia, para los educandos surge cierta pregunta: ¿cómo vivenciar los valores democráticos y la alineación del pensamiento crítico en el aula? Para dar solución se toma lo dicho por González (1998), quien manifiesta que “la democracia implica vivenciar estos valores: libertad, participación, respeto, tolerancia, solidaridad, la escucha en el aula” (p.5). De esta manera los educadores deben ser conscientes que el educando vive en una sociedad individualista, en diversos estratos sociales, y que la violencia es un factor que pueda obstaculizar un ejercicio democrático. Así mismo, la vivencia de estos valores aporta al pensamiento crítico en el contexto del aula. También el docente debe educar para la democracia durante el proceso educativo. Esto lo resalta Dewey (2004) diciendo que hoy es necesario que la democracia esté acorde con los objetivos de la educación.

Tanto es así que el educador debe proporcionar una educación democrática, un modelo que no es solo dialogar o mencionar los valores democráticos, sino vivenciar estos valores en el aula para construir y concientizar en una cultura democrática. Por eso, para educar en la democracia el docente debe experimentar la misma democracia en cualquier contexto social, sea dentro y fuera del aula.

En síntesis, es pertinente reconocer cómo se está vivenciando lo democrático, cómo se tienen prácticas que afirman o niegan la democracia, cuáles son las formas que se tienen y que afectan un comportamiento participativo de los estudiantes, pues, es fundamental hacer conciencia del deber de la escuela en estos sentidos. Pero, además, es menester contribuir de

manera efectiva a consolidar comportamientos que permitan la participación abierta, la construcción colectiva y en general una opción de sociedad democrática. El fin: mejorar las prácticas democráticas en los estudiantes en aras de una país equitativo y humano.

## **1.2. Alcance del problema**

El tema se origina en el contexto educativo donde existen desafíos en el aprendizaje de los alumnos. También a partir de las diversas lecturas de artículos, ponencias y textos, junto con las reflexiones del educar y el quehacer de los profesores. Esto se nutre con algunos actores que han trabajado el pensamiento crítico y la educación democrática, lo que lleva a la curiosidad sobre si se vivencian los valores democráticos y un pensamiento crítico en los estudiantes.

En esta lógica, el proyecto busca comprender las características de la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula. En este contexto educativo ciertos docentes siguen transmitiendo el conocimiento de acuerdo a paradigmas arcaicos (la educación bancaria que menciona Freire (1974), la enseñanza tradicional que debate Zuleta (2010) y las pedagogías centradas en el maestro que controvierten Vanessa y Cardoso (2015)), ya que para los estudiantes solo es copiar y pegar el desarrollo del trabajo. Así mismo, en una educación democrática se resaltan únicamente las fechas cívicas, la elección del personero y se dice que existe la libertad de expresión en esos momentos cívicos. No obstante, una educación democrática va más allá de las acciones cívicas, donde los estudiantes “se empoderen en una participación activa, debate abierto, una crítica afectiva [...]” (Prieto, 2014, p. 125).

Para hacerse a una idea, en una ocasión se le preguntó a un grupo docentes de matemática, química e inglés ¿cuál es la asignatura o momentos en que trabaja la democracia con los estudiantes? Las respuestas obtenidas se dieron de la asignatura de Ciencias Sociales y en las

fechas cívicas, elección del personero y el Consejo Estudiantil. En conclusión, se ha trabajado la educación y la democracia, pero faltan labores de concientización hacia el personal docente, ya que no es solo exponer contenidos sino, también, potenciar la enseñanza crítica en sus alumnos. Esto, porque algunos docentes siguen anclados en la pedagogía tradicional y solo realizan talleres, guías, tareas en casa, consultas y exámenes que reposan dentro del sistema de notas.

### **1.3. Antecedentes de investigación**

Con el objetivo de señalar las delimitaciones, fundamentos y principios del proyecto, es importante realizar una exploración de los diferentes estudios sobre el pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula. En la exploración de la literatura se busca conocer cómo ha sido tratado el tema a nivel internacional, nacional y local. Las bases de datos en las que se indagó son Google-Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet y los repositorios de la Universidad Católica de Manizales, Caldas. Las razones que llevaron a la selección son origen, es decir que sean documentos en español o inglés, materia, que correspondan al campo de la educación y el pensamiento crítico, y actualidad, esto es con una vigencia del material no mayor a 14 años.

#### **1.3.1. Antecedentes internacionales**

**Tabla 1.** Antecedentes internacionales

NOMBRE DEL TEXTO	AUTOR DEL TEXTO	IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO
------------------	--------------------	-----------------------------

<p>El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía.</p>	<p>Díaz, C., Ossa, J., Palma, R. y Boudon, J. (2019)</p>	<p>Estudio de caso que tuvo como objetivo “analizar el concepto de pensamiento crítico según la perspectiva de un grupo de estudiantes de pedagogía provenientes de una universidad chilena, quienes se encuentran cursando el cuarto año de su carrera” (Díaz et al., 2019, p. 8).  Concluye que los estudiantes comprenden la importancia de desarrollar un pensamiento crítico y se evidencia la motivación para transmitir tal actitud a sus estudiantes en el futuro. “Se hace notar también la capacidad de llevar el pensamiento crítico más allá del pensamiento, a la acción, hablándose del pensador crítico como un agente de cambio y una persona que toma decisiones pertinentes a la situación dada. Igualmente se habla de alguien que comparte y cuestiona su propio pensar” (Díaz et al., 2019, p. 8).</p>
<p>Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachilleratos y universitarios.</p>	<p>Remache, M. (2019)</p>	<p>Como objetivo principal se planteó “analizar y evaluar a los alumnos, así como también determinar la evolución y diferencias en las dimensiones sustantivas y dialógicas en educandos de bachillerato, segundo y séptimo nivel de los estudiantes universitarios” (Remache, 2019, p. 10). La muestra estuvo conformada por 375 estudiantes pertenecientes al BGU (bachillerato, general unificado) de una institución pública de la ciudad de Quito, y de diferentes carreras de la</p>



		<p>Escuela Politécnica Nacional (Categoría A) y la Universidad UTE (Categoría B), a los cuales se les aplicó un cuestionario de pensamiento crítico (CPC) basado en datos y que fue diseñado en el programa SPSS (versión 23 en español IBM ®), “gracias al cual se pudo operativizar el procesamiento a nivel descriptivo como inferencial. Por la magnitud de los resultados solo se presenta el nivel de respuesta de todo el grupo meta para cada uno de las preguntas agrupadas por dimensión” (Remache, 2019, p.10).</p>
<p>El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión.</p>	<p>Ochoa, A. (2019)</p>	<p>Estudio cualitativo que aplicó el método de casos, a través del cual es posible describir a profundidad las múltiples causas que dan lugar a un problema específico. Su objetivo principal fue “analizar el tipo de participación que se promueve en la escuela secundaria” (Ochoa, 2019, p. 9). Los resultados muestran que, aunque los estudiantes reconocen a la escuela como el principal ámbito de participación, el aprendizaje y la inclusión se limitan en la medida en que la conceptualización que realizan de “participación” se ciñe a proferir una opinión particular.</p>
<p>Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico.</p>	<p>Moreno, W. y Velázquez, M. (2018)</p>	<p>Investigación interpretativa de enfoque cualitativo educacional, que tuvo como objetivo “desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de quinto año de secundaria”. El criterio para seleccionar la muestra intencionada fue que reuniera las</p>

		<p>condiciones objetivas del estudio propuesto. Esta investigación mostró las falencias teóricas y didácticas que presentan los docentes al respecto del “pensamiento como proceso intelectual, las capacidades y las habilidades del pensamiento crítico”; además de la falta de argumentación sobre los métodos y estrategias que se plantean como problema y aquellas metacognitivas involucradas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Moreno y Velázquez, 2018, p.12).</p>
<p>Relación entre el pensamiento crítico y el desempeño académico en los alumnos de escuela preparatoria.</p>	<p>García, L. y Vázquez, A. (2017)</p>	<p>Esta investigación analizó “la relación entre el nivel de PC y el desempeño escolar en estudiantes con edades entre los 15 y los 18 años”, a través de un enfoque cuantitativo que tuvo en cuenta las cifras más significativas encontradas para el diseño, los instrumentos y el procedimiento estadístico aplicado. Entre la información recabada se encuentra: “el 71% de los alumnos vive con ambos padres, el 17% solo vive con su mamá y el 12% restante se reparte entre los abuelos, el padre y otros familiares, como tíos o demás”; ahora bien, el 60 % de las personas que viven con los estudiantes tienen título de licenciatura, el 35 % alcanzaron el nivel de secundaria, el 4 % realizaron alguna carrera técnica, mientras que solo el 1% estudió un postgrado. Por último, se les consultó a los estudiantes por la cantidad de libros leídos al año</p>

		<p>y se obtuvieron los siguientes porcentajes: 73 %, entre 1 y 5; 19 %, entre 6 y 10 libros; 2 %, entre 11 y 15; y 2 % más de 15 libros al año. Lo anterior lleva a concluir que “el pensamiento crítico aún está en una etapa de crecimiento” (García y Vázquez, 2017, p. 20).</p>
<p>Análisis de Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico.</p>	<p>Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana, I y Díaz, C. (2017)</p>	<p>Esta investigación documental tuvo como objetivo principal: “analizar estudios sobre medición de pensamiento crítico, identificando los instrumentos de medición más utilizados en la investigación de este tema para generar un análisis de tópicos relevantes que permita determinar elementos que se encuentren aún poco estudiados, de manera que se pueda profundizar en ellos”. Los autores afirman que “existe divergencia a la hora de definir y evaluar el pensamiento crítico, con variedad de instrumentos y escaso consenso en los componentes medidos”, lo que genera una discusión al respecto de la necesidad de conseguir un “modelo de Pensamiento Crítico integrado que considere habilidades cognitivas, meta-cognitivas y disposicionales” (Ossa et al. 2017, p.17).</p>
<p>La elaboración democrática de las normas de convivencia en el aula una estrategia participativa.</p>	<p>Carmona, M., Buendía, L. y Gallego, A. (2016)</p>	<p>Se planteó como objetivo principal “establecer un proceso de elaboración de las normas en el aula, así como las consecuencias derivadas de su incumplimiento, como herramienta educativa, democrática, proactiva y dialógica de mejora de la convivencia, en el que participen las familias, el</p>

		<p>alumnado y el profesorado. Para ello se realizó un muestreo no probabilístico debido a que se han buscado dos grupos que ya estuvieran constituidos en el centro y en los que hubiera una cierta similitud en cuanto a los problemas de convivencia. Como resultado final se obtuvo que en el grupo experimental sólo existen diferencias significativas entre profesorado y alumnado en "Discutir con los compañeros" (<math>X^2(3, N=24) = 7.65</math> y <math>Sig = .049</math>). Por tanto, se tiene presente que los otros comportamientos en los que además de no existir diferencias significativas entre profesorado y alumnado, el porcentaje de respuestas global de los dos colectivos unidos es igual o superior al 50% en los intervalos casi siempre y siempre". (Carmona et al., 2016, p.11)</p>
<p>Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México.</p>	<p>Molina, C., Morales, G. y Valenzuela, G. (2016)</p>	<p>El objetivo es "determinar los rasgos característicos del estudiantado de secundaria y el dominio de la competencia transversal del desarrollo del pensamiento crítico. Se empleó la metodología mixta en su modalidad de secuencial exploratoria. Se tomó como muestra a seis estudiantes a quienes sus compañeros y profesores consideraron componentes del desarrollo de pensamiento crítico. Como resultado final se obtuvo que el 42% de los 50 sujetos participantes son considerablemente competentes o muy competentes y, además, un 32% se ubica en</p>

		regularmente competente en pensamiento crítico” (Molina et al. 2016, p.11).
Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas.	Mejía, N., López, M. y Valenzuela, J. (2015)	Su objetivo principal fue “identificar las características de un profesor competente en pensamiento crítico. Este trabajo investigativo se desarrolló desde un enfoque de método mixto, con estatus equitativo y fase secuencial, la cual permitió integrar las potencialidades de los métodos cuantitativos y cualitativos. Como resultado final se obtuvo que, en primera instancia, los hallazgos de la etapa cualitativa y, posteriormente, los correspondientes a la etapa cuantitativa, se despliegan a través de tres categorías: competencia, percepción y formación. Entre tanto, para los datos cuantitativos se presenta el análisis descriptivo que se hizo de ellos” (Mejía et al., 2015, p. 9).
Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico.	Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2015)	La investigación evaluó la “conveniencia de optar un modelo para explicar el desempeño del pensamiento crítico tanto a nivel teórico como en su capacidad predictiva. La investigación es cuantitativa y en el estudio participó un total de 162 estudiantes universitarios (88% mujeres), de cuarto año de la carrera de Psicología de dos universidades españolas, quienes se involucraron de manera voluntaria a cambio de una recompensa académica consistente en puntos adicionales en la asignatura de Psicología del pensamiento. Como

		<p>resultado final se muestra que la variabilidad en el desempeño del pensamiento crítico es explicada de mejor manera por la motivación que por las disposiciones” (Valenzuela et al., 2015, p. 20).</p>
<p>Las oportunidades para el aprendizaje y la ciudadanía responsable: las prácticas democráticas de aula.</p>	<p>Vanessa, A. y Cardoso, M. (2015)</p>	<p>Investigación con enfoque etnográfico que tuvo una duración de un año considerando una perspectiva histórico-cultural; y cuyo objetivo fue “analizar el contexto de aula donde se educa para una ciudadanía según las prácticas democráticas” (Vanessa y Cardoso, 2015, p.20). En total, se trabajó con 80 estudiantes brasileros y americanos. Los resultados se organizan en tres puntos: 1. Ilustración de las prácticas democráticas en el aula desde el primer día de la investigación; 2. El desarrollo de las prácticas democráticas hasta el mes de diciembre; y 3. El examen de las producciones textuales generadas por los estudiantes sobre las prácticas democráticas.</p>
<p>Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática inclusiva y pacífica.</p>	<p>Chaparro, A., Caso, J., Fierro, F. y Díaz, C. (2014)</p>	<p>El objetivo de esta investigación fue “diseñar y validar un instrumento de evaluación a partir del desarrollo de indicadores de convivencia inclusiva, democrática y pacífica. Participaron 1,254 estudiantes del estado de Baja California, México, quienes contestaron un banco inicial de 183 ítems. El resultado final mostró que las estructuras factoriales interpretables y con propiedades métricas apropiadas sirven para entender las categorías. Al analizar los factores</p>

		<p>resultantes de cada dimensión, se observa congruencia con la definición operacional del constructo convivencia escolar democrática inclusiva y pacífica” (Chaparro et al., 2014, p.10)</p>
<p>Democracia en la escuela</p>	<p>Ortiz, J. (2014)</p>	<p>En este artículo se “analizaron las atmósferas democráticas en las escuelas de nivel medio superior con poder formativo. El enfoque es interpretativo según la tradición hermenéutica y la comprensión del objeto de estudio. Se eligió un grupo por cada grado (primero, tercero y quinto) de cada escuela, visitados en distintos horarios, seleccionados al azar para incluir los distintos campos formativos. En los instrumentos se aplicaron 18 entrevistas estructuradas y semiestructuradas, individuales y colectivas, con docentes y estudiantes. Como resultado final se observó cómo en ocasiones se impide la libre exposición de posturas y argumentos de los estudiantes, pues existe autoritarismo, imposición y sometimiento; en otras se incurre en actitudes permisivas y oscilantes que conducen a la algarabía y a una fiesta discursiva.</p> <p>No obstante, en ambos casos difícilmente se contribuye a la promoción, resguardo y defensa del derecho a la palabra como condición básica para hablar de la democracia en la vida académica” (Ortiz, 2014, p.13).</p>

<p>Objeto de aprendizaje para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas.</p>	<p>Cruz, A., Alfaro, A. y Ramírez, M. (2013)</p>	<p>Este estudio contó con la participación de 6 docentes especialistas en pensamiento crítico y 6 expertos en la formulación y construcción de OA (objetos de aprendizaje), y tuvo el propósito de identificar en “qué consiste la calidad de un objeto de aprendizaje (OA) abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico para desempeñarse eficazmente en una sociedad basada en el conocimiento” (Cruz et al., 2013, p. 7). Entre los resultados más relevantes, se encontró que los profesores evalúan positivamente el contenido y la estructura tecnológica (usabilidad); mientras que el concepto sobre la motivación del aprendizaje (estructura pedagógica) y la reusabilidad y accesibilidad (estructura tecnológica) del OA, es deficiente. Por otro lado, los docentes concuerdan en la evaluación positiva sobre el diseño gráfico y el contenido del OA; y los expertos consideran que la calidad de la estructura tecnológica es deficiente. “El principal hallazgo de la parte estructurada del cuestionario es que las estructuras pedagógicas y tecnológicas son muy importantes para lograr la calidad de un objeto de aprendizaje, lo cual debe ser confirmado por la parte no estructurada de las encuestas electrónicas aplicadas. Al final los autores rescatan que el</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



		objeto favorece el pensamiento crítico” (Cruz et al., 2013, p.7).
Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico.	Guzmán, R. (2013)	Su objetivo principal fue “aplicar estrategias didácticas que fomenten habilidades del pensamiento crítico en sesiones de aprendizaje del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente para mejorar la práctica pedagógica con los estudiantes del Quinto Grado de la I. E. “José Antonio García y García” del distrito de Puerto Eten. El resultado final evidencia que se ha desarrollado en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación), que les ha permitido buscar información, discriminar lo útil y relevante para responder con propiedad a las situaciones problemáticas que se les presentó. Por eso, se concluye que las estrategias favorecen el pensamiento crítico” (Guzmán, 2013, p.6)
Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas.	Saiz, C. y Fernández, S. (2012)	El objetivo de esta investigación fue “comprender que enseñar a pensar bien o a pensar críticamente es necesario en cualquier contexto, sea personal o educativo. En este estudio se aplicó la metodología aprendizaje basado en problemas, pues, inicialmente se partía de un grupo de 75 estudiantes de 4° de Psicología de la Universidad de Salamanca sobre los que se realizó la intervención con el programa ARDESOS. Como resultado final se determinó que la metodología basada en problemas es útil a la hora de consolidar

		el pensamiento crítico” (Saiz y Fernández, 2012, p.19).
--	--	---------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 expone los antecedentes investigativos a nivel internacional y los resultados de esos antecedentes. Interpretando la información, los estudios realizados por Remache (2019), García y Vásquez (2017) y Valenzuela et al. (2015) trabajaron el pensamiento crítico en los estudiantes y exploran las dificultades en las habilidades de pensamiento. Sin embargo, durante el desarrollo investigativo hace falta trabajar la formación del pensamiento crítico con los diversos profesores que acompañan los procesos formativos en los estudiantes y así potenciar una enseñanza crítica en los saberes. Además, se observa que en el aula los profesores que acompañan la formación enfatizan en la participación, el diálogo crítico, la pedagogía de la escucha y el respeto de la opinión de los otros para así construir escenarios democráticos en el aula.

Así mismo, se encontraron las problemáticas como los desacuerdos del pensamiento crítico entre los estudiantes de colegio y universitarios, así como la relación entre el desempeño académico, el nivel de pensamiento crítico y la perspectiva de la motivación. En estas dificultades se mencionan las diferencias, las relaciones y la motivación en los estudiantes. También estos escritos destacan la pereza intelectual y el “copiar y pegar los trabajos de las fuentes consultadas” porque cierto número de docentes proponen actividades memorísticas donde no se exploran las distintas habilidades del pensamiento crítico. En cuanto a metodología, los primeros antecedentes aprovechan las metodologías cuantitativas para desarrollar sus estudios.

Así pues, en las investigaciones se siguen evidenciando las dificultades en los estudiantes en la categoría de pensamiento crítico y en esta realidad surge el interés de conocer las estrategias que utilizan los profesores para una enseñanza crítica en la educación actual. Todo, con el propósito de potenciar un pensamiento en cada uno de los saberes que acompañan los docentes según los lineamientos de la Ley de Educación Colombiana.

Por otra parte, las investigaciones expuestas por Díaz et al. (2019), Ochoa (2019) y Cruz et al. (2013) hacen referencia a la noción de las competencias del pensamiento crítico, el tipo de participación en la escuela y el proceso investigativo en la formación del pensamiento crítico para una construcción de escenarios democráticos en el aula. En estas investigaciones se trabajaron ciertos interrogantes con relación al pensamiento crítico y la “participación”, una estrategia de intercambio y diálogo.

Ampliando, se percibe que algunos docentes aplican una pedagogía tradicional y autoritaria, la cual muestra una “Educación Bancaria” como lo dice Paulo Freire. Por eso, en la formación de los estudiantes no se puede potenciar una enseñanza crítica y liberadora en la persona. Estos tres antecedentes han trabajado con las metodologías cualitativas para desarrollar los estudios investigativos.

Continuando con el análisis de los antecedentes, Moreno y Velázquez (2017), Molina et al. (2016) y Mejía et al. (2015) abordaron el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad transversal del pensamiento crítico y el pensamiento crítico en profesores de colegio. Sin embargo, sus conclusiones muestran que es menester profundizar más sobre la formación de la categoría para una construcción de escenarios democráticos en el aula. Las metodologías de estos estudios son mixtas, lo que significa que son cualitativas y cuantitativas a la vez.

En resumen, en estas investigaciones se aprecian hallazgos dentro de las instituciones educativas que llevan al fortalecimiento del pensamiento crítico y a entender cómo es el quehacer cotidiano de los profesores que buscan la libertad de pensamiento crítico y una realidad educativa mucho mejor. No obstante, unos cuantos profesores continúan aplicando una pedagogía tradicional basada en ejercicios memorísticos, guías de texto, poca lectura crítica y escasa construcción de preguntas reflexivas.

En línea con lo anterior se retoman los estudios realizados por Ossa et al. (2017), Guzmán (2013) y Saiz y Fernández (2012). En ellos, la idea es fomentar las habilidades o estrategias para el desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes. Mas, hace falta indagar la formación del pensamiento crítico para construir un marco en acción democrático en el aula, pese a las estrategias didácticas. Las metodologías en este caso fueron el enfoque documental, la acción pedagógica y el aprendizaje basado en problemas (ABP). De todas formas, los textos citados destacan el avance en las habilidades y las estrategias didácticas empleadas para elevar las capacidades del pensamiento crítico y potenciar juicios en los distintos saberes.

Por último, se retoma a Carmona et al. (2016), Ortiz (2014), Almeida & Cardoso (2014) y Chaparro et al. (2014). Estas disquisiciones están enfocadas en la democracia al interior de la escuela, sus aportes en la formación integral de los estudiantes y cómo se vivencia un escenario democrático en el aula, pues, como lo menciona Prieto (2014), en el momento de educar para la democracia se pueden resaltar los siguientes ítems: participación, debate crítico y respeto a los demás. Las metodologías de los documentos fueron interpretativa-hermenéutica, etnográfica, unidimensional-factorial y muestreo no probabilístico.

Los resultados de estas investigaciones mencionan que las instituciones educativas son espacios democráticos y plataformas para el pensamiento crítico. Es decir, gracias a que los

educandos pasan el mayor tiempo dentro del plantel, se busca una convivencia sana con los demás y prácticas democráticas de los alumnos y los profesores. Por eso, es vital potenciar la vivencia de un entorno democrático a través de una pedagogía nueva, no tradicional, que ayude a construir una escuela democrática con valores y en la que se garantice una praxis acorde al diálogo y la escucha, lejos de una sociedad egoísta y violenta.

### 1.3.2. Antecedentes nacionales

**Tabla 2.** Antecedentes Nacionales

NOMBRE DEL TEXTO	AUTOR DEL TEXTO	IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO
Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios.	Bethancourt, S., Tabares, Y. y Martínez, V. (2019)	Se planteó como objetivo “analizar los efectos de un programa de intervención basado en debate crítico sobre el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. Se trabajó con 20 estudiantes de psicología de séptimo semestre (A-2019) de la Universidad de Nariño-Colombia, inscritos en el curso de psicología educativa II. Como resultado final se obtuvo que la muestra estuvo conformada por 18 universitarios de psicología, de los cuales 66.7% (n=12) eran mujeres y 33.3% (n=6) eran hombres. Su edad estaba entre los 19 a 31 años. Por otra parte, 83.3% (n=15) de los participantes provenía de instituciones educativas de carácter público y 16.7% (n=3) de instituciones

		<p>educativas privadas. Respecto al nivel socioeconómico, 55.6% (n=10) pertenecía al nivel 1, 22.2% (n=4) al nivel 2 y en un porcentaje equivalente a este último al nivel 3; dichos niveles corresponden en Colombia a estratos bajo y medio, albergando a las personas con menores recursos. Se concluye que el programa de intervención fue exitoso” (Bethancourt et al. 2019, p.13).</p>
<p>Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>Guerrero, H., Martínez, J. y Ariza, P. (2018)</p>	<p>El objetivo principal fue “analizar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de quinto grado. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, con la intención de comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural y su relación con el mismo. Se empleó un diseño de tipo no experimental, transaccional, apoyándose en la Investigación descriptiva. Como resultado final se obtuvo que en la categoría trabajo colaborativo los docentes conciben el trabajo colaborativo como meramente un trabajo grupal para realizar una actividad y no tienen claro el concepto de trabajo colaborativo, por lo que se hizo necesario aclarar el término. Se mencionan algunas expresiones: “formar grupos, asignando líderes que dirigen el grupo orientado por las</p>

		<p>explicaciones y observaciones del docente”; “Lo primero que debemos hacer es leer la hoja que nos indica hacer el trabajo en grupo, segundo hacer el dibujo y aprendernos lo que nos toca”; y “Se puede realizar a través de carteleras y exposiciones”. Por el lado de la categoría pensamiento crítico los docentes afirmaron que tienen en cuenta en la clase la formulación de preguntas, situaciones problemas de la vida y resolución de ejercicios en matemática. Además, cuando se habla de desarrollo del pensamiento crítico es claro que el docente propició algunas de las habilidades como observar, interpretar, inferir, toma de decisiones, entre otras. Ello, permitió que los estudiantes desarrollaron este tipo de pensamiento” (Guerrero et al, 2018, p.8).</p>
<p>Pensamiento crítico ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia?</p>	<p>Minte, A., Ibagón, M. y Nilson, J. (2017)</p>	<p>El objetivo de este trabajo investigativo fue “comprender cómo se fomenta a través de la enseñanza de la historia el pensamiento crítico en estudiantes de educación media; la investigación se adscribe al paradigma interpretativo. Se trata de un estudio descriptivo en el cual se utilizó la metodología cualitativa y el resultado final indica que se distingue la intención de desarrollar la competencia de pensamiento crítico. Ello se evidencia, en primer lugar, en la Introducción de las Bases Curriculares de Enseñanza Básica. Eso muestra</p>

		<p>que en la realización de clases generalmente expositivas no se otorgan suficientes espacios para la comparación, argumentación y valoración, habilidades intelectuales propicias para el desarrollo del pensamiento crítico” (Minte et al. 2017, p.8).</p>
<p>La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula.</p>	<p>Motta, H. (2016)</p>	<p>Se planteó como objetivo “reconocer la actitud de escucha de estudiantes y docentes como fundamento de la comunicación y la democracia en el aula de clase. La recolección de la información se realizó en una población constituida por cuatro instituciones educativas públicas de Tunja; la muestra o grupos clase observados correspondieron a aquellos asignados por docentes titulares de las instituciones educativas públicas de Tunja. Como resultado final se explicó que el acto de escucha es condición indispensable del acto pedagógico de aula, que la escucha ha devenido en disonancia y déficit de la democracia y en la esencia de la conversación democrática” (Motta, 2016, p.5)</p>
<p>Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en una Escuela de secundaria.</p>	<p>Causado, R., Santos, B. y Calderón, I. (2015)</p>	<p>El estudio describe “cómo se desarrolla el pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una secundaria pública colombiana; la metodología en esta investigación parte del enfoque cualitativo. Como resultado se obtuvo que el nivel de pensamiento crítico de los</p>



		<p>estudiantes presenta debilidades en el análisis, la argumentación, la interpretación y en procesos de investigación en el área de ciencias. Así mismo, el nivel de pensamiento crítico de los docentes muestra su experticia, pues, en su gran experiencia durante la aplicación de estrategias fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes como son: la elaboración de modelos robóticos (simulaciones), experiencias de laboratorio, exposiciones, debates y análisis de situaciones” (Causado et al., 2015, p.25)</p>
<p>Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos.</p>	<p>Muñoz, P., Gamboa, A. y Montes, A. (2015)</p>	<p>Su objetivo principal fue “comprender los discursos relacionados con la participación crítica y democrática de actores educativos, orientada a fomentar la incidencia participativa en asuntos de carácter público-político. La población de estudio la conformaron 18 estudiantes; 8 mujeres y 10 hombres, de un total de 118 estudiantes entre 15 y 17 años de edad, quienes cursaban los grados décimos y once. El criterio de selección se relaciona con la permanencia de dos o más años electivos en la institución. Los resultados evidenciaron que se suele reducir la representación de participación a la posibilidad de expresar opiniones personales, con base en tendenciosas críticas que solo presentan aspectos negativos del panorama sociopolítico, pero que a su vez permiten la</p>

		<p>emergencia de nuevos escenarios e intenciones de participación. Así mismo, se logran comprender discursos relacionados con el equilibrio entre la autoridad de los educadores y la libertad de los estudiantes, en tanto que se considera un requisito para que se pueda intervenir democráticamente” (Muñoz et al.,2015, p.9).</p>
<p>Formación ciudadana: discurso de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p>Muñoz, A., Gamboa, A. y Urbina, E. (2014)</p>	<p>El objetivo de este estudio fue “interpretar los discursos de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía. En esta investigación primó un enfoque cualitativo–hermenéutico en la Institución Educativa de Básica y Media San Juan Bosco de la Ciudad de Cúcuta – Norte de Santander. La población objeto de estudio la conformaron 18 estudiantes entre 15 y 17 años de edad teniendo como criterio de selección aquellos con permanencia de dos o más años electivos cumplidos de género masculino y femenino y 11 docentes con el mismo criterio. Dentro de los resultados de la investigación se pueden resaltar cuatro categorías de análisis: respeto por sí mismo y por los demás, la gestión del conflicto, el compromiso social y el juicio crítico” (Muñoz et al. ,2014, p.23).</p>

<p>La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017</p>	<p>Vargas-Rojas, S. (2017)</p>	<p>En el artículo, Vargas (2017) tiene por objetivo ofrecer una comprensión sobre qué son las competencias ciudadanas y cuál es su impacto en la democracia. Después de explicar qué son las competencias ciudadanas (saberes para interactuar en sociedad) , Vargas (2017) que el I Ministerio de Educación Nacional en el Caribe, la región Cafetera y la región Centro, pese a desarrollar con profundidad el tema de las competencias ciudadanas, todavía necesita de un trabajo mancomunado para que los docentes entiendan su conexión con la democracia y conceptos como tolerancia, respeto y paciencia. Su conclusión es: la formación de ciudadanos ha experimentados grandes transformaciones. Por hoy, el docente necesita de nuevas herramientas para entender ese devenir y el rol de las competencias en la sociedad del conocimiento y las telecomunicaciones.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Los antecedentes mencionados en la tabla 2 son importantes para el desarrollo de esta investigación, pues, destacan el papel del pensamiento crítico en la educación. Retomando a Betancourt et al. (2019), Guerrero et al. (2018), Minte et al. (2017) y Causado et al. (2015), los intelectuales referencian la categoría de pensamiento crítico con relación a la formación de los estudiantes que abarcan materias como historia y ciencias naturales o en las áreas como español, geografía, matemática y química. Además, se especula sobre el contexto del aula y cómo los profesores utilizan las estrategias para la formación del pensamiento crítico en los diversos saberes.

Según los antecedentes se ha profundizado en ciertas categorías como las habilidades, el desarrollo y el trabajo colaborativo, la trasmisión de contenidos, la rutina de escribir en el tablero y dejar talleres o guías para ocupar a los estudiantes sin explorar las habilidades del pensamiento crítico. Igualmente, en este contexto educativo interesa indagar cuáles estrategias utilizan los profesores en la formación del pensamiento crítico; las metodologías son cuantitativas y cualitativas. Vale señalar que estos autores juzgan la pedagogía tradicional y las dificultades del modelo porque se trabaja con grupos grandes y esto no permite acompañar una enseñanza personalizada y la lectura dirigida, falencias que impiden desarrollar un pensamiento crítico, autónomo y propositivo dentro y fuera de los paraninfos.

Por otra parte, Vargas (2017), Motta (2016), Muñoz et al. (2015) y Muñoz et al. (2014) abordaron la actitud de escucha y la participación crítica en relación a la democracia. Uno de estos antecedentes se enfocó en la formación ciudadana y el pensamiento crítico mientras que los demás analizaron los discursos de educadores y estudiantes respecto al pensamiento crítico, dos categorías que parecen ir de la mano en la formación integral. Al mismo tiempo, se percibe una distancia con la pedagogía tradicional, la cual pretende, a modo de *tabula rasa*, depositar

contenidos en la mente de los estudiantes sin ningún tipo de reflexión. Ese modelo enfatiza en lo memorístico, pues, sí el alumno responde bien sigue el proceso de enseñanza sin importan cómo respondió.

### 1.3.3. Antecedentes locales

**Tabla 3.** Antecedentes locales

NOMBRE DEL TEXTO	AUTOR DEL TEXTO	IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO
Prácticas Pedagógicas del Docente de Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social.	Madrid, J. (2018)	Se planteó como objetivo “analizar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan ciencias sociales en la institución educativa Concejo de Medellín en la que concurren estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, lo que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas. Se realizaron dos grupos focales donde participaron un total de 15 estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo. Como resultado se obtuvo que las características de la práctica pedagógica se entienden como una percepción que se materializa mediante: -“llamar a lista, escribo la pregunta orientadora en el tablero y después de eso comienzo a explicar el tema, asigno las actividades que deberán realizar en el aula y después colocarles la tarea.”; -“colocarlos a

		<p>trabajar en equipos, después me hacen una cartelera para que luego lo expongan al grupo como para generar un debate”, incluyendo - “relatorías de lo que se diga en clase; escribir ensayos cortos, para que al final lo pongamos en consideración del grupo y a partir de allí se genere el debate”; -lecturitas que uno les lleva, con lo que uno les anota en el tablero para que ellos lo copien, con las actividades que uno les coloca para que trabajen en equipo y luego salgan a exponer, con los videítos, en fin, con todo lo que uno hace con ellos”. Se concluye que las prácticas pedagógicas si favorecen el pensamiento crítico, pero se necesitan mayores esfuerzos para fortalecer la competencia” (Madrid, 2018, p.14).</p>
<p>Un ambiente virtual para las habilidades de pensamiento crítico en ESL</p>	<p>Robles, H. y Rodríguez, R. (2013)</p>	<p>El objetivo general de la experiencia consistía en “favorecer al estudiante con un entorno de aprendizaje colaborativo y contenidos ambientales para desarrollar y mejorar habilidades de pensamiento crítico en inglés. Se empleó una metodología basada en el trabajo colaborativo y los participantes de la experiencia fueron 80 estudiantes del nivel cinco de inglés del programa de Relaciones Internacionales, distribuidos en cuatro grupos en tres semestres. Los resultados arrojados muestran un progreso favorable en algunas habilidades de pensamiento</p>

		<p>crítico, en especial, la evaluación de argumentos.</p> <p>Esta experiencia de aprendizaje virtual colaborativo fue ampliamente aceptada por los estudiantes involucrados” (Robles y Rodríguez, 2013, p. 9).</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 muestra que a nivel local no se encontró gran variedad de estudios. De todas formas, las referencias aportan el desarrollo de esta investigación. En primer lugar, los autores abordaron ciertas categorías en relación a las prácticas pedagógicas del profesor de sociales. Otros, por el contrario, discutieron el ambiente virtual en paralelo con el pensamiento crítico y la democracia. También está el tema del quehacer pedagógico del profesor de sociales y el contexto virtual colaborativo para favorecer el pensamiento crítico. Aun así, se evidencia una falencia en el momento en que los docentes deben de trabajar las estrategias en la formación del pensamiento crítico que abarque todas las asignaturas.

En cuanto a metodologías, figuran las cualitativas, cuantitativas, mixtas (cuantitativo y cualitativo) y otras (documental, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, etnográfica, interpretativa-hermenéutica, y acción pedagógica), como las de muestras que varían entre cinco personas a más de 300 sujetos. En los instrumentos cualitativos se destacan las entrevistas, los cuestionarios, recursos digitales, fichas de evaluación y filmaciones. En cambio, en los cualitativos la prueba CORNELL del pensamiento crítico, el cuestionario del pensamiento crítico diseñado en el programa estadístico SPSS y la escala motivacional del pensamiento crítico con la escala que está compuesta de 20 ítems de tipo (LICKERT), junto con el diario reflexivo, las fichas de meta-cognición, las fichas de observación Alpha de Combrach y los cuestionarios de

conductas. Por último, en los resultados la mayoría de los proyectos se enfocan en las dificultades de los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico y unos pocos en la falta de preparación de los profesores para potenciar la categoría. Pese a esto, se reconocen los grandes logros en la contribución de una mejor cualificación en alumnos y docentes.

Finalmente, en la búsqueda de los antecedentes investigativos la cual se clarifica, se profundiza para el trabajo investigativo. Así pues, en esta investigación se plantea la pregunta: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores en la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula de los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales?

También en el planteamiento del problema es potenciar la formación del pensamiento crítico en los estudiantes en los procesos de aprendizaje y en todos los niveles formativos en la institución educativa. Además, se tiene en cuenta que los educandos tienen un acceso rápido a la información por medio de los medios virtuales, y en esta sociedad de información es saber educar a pensar.

#### **1.4. Objetivo general**

- Comprender las características de la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula en los grados séptimos del Colegio Cristo de Manizales.



### **1.5. Objetivos específicos**

- Identificar las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para la formación del pensamiento crítico en el aula.
- Reconocer algunas características de pensamiento crítico que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula.

### **1.6 Justificación**

El planteamiento del problema y los distintos antecedentes muestran que es importante trabajar la formación de pensamiento crítico en el contexto académico y en los diversos espacios como la primaria, el colegio y la universidad. El propósito es potenciar la enseñanza crítica en los diversos procesos de los estudiantes y educar a pensar, no solo educar para controlar o manipular tecnología. Bien lo dice la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que regula la educación formal en Colombia. En su artículo 5 expresa que uno de los fines de la educación es:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalece el avance científico y tecnológico cultural y de calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p. 146).

Según la cita, una de las metas educativas es mejorar la capacidad crítica, reflexiva y analítica en los estudiantes. En ese sentido, es útil investigar cómo puede darse ese proceso para una educación de calidad y una formación del pensamiento crítico en todas las áreas formativas,

sea trabajando las habilidades cognitivas en los niños y jóvenes en la comunidad educativa o aportando a una educación que ayude a una sociedad más humana.

Ahora, el proyecto es pertinente porque en paralelo cuestiona por el quehacer pedagógico y por interrogantes del tipo: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar? mientras aporta reflexiones a las estrategias didácticas para la formación de pensamiento crítico en el Colegio Cristo de Manizales, capital del Departamento de Caldas, con miras a construir colectivamente saberes y experiencias significativas alrededor de las habilidades cognitivas como: analizar, reflexionar, argumentar, lectura comprensiva, entre otras. Y efecto, siguiendo a López (2013) “el pensamiento crítico va más allá de las aulas escolares; de hecho, algunos investigadores temen que los alumnos aprendan actualmente en la escuela perjudique el desarrollo y el cultivo de un pensamiento crítico” (p. 46).

También la pertinencia del proyecto está desde la revolución digital de la información. En esta realidad formativa, en palabras de Perkins (2010, como se citó en Sierra et al., 2010), se:

Destaca la importancia de que la escuela desarrolle la inteligencia de los alumnos lejos de la tendencia de tratar la inteligencia de los alumnos como una cosa dada (...) por lo que propone el desarrollo de actitudes más positivas que los lleven al aprendizaje, al pensamiento mediante la enseñanza del eje de aprender a pensar. (p. 101)

Por eso, en la sociedad de la información digital, donde los medios de comunicación globalizada entregan cúmulos de datos sin ningún filtro o evaluación, es necesario que los niños y niñas piensen crítica y democráticamente y que los docentes eduquen en estas competencias y no queden anclados en una pedagogía tradicional que poco o nada profundiza en las categorías educación, democracia y pensamiento crítico.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Para comenzar la construcción de marco teórico y la fundamentación teórica es a partir de los diversos autores consultados para desarrollar la pregunta investigativa mencionada anteriormente. Así pues, es profundizar el estudio de la problemática y dar respuesta durante la investigación. Es decir, el marco teórico se esquematizó en los siguientes conceptos: educación, democracia y pensamiento crítico.

### **2.1 Educación**

#### **2.1.1 ¿Qué es la educación?**

La educación es un proceso continuo en la formación del ser humano. Es una enseñanza en la cual se instruye al sujeto en una sociedad cambiante y en los valores éticos para la vida. El proceso educativo debe ser liberador, es decir, el alumno debe transformarse en su entorno social. En ese contexto el profesor debe enseñar críticamente cómo enfrentar los desafíos en la humanidad, por eso “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlos” (Freire, 1982, p. 7). Una educación auténtica es práctica y deliberación, o sea, una enseñanza hacia la acción que no se queda únicamente en la teoría del saber. Por eso, la tarea del profesor es orientar a una formación crítica en la cual el alumno y la vida estén implicados y el aprendizaje sea un espacio transformador en el mundo. Siguiendo a Skliar y Larrosa (2009), “La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. En esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier cosa” (p. 8).

Por otra parte, Skliar y Larrosa (2009) dicen que la educación es el trato y encuentro con los demás. De esta manera, el profesor debe crear un ambiente de confianza, de respeto y apertura

a los estudiantes. El sitio de encuentro es el aula o los entornos académicos. Allí, es donde el educador debe cambiar esa verticalidad entre profesor-alumno por una relación horizontal de guía y de líder para garantizar que el educando sea el protagonista de su aprendizaje. Lo que debe primar es el diálogo y el saber escuchar para un verdadero sentido de educación.

### **2.1.2 Los estilos de educación**

Los estilos de enseñanza en los profesores deben buscar y lograr mayor efectividad y calidad en los procesos de formación. Esta calidad educativa parte del docente y de la diversidad cognitiva, como de las habilidades de análisis, reflexión, explicación, etc. Para concretar los estilos de enseñanza el profesor debe llegar a sus alumnos y no solo impartir conocimiento, también crear conocimiento. Guerrero (2005, como se citó en De León, 2005) dice que los estilos de enseñanza son un “Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ámbito educativo definido y relativos a aspectos tales como la relación docente-alumno, planificación, conducción y control de proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.76).

La actitud y la acción del profesor es la que imprime el interés, la curiosidad y la motivación en el aprendizaje de los estudiantes. Para la organización de un ambiente educativo es necesaria una atmosfera adecuada en la clase y una relación docente-alumno sana caracterizada por el diálogo, el respeto y una comunión entre la enseñanza-aprendizaje. La reflexión de Freire (1982) sirve para entender la relevancia de la atmósfera: “Dos grandes defectos característicos de toda nuestra educación, sobre todo a niveles primarios y secundarios: se prestan a la manipulación del educando; terminando por “domesticarlo”, en vez de hacer de él un hombre realmente libre” (p. 10).

En esta perspectiva educativa de Freire (1982) se puede dar una manipulación sutil del estudiante. Con los niños pequeños esto puede suceder porque ellos confían en la palabra del profesor, mientras que en la secundaria y nivel superior es complejo una enseñanza autoritaria que se exprese un dogma. También, a veces existe el miedo a cuestionar o preguntar al profesor por lo que manifiesta.

El deber es, entonces, no transmitir conocimientos y trabajar exclusivamente con los contenidos de libro, sino, más bien dialogar, potenciar unos juicios críticos con la información encontrada y recibida y olvidar a aquellos educadores que trabajan poco el cuestionamiento y reflexión del conocimiento consultado. Preguntas como ¿cuál es la importancia del conocimiento en el contexto de mi vida? o ¿por qué estudiar este conocimiento y no otro saber? pueden guiar al docente y al estudiante para evitar una pasividad en la búsqueda y cuestionamiento del saber, bien sea cuando se consulta en los medios virtuales y en los físicos.

### **2.1.3 La educación del siglo XXI**

En la historia de la humanidad han existido grandes cambios en la tecnología, la industria, la medicina, la educación, etc. Con respecto a la revolución educativa estos han sido lentos, pues, se observa una educación de masas enfocada en un gran número de estudiantes y profesores llenos de miles de actividades bajo unas normas del sistema educativo. Por consiguiente, es importante el cambio educativo, pero por falta de recursos económicos y dilaciones del Gobierno se usa poco la tecnología y las herramientas técnicas. También sin mencionar la cualificación del personal docente que en nada interesa al Gobierno por la corrupción de algunos funcionarios.

De esta manera, en el siglo XXI es vital responder a ciertos retos que debe enfrentar el sistema educativo y algunos directivos, a saber: la poca remuneración del docente, una jubilación

tardía, regularizar a grupos pequeños en el aula, entre otros. Así, “se habla de reformas educativas, casi siempre en casi todos los países aparecen dos temas constantes que los inspiran: proporcionar una educación de calidad y una educación que contribuya a formar ciudadanos conscientes y responsables” (Delval, 2013, p. 5).

En esta época de transición educativa se menciona que “La educación es una experiencia de sentido, y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber” (Bárcena, 2005, p. 20) ya que existe una experiencia en la enseñanza que se origina desde la apertura, el diálogo, el respeto y la presencia del profesor en el aula. Esto implica crear una atmosfera democrática en la cual el docente trabaje una pedagogía de escuchar, ser una guía personalizada y así llegar a los alumnos para dar un sentido al aprendizaje y a la vida. Lo importante es dejar atrás a ciertos educadores que se quedan en el conocimiento porque ven los resultados por medio de pruebas, talleres, consultas o lecciones orales dando por hecho que cumplieron con la misión de educar.

En esta nueva labor educativa Carr (como se citó en Bárcena, 2005) indica que “La postmodernidad, al poderse plantear como una etapa cuya sensibilidad empuja a un cuestionamiento del proyecto mismo de modernidad, acarrea inevitablemente la necesidad de un planteamiento “crítico” de la educación [...]” (p. 21). Los cambios de paradigmas sociales son vitales porque llevan al ser humano a alejarse de lo rutinario y asumir metas en la vida. Por tanto, el cuestionamiento constante de la labor pedagógica debe llevar a estrategias y a crear conocimiento a partir de la reflexión crítica, no partir de programas sin sentido.

### **2.1.4 Hacia dónde va la educación hoy**

El desarrollo en las nuevas formas de enseñanza en la sociedad postmoderna muestra cambios en lo social, en lo económico, en lo religioso, en lo ideológico, en las culturas y la educación. En este proceso debe existir una corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y del Gobierno, ya que por estas entidades empieza el cambio no solo en la teoría y sino en la práctica educativa.

También debe hablarse de una educación democrática personalizada, crítica, perpetua, eficiente, emprendedora e integral, pues, debe seguirse innovando para educar con relación a los desafíos actuales. Uno de ellos es educar en la reflexión crítica y en una formación interdisciplinar en los profesores para que ellos potencien un pensamiento crítico en todos los saberes. O sea: “Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica [...]” (Bárcena, 2005, p. 17). Tanto es así que la enseñanza en la actualidad se adapta a los intereses globales de los países con altos ingresos que miran el desarrollo solo desde lo económico y no desde lo social, pluricultural, industrial, etc. Ello no debe ser así porque se necesita del compromiso de docentes que logren empoderarse y se apasionen por su labor educativa. Por ende, la tarea pedagógica es compleja en la época actual porque existe poco compromiso de parte de los padres de familias que ven en la educación únicamente una aglomeración de grupos en las aulas o escasa remuneración salarial respecto a otras profesiones.

## 2.2 Democracia

### 2.2.1 ¿Qué es democracia?

Para poder abordar esta categoría es importante comenzar con la definición de Aristóteles (como se citó en Cifuentes, 2014) quien afirma que:

La libertad es el principio fundamental de la constitución democrática. Esto es lo que acostumbra a decirse, implicando ello que solo en este régimen político pueden los hombres participar de la libertad, y a este fin apunta, según se afirma toda democracia. (p. 30)

Otra definición es la de Fajardo (2016). Para el pensador, “La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir” (p. 80). De esta manera se puede decir que la democracia no solo se observa como un método para establecer gobiernos, sino que además se ve como una vía alterna para que la sociedad manifieste sus potenciales desde la creatividad y la expresión social. Dado que este trabajo investigativo se fundamenta en la educación, la definición del autor anteriormente mencionado es muy acertada debido a que se espera que los estudiantes participen con libertad en todas las actividades que en los planteles educativos se propongan. Así, una democracia llega a ser más que una forma de gobierno, es primordialmente una forma de vivir (Dewey, 2004).

Zuleta (como se citó en Osoro y Castro, 2017) sugiere que la democracia es un estilo de vida que se puede practicar sin excepción de edad y en todos los contextos en los cuales intervienen las personas. La finalidad es que sea un medio posibilitador de igualdad y de participación, lo que implica desarrollo en la ciudadanía. En Rodríguez (como se citó en Cifuentes, 2014) la democracia es una forma de convivencia social en la que todos sus habitantes



son libres e iguales ante la ley y las relaciones sociales que se establecen de acuerdo a mecanismo contractuales desde el punto de vista filosófico en la vida cotidiana (p. 20).

La democracia en la actualidad es muy diferente a la planteada por los antiguos filósofos griegos, ya que a esta solo podía acceder un grupo muy reducido de personas. En el presente, la democracia permite que las otras personas se expresen y se desarrollen por si mismos (Zuleta, 2010).

Uno de los mayores problemas de la educación se basa en cómo se orienta la democracia. El planteamiento se puede sustentar desde Dewey (2004): “la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación” (p. 91). En este orden de ideas, una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en todos los escenarios, lo que configura una especie de derecho a ser diferente y a desarrollar dicha diferencia. En palabras cortas, la democracia es el derecho a ser distinto, es el derecho a luchar para defenderse de aquellos que quieren tener siempre la razón, aunque no la tengan (Zuleta, 2010).

### **2.2.2 ¿Qué es un escenario democrático?**

Un escenario democrático se puede definir como aquel espacio donde todas las personas pueden realizar acciones que no estén necesariamente involucradas con la política. Para darle trasfondo a esta definición, Figueroa et al. (2017) manifiestan que “un escenario educativo se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo (docentes, alumnos, familia y comunidad con sus propios actores” (p. 176).

El escenario democrático es donde se da un fortalecimiento del sistema y la innovación, donde predomina el poder popular y las formas tradicionales de participación. De ahí que “los escenarios educativos han transitado desde una educación poco flexible, estandarizada en su totalidad, no inclusiva, selectiva y estratificada hacia una educación cada vez más de equidad, atención a la más amplia diversidad y participación democrática” (Figuroa et al., 2017, p. 187).

Teniendo en cuenta lo dicho, la educación de hoy en día es más equitativa gracias a los avances tecnológicos y a las ideas de libertad, fraternidad e igualdad. Adicional a ello, lo que se busca con la democracia en los entornos educativos es que los estudiantes participen libremente y activamente de todas las actividades que se plantean dentro de la institución educativa. De esta manera los planteles son escenarios idóneos para promover y orientar la participación en múltiples ambientes como el barrio, la familia, la vereda, el país (Fajardo, 2016). Para que esto suceda se debe de tener el apoyo de los docentes, pues, “el maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado” (Osoro y Castro, 2017, p. 95).

En el presente, toda persona tiene derecho a la educación y el criterio que se orienta en esa educación es democrático, ya que se considera un concepto de vida que está en constante mejoramiento, donde se comprendan y se solucionen problemas y se pueda contribuir a una buena convivencia. Para Fajardo (2016) “promover la participación y la responsabilidad democrática es un deber de las instituciones educativas para que los estudiantes se desempeñen como agentes constructores de sus comunidades cercanas y como actores políticos en la sociedad” (p. 78).

Esto requiere tejer de a poco las aulas de estudio en espacios democráticos, donde se promueva la investigación y se garantice el aprendizaje mediante el trabajo colaborativo. De esta manera los alumnos podrán ayudarse mutuamente mediante el diálogo y los debates en el aula

(Domínguez y García, 2012). Para que estos escenarios sean una realidad es necesario contar con la colaboración de los profesores porque ellos son los encargados de propiciar un ambiente de comunicación asertiva y constructiva tal como lo indica Carbajal (2016): “los docentes que promueven el desarrollo de relaciones positivas en el salón de clase propician interacciones comunicativas constructivas entre los alumnos, así como entre los alumnos y maestros” (p. 12). La participación en escenarios democráticos, según esta visión, se puede dar en la vida escolar y se pondrá a prueba en la práctica de la democracia.

### **2.2.3 La caracterización de la democracia**

Teniendo en cuenta los enunciados anteriores, los criterios para la caracterización de la democracia, partiendo de López (2016), quien manifiesta que la democracia requiere en su mayoría de la formación de las personas con competencias específicas para la construcción de orden social, son: el dialógico, el solidario, el crítico, el equitativo, el participativo y el incluyente. Los elementos suponen:

Una educación que forme seres humanos para la democracia requiere formar en la capacidad de tolerar y debatir, acordar y disentir, vivir la tensión y el conflicto como elementos de crecimiento, pero al mismo tiempo basarse en una actitud comprensiva hacia lo demás y en la visión de una ética común que ponga por encima las finalidades comunes de los intereses individuales o de grupo. (López, 2016, p. 16)

De esta manera se observa que no existirá democracia sin demócratas, por ende, es importante la participación, la crítica, la inclusión y el diálogo de los estudiantes con los docentes y con todos los miembros de la comunidad educativa. A las características se suman los valores

democráticos como lo pueden ser la escucha, la valoración de las diferentes opiniones, la negociación y la sana discusión (Castillo et al., 2016).

Osoro y Castro (2017) ven los elementos de la democracia desde el papel del docente. Para los autores, “el maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado” (p. 95). Por eso, se deben generar oportunidades de participación con el fin de construir conocimiento, tejer relaciones con toda la comunidad educativa y tomar decisiones que sirvan para la vida diaria.

Es importante recalcar que la responsabilidad democrática empieza por las instituciones educativas. En palabras de Fajardo (2016), “Promover la participación y la responsabilidad democrática es un deber de las instituciones educativas para que los estudiantes se desempeñen como agentes constructores de sus comunidades cercanas y como actores políticos en la sociedad” (p. 78). Apud (como se citó en Pérez y Ochoa, 2017) interpreta la participación desde la capacidad para expresar opiniones que repercutan en la vida propia o de la comunidad en la que se habite.

No obstante, la concepción de democracia no se puede considerar similar a la de tolerancia o la paciencia, pues, muchas veces estas categorías y otras son manipuladas en la mayor parte del tiempo por la tecnología, por la ignorancia y por la dominación. El resultado: una cultura democrática que no es una cultura de mayorías (Zuleta, 2010). En síntesis, la democracia es el derecho a pensar, a ser, a opinar y actuar diferente a los demás, con el derecho de luchar por esa diferencia, poder argumentar y hasta discrepar con el pensamiento de un grupo determinado.

### 2.2.4 Los procesos democráticos

Los procesos democráticos son aquellos en que las personas tienen la posibilidad de realizar otro tipo de actividades por fuera de los escenarios democráticos. Fajardo (2016) indica que “el Estado y la sociedad garantizarán la participación activa en los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, la educación y el progreso de la juventud” (p. 76). Adicional, menciona que la Constitución Política Colombiana de 1991 dicta que la democracia participativa, la justicia y la pluralidad deben ser vividas en el día a día dentro de todos los ambientes en los que la persona interactúa.

Dewey (2004) defiende la sociedad participativa, respetuosa y tolerante desde vivir la diversidad de pensamientos y comportamientos de los demás. También desde la igualdad de oportunidades de crecimiento, el avance, la innovación y la transformación de dicha sociedad. En sus palabras:

La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente. (p. 87)

Es así que los procesos democráticos destacan la participación de los miembros de una sociedad sin importar su edad y el contexto. En el ámbito escolar, se vislumbran variedad de procesos y actores que son los directivos, los docentes, estudiantes y padres de familia que entre todos conforman la comunidad educativa. Sin embargo, Osoro y Castro (2017) explican que llevar a la práctica estos procesos a veces es complejo debido a las edades y los obstáculos impuestos por adultos que niegan el ejercicio democrático de los menores, jóvenes o ancianos. En esa medida,

es necesario abrir caminos para generar un mayor ejercicio democrático en las instituciones educativas y en cualquier contexto (asignaturas) que aspire a ser un espacio de diálogo y discusión. O sea:

Educación y democracia es por tanto un desafío y una responsabilidad permanente de la educación, un reto perenne a nuestro entender que invita al desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales para que éstas reviertan en la sociedad, la mejoren y la transformen. (Osoro y Castro, 2017, p. 105)

Los alumnos en este caso deben de tener conciencia de que están participando de ambientes democráticos, vivir con el pensamiento de que están en una sociedad democrática y actuar de la mejor manera que sea posible para afrontar las consecuencias de no hacerlo. En Cifuentes (2014), los estudiantes deben de comportarse con rectitud al elegir o ser elegidos, con responsabilidad para entender su rol como futuros líderes y defender su compromiso para representar a aquellos que los eligieron.

En este punto, es menester una pedagogía y lo que se inculque en los escolares dentro de las asignaturas, las cuales “promuevan la inclusión, la equidad y la participación con miras a la construcción de sociedades más justas y democráticas” (Carbajal, 2016, p. 3). De este modo, a través de la participación, como un proceso de comunicación, es posible el intercambio de conocimientos y experiencias durante la toma de decisiones (Prieto, 2005). En la actualidad, estas actividades democráticas se deben de implementar en las instituciones educativas para hacer partícipe a toda la comunidad.

### 2.2.5 La relación democracia y pensamiento crítico

Zuleta (2010) considera que:

La democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla. (p. 78)

Una educación democrática es aquella que permite que sus miembros desarrollen un pensamiento crítico y analicen las situaciones a su alrededor. Para dar validez a lo mencionado Feíto (2009) indica que:

Una escuela democrática alienta el flujo abierto de ideas, tiene fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver los problemas, promueva la reflexión y el análisis crítico para evaluar las ideas, hay una preocupación por el bienestar de los demás. (p. 18)

En este sentido, la democracia es la posibilidad de cambiar, de reflexionar, de poder autocriticarse y poder escuchar a los demás. Es también ser responsable y cuidadoso/a sin atropellar al otro que es igual.

Lo importante es fomentar el trabajo en equipo por medio de la formación de grupos para que los estudiantes compartan sus ideas y aprendan a escuchar y respetar a los demás. Tal como lo indica Magendzo (como se citó en Carbajal, 2016), “las discusiones grupales sobre los conflictos sociales y políticos, por su parte, ofrecen a los alumnos oportunidades para compartir perspectivas diversas y contrastantes sobre un tema específico, lo que facilita el desarrollo del pensamiento crítico” (p. 22). Nussbaum (como se citó en López, 2016) complementa esta visión afirmando que es “enorme la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad de pensar

críticamente y desarrollar la capacidad de argumentación en los educandos para capacitarlos suficientemente para la vida democrática” (p. 13). Dicho de otra manera, es necesario democratizar la educación con la intención de que se puedan formar estudiantes con capacidades analíticas y participativas, desarrollando así ambientes con una buena convivencia y menor deserción estudiantil. Ello, “asegura la participación en procesos de sensibilidad y razonabilidad convivenciales a la hora de actuar críticamente en una sociedad democráticamente que no escapa a su esencia infantil y de comprensión de su entorno real” (Fajardo, 2016, p. 74). Es más, los distintos escenarios democráticos deben adecuarse a recintos donde se expongan puntos de vista, donde se argumenten las diferentes posiciones y se invite a escuchar activamente al otro desde el pensamiento crítico.

Tanto es así que la democracia en los ámbitos educativos debe de ser funcional y no normativa, ya que la ley en la mayoría de veces se antepone a la conducta y desmoraliza la sana convivencia. Prieto (2005) sostiene que “para que los alumnos participen y expresen de sus voces, es necesario desarrollar las habilidades analíticas y críticas para discernir y escoger” (p. 6). Por eso, la democracia debe de expresarse en términos respetuosos. El resultado: pocos actos violentos, tratos equitativos y una sana convivencia en la comunidad.

## **2.3 Pensamiento crítico**

### **2.3.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?**

Para poder empezar con esta categoría es necesario indicar que el pensamiento es “la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental



significativa de su relación con el mundo” (Villarini, 2014, p. 21). Otra manera de entender qué es el pensamiento está en Dewey (como se citó en Rendón, 2016), quien sostiene que:

El pensamiento es connatural al hombre, es decir, nadie puede enseñar a otro cómo pensar; pero plantea que sí se puede modificar la manera de pensar para que resulte más eficaz, y a esta forma exitosa de pensar la denomina pensamiento reflexivo, el cual implica no solo una secuencia de ideas, sino una ordenación consecucional. (p. 60)

Para Aristóteles (como se citó en Tamayo et al., 2014) el ser humano está constituido por sentimientos, emociones y la capacidad de moverse como los animales, pero tiene algo adicional: el pensar racional y emocionalmente, un estado de conciencia superior al de las otras criaturas de la naturaleza.

El pensamiento tiene varios componentes: los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la metacognición (De Subiría, 2014). El pensamiento crítico reúne estos elementos. Por eso, es aquel que propone explorar esquemas de razonamiento sobre acontecimientos de la vida cotidiana de manera analítica y evaluativa. Además, sirve para identificar y valorar lo que se encuentra al alrededor.

El pensamiento crítico es valioso ya que no puede estar alejado de creatividad y la reflexión. Sin embargo, la crítica reflexiva es nociva y no es funcional en las relaciones (Rendón, 2016). De todas formas, “el pensamiento crítico es discusión crítica, dentro de un sistema de valores profesionales, disciplinares, sociales, culturales, ideológicos. El pensamiento crítico, en consecuencia, se instala en una sociología del conocimiento” (Guarín, 2004, p. 31).

El pensamiento crítico es ese proceso de analizar y evaluar el mismo pensamiento con el propósito de mejorarlo. Este pensamiento es objetivo, ya que se basa en las propias ideas de

acuerdo con el ambiente en que se encuentre la persona. A la vez, el pensamiento crítico implica que la persona desarrolle habilidades como el análisis, la interpretación, la evaluación, la explicación y la inferencia, entre otras. Para Tamayo et al. (2014):

El pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir que creer o hacer. Este pensamiento es reflexivo, porque analiza resultados, situaciones, del propio sujeto o de otro y es razonable, porque predomina la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. (p. 73)

### **2.3.2 Niveles del pensamiento crítico**

El desarrollo del pensamiento crítico, según Priestley (2004), se dividen en tres niveles: el primero es el nivel literal, donde se busca la recolección e identificación de la información; el segundo es el nivel inferencial, el cual determina qué hacer con la información que se tiene; y por último el nivel reflexivo o crítico: interpretación de los significados de la información de los niveles anteriores.

Cada uno de estos niveles emplean diferentes habilidades que describen de la siguiente manera:

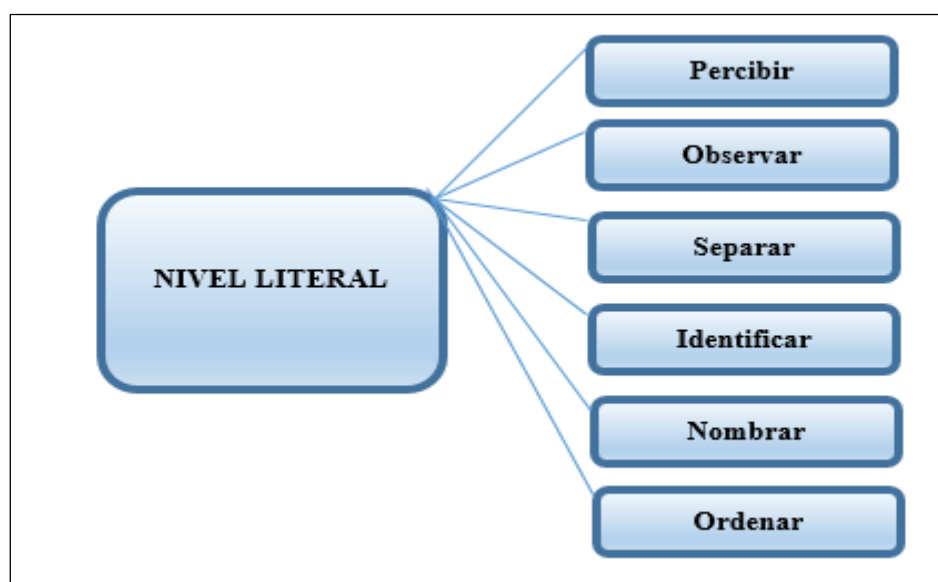
#### **Pensamiento literal**

El pensamiento de tipo literal realiza una comprensión de los elementos que lo componen, permitiendo así identificar las relaciones que se generan. El pensamiento de tipo literal, para Bono (2004), es aquel que “trata de resolver problemas por medio de métodos ortodoxos o aparentemente ilógicos” (p. 96). Con el pensamiento literal se avanza en diferentes percepciones,

diferentes puntos de vista y diferentes concepciones saliendo de la línea habitual del pensamiento.

En el pensamiento literal, como capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa del mundo, está el percibir, observar, separar, interpretar, nombrar y ordenar (Villarini, 2014). La ilustración muestra el esquema del pensamiento literal:

**Figura 1.** Características de nivel literal



Fuente: Elaboración propia.

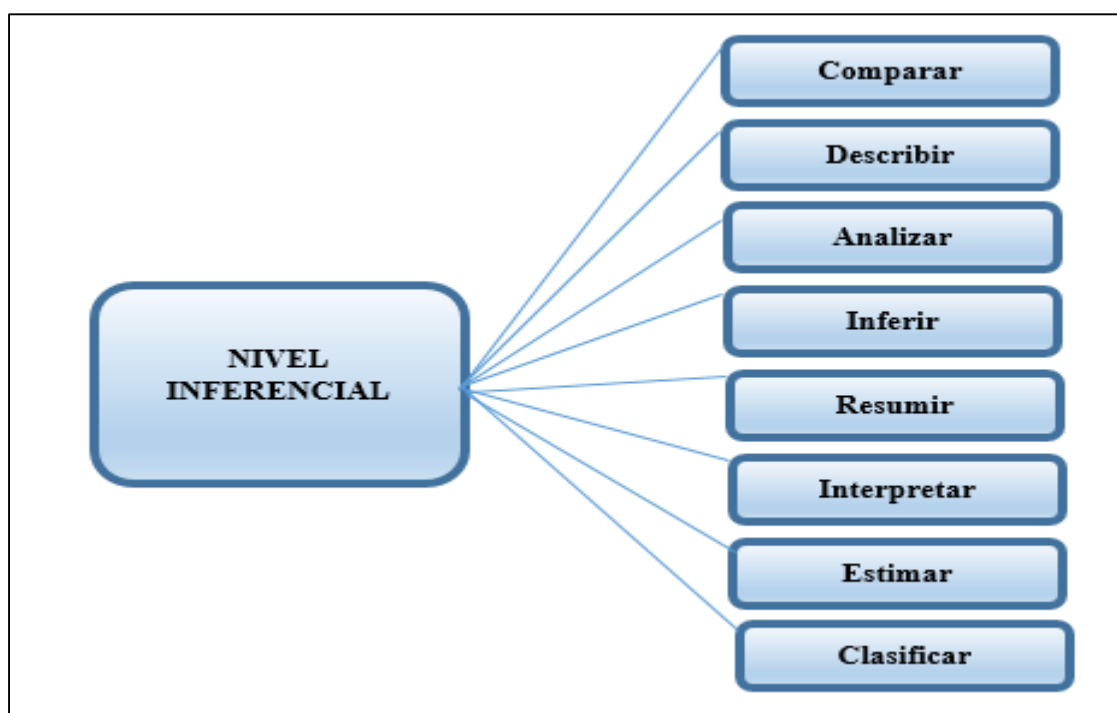
- ✓ **Percibir:** adquirir los primeros conocimientos por medio de señales que se comunican con los sentidos del ser humano (tacto, gusto, olfato, vista y oído).
- ✓ **Observar:** mirar detenidamente y prestando mucha atención a los detalles, para poder adquirir conocimientos básicos sobre conductas o situaciones del mundo (verbal y no verbal).

- ✓ **Separar:** habilidad de construir grupos con elementos o características parecidas, con el fin de identificarse y así poder comunicarse de manera más asertiva.
- ✓ **Identificar:** reconocer objetos, situaciones, acontecimientos y personas, con la finalidad de obtener más información de ellas.
- ✓ **Nombrar:** adjudicar nombres a situaciones, cargos, objetos, entre otros.
- ✓ **Ordenar:** dictaminar una cosa, situación o persona para un fin determinado.

### **Pensamiento inferencial**

El pensamiento de tipo inferencial genera conclusiones que no están dichas de manera explícita y hace parte de la creación y mejoramiento del pensamiento crítico. McNamara (como se citó en Chávez y Flórez, 2011), manifiesta que el pensamiento inferencial es la capacidad de identificar los mensajes expresos de una oración. Durante el desarrollo de este pensamiento se logran percibir las siguientes características:

**Figura 1.** Características del nivel diferencial



- **Comparar:** cotejar unas cosas con otras, para poder establecer semejanzas o diferencias.
- **Describir:** habilidad donde se especifican las características de una situación, una persona o un objeto. Se debe tener en cuenta que para realizar dicha descripción la persona que la está realizando puede utilizar diferentes estrategias como lo son las palabras, las imágenes, los símbolos y el lenguaje no verbal.
- **Analizar:** desarmar algo completo en partes de acuerdo a un determinado criterio, situación o acontecimiento que está pasando en el momento.
- **Resumir:** plantear una idea de manera concisa, sintetizada y la cual deja ver las características principales de dicha idea para que los demás puedan comprender lo que se plantea.
- **Interpretar:** aclarar y explicar un significado determinado, dado que todo lo que acontece en acciones o palabras es visto de manera diferente.
- **Estimar:** predecir las ventajas o consecuencias de cierta situación de acuerdo a instrumentos o el pensamiento.
- **Inferir:** generar conclusiones de algún acontecimiento, hechos, situaciones, personas de manera general o particular.
- **Clasificar:** organizar, seleccionar y dividir los grupos, personas u objetos de acuerdo a las características, habilidades o especificaciones necesarias que se den en el momento.

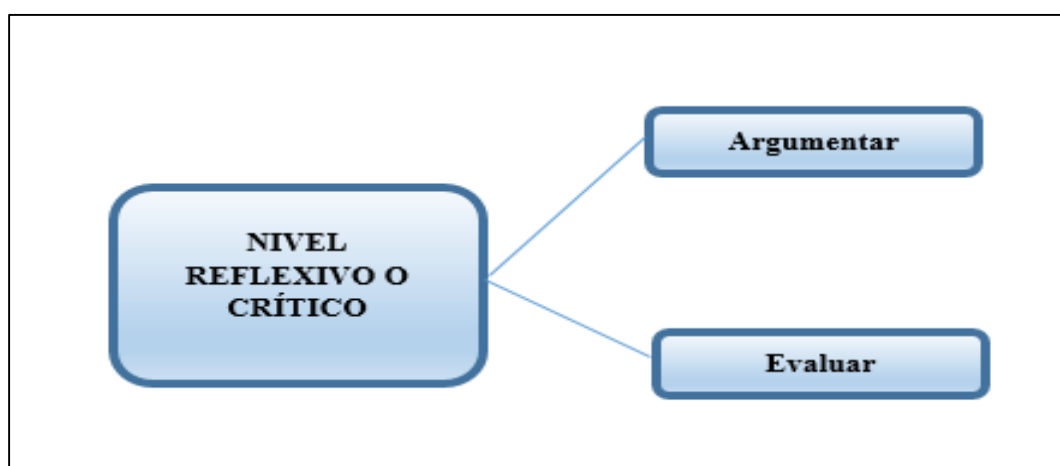
## **Pensamiento reflexivo**

El pensamiento de tipo reflexivo o crítico pretende que las personas puedan argumentar sus ideas y evaluar de manera objetiva la de los demás, lo que supone un punto de vista. Dewey (2007) indica que “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 24).

Para Paul et al. (como se citó en León, 2014) este pensamiento es la manera de pensar acerca de cualquier tema, problema o argumento, donde la persona perfecciona de considerablemente la calidad de su pensamiento. Al suceder, el sujeto se hace cargo de sus propias ideas y mentaliza un esquema de respuesta.

El pensamiento reflexivo o crítico se alcanza a través de un mejoramiento constante que se basa en la autocrítica de lo que cada uno realiza de manera consciente. Sus características son:

**Figura 2.** Características del nivel reflexivo o crítico



Fuente: Elaboración propia.

- ✓ **Argumentar:** justificar, defender o demostrar una idea, pensamiento, acción o comportamiento con el fin de poder convencer a otra persona.
- ✓ **Evaluar:** establecer el valor de algo o de alguien teniendo en cuenta los juicios de valor.

Desde la perspectiva de este modelo, enseñar a pensar reflexivamente no es otra cosa que ayudar al estudiante a mejorar y a ser más eficiente y efectiva su competencia para procesar información y construir conocimiento, abriendo así nuevos y más claros conceptos y actitudes intelectuales (Villarini, 2014).

### **2.3.3¿Por qué es necesario la formación del pensamiento crítico?**

Tener un pensamiento crítico formado no significa contradecir o estar en desacuerdo con los demás siempre que se genera un debate o se plantea un tema de discusión. Esto no es realmente pensamiento crítico. Más bien es un modo más de pensar y generar polémica con los demás. Prada y Vásquez (2008) mencionan que un pensamiento crítico favorece la naturaleza ética y política de una persona, junto con la formación de valores tales como la autonomía, la libertad, la responsabilidad y el compromiso.

El pensamiento crítico es necesario en todas las situaciones de la vida cotidiana, no solo en los ambientes escolares. Por tal razón:

El ser humano desde su integralidad tiene la capacidad de efectuar procesos de reflexión crítica y autocrítica que lo llevan a la construcción de conocimiento intencional y conscientemente elaborado, estos, a su vez, favorecen su autonomía y la construcción de su libertad. (Prada y Vásquez, 2008, p. 51)

Para Tamayo et al. (2014) la formación del pensamiento crítico “juega un papel central en la enseñanza. Sin importar el campo específico sobre el cuál se actúe, los diferentes modelos educativos pueden facilitar o no la formación de la capacidad crítica del estudiante” (p. 31). En la actualidad, la formación de pensamiento crítico no se puede considerar patrimonio de las instituciones educativas, es más bien patrimonio de la humanidad en general.

Aun así, la formación del pensamiento crítico en los alumnos es uno de los propósitos primordiales de las instituciones educativas, pues, “la formación de pensamiento crítico en los estudiantes requiere de profesores que sean pensadores críticos y que comprendan los procesos de enseñanza en función de aportar a la formación de pensamiento crítico en los estudiantes” (Tamayo et al., 2014, p. 217). Sin embargo, los enfoques tradicionales de la educación han ignorado el tema de refuerzo del pensamiento crítico, prestando poca o ninguna atención a la enseñanza del pensamiento y sus habilidades (Civarolo, 2014).

### **2.3.4 ¿Por qué es importante el pensamiento crítico en los procesos de formación en el escenario del aula?**

El pensamiento crítico es importante en los procesos formativos porque ayuda a reconocer problemáticas y dificultades en el aprendizaje, a fortalecer los diferentes puntos de vista respecto algunos temas que se presentan en las asignaturas y a resolver preguntas. Tamayo et al. (2014) consideran que:

El desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes como de profesores, implica concebir la educación como un proceso reflexivo y crítico, que deberá partir de enfocar esfuerzos hacia la identificación y resolución de problemas, donde se juegan papel determinante la observación, la creatividad, la discusión racional entre otros. (p. 35)



En este orden de ideas, la educación debe garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades de buenos pensadores, personas que no solo se conformen con recibir información si no que sean capaces de comprender, analizar y evaluar los hechos que suceden alrededor. Desde otra óptica “el pensamiento crítico va más allá del salón de clase, se ha relacionado con la reflexión, la solución de problemas y la toma de decisiones” (Tamayo et al., 2014, p. 29). Tanto es así que el pensamiento crítico es una de las metas de la educación y un camino para lograr aprendizajes significativos orientados a la autonomía, la libertad y la independencia. No solo es un conjunto de procesos mentales, es también una acción deliberada, una opinión que parte de la realidad y de una competencia que se debe aprender y practicar.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 Enfoque

La investigación de corte cualitativo. “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). Dentro de las particularidades de lo cualitativo está el extenso acercamiento al estudio de los fenómenos sociales y sus varios géneros son naturalistas e interpretativos porque recurren a múltiples métodos de investigación. Lo anterior implica la inmersión en la cotidianidad de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, junto con la consideración de un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, teniendo un “enfoque descriptivo y analítico que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios” (Vasilachis, 2006, p. 120).

Taylor y Bogan (1989) afirma que los métodos cualitativos son aquellos que estudian a las personas, permitiendo conocer más sobre su vida, gustos, pasiones, frustraciones, creencias, éxitos, luchas internas, miedos y muchos otros aspectos. A la hora de realizar la investigación, todos los criterios con los que se puede encontrar el investigador son verbales y no verbales, lo que arroja resultados inmediatos. En Glaser & Strauss (1967) las teóricas de una investigación surgen de los datos obtenidos, ya que es el procedimiento que logra generar el entendimiento de un fenómeno estudiado, donde lo importante es lo que se recolecta en el momento y no lo anterior.

Por otra parte, se aprovecha el enfoque etnográfico educativo. Para Murillo y Martínez (2010), “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables” (p.30). En contraste, Peralta (2009) plantea que:

La etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida...Es decir, el etnógrafo estará atento viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice o conversan las personas de ese lugar, preguntando cosas que puedan interesar para un posible estudio más adelante; en fin, recogiendo todo tipo de datos que permitan vislumbrar temas que se puedan estudiar. (p. 37)

Lo etnográfico brinda ciertas técnicas como la observación y descripción. Estas herramientas aportan a los investigadores muchos datos para responder a la problemática planteada y los grupos focales, que en este caso son los estudiantes. En la educación, la etnografía aborda cualquier fenómeno que se relacione con la escuela y con los demás entornos socioculturales. Para Velasco & Díaz de Rada (como se citó en Álvarez, 2008) la etnografía en la escuela es el resultado de aplicar una práctica reflexiva al estudio de la institución escolar, es decir, se desarrolla un trabajo de campo con la salvedad que este se realiza dentro de la academia y se puede aplicar a cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

Por último, en esta investigación se trabaja con las técnicas: observación directa, grupos focales, en la cual se recolecta la información. Además, con este proceso metodológico es dar respuesta a la pregunta de investigación, al objetivo general y los objetivos específicos que se plantea en el proyecto de investigación.

### 3.2 Población

Los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales, Caldas. El grado séptimo está dividido de la siguiente manera: séptimo uno: 22 hombres, 18 mujeres, y séptimo dos: 22 hombres, y 18 mujeres. En total la población es de 80 estudiantes con edad promedio entre los 12 y 13 años. Para trabajar con esta población se toma lo indicado por Arias et al. (2016):

En la selección de la población de estudio existen características decisivas que deben considerarse. Una de ellas es la homogeneidad, que se refiere a que todos los miembros de la población tienen las mismas características según las variables que se habrán de estudiar, ya que si no se asegura que la población sea homogénea puede conducir a elaborar conclusiones equivocadas durante el análisis, ya que por la mezcla de subpoblaciones (heterogéneas) no se obtendrá una representación clara de las variables en estudio. (p. 203)

La selección de la población parte del contacto como profesor de la clase de ERE en los grados séptimos en la institución educativa.

Así pues, en el desarrollo investigativo se trabaja la población mencionada anteriormente en la cual se extrae una muestra de ocho profesores y veinte alumnos. Para ello, se realiza una selección intencionada de seis mujeres de séptimo uno y seis hombres de séptimo dos. Para este tipo de muestra, siguiendo a Hernández et al. (2014),

Como vimos, en los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que busca en la indagación cualitativa es profundidad y que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (p. 384)

Para la selección se tiene en cuenta unas características: estudiantes excelentes, aquellos cuyas notas son de 4,7 a 5 puntos, estudiantes buenos son: 4 a 4.5, y estudiantes regulares, 3 a 3,5. En este universo, la idea era escuchar las diversas opiniones en base a las categorías trabajadas en el desarrollo investigativo, las cuales son: educación, democracia y pensamiento crítico.

### **3.3. Técnicas de recolección de información**

#### **3.3.1. Observación directa**

En la metodología cualitativa:

El investigador es quién, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos él es quien observa, entrevista, revisa documento, conduce sesiones, etc. No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información. Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. (Hernández, et al., 2014, p. 397)

La técnica de observación participativa, tal como lo mencionan Hernández, et al., no se basa solo en tomar nota o mirar el mundo. También implica que el investigador se sumerja en situaciones sociales, donde se debe de mantener un papel activo y una reflexión permanente, siempre prestando atención a los detalles que se presenten en las personas y el entorno. Sobre la observación directa Murillo y Martínez (2010) mencionan que:

Una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permita la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de

audio y video. Tras esto, el resultado que se obtendrá plasma una gran fotografía del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada. (p. 40)

En este caso, la observación se dio en ambientes virtuales ingresando a las clases por medio de un link y empleando las herramientas tecnológicas disponibles en la institución como Google Meet. El registro fue en un diario de campo según fecha, hora, materia y situaciones claves de las jornadas académicas, junto con detalles que merecían atención.

### **3.3.2. Grupos focales**

En la investigación cualitativa se utiliza la técnica del grupo focal para la recolección de la información de acuerdo a una guía de preguntas y las herramientas tecnológicas disponibles en el plantel como Google Meet. Los grupos focales para este proyecto están divididos en 4: dos colectivos de grado séptimo uno y dos de séptimo dos. Para formar los grupos focales se hizo la selección de 10 estudiantes de séptimo uno y 10 estudiantes de grado séptimo dos para un total de 20 alumnos. En consecuencia:

Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva. Lo que distingue los grupos focales de cualquier otra forma de entrevista es el uso de la discusión grupal como forma de generar los datos. Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo en particular, al mismo tiempo que la cantidad de datos que uno obtiene desde cada individuo participante será necesariamente limitada. (Mella, 2000, p. 6)

La forma en que se escoge el número de participantes garantiza un control de la cantidad adecuada para fomentar una buena discusión y no exagerar con el número de individuos. El fin es evitar que unos interactúen y otros no. La recomendación regular es: un buen grupo focal debe de contar con cuatro o cinco integrantes. A su vez, de debe de tener en cuenta el tiempo de duración del grupo focal, por lo que una sesión no debería de exceder dos horas. La distribución de tiempo por participante se tendrá en cuenta tanto en la duración del encuentro como en los argumentos que presentados (ver anexos).

**Tabla 4.** Participantes por grupos focales

Enumeración de grupos focales	Mujeres	Hombres	Participantes
Primer grupo focal – séptimo 1	3	2	5
Segundo grupo focal- séptimo 2	2	3	5
Tercer grupo focal – séptimo 1	3	2	5
Cuarto grupo focal – séptimo 2	2	3	5
<b>Total</b>			20

Fuente: Elaboración propia

### 3.4 Análisis de la información

Para el análisis se tiene en cuenta la definición de Hernández et al. (2014), quienes indican que:

Dado el amplio volumen de los datos, éstos deben encontrarse muy bien organizados.

Asimismo, debemos planear qué herramientas vamos a utilizar (hoy en día la gran mayoría

de los análisis se efectúa mediante la computadora, al menos en un procesador de texto.) (p. 422).

El desarrollo del análisis es artesanal ya que la información se organizó de forma manual de acuerdo a las categorías del proyecto: educación, democracia y pensamiento crítico. Después de esto, se dio la separación en unidades, la identificación y clasificación de unidades y , por último, la tarea de síntesis y agrupamiento. Luego, se crearon gráficas para organizar lo más representativos del análisis que describen el contexto o la evolución de las situaciones. Finalmente, se consultó y adoptó la Resolución 8430 de 1993, la cual se constituye como un documento maestro que guía la normatividad científica, técnica y administrativa para la realización de investigaciones en educación y salud, haciéndose énfasis en la protección de los derechos de las personas cuando se realizan investigaciones en este campo, así como la obligatoriedad de proteger la confidencialidad de los participantes de un estudio y la clasificación del riesgo, mencionados en los Artículos 5, 8 y 11 de la Resolución.



#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

##### 4.1 Identificar las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para la formación del pensamiento crítico en el aula

Aquí las técnicas de recolección de información fueron la observación de las clases y grupos focales. Las observaciones de campo están en la siguiente tabla:

**Tabla 5.** Observaciones de las clases de agosto a noviembre 2020

N°	Primeras letras de las áreas	Áreas fundamentales	Asignaturas de los grados 7°1 y 7° 2
1	Mat	Matemática	Matemática y Geometría.
2	C.N	Ciencias Naturales	Biología, Química y Física.
3	C.S	Ciencias Sociales	Historia, Geografía y Democracia
4	L.L	Lengua Castellana	Castellano
5	L.E	Idioma Extranjero	Inglés
6	Ed.E	Educación Ética	Ética
7	Ed. Art	Educación Artística	Arte plásticas y música.
8	Tec. Inf	Tecnología e información	Sistema

Fuente: Elaboración propia

Según el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015, impuesto por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, son nueve áreas obligatorias o fundamentales las que se trabajan en los grados séptimos. Precisamente en estas áreas se realizaron las observaciones de clases de acuerdo a lo que dicta la ley de educación. No hubo observación en la asignatura de educación física porque el

profesor tiene la única estrategia rutinaria en la clase. Además, el año escolar 2020 inició en la semana final de enero, pero el 16 de marzo fue el último día de presencialidad con los estudiantes. En este tiempo se observa al profesor de educación física practicar la misma estrategia: iniciar las clases con un saludo, llamar a lista y brindar indicaciones con relación a los ejercicios. También sus acciones para enseñar a los estudiantes. Por ejemplo, las lluvias de ideas, los mapas conceptuales, el diálogo alrededor de preguntas, la lectura en voz alta, el esquema de falso o verdadero y desarrollo de talleres en línea.

En los meses mencionados anteriormente se suspende las clases presenciales por un mes y se retorna las clases virtuales el 20 abril-2020 con los alumnos. En las clases virtuales de educación física se perciben los mismos procesos de trabajo: saludos a los alumnos, indicaciones para el calentamiento de los ejercicios y ejercicios en casa. En esta interacción se percibe que algunos prenden la cámara y otros nunca la prenden porque mencionan excusas como: “no sirve la cámara”, “la internet esta lento”, “no tengo cámara”, etc. Ante estas dificultades en casa, las clases virtuales se tornan complicadas y el docente debe ser creativo y didáctico.

Las dificultades son: falta de control y manejo de las herramientas tecnológicas para una formación virtual, indisciplina y poca presencia de los educandos. En ese contexto, el de la pandemia COVID-19 y la educación virtual, el docente enfrenta retos y desafíos con las nuevas generaciones de estudiantes cibernéticos que debe sortear para lograr una educación inclusiva y acorde a los estándares del MEN y la institución.

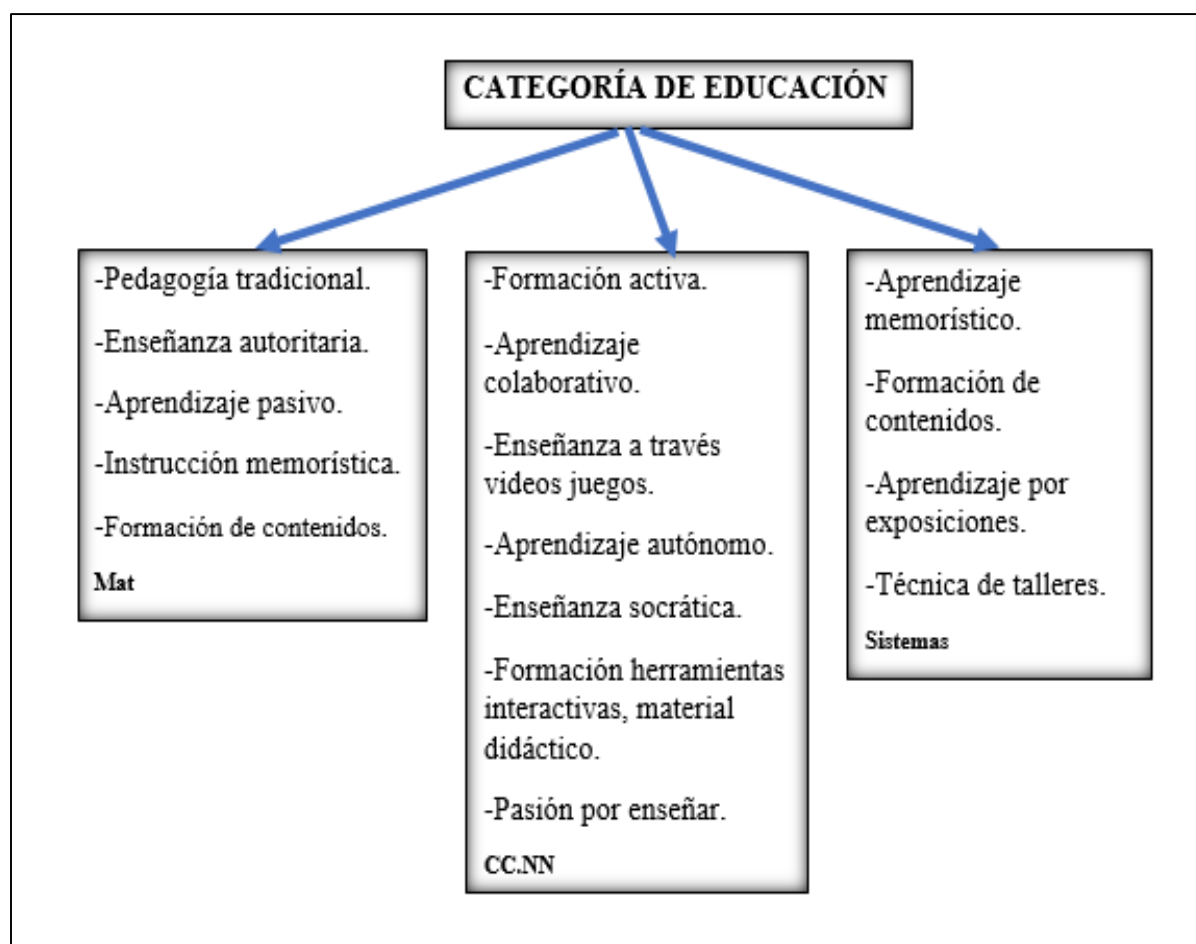
**Tabla 6.** Cuadro comparativo funcionamiento, áreas fundamentales, formación del profesor y número de clases observadas

Grados	Funcionamientos	Áreas Fundamentales	Formación de los profesores	Número de clases observadas
7° 1	Ciencias EXACTAS	Matemática	-Lcdo. Educación Básica. -Especialista Administración pública.	17
		Ciencias Naturales	-Lcda. Química -Magister	19
		Tecnología e Informática	-Ingeniero de Sistema	9
7° 2	Ciencias	Ciencias Sociales	-Lcdo. Historia -Especialización en educación personalizada.	21
		Lengua Castellana	-Lcda. Castellano -Especialización en educación personalizada.	15
		Idioma Extranjero	-Lcda. Lenguas modernas. -Especialización en educación personalizada.	12
	HUMANAS	Educación Ética	-Lcdo. Filosofía -Magister. -Estudios de Doctorado	10
		Educación Artística	-Lcda. Artística -Especialización en educación personalizada.	9
		<b>Total:</b>		<b>112</b>

Fuente: Elaboración propia

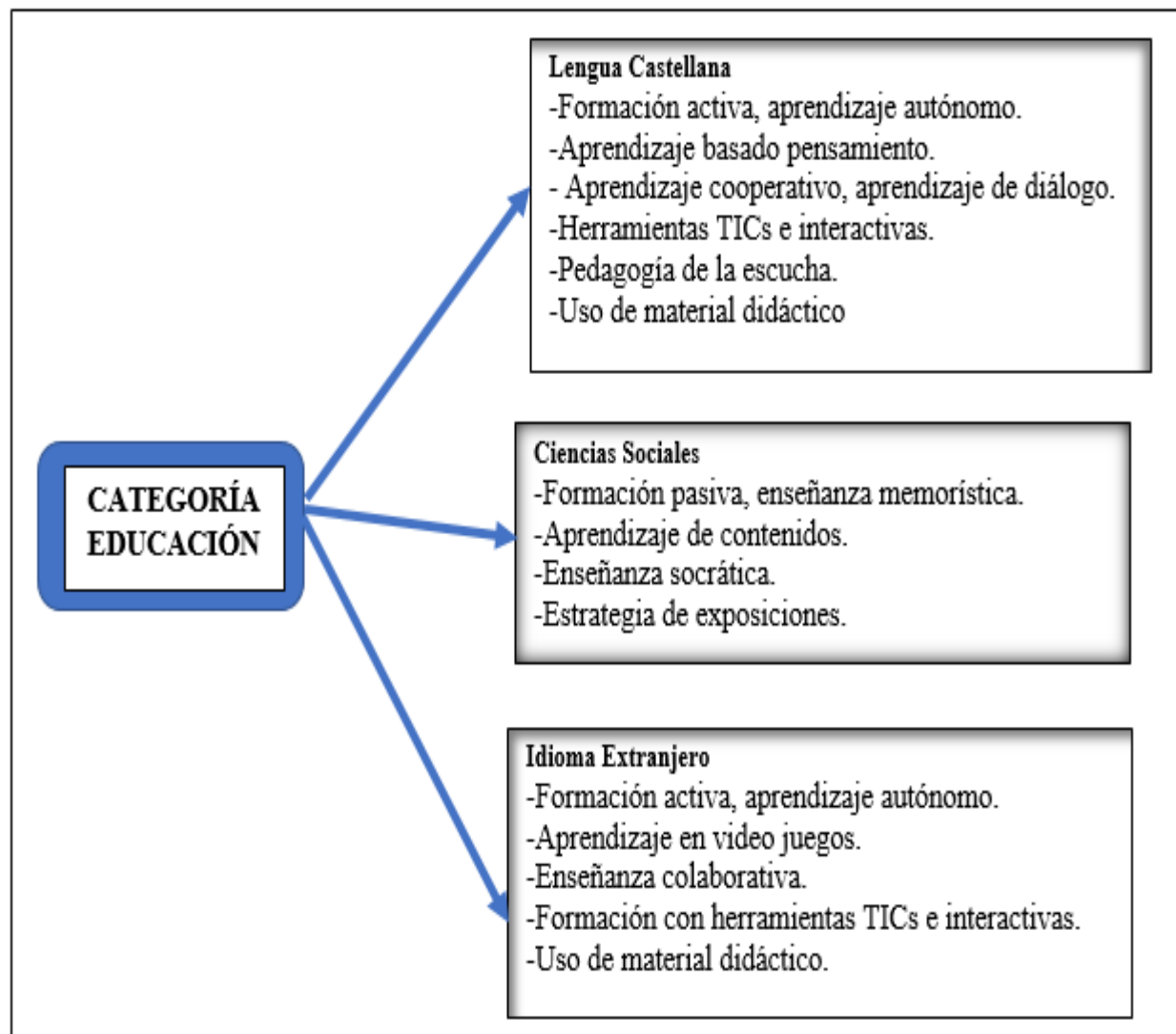
El Decreto 1576 del 31 julio de 2002 menciona el funcionamiento de las ciencias exactas y las ciencias humanas, las cuales hacen parte las áreas fundamentales en los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales. La observación de las clases se realizó en los últimos cuatro meses del año 2020 y entre otras cosas se resalta la cualificación de los profesores que acompañaron la formación de los estudiantes. En esta realidad surgieron ciertas subcategorías en las ciencias exactas y en las ciencias humanas que se destacan las siguientes ilustraciones:

**Figura 3.** Las subcategorías de educación en las clases de los grados séptimos y en el contexto formativo de las ciencias exactas



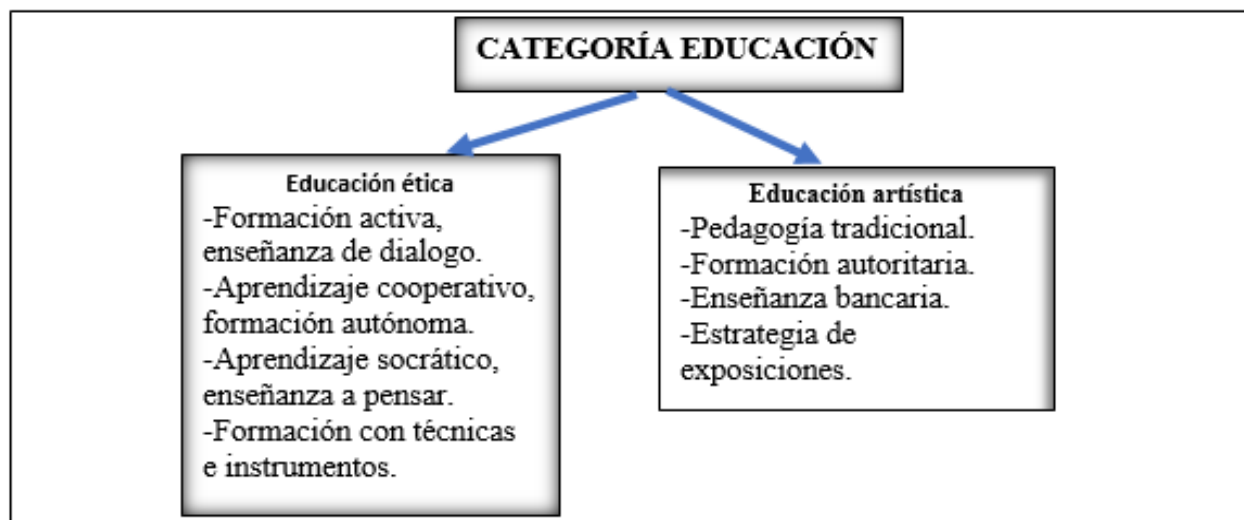
Fuente: Elaboración propia

**Figura 4.** Las subcategorías de educación en las clases de los grados séptimos y en el contexto formativo de las ciencias exactas



Fuente: Elaboración propia

**Figura 5.** Las subcategorías en educación en las clases de los grados séptimos, y en el contexto formativo de las ciencias humanas



Fuente: Elaboración propia

En las ilustraciones 4, 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos de las observaciones de clase para las diversas asignaturas en la categoría de educación. Por ejemplo, los estudiantes hablan de “formación de contenidos”, “enseñanza autoritaria”, “instrucción de actividades formativas” entre otras dimensiones educativas donde se sigue reflejando una pedagogía tradicional.

Es importante resaltar la cualificación de algunos docentes, la pasión de enseñar, la curiosidad e innovación en su quehacer pedagógico. Esto debido a que la educación, como lo mencionan Skliar y Larrosa (2009), es un espacio de encuentro con los demás. Ello se complementa con lo expuesto por Freire (1974), quien afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7).

Por otra parte, en la asignatura de ciencias sociales en los dos periodos académicos se trabajó solo con exposiciones, lo que con el tiempo se volvió rutinario y tornó monótonas las

clases. Para Guerrero (como se citó en De León, 2005), los estilos de enseñanza son un “Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ámbito educativo definido y relativos a aspectos tales como la relación docente-alumno, planificación, conducción y control de proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 76). Este conjunto de acciones parece estar fuera de las prácticas de los docentes de ciencias sociales. Adicionalmente, se puede apreciar que en el área de educación artística se tenía en cuenta una formación de contenidos, pero lo que preocupaba al docente son los atrasados y los tiempos de cada periodo, pero no los temas a tratar. Finalizando los últimos periodos el educador trabajó solo exposiciones para no perder mayor tiempo.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las observaciones y retomando lo indicado por Bárcena (2005), las metas de la educación en la actualidad son complejas y llenas de conflictos, dado que los componentes de los contenidos curriculares que se consideran de una educación de calidad son diversos y criticados por no cumplir con los propósitos. Por lo tanto, los docentes deben acudir a diversas metodologías para dar cumplimiento en sus áreas.

Apoyando los resultados obtenidos se retoma lo indicado por Delval (2013), quien manifiesta que “se habla de reformas educativas, casi siempre en casi todos los países aparecen dos temas constantes que los inspiran: proporcionar una educación de calidad y una educación que contribuya a formar ciudadanos conscientes y responsables” (p. 5). Es así que se puede apreciar similitud en G.F-3 y en G.F-4, donde se manifiesta que la mayoría de los docentes si presentan creatividad a la hora de abordar las clases porque cuentan con videos, canciones, sopa de letras y no sólo “talleres”. Algunos profesores utilizan herramientas virtuales para que la clase sea dinámica.

Como se sabe, la educación virtual se basa más en la adaptación al cambio porque las estrategias que se utilizan de manera presencial varían. En su momento lo dijo Freire (1974):

La educación es diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constante revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (p. 85)

Para garantizar la educación en lo virtual el docente debe crear un ambiente de confianza, de respeto y de empatía, pues, sin ello los estudiantes seguirían en una educación tradicional.

Bárcena (2005) cree que:

Se trata de pensar la educación como una experiencia reflexiva, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un momento hermenéutico, que piensa esa práctica como la práctica de una conversación; un momento ético, que piensa la educación como la práctica de un compromiso con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y un momento político que piensa la educación como acción, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad y la pluralidad. (p. 16)

La cita lleva a sostener que el quehacer del docente es potenciar una formación del pensamiento crítico en todas las áreas fundamentales para así favorecer las habilidades cognitivas. El propósito: una la enseñanza crítica que conduzca a relacionar los contenidos con las situaciones de la vida cotidiana.

Ahora bien, todas estas apreciaciones, que parecen ser divergentes en ocasiones o solo rescatar algunos aspectos de la noción de educación, dan a entender que la comunidad tiene una visión más o menos clara del concepto. Para empezar, las opiniones de los estudiantes



concuerdan con la etimología de la palabra, la cual proviene del latín *ēducātiō* ("crianza") y *ēdūcō* ("educo, entreno"). Algunas veces alude a instrucción, otras a enseñanza, otras a aprendizaje y unas cuantas a operaciones cognitivas y metacognitivas. Más allá de estas consideraciones, la educación es un proceso de crianza y de adquisición de conocimientos, saberes y formas de ver del mundo que en gran medida contribuye a la resolución de problemas y a la vida en sociedad. Esto lo muestran los estudiantes en sus respuestas y juicios de valor cuando dicen que la educación apunta a ser mejor personas, a saber, de diversos asuntos y a emplear herramientas para la resolución de problemas.

Rodríguez (2010) está de acuerdo con esta visión de la educación. Según el autor, la educación es una operación donde profesor y alumno construyen opiniones y desarrollan habilidades, critican, valoran y evalúan un conjunto de ideas aceptadas socialmente. Tanto es así que termina por ser una actividad:

[...] multidireccional de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual, a través del cual, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo, además de crear nuevos conocimientos.

(Rodríguez, 2010, p. 6)

En La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), Unesco por su sigla, la educación comparte las características destacadas por los estudiantes de séptimo grado del Colegio Cristo de Manizales. Para esta entidad de orden internacional, la educación no solo es un dar y recibir, es todo un diálogo que ayuda a la sociedad en general, al desarrollo y a la economía. Igual piensa León (2017). Para el investigador, la educación significa un apropiarse de ideas y de teorías que son relevantes. Con ellas, las personas

ayudan al prójimo, interactúan y viven cómodamente. Al mismo tiempo crean tecnología, transforman el medio ambiente y mejoran su salud. Por eso:

La educación es un intento humano racional, intencional de concebirse y perfeccionarse en el ser natural total. Este intento implica apoyarse en el poder de la razón, empleando recursos humanos para continuar el camino del hombre natural hacia el ser cultural. Cada ser humano/ hombre/mujer termina siendo a través de la educación una cultura individual en sí mismo. (León, 2017, p. 12)

Al mismo tiempo, dentro de los conceptos que destacaron los estudiantes están inmersos los atributos que Delors (1994) rescata de la educación, a saber:

- *Conciencia*

Identidad y límites de los talentos y dificultades.

- *Estructuración del pensamiento*

Fortalecer el pensamiento creativo, crítico y lógico.

- *Hábitos de integración social*

Por medio de contenidos éticos, los estudiantes aprehenden un código de conducta que ayudará a sus relaciones interpersonales y al éxito de sus proyectos en sociedad.

- *Sistemas de conocimientos*

Quizás este aspecto sea el rasgo distintivo de la educación, pues, el proceso como tal intenta que el sujeto interiorice teorías, hipótesis y estructuras en torno a la matemática, la física, la

química, la historia y las ciencias para así responder a las necesidades futuras y presentes.

Rodríguez (2014) llama a este detalle la preparación.

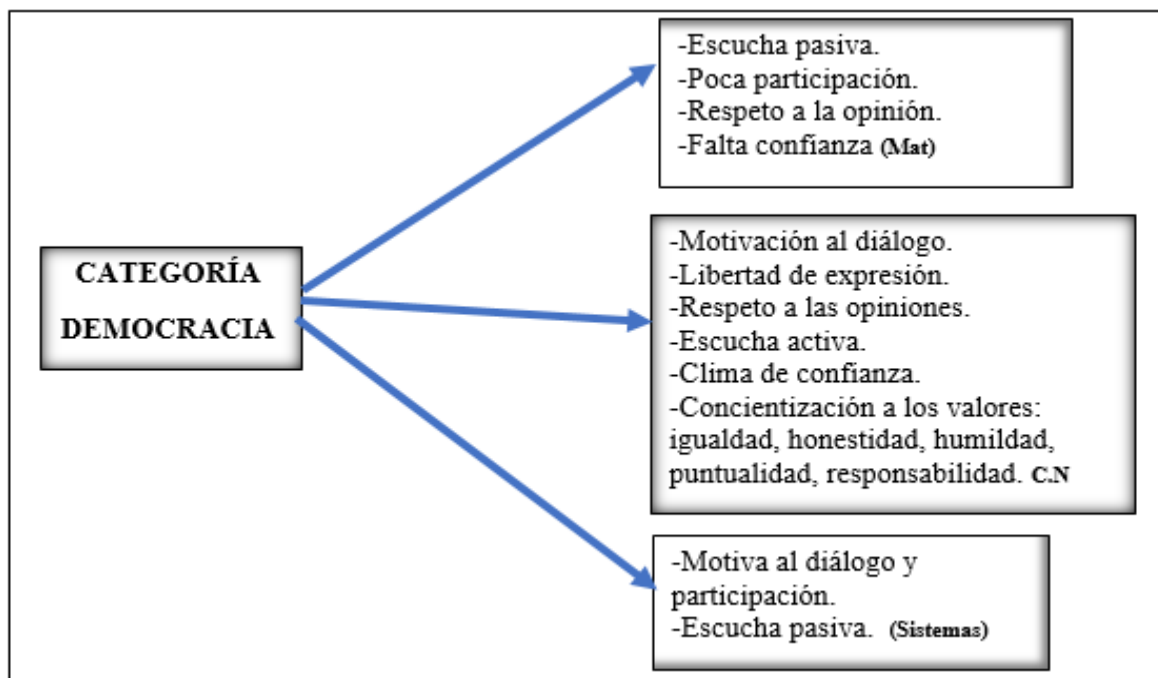
Otro detalle interesante y bastante llamativo es la pedagogía. Para muchos estudiantes, los profesores trabajan pedagogías horizontales, que poco aportan al aprendizaje significativo, lo cual parece contradecir el significado de la pedagogía y los fines de la educación. La expresión, proviene del griego *παιδίον (paidíon)*, que significa niño y de *ἀγωγός agōgós*, que viene a ser guía, conductor. Uniendo los dos vocablos la pedagogía vendría siendo la conducción o la guía de los niños. En otras palabras, la ciencia de la educación y el aprendizaje. Como dice Hevia (2018):

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. (p. 1)

Sin embargo, dentro de la institución educativa, puntualmente en los grados séptimos, ese impacto es poco probable por la instrucción memorística, la pasividad del docente, el cual solo está interesado en repetir unos contenidos, no en que los estudiantes comprenden y aprovechen esos contenidos, y la enseñanza autoritaria. La solución a estas y otras dificultades está en el uso de las pedagogías. Por ejemplo, los educadores pueden apelar a la pedagogía constructiva, la romántica, la descriptiva, la social, la terapéutica, etc., para mejorar la atmósfera escolar, propiciar el aprendizaje significativo y elevar los niveles académicos. Si no está satisfecho con estos modelos las opciones son diversas y los caminos muchos. Lo importante es modificar las prácticas que impiden mejores resultados.

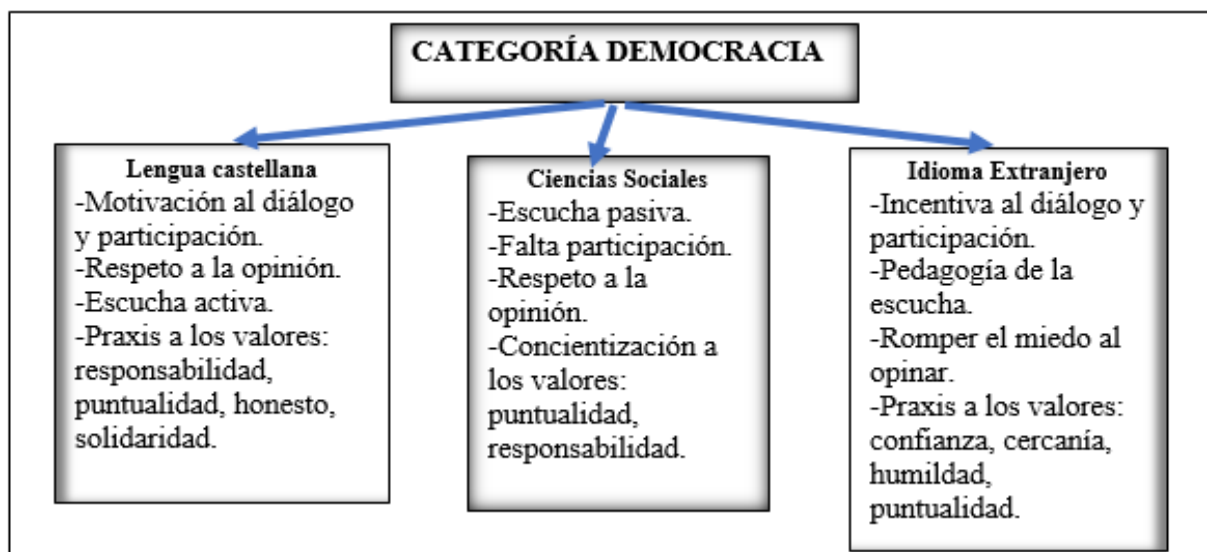
Con respecto a la formación de la democracia en el contexto de las clases virtuales, se han observado diferentes procesos. En esta convivencia democrática surgieron ciertas subcategorías en las ciencias exactas y en las ciencias humanas que están en las ilustraciones.

**Figura 6.** Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.



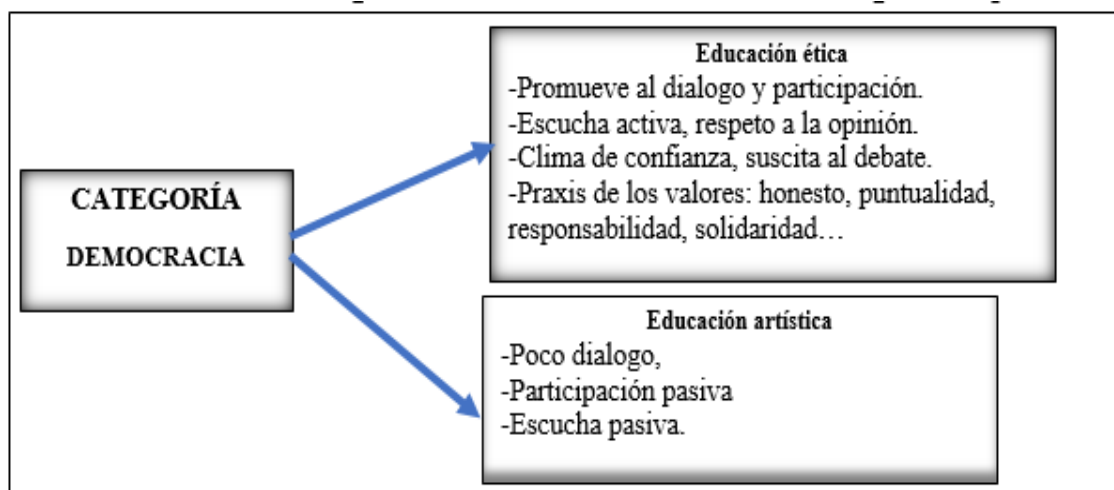
Fuente: Elaboración propia

**Figura 7.** Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.



Fuente: Elaboración propia

**Figura 8.** Las subcategorías de la democracia en las clases de los grados séptimos.



Fuente: Elaboración propia

En las ilustraciones 7, 8 y 9 se evidencian los resultados obtenidos de las observaciones de clase para la categoría de democracia. Se puede apreciar que para la asignatura de matemática el docente solo escucha pasivamente, sin embargo, no hay interactividad entre los estudiantes. Además, si el estudiante expresa una opinión errónea sobre el tema que están abordando, el pedagogo no aclara las dudas en el momento que surgen.

Las apreciaciones de Dewey (2004) sobre la sociedad democrática no están dentro de la clase de matemática, pues, “en la medida en que se facilite la participación en esos bienes de todos los miembros en condiciones iguales y que aseguren el reajuste flexible de las instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada” (p. 91), el ejercicio democrático es más fácil. Mas, el profesor en sus clases ni permite que esa participación se dé, dado que no explica ni da soluciones a las dudas, por lo que los estudiantes se cohiben de opinar o ayudar a los demás por miedo a generar más dudas.

Por otra parte, en la asignatura de sistemas si existe un diálogo porque el docente se preocupa por saber cómo están sus estudiantes, pero no un diálogo crítico con relación a los temas que se tratan en clase. Los resultados obtenidos concuerdan con Muñoz et al. (2015), quienes afirman que “la participación crítica y la argumentación en tanto se ve restringida en su transcendencia o acción muchas veces limita las réplicas de lo que otros han dicho” (p. 250).

Así mismo, en el área de ciencias sociales existen elementos que demuestran que el profesor tiene una “escucha activa”, sin embargo, no incentiva al diálogo crítico entre los alumnos. El hallazgo apoya lo dicho por Motta (2016): “La actitud de escucha se constituye el fundamento de la conversación pedagógica y de toda experiencia de la democracia en el aula” (p. 167).

Aquí las palabras de Zuleta (2010) también tiene validez. El sociólogo dice que “La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar!” (p. 47). Esto porque los resultados arrojados revelan que no se presenta esa confrontación democrática por parte de los estudiantes.

En el área de ciencias humanas, en la asignatura de educación artística, se percibe poco diálogo, poca participación y escasa “escucha asertiva”. Los hallazgos fundamentan las ideas de Ochoa (2019): “la participación se limita a la emisión de una opinión y que esta debe ser bajo los cánones establecidos por la institución, están asumiendo un rol pasivo, lo que no favorece la promoción de una participación auténtica” (p. 284).

Los resultados obtenidos concuerdan con las respuestas de G.F-1, G.F-2 y G.F-4, ya que manifiestan que en algunas asignaturas si se dan escenarios democráticos porque el docente permite la participación y un diálogo basado en el respeto y en ejemplos de la vida cotidiana para constatar las enseñanzas. En otras asignaturas, como se aprecia en las ilustraciones 7, 8 y 9, los estudiantes no participan o tienen miedo de preguntar aquello que no entendieron por temor a que los juzguen, a burlas o a que el profesor regañe o no solucione los dilemas.

Sobre estas dificultades, Dewey (2004) dice que el problema que tiene la educación es el conflicto ampliamente social porque la sociedad es democrática siempre y cuando existe un ambiente participativo, en igualdad de condiciones. Por eso, una formación democrática va más allá de recordar unas fechas cívicas y más bien parece ser la comprensión de valores como la igualdad, equidad, respeto ecológico, responsabilidad y solidaridad. La interpretación parte de Zuleta (2010):

La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. (p. 84)

Todo este análisis lleva a sostener que los niños y niñas del grado séptimo entienden qué es o puede ser la democracia. Revisando la etimología, la base de la expresión es griega e indica lo siguiente: *demos* es pueblo o gente y *kratos* es poder. Por eso, la democracia parte de las ideas de igualdad, representatividad, libertad y constitución. En este sentido, los sujetos políticos, que serían estudiantes, son autónomos.

El primer indicio de democracia data de las sociedades griegas en el 500 a.C. cuando las ideas de ciertos pensadores logran protagonismo en la organización de la Polis. Sin embargo, no existe un solo prototipo de democracia, al contrario, se habla de tres, las cuales son: democracia directa, liberal y representativa. La variación depende de la forma en que el pueblo establece su poder. Por ejemplo, en la democracia directa hay mecanismos representativos, como lo son los referendos, asambleas o iniciativas ciudadanas. En la democracia liberal se aboga por los derechos individuales y la representación por medio de agentes políticos en instituciones sociales. La última, la democracia representativa, destaca los medios electorales de organizar el Estado.

Su fortalecimiento como sistema se debe a La Revolución Francesa, hito histórico que dejó una serie de derechos ciudadanos y fundamentó las bases del sujeto político. Sin embargo, para ese entonces no todos los civiles son sujetos políticos, pues existía una serie de normativas como la mayoría de edad para la participación ciudadana. Por eso, en ese momento para ser ciudadano eran necesarias un conjunto de condiciones: hombre blanco, mayor de edad, pertenecer a un estrato social y promulgar cierta religión, en especial la católica.



Muchos siglos después la democracia adquiere otros tonos y matices cuando se habla de democracia inclusiva, liberalismo, derechos humanos, participación popular, feminismo y utilitarismo. También a partir de la constitución de movimientos feministas, afros, indígenas y obreros con un reconocimiento político sólido. Es así que los primeros sufragios inclusivos, públicos y del pueblo fueron decisivos para la creación de naciones modernas. Así, la democracia ofrece herramientas como la opinión pública, demandar el cumplimiento de la normativa constitucional y vigilar la conducta de los dirigentes, o sea, es la forma en que el pueblo puede controlar a un Estado.

Para los estudiantes, la democracia es esto y más, pese a sus pequeñas construcciones teóricas, pues, palabras como opinión, diálogo, derecho a hablar y a expresarse, entre otras, indican que los niños y niñas si están conscientes del significado de la democracia. Yendo más a fondo, los estudiantes dejan ver que la democracia que ellos defienden dentro de la institución se basa en principios: el principio de igualdad, el principio de limitación del poder, el principio de lo indecible y el principio del control del poder. El primero resalta que todos los seres humanos son iguales y en esa igualdad pueden elegir y ser elegidos. Dentro del principio de igualdad está lo que llama Reyes Pascual (2014) el reconocimiento del otro y de sus talentos, de sus potencias y de sus aspiraciones a participar en el ejercicio de democrático, la elección de representantes y el voto. Sahui (2016) en su artículo *La igualdad en la medida de la calidad democrática. Una revisión crítica de la propuesta de Leonardo Morlino* entiende así la igualdad dentro de la democracia:

La concepción de igualdad que se desarrolla en la democracia está asociada a la noción de calidad democrática; esto significa que, ante todo, pretende ser adecuada y útil para juzgar qué tan bueno es un régimen democrático de gobierno para las sociedades actuales, principalmente para las democracias representativas. En este sentido, la democracia es desde

siempre y ante todo una forma de Estado y de gobierno, y esa sigue siendo la acepción primaria del término; por eso, es un mecanismo de toma de decisiones públicas vinculantes y susceptibles de ser impuestas mediante la coacción del Estado. (p. 2)

Sigue el principio de la limitación del poder. Lo de lo que trata este pilar de la democracia, una especie de cláusula interna, es de salvaguardar los intereses de los ciudadanos ante las pretensiones del Estado o los funcionarios públicos: jueces, personeros, alcaldes, gobernadores, ministros, ediles, secretarios y presidente. En el caso sería salvaguardar los intereses y pretensiones de los estudiantes ante los docentes, directivos o coordinadores. Esto concuerda mucho con el artículo 2 de la Constitución política de Colombia de 1991:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

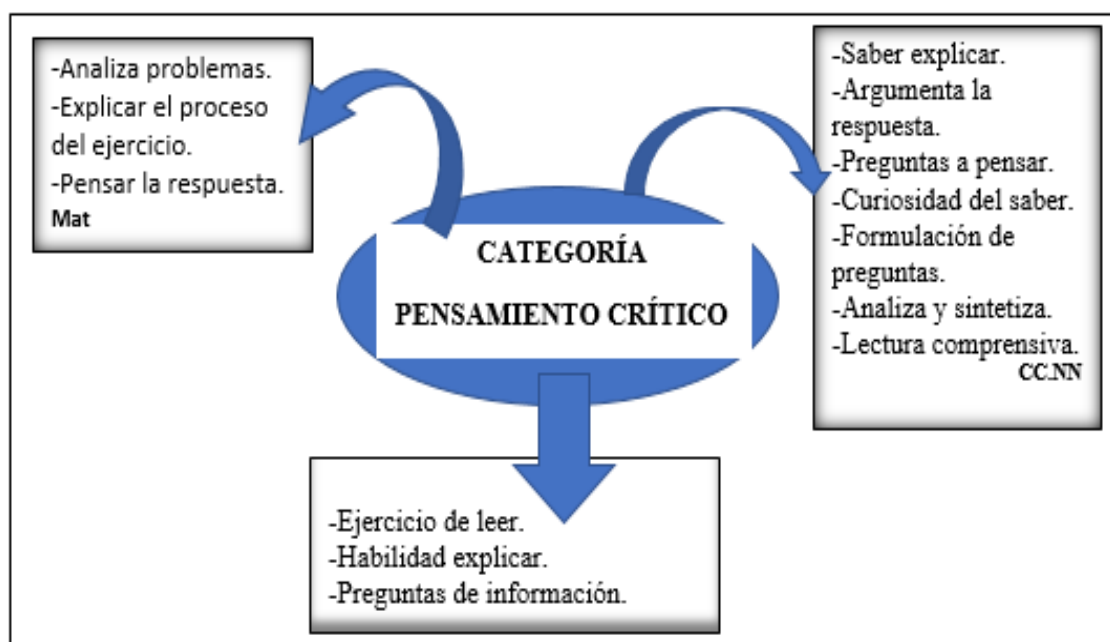
En relación al tercer sustento, el principio de lo indecible, prima la participación general en las decisiones del pueblo, no la de unos pocos. Según Reyes Pascual (2014), lo indecible es más bien una manera de entender el ejercicio democrático y no de limitarlo, pues, es una especie de barrera ante la “tiranía de las mayorías”. Por último, el control del poder es el conjunto de herramientas que garantizan el control y la regularidad de las acciones esenciales del Estado, que en el presente caso es las acciones del plantel.

Como se aprecia, los niños si son capaces de explicar, desde sus construcciones mentales, experiencias dentro y fuera del plantel, aspiraciones y deseos, que la democracia es un sistema político inmerso en muchos escenarios. También, que la democracia es necesaria y útil para el correcto funcionamiento de la sociedad y que sin ella tal vez sería imposible evitar muchos

conflictos o enfrentamientos. De alguna forma, sin saberlo, están rescatando las ideas griegas de la democracia y las polis, tan arraigadas en la actualidad.

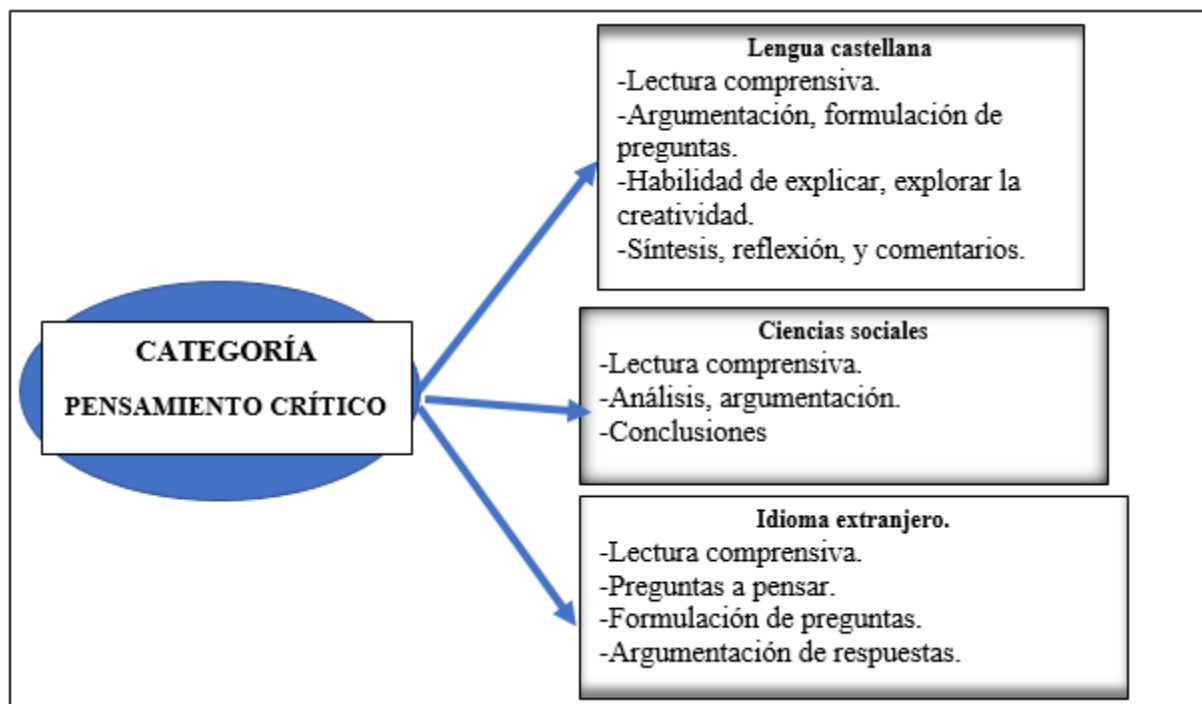
En cuanto a la formación de pensamiento crítico en el contexto de las clases virtuales, se han observado diferentes procesos que retan al docente y a los mismos estudiantes. Las subcategorías que surgieron en las ciencias exactas y en las ciencias humanas figuran en las ilustraciones.

**Figura 9.** Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos.



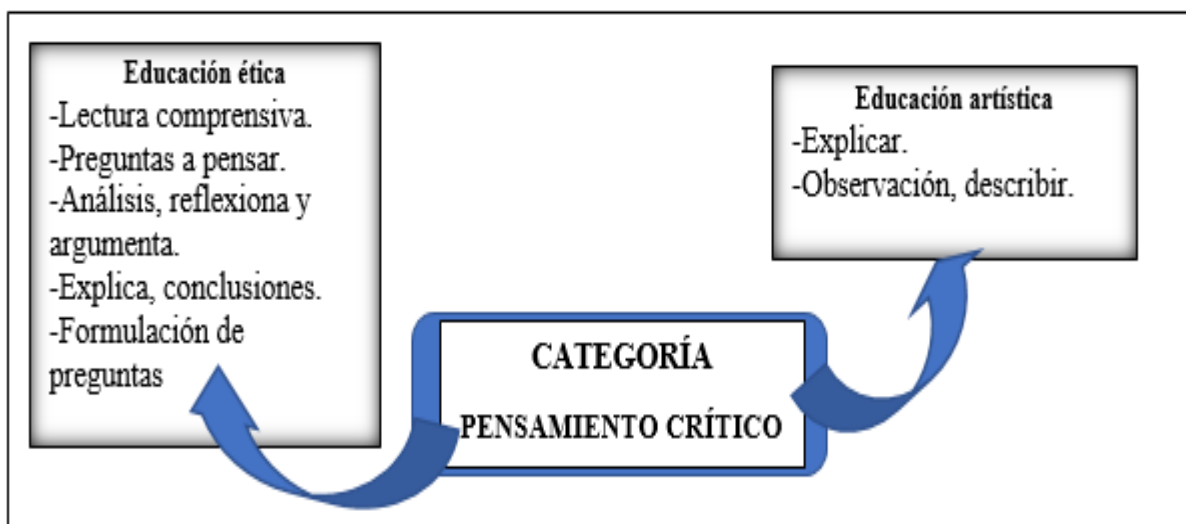
Fuente: Elaboración propia

**Figura 10.** Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos.



Fuente: Elaboración propia

**Figura 11.** Las subcategorías de pensamiento crítico en las clases de los grados séptimos.



Fuente: Elaboración propia

En las ilustraciones 10, 11 y 12 se aprecian los resultados obtenidos en la categoría de pensamiento crítico en las diversas asignaturas. Para el área de matemática se evidencia la falta de paciencia en la enseñanza de los ejercicios y sus procesos. Además, en esta misma área se deben buscar otras estrategias para fortalecer la formación en los estudiantes que tienen dificultades en la lógica matemática, pues, es “difícil enseñar a pensar a otro críticamente sí el profesor no es crítico” (Causado et al., 2015, p. 33).

En el área de sistemas el docente siempre trabaja los talleres y actividades formativas donde el alumno observa al profesor y después replica lo aprendido, sea a nivel teórico o en situaciones de la vida cotidiana. Ello significa que el niño o niña logró apropiarse de los contenidos, por lo que puede hablarse de “la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (Villarini, 2014 p. 21).

Por otro lado, en el área de ciencias sociales solo se menciona la lectura comprensiva, el análisis y la argumentación, pero nunca se muestra un ejercicio en clase sobre los procesos y las bondades de la lectura comprensiva. El hallazgo contradice lo dicho por Tamayo et al. (2014):

Las didácticas de dominio específico, en la constitución de pensamiento crítico intervienen la argumentación, la solución de problemas y la metacognición como habilidades o competencias que, de manera integrada, hace posible la actuación crítica de los estudiantes según los contextos en los cuales se encuentran. (p. 217)

De igual modo, los resultados muestran que solo se menciona el dominio de la expresión cuando se intenta explicar el tema, cuando se habla de ser más observadores y saber describir un objeto, un contexto, una categoría, etc. No se habla, por el contrario, de las distintas esferas del

pensamiento crítico y del desarrollar directo de destrezas tales como análisis crítico, interpretación, explicación y evaluación (Tamayo et al., 2014).

Lo anterior, implica que para G.F-1, G.F-2, G.F-3 y el G.F-4 el pensamiento crítico se da en algunas de las asignaturas, por supuesto en unas más que en otras, como son sociales, español, ética y religión, ya que los docentes exigen análisis crítico sobre las lecturas o talleres argumentativos en los que se extraen conclusiones para la vida académica y cotidiana. En la asignatura de matemáticas los estudiantes hablan de mayor cuidado en la respuesta porque las operaciones y resultados son exactos, no tanto interpretativos o propositivos.

A la luz de tales consideraciones, el profesor debe ser crítico con el proceso de enseñanza teniendo en cuenta que:

Hablar de buena enseñanza es pensar en alcanzar la comprensión, en enfocar el norte hacia esta meta, lo que es imprescindible, porque comprender es mucho más que aprender; es pensar y actuar flexiblemente en cualquier situación o circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca del algo. (Ciravolo, 2014, p. 50)

Revisando con mayor detalle los comentarios de los educandos de séptimo grado del Colegio Cristo, las expresiones “habilidad”, “explicar”, “razonar”, “leer comprensivamente”, “sintetizar” y unas cuantas más significan que los estudiantes intuyen qué es el pensamiento crítico. Recuperando la etimología del verbo pensar, esta es una palabra latina, *pensāre* 'pesar', 'calcular', 'pensar', que alude a calcular, acertar, formar y combinar ideas y juicios. Consiste, así mismo, en examinar mentalmente algo con atención o tener la intención o voluntad de hacer algo. También es considerar a una cosa o a alguien, tanto en su ser como en su hacer. Y *pensamiento*, según la RAE se asocia a la capacidad y facultad de pensar y de igual modo del conjunto de ideas

propias de una persona, de una colectividad o de una época que reflejan el carácter moral, doctrinal, ético o político, mostrando intenciones o proyectos.

Profundizando en el concepto, este va más allá de lo que la RAE concibe. En efecto, es tal su potencia, alcance y envergadura, que desde tiempos inmemoriales los sumerios, los griegos y todas las culturas fundacionales sentían interés por su naturaleza, función, características y particularidades. Aun así, todavía es un misterio su mecanismo y sus causas. Ciencias como la Psicología, Filosofía de la mente y neurobiología, entre otras, han fracasado en el intento por conquistar su esencia y descubrir sus alcances.

De todas formas, y aunque la última verdad no se ha dicho, existe un acuerdo general respecto a qué es pensar y pensamiento, conceptos íntimamente ligados e indistintamente empleados. Para Arboleda (2013):

El pensamiento es una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario... La diferencia específica del pensamiento con respecto a las otras funciones estriba en su poder para que el sujeto lo use constructivamente en el mundo de la vida, interactuando con estas. Así, pensar sería usar la inteligencia, el aprendizaje, la memoria, en fin, la cognición, en la experiencia de mundo, según se expresa más adelante.

(p. 1)

Otra forma de entender el pensamiento, quizá menos psicológica, y que concuerda con cada una de las opiniones de los estudiantes reposa en Heidegger. Para el filósofo alemán se llega a pensar cuando se aprende, primero, a pensar. Esta afirmación aparece en su artículo *¿Qué quiere decir Pensar?* Sin embargo, si se admite que se tiene que aprender a pensar, se está concluyendo que, aunque se está en la capacidad y facultad eso no garantiza que se piensa realmente. Así que

para pensar no solo se tiene que ser capaz, sino que, además, debe existir el gusto por el pensamiento y la reflexión.

Heidegger recuerda en sus reflexiones a Sócrates, quien dice que pensó lo más profundo pues éste ama lo más vivo. Pensar según esta afirmación, es aprender a amar y a vivir. Así que pensar lo más profundo, es pensar en la vida y en el “amor”, en lo más amado y en lo que tenga más vitalidad, en cómo poder vivir mejor. Por lo demás, añade Heidegger que a pensar se aprende atendiendo a aquello que da que pensar (Heidegger, 1994). Y lo que para Heidegger es importante pensar, es el ser y su sentido en las cosas y es justamente esto lo que se debe aprender a pensar: el sentido de las cosas.

Igualmente, en otro artículo, referido al mismo tema, titulado *¿Qué significa pensar?*, Heidegger alega que aprender a pensar no se puede a fuerza de regaños, y que tanto aprender como pensar son asuntos silenciosos y solitarios del ser humano (Heidegger, 2009) De manera que para aprender como para pensar se debe guardar silencio, y más aún si se va a pensar en lo que para Heidegger es importante.

En otro texto, *Serenidad*, Heidegger afirma que, pese a que el fundamento de la esencia del hombre es tener la capacidad y destinación de pensar, no se asume en su esencia por estar de afán calculando y huyendo del auténtico pensar. Esto es así porque dice que en la actual época predomina un tipo de pensar que no es el que se ocupa de lo importante, sino que es un pensar que planifica, investiga, indaga y controla. Es decir, que jamás guarda ni silencio ni la calma. De modo tal que para Heidegger (2009): “el pensar calculador no es un pensar meditativo, un pensar que reflexione sobre el sentido que impera en todo lo que es” (p. 34).

Todo el discurso es el discurso que los niños y niñas del Colegio Cristo tienen en sus mentes sobre el pensamiento crítico. Por supuesto, no en los términos de Heidegger o los de la psicología cognitiva, conductual o humanista, ciencias que también definen el pensamiento como



una actividad especial, reservada a los seres humanos y, en menor medida, algunas criaturas de las naturales, pero si fundamentalmente en contenido y forma.

Este pensamiento crea un campo denominado campo de pensamiento, el cual confronta las representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario que ocurren en el ingreso al salón de clases y a la relación con los contenidos propuestos por el docente. Otra manera de ver este pensamiento crítico es a través del silencio característico de las secciones de clase virtuales o presenciales porque precisamente ahí emerge y cobra realidad en el estudiante la reflexión, la crítica, la lentitud, el análisis y cada uno de los aspectos del pensamiento crítico mencionados en el marco teórico y manifestados por los estudiantes.

#### **4.2 Reconocer algunas características de pensamiento crítico que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje**

Dando respuesta al segundo objetivo específico, con los grupos focales se conformaron cuatro subgrupos: dos en séptimo 1 y dos en séptimo 2 para una total de 20 estudiantes que participaron de la discusión. Es importante mencionar que cierto número de niños y niñas no respondieron o realizaron algún tipo de comentario respecto a las preguntas.

Con la información recolectada se hizo un análisis que aborda las categorías educación, democracia y pensamiento crítico. En cada sesión de los grupos focales se aplicaron 5 preguntas en la categoría de educación, 9 en la de la democracia y 6 en la de pensamiento crítico. Estos instrumentos permitieron dar cuenta de las percepciones de los grupos alrededor de las categorías, siempre teniendo presente la opinión de los participantes. La información obtenida es:

- **CATEGORÍA DE EDUCACIÓN**

**Tabla 7.** Preguntas sobre la categoría de educación

PREGUNTAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR PREGUNTA
1.¿Has tenido un espacio adecuado en tu casa para el aprendizaje virtual?	7
2.¿Los profesores han sido creativos en la preparación de los temas en las clases virtuales?	8
3. ¿Ha sido importante para ti los contenidos enseñados en las diferentes asignaturas? ¿Por qué?	8
4.¿Qué es lo que más te ha gustado en la educación virtual?	6
5.¿Qué dificultades (académicas y tecnológicas) encuentras en la enseñanza virtual en el colegio de Cristo?	9

Fuente: Elaboración propia

En la categoría educación las características son más o menos las mismas. Para el primer grupo, el G.F-1, expresiones como “Aunque estemos en clase virtual son importantes los temas enseñados. Porque con esos estudios adquirimos nuevos conocimientos de las diferentes asignaturas”, “Algunos profesores utilizaban diferentes aplicaciones como Nearpod, Padlet, Kahoot, etc. Había profesores que utilizan siempre los mismos” y “Profe sí he tenido dificultades porque muchas veces en la enseñanza virtual no entendía los temas sobre todo matemática, física,

química. Entonces no sabía cómo hacer los trabajos que nos enviaban” indican que la educación es una práctica y una reflexión donde interactúan herramientas, conocimientos y dificultades que luego son superadas gracias a la ayuda del maestro. Esto concuerda con la noción de educación de Freire (1982), quien insiste en que la educación es un hacer y una praxis que transforma el mundo, las sociedades y los individuos. Sus rasgos, dice Freire (1982), son el ensayo y el error, el reproceso y el aprendizaje. Los elementos mencionados están en el G.F-1 cuando los estudiantes resaltan palabras como “dificultad”, “diferentes aplicaciones” y “temas enseñados”

En el G.F-2 el escenario es el mismo. Según los estudiantes, la educación “nos sirve en el futuro. En el presente pueda que existan temas que no van a servir, pero en el futuro si y en la vida”, “Pienso que los profesores han sido bien, pues cada profesor tiene un modo diferente de enseñar. A mí me ha gustado como han enseñado, porque buscan las técnicas adecuadas para enseñar a los estudiantes” y “Me ha gustado las actividades que llevan los profesores, llevan muchas actividades diferentes como: juegos, videos, talleres y así nos ayudan a entender más”. Las palabras de los niños y niñas del Colegio Cristo de la ciudad de Manizales están cercanas a la noción de educación y sus características que defienden Skliar y Larrosa (2009). De acuerdo con los investigadores sociales, la educación es el trato y encuentro con los demás. También es la oportunidad para que el profesor cree un ambiente de confianza, de respeto y apertura a los estudiantes donde estos, por medio de ejercicios, lúdica y creatividad, aprenden de química, historia, política, biología, matemáticas y castellano.

En el caso del G.F.3, los comentarios más relevantes sugieren que se habla de “preparación de videos, canciones, sopa de letras y no sólo “talleres”. Algunos profesores utilizan herramientas virtuales para que la clase sea más entretenida”, o que “la educación virtual es la exploración creativa que hemos podido trabajar en la plataforma y las herramientas virtuales.

Hemos trabajado diferente, pues, no sólo “talleres” y “exámenes” han sido más didácticos, también el aprendizaje se ha visto favorecido” y “A mi parece que es importante que cada uno se da cuenta qué le sirve para la vida. Por ejemplo, si tiene que pagar algo necesita sumar, restar, etc. También respetar la opinión de los demás”. Cada una de estas respuestas contiene el marco teórico de la educación construido a partir De León (2005). Para De León, la educación es a la vez una actitud y acción del profesor que imprime el interés, la curiosidad y la motivación en el aprendizaje de los estudiantes, no solo el deber de aprobar una asignatura o cumplir con unas obligaciones escolares. Por eso, para la organización de un ambiente educativo es necesaria una atmosfera adecuada y una relación docente-alumno sana donde prime el diálogo, el respeto y la enseñanza-aprendizaje. A la luz del G.F.3, el ambiente del cual se habla es real debido a que el docente innova, evalúa sus prácticas y se esfuerza por generar confianza y participación.

En el G.F-4 respuestas como “Yo diría que los profesores si han sido creativos porque nos explican por medio de diapositivas, videos o juegos” o “Lo que más me ha gustado es que los profesores nos enseñan a través del juego ciertas actividades y evaluaciones. Además, hablan del hábito de leer y consultar los temas que no entendemos” muestran que los alumnos de séptimo grado del Colegio Cristo consideran que la educación es apostar por la creatividad y por la innovación, es planear y es buscar los medios para hacer comprensible lo ininteligible. En Freire (1982), De León (2005) y Skliar y Larrosa (2009) la educación es esto y más, pues, es una praxis que rompe barreras y expande la mente.

Ahora bien, según las respuestas de los grupos focales existen procesos diferentes en la enseñanza. Algunos resaltaron que “los temas son importantes para la vida” G.F-1, la “enseñanza diferente de cada profesor” G.F-2, las “dificultades en los medios virtuales” G.F-1, y en G.F-2

“son interesante los aportes porque los procesos educativos deben tener un horizonte no sólo académico sino también cada vez humanizar a la sociedad”.

Estas vivencias de las clases virtuales revelan retos en los educandos y los profesores para consolidar una educación de calidad. Sin embargo, las dificultades que viven los estudiantes de estratos sociales bajo y medio, por ejemplo, la falta de conexión, sugieren que los profesores deben ser creativos en su quehacer didáctico y enfrentar los desafíos de la sociedad con entereza. Al mismo tiempo, lo dicho da a entender que la mayoría de los participantes están de acuerdo en que los profesores del Colegio de Cristo aprovechan los espacios virtuales, son creativos, enseñan y prestan atención a las dificultades más relevantes en lo tecnológico y la adaptación de lo presencial a lo virtual. Quizás, podría hablarse de una especie de pasión para la enseñanza y la educación, tal como dicen Skliar y Larrosa (2009): “La educación, la enseñanza, es experiencia, es pasión que solicita otro lenguaje. Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, lo singular, los saberes y sus sombras, las decepciones, imposibilidades y alegrías” (p. 184).

Realmente se trata de alcanzar una adaptación y que los docentes estén preparados para actuar y modificar su pedagogía de acuerdo a los requerimientos de la institución y los estudiantes. Mas, los escolares manifestaron que las clases virtuales no gustan porque generan más dudas que las que surgen en la presencialidad. Muchas veces esas dudas no tienen solución en los espacios virtuales, por lo que la calidad de la educación depende de la motivación y del manejo de los recursos o la información. Siguiendo a Bárcena (2005), la educación es un resolver incertidumbres, es aprender, sentir, creer, interpretar, aplicar, elegir y analizar, no solo acumular ideas sobre el mundo o la realidad.

- **CATEGORÍA DEMOCRACIA**

**Tabla 8.** Preguntas sobre la categoría de la democracia

<b>PREGUNTAS</b>	<b>NÚMERO DE PARTICIPANTES POR PREGUNTA</b>
1.¿Tú crees que en el colegio de Cristo se promueve la libertad de expresión?	7
2.¿Crees que se incita al diálogo en las clases virtuales?	6
3.¿Tú crees que en las clases virtuales del colegio de Cristo se fomenta la participación?	6
4.¿Cómo te imaginarias un espacio más democrático en el colegio de Cristo?	8
5.¿En las actividades académicas se organizan debates en las clases virtuales?	6
6. ¿En qué clases haz sentido poca oportunidad de participación? ¿Por qué?	6
7.¿En las asignaturas tú crees que existe: el diálogo y a su vez el respeto a tus opiniones	5
8.¿Por qué crees que en algunas clases existe más participación que en otras?	7
9.¿Cómo te gustaría vivir la experiencia democrática en las clases virtuales del Colegio Cristo?	9

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las preguntas, están las respuestas para analizar la categoría de democracia en el G.F-1. Las relevantes son que “Las clases en las actividades que hacían los profesores se puede opinar un tema. También si no se entiende el tema se pide la explicación de profesor, algún compañero le explicaba y eso me parece importante”, “Los profesores nos dan la palabra a los estudiantes, nos hacen preguntas, dialogamos y complementamos” y “Los profesores están pendientes de que hablen los niños. También los que escriben en el chat “Google Meet”. A veces, cuando están peleando entre los compañeros, los profesores bloquean el chat para controlar el orden de la clase”. De la posición de los estudiantes sobre la democracia se infiere que para el G.F-1 la democracia es la posibilidad de hablar con el otro, de escuchar sus ideas sobre el mundo y la naturaleza, de explicar aquello que parece incomprendible o de dialogar y complementar. En Fajardo (2016) esto es la democracia: estilo de vida que se puede practicar sin importar la edad y la finalidad, lo que interesa es el ejercicio democrático.

En el G.F-2, los estudiantes recurren a aseveraciones como “En el colegio muchas veces nos dicen expresen sus inconformidades si están de acuerdo o no, si se expresan lo hacen con respeto, con autocontrol” o “Yo creo que soñaría un espacio democrático en el colegio donde se tomen decisiones justas y que beneficien a todos y no excluyan a nadie. Y que todas las opiniones y las decisiones tengan en cuenta a todas las personas del colegio y del salón”, entre otras, para delinear un concepto de democracia que no escapa de la visión de Zuleta (2010), el sociólogo colombiano que afirma que la democracia es una actividad de intercambio y de colaboración.

En el caso de G.F-3 dichos del tipo “En algunas asignaturas nos enseñan a respetar la opinión de los demás también, no discriminarlos por su raza. Por ejemplo, en ética y religión nos enseñan a respetar al otro” y “En si el colegio tiene espacio para la democracia ya que nosotros

tenemos la libertad de escoger el personero y representante del curso” llevan a pensar que los estudiantes comparten la definición de democracia de Dewey (2004). Para el autor, la democracia es una forma de respetar al prójimo y aceptar su opinión sobre los problemas sociales o sobre los comportamientos de terceros, los cuales serían los docentes.

Y en el G.F-4 la comunidad de séptimo menciona que “Yo siento personalmente que si se da un diálogo sobre las opiniones que dicen los compañeros. Y cada uno tiene un punto de vista y lo compartimos para llegar a una conclusión del tema en clase”, “En la clase de sociales ponen a exponer a los niños algunos temas o hacer debates. Y me parece buena la estrategia porque ponen hablar a todos en el salón. Existen clases en que casi no hablan los niños, no los ponen hablar, solo a los que quieren hablar o los quieren participar y ya” y “Yo creo que si porque cada vez que hago mis opiniones las hago de manera que sean respetuosas. Y respeto el pensamiento del otro porque eso se pueda tomar como objeto de debate, como para iniciar un ambiente de participación”. Las respuestas, están muy cercanas a Fajardo (2016) y Dewey (2004), intelectuales que insisten en que la democracia es una plataforma para hablar, para dejar atrás el temor, para controlar el aparente caos de la lluvia de ideas y para ser mejor persona gracias a las conclusiones y argumentos la cual se van construyendo en el contexto escolar.

Pese a estas interpretaciones, en las respuestas de los grupos focales también existen procesos diferentes en la formación de la democracia. Esto, porque “Los profesores motivan a opinar” G.F-1, “La vivencia de la democracia es buena en el colegio Cristo” G.F-1, “La invitación a expresarse es positiva” G.F-2, “Una democracia donde se tome decisiones juntos” G.F-2, y “La invitación a los debates” G.F-2. Todas estas expresiones son interesantes y generan aportes para la formación democrática. Desde otro punto de vista, la vivencia democrática en los educandos es potenciar la praxis y vivir de acuerdo a valores democráticos en la familia, lo



educativo, lo social, lo religioso, lo ambiental, entre otros. Así, se podría educar en una cultura democrática que humanice la sociedad y sus diversas expresiones.

Sin embargo, pese a esto algunos de los participantes no estuvieron de acuerdo en ciertas preguntas, sobre todo con lo referente a la participación, ya que manifiestan que los compañeros en la mayoría de clases no expresan sus opiniones y los docentes no hacen mucho por hacer las clases más amenas. Entre las razones figuran la poca comprensión de los contenidos, miedo a preguntar por el tema debió al carácter de los docentes o simplemente desinterés para encender el micrófono o la cámara con el fin de evitar interrogatorios de lo aprendido.

### CATEGORÍA PENSAMIENTO CRÍTICO

**Tabla 9.** Preguntas sobre la categoría de pensamiento crítico.

PREGUNTAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR PREGUNTA
1.¿Para ti que es la crítica?	6
2.¿Crees que se promueve la opinión crítica en los contenidos enseñados en las clases virtuales?	7
3. ¿Tú crees que se fomenta a pensar, a analizar, y argumentar en todas las asignaturas? ¿Por qué?	9
4.¿En las actividades académicas en las clases virtuales se desarrolla la reflexión crítica?	7

5.¿Tú crees que existe la posibilidad de pensar autónomamente?	10
6. ¿Los profesores motivan: ¿la lectura crítica, preguntas a pensar en las clases virtuales de Colegio Cristo? ¿Por qué?	12

Fuente: Elaboración propia

Estas preguntas indagan sobre el pensamiento crítico de los estudiantes a través de ciertos aspectos como definición, lectura crítica, autonomía, fomento y actividades relacionadas con la competencia. Pues bien, el G-F-1 manifestó que “Casi en todas las asignaturas se fomenta la crítica en los contenidos más que todo en religión y ética; ya que esto nos ayuda analizar los aspectos de la vida. Por ejemplo, ética nos ayuda a ponerse en los zapatos del otro” y que “La mayoría de profesores hacen preguntas para ver los puntos de vista. También en ocasiones nos llevan a imaginarnos una situación en la vida o nos conducen a dar una respuesta correcta y más concisa”. Las expresiones, están en la línea del pensamiento crítico que defiende Villarini (2014) cuando afirma que el pensamiento crítico es un pensamiento que va más allá de la simple apariencia de las cosas y más bien busca penetrar en lo oscuro o aparentemente confuso. Lo mismo sostiene Guarín (2004) al considerar que “el pensamiento crítico es discusión crítica, dentro de un sistema de valores profesionales, disciplinares, sociales, culturales, ideológicos. El pensamiento crítico, en consecuencia, se instala en una sociología del conocimiento” (p. 31).

Por el lado del G.F-2, los niños y niñas profundizan en que el pensamiento crítico ayuda a “Pensar, analizar y argumentar en todas las materias. Por ejemplo, en matemática poner mucho cuidado en los resultados. También analizar, argumentar para que nos dé una buena nota y todas

las materias se necesita eso” o que los profesores “Nos dicen que “no traguen entero” y no se dediquen a copiar los temas. Si no más bien analicen, saquen sus propias conclusiones”. Las respuestas, que sugieren los educandos ven en el pensamiento crítico un filtro que impide aceptar como ciertas ideas falsas o aparentemente falaz. Por eso, sin saberlo, o quizás sí, están definiendo el pensamiento crítico en palabras muy similares a las de Guarín (2004), estudioso de la educación que afirma que el pensamiento crítico es un escrutinio previo, a *priori*, antes de cualquier decisión o juicio.

Para el G.F-3 las respuestas más relevantes son “En la mayoría de las clases se da la opinión crítica. También en las clases si se ve porque le piden la opinión sobre el tema, preguntas sobre el tema”, “Los profesores si nos invitan a pensar, analizar, argumentar cada uno de los temas vistos por medio de los exámenes, debates, tareas, trabajos y exposiciones. También el profesor por medio de las actividades en clases él se da cuenta si entendemos, comprendemos o no el tema” y “Yo pienso que los profesores si nos motivan a leer porque nos hacen reflexionar, analizar y enfocarnos en la lectura comprensiva. La reflexión nos ayuda en lo cognitivo y nos da un conocimiento para ser mejores cada día”. A partir de estas impresiones de los estudiantes se percibe un concepto de pensamiento crítico a fin a Guarín (2004) y Villarini (2014). La razón más fuerte: los menores consideran que el pensamiento crítico es la entrada a conclusiones sólidas y coherentes.

Por último, se retoman las respuestas a indagar en la categoría de pensamiento crítico en el G.F-4. Entre las que más destacan están “Si se promueve la opinión crítica ya que nos dejan hacer nuestras propias conclusiones y nuestro propio análisis del tema que se trabaja”, “Si han existido actividades académicas en la cual se ha trabaja la reflexión crítica. Algunas de las actividades han sido debates en la asignatura de sociales donde se comparten diferentes puntos de

vistas. Y a todos los compañeros los ponen a pensar con argumentos para decir las respuestas” y “Yo creo que en el colegio damos nuestro punto de vista, yo pienso que en la presencialidad cuando uno se equivoca los demás se burlan. También en la virtualidad uno opina, pero si se equivoca uno no ve los que se burlan, yo creo que si se da la libre expresión”. Las ideas de los alumnos del grado séptimo dejan ver que para ellos el pensamiento crítico es una antesala a un conjunto de decisiones. Además, que tener un pensamiento crítico formado no significa contradecir o estar en desacuerdo con los demás siempre que se genera un debate o se plantea un tema de discusión. Más bien es un modo más de pensar y generar polémica o, siguiendo a Prada & Vásquez (2008), es favorecer la naturaleza ética y política de una persona.

En síntesis, los grupos focales resaltaron que “Todas las asignaturas se fomenta la crítica” G.F-1, “Los profesores hacen preguntas” G.F-1, “Nos hacen pensar, analizar y argumentar en todas las materias” G.F-2, “Si existe un pensar autónomamente” G.F-2, y “Si se promueve a pensar” G.F-2. Los comentarios indican que algunos profesores motivan la formación del pensamiento crítico, mientras otros docentes mencionan las habilidades: reflexionar, analizar e interpretar, pero solo en teoría porque falta praxis en los estudiantes.

Como se dijo en el marco teórico, la formación del pensamiento crítico debe ser un eje transversal en la enseñanza de los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes, sin importar las áreas o las pedagogías. No solo se trata de mencionar las habilidades cognitivas, sino, más bien, de ejercitar esas habilidades en las diversas actividades académicas. Así pues, en la categoría de pensamiento crítico los participantes de los grupos focales estuvieron de acuerdo en que dentro de las asignaturas del colegio de Cristo se promueve la lectura crítica, el análisis y la reflexión crítica. Las asignaturas son sociales, ciencias naturales, ética, español y matemáticas. Las opiniones demuestran que, siguiendo a Tamayo et al. (2014), el pensamiento crítico juega un

papel importante en la enseñanza porque facilita tomar decisiones al momento de recibir la clase o fuera de la clase. Posiblemente el profesor se apoya en la didáctica, la argumentación y la resolución de problemas, pues, los participantes hablaron de talleres, exposiciones, trabajos y ejercicios para discutir o socializar. Entre las consecuencias de estas prácticas pedagógicas está la construcción de un pensamiento crítico más allá del salón de clase, íntimamente vinculado con la capacidad de solucionar los problemas de la vida cotidiana o tomar decisiones a partir de los problemas de la vida diaria (Tamayo et al., 2014).

#### **4.3 Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula**

Para dar respuesta al tercer objetivo específico es necesario anotar que la expresión pensamiento crítico se ha trabajado en las diversas investigaciones encontradas y citadas en los antecedentes, donde el interés es potenciar la formación y aportar a una sociedad diferente. Sin embargo, el reto de los docentes vendría a ser el diseño de estrategias de enseñanza práctica, donde el estudiante entienda cómo el pensamiento crítico sirve para la academia y la vida en general.

Ahora bien, en el diseño de las estrategias didácticas el docente debe favorecer el aprendizaje y lograr el cumplimiento de los objetivos de la educación, sea a través de procedimiento o recursos especiales. La propuesta de Gamboa et al. (2013) encaja con los propósitos del tercer objetivo. Para estos investigadores:

Las estrategias didácticas son los resultados de la concepción de aprendizaje en el aula o ambiente diseñado con esta finalidad y de la concepción que se tiene sobre el conocimiento,

algunas hablan de transmitir y otros de construir, dichas concepciones determinan su actuación en el aula. (p. 103)

De esta manera, se presentan las estrategias didácticas para las áreas fundamentales donde se encuentran las problemáticas en las categorías de educación, democracia y pensamiento crítico:

**Tabla 10.** Estrategias didácticas para el área de matemática

<b>Tema:</b>		<b>Fecha</b>	<b>Tiempo:</b>
<b>Lugar:</b>		<b>Profesor:</b>	<b>Área: Matemática</b>
<b>Objetivo:</b>			<b>Indicadores de logros:</b>
<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Técnicas activas</b>	<b>Actividades promover el pensamiento crítico.</b>	
<b>Estrategias de enseñanza</b> -Formación interactiva. -Aprendizaje cooperativo. -Enseñanza a través de video juegos educativos. -Enseñanza socrática. -Formación a pensar, razonar. -Aprendizaje basado en problemas.	-Trabajo en equipo -Elaboración de portafolio. -Habilidad para tomar notas. -Sopa de letras. -El cuchicheo. -Lluvia de ideas. -El afiche -Rompecabezas.	<b>-Metodologías activas:</b> estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, despertar la motivación y curiosidad, aprendizaje colaborativo. -Fomentar la reflexión crítica y respuestas cortas en los ejercicios. -Actividad individual la cual motivar al hábito de la lectura como: subrayar, ideas principales, preguntas, interpretar. - Actividad en grupo practicar la lectura crítica como: resaltar hechos, reflexionar, resumen y conclusiones. -Promover en formular preguntas a pensar. -Fomentar un clima de confianza. -Motivar un aprendizaje autónomo. -Actividad grupal análisis de la lectura: lo relevante, reflexión, detectar los estereotipos, etc.	
<b>Estrategias de aprendizaje.</b> -Trabajo colaborativo y cooperativo.	-Discusión. -PIN (positivo, negativo e interesante) -Collage.		

<p>-Construcción: resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, organigramas.</p> <p>-Proyectos creativos.</p> <p><b>Estrategias metacognitivas</b></p> <p>-Habilidades metacognitivas: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación.)</p> <p><b>Estrategias socio-afectivas</b></p> <p>-Ambiente del aula.</p> <p>-La actitud de profesor.</p>	<p>-Explicación oral.</p> <p>-Mesa redonda.</p> <p>-Organizadores gráficos.</p>	<p>-Realizar ejercicios de escritos cortos.</p> <p>-Desarrollar actividades con “ejercicios de operaciones cognitivas: (observación, inferencia, descripción, comparación, relación, clasificación y análisis.” (Guillen, 2011, p. 42)</p> <p>-Motivar al diálogo crítico y cada vez a niveles más profundos.</p> <p>-Incentivar a generar conclusiones profundas.</p>
<p><b>Fomentar los valores democráticos:</b></p>	<p>-Salón.</p> <p>-Otros contextos fuera del aula</p>	<p>-Participación activa, respeto a la opinión, escucha activa, pedagogía de la escucha, tolerancia, promover el diálogo crítico, reflexión crítica, tolerancia, igualdad, ser justo y solidaridad.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11.** Estrategias didácticas para el área de Tecnología e Informática

<b>Tema:</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tiempo:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Profesor:</b>	<b>Área: Tecnología e Informática</b>
<b>Objetivo:</b>		<b>Indicadores de logros:</b>
<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Técnicas activas</b>	<b>Actividades promover el pensamiento crítico.</b>
<b>Estrategias de enseñanza</b> -Formación interactiva. -Aprendizaje cooperativo. -Enseñanza a través de video juegos educativos. -Enseñanza socrática. -Formación a pensar, razonar. -Aprendizaje basado en problemas.	-Trabajo en equipo -Elaboración de portafolio. -Habilidad para tomar notas. -Sopa de letras. -El cuchicheo. -lluvia de ideas. -El afiche -Rompecabezas.	<b>-Metodologías activas:</b> estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, despertar la motivación y curiosidad, aprendizaje colaborativo. -Fomentar la reflexión crítica y respuestas cortas en los talleres. -Actividad individual realizar la lectura comprensiva. - Actividad en grupo y motivar la lectura crítica como: reflexionar, comprender, hacer preguntas al texto, etc. -Promover en formular preguntas a pensar.
<b>Estrategias de aprendizaje.</b> -Trabajo colaborativo y cooperativo. -Construcción: resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, organigramas. -Proyectos creativos.	-Discusión. -PIN (positivo, negativo e interesante) -Collage. -Explicación oral. -Mesa redonda.	-Fomentar un clima de confianza. -Motivar un aprendizaje autónomo. -Actividad grupal ejercitar el análisis de lectura. -Realizar ejercicios de escritos cortos en el computador. -Desarrollar actividades con “ejercicios de operaciones cognitivas: observación, inferencia, descripción, comparación, relación, clasificación y análisis.” (Guillen, 2011, p. 42)
<b>Estrategias metacognitivas</b> -Habilidades metacognitivas: análisis, inferencia, interpretación,	-Organizadores gráficos.	-Incentivar al diálogo crítico. -Motivar a generar conclusiones profundas.



explicación, autorregulación y evaluación.) <b>Estrategias socio-afectivas</b> -Ambiente del aula. -La actitud de profesor.		
<b>Fomentar los valores democráticos:</b>	-Salón. -Otros contextos fuera del aula.	-Participación activa, respeto a la opinión, escucha activa, pedagogía de la escucha, tolerancia, promover el diálogo crítico, reflexión crítica, tolerancia, igualdad, ser justo y solidaridad.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12.** Estrategias didácticas para el área de Sociales.

<b>Tema:</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tiempo:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Profesor:</b>	<b>Área: Ciencias Sociales</b>
<b>Objetivo:</b>		<b>Indicadores de logros:</b>
<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Técnicas activas</b>	<b>Actividades promover el pensamiento crítico.</b>
<p><b>Estrategias de enseñanza</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación interactiva.</li> <li>-Aprendizaje cooperativo.</li> <li>-Enseñanza a través de video juegos educativos.</li> <li>-Enseñanza socrática.</li> <li>-Formación a pensar, razonar.</li> <li>-Aprendizaje basado en problemas.</li> </ul> <p><b>Estrategias de aprendizaje.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo colaborativo y cooperativo.</li> <li>-Construcción: resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, organigramas.</li> <li>-Proyectos creativos.</li> </ul> <p><b>Estrategias metacognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Habilidades metacognitivas: análisis, inferencia, interpretación,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo en equipo</li> <li>-Elaboración de portafolio.</li> <li>-Habilidad para tomar notas.</li> <li>-Sopa de letras.</li> <li>-El cuchicheo.</li> <li>-Lluvia de ideas.</li> <li>-El afiche</li> <li>-Rompecabezas.</li> <li>-Discusión.</li> <li>-PIN (positivo, negativo e interesante)</li> <li>-Collage.</li> <li>-Explicación oral.</li> <li>-Mesa redonda.</li> <li>-Organizadores gráficos.</li> <li>-Infografías</li> </ul>	<p><b>-Metodologías activas:</b> estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, despertar la motivación y curiosidad, aprendizaje colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar la reflexión crítica y respuestas cortas en los ejercicios.</li> <li>-Actividad individual ejercitar el análisis de lectura.</li> <li>- Actividad en grupo para practicar la lectura crítica.</li> <li>-Promover en formular preguntas a pensar.</li> <li>-Fomentar un clima de escucha.</li> <li>-Incentivar al aprendizaje autónomo.</li> <li>-Actividad grupal ejercitar el análisis de la lectura.</li> <li>-Realizar ejercicios de escritos cortos.</li> <li>-Desarrollar actividades con “ejercicios de operaciones cognitivas: (observación, inferencia, descripción, comparación, relación, clasificación y análisis.” (Guillen, 2011, p. 42)</li> <li>-Motivar al diálogo crítico y cada vez a niveles más profundos.</li> <li>-Motivar a generar conclusiones cada vez más profundas.</li> </ul>

<p>explicación, autorregulación y evaluación.)</p> <p><b>Estrategias socio-afectivas</b></p> <p>-Ambiente del aula.</p> <p>-La actitud de profesor.</p>		
<p><b>Fomentar los valores democráticos:</b></p>	<p>-Salón.</p> <p>-Otros contextos fuera del aula</p>	<p>-Participación activa, respeto a la opinión, escucha activa, pedagogía de la escucha, tolerancia, promover el diálogo crítico, reflexión crítica, tolerancia, igualdad, ser justo y solidaridad.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13.** Estrategias didácticas para el área de Educación Artística

<b>Tema:</b>	<b>Fecha</b>	<b>Tiempo:</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Profesor:</b>	<b>Área: Educación Artística</b>
<b>Objetivo:</b>		<b>Indicadores de logros:</b>
<b>Estrategias didácticas</b>	<b>Técnicas activas</b>	<b>Actividades promover el pensamiento crítico.</b>
<b>Estrategias de enseñanza</b> -Formación interactiva. -Aprendizaje cooperativo. -Enseñanza a través de video juegos educativos. -Enseñanza socrática. -Formación a pensar, razonar. -Aprendizaje basado en problemas.	-Trabajo en equipo -Elaboración de portafolio. -Habilidad para tomar notas. -Sopa de letras. -El cuchicheo. -Lluvia de ideas. -El afiche. -Rompecabezas.	<b>-Metodologías activas:</b> estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, despertar la motivación y curiosidad, aprendizaje colaborativo. -Fomentar la reflexión crítica y respuestas cortas en los ejercicios. -Actividad individual en motivar la lectura comprensiva y crítica. -Promover en formular preguntas a pensar. -Fomentar un clima de respeto. -Motivar un aprendizaje autónomo.
<b>Estrategias de aprendizaje.</b> -Trabajo colaborativo y cooperativo. -Construcción: resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, organigramas. -Proyectos creativos.	-Discusión. -PIN (positivo, negativo e interesante) -Collage. -Explicación oral. -Mesa redonda.	-Actividad grupal en desarrollar un análisis de lectura. -Realizar ejercicios de escritos cortos. -Desarrollar actividades con “ejercicios de operaciones cognitivas: observación, inferencia, descripción, comparación, relación, clasificación y análisis.” (Guillen, 2011, p.42)
<b>Estrategias metacognitivas</b> -Habilidades metacognitivas: análisis, inferencia, interpretación,	-Organizadores gráficos.	-Motivar al diálogo crítico y cada vez a niveles más profundos. -Motivar a generar resúmenes, síntesis y conclusiones.

explicación, autorregulación y evaluación.) <b>Estrategias socio-afectivas</b> -Ambiente del aula. -La actitud de profesor.		
<b>Fomentar los valores          democráticos:</b>	-Salón. -Otros contextos fuera del aula	-Participación activa, respeto a la opinión, escucha activa, pedagogía de la escucha, tolerancia, promover el diálogo crítico, reflexión crítica, tolerancia, igualdad, ser justo y solidaridad.

Fuente: Elaboración propia.

En fin, con estas estrategias didácticas se da importancia a la enseñanza crítica en el contexto educativo porque exigen autorreflexión, convivencia diaria y espacios de socialización de actores como espectadores (González, 2007). Además, tienen en cuenta que es necesario educar al profesor y mejorar su quehacer pedagógico porque enseñar y aprender a pensar presupone una transformación y una modificación de los esquemas que tienen los alumnos y los docentes (Tesouro, 2006, p. 3). Bien lo sustentaron Gamboa et al. (2013): “los docentes al reconocer las estrategias didácticas que promueven cada una de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo, pueden realizar una planeación pedagógica consciente que permita la construcción individual y social de conocimientos” (p. 123).

## 5. CONCLUSIONES

Después de identificar un problema en el Colegio Cristo de Manizales, Caldas, proponer un marco teórico, rastrear unos antecedentes y explicar una metodología, se puede concluir, en primer lugar, que las características de la formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula en los grados séptimos del colegio de Cristo de Manizales, Caldas, están relacionadas con los esquemas que los docentes tienen sobre las categorías y sobre la práctica pedagógica. Las evidencias están en la información suministradas por los alumnos, los cuales dicen que algunos educadores trabajan el pensamiento crítico a partir de expresiones como “no comer entero”, “reflexionar”, “leer cuidadosamente”, “analizar lo dicho antes de”, etc.

En cierta medida la enseñanza crítica es potenciar en todas las áreas fundamentales y todos los niveles formativos y el nivel cognitivo que se encuentran los estudiantes. Sin embargo, implícitamente el profesor está diciendo a los alumnos que el pensamiento crítico es un proceso psíquico que ayuda a las personas a crear representaciones, estrategias y operaciones que sirven para encontrar respuestas a preguntas de distinto orden o para usar la inteligencia y otras facultades, la memoria y la imaginación son algunas, en problemas de la vida académica y cotidiana.

También, cuando hablan de “no tragar entero”, “de pensar antes de actuar”, “de observar con detenimiento”, “de leer entre líneas” y de “meditar o entender los ejercicios” etc., los educadores están invitando a la comunidad educativa a un ejercicio cognitivo y epistemológico que reta a los mismos escolares, sus talentos y sus expectativas de aprendizaje. Desde otro punto de vista, las recomendaciones de los profesores, que son: de matemática, de ciencias naturales, de ética, de lengua castellana y de ciencias sociales, son formas de consolidar el aprendizaje en los grados séptimos del colegio Cristo de Manizales. Por eso, estas expresiones no son medios para

juzgar o deconstruir las ideas del educando, son, en sentido estricto, maneras de enseñar y atraer a los menores al mundo del conocimiento y la educación.

A la vez, con esta arquitectura y forma de transmitir la necesidad de un pensamiento crítico dentro y fuera de la institución, y así los docentes favorecen escenarios democráticos. El cómo es a partir del diálogo, el respeto por las opiniones, la participación, el deber de esa participación, qué es la representación en los distintos escenarios educativos y por qué el pensamiento crítico no implica un sabotaje a los demás, sino, más bien, la posibilidad de tolerar esas propuestas y miradas sobre el mundo y la realidad. Aquí las ideas de los filósofos de la ilustración encajan. Uno de estos es Voltaire. Para Voltaire, ser crítico es ver en el otro un proyecto en sí mismo que merece tolerancia, no comentarios negativos. Algo así cree otro filósofo: Emanuel Kant. Lo mismo sucede en pedagogos como Freire. En Freire, el pensamiento crítico debe trascender las fronteras de la censura e instalarse en la comprensión del otro y su discurso, necesidades, aspiraciones y metas.

Lo anterior, indica que el pensamiento crítico y los ejercicios democráticos ayudan a la inteligibilidad de los fenómenos del mundo, de los avances tecnológicos, así como el conocimiento de sí mismo y la aceptación de la propia realidad. No solo sirven para entender problemas matemáticos, artísticos, químicos o para garantizar unos derechos protegidos por la Constitución Política y las distintas declaraciones de los derechos humanos, sirven para vivir en sociedad, para dirigirse a los profesores y estudiantes, para entender qué sucede con las personas, qué se debe hacer, cómo elegir a los líderes y cómo interactuar en una sociedad compleja y en ocasiones violenta o peligrosa, marcada muchas veces por el individualismo y la lucha de clases económicas.

Por otro lado, se identificó que las estrategias pedagógicas que utilizan los profesores para la formación del pensamiento crítico en el aula son diversas y dependen mucho de la asignatura y la cualificación del docente. Algunas están enfocadas en los ejercicios de análisis, interpretación, comprensión lectora y discusión. Otras, son más bien de carácter reflexivo y contemplativo como los ejercicios de matemáticas o las expresiones artísticas. Por eso, se observa que existen diferentes procesos en las características de la formación del pensamiento crítico con los estudiantes. Es decir, en este contexto formativo de las habilidades cognitivas se resalta la cualificación, innovación e interrogación que el docente hace en su quehacer pedagógico y el estudiante reconoce para su aprendizaje, sea que acepte la práctica o mencione que no entiende, no comprende o que experimenta algún tipo de temor por el carácter del profesor.

Además, durante la construcción de sentido los educandos enfatizan en que algunos de los profesores desarrollan las habilidades del pensamiento crítico por medio de la motivación, las actividades de análisis a potenciar las habilidades cognitivas. En cambio, otros docentes hablan de la teoría del pensamiento crítico, cuál es su papel en la educación, por qué es necesario fortalecerlo y consolidarlo, pero no forman en la competencia. Por eso, surgen dificultades a la hora de consolidar estas habilidades, tan importantes para el aprendizaje significativo y la vida en general.

Para solucionar el problema, los educadores deben entender que el pensamiento crítico no es propio de una asignatura en particular o de un área del conocimiento, sino potenciar en todas las áreas del saber, por ejemplo, la filosofía o la filología, es propio de la educación y de las competencias que los estudiantes tienen adquirir durante su paso por la primaria, el colegio, la universidad o los institutos técnicos debido a su transversalidad y a su íntima relación con las ciencias sociales y naturales. Una opción para potenciarlo es mostrar al estudiante ventajas y



beneficios, qué implica el dominio del pensamiento crítico y cuáles consecuencias negativas supone ignorar esta fabulosa particularidad del pensar.

Por último, a partir de los hallazgos y la reflexión en torno a ellos se diseñaron varias estrategias para fortalecer la formación del pensamiento crítico en la construcción de escenarios democráticos en el aula. Las primeras son las áreas de matemática, siguen las de Tecnología e Informática, luego las de Ciencias Sociales y terminan las de Educación Artística. En cada una de estas asignaturas se proponen una metodología activa, donde se busca fomentar la reflexión crítica y respuestas cortas en los ejercicios, promover la formulación de preguntas que lleven a pensar al estudiante, ejercicios escritos cortos, lectura comprensiva, motivar al diálogo crítico a niveles más profundos y hasta generar conclusiones contundentes.

De cierto modo con este enfoque reunido en las propuestas, el aprendizaje activo, muy similar al enfoque constructiva del conocimiento, la meta es empoderar al estudiante de su proceso de aprendizaje, que entienda cuándo falla, por qué falla y cómo dejar de fallar. Pero para esto, es necesario un cambio en las pedagogías del profesor y un nuevo rumbo de la educación que rompa la idea según la cual educar es preparar a las personas para generar dinero o grandes riquezas y se asuma una noción holística de la educación donde enseñar es preparar para vivir en sociedad, para ayudar al prójimo, para crear una empresa sostenible y responsable en términos ambientales y para mejorar el presente y el futuro.

Por supuesto, los desafíos son muchos y los laberintos bastantes. Sin embargo, con iniciativas que surjan desde los profesores y luego asciendan a las clases políticas, en especial al Ministerio de Educación Nacional, será posible enrutar la nueva dinámica de la educación que tanto reclama Colombia, la juventud, los padres de familia, el campo y el sector privado y público. Y así fortalecer una formación del pensamiento crítico sistemático en todos los niveles

formativos de los educandos. Es decir, ser una constante curiosidad e interrogación del profesor en su quehacer pedagógico para una educación de calidad frente a los desafíos sociales.

## 6. RECOMENDACIONES

- Es importante seguir potenciando la formación del pensamiento crítico en los estudiantes y en toda la enseñanza en las áreas fundamentales. Asimismo, realizar un proceso sistemático en la formación de las habilidades cognitivas y en todos los niveles formativos de los educandos para así fortalecer en una educación de calidad.
- Se recomienda fomentar el hábito de la lectura comprensiva, la autonomía del aprendizaje, la curiosidad del saber, dinamizar las estrategias didácticas y la praxis de los valores democráticos.
- Se recomienda trabajar también con los grados sextos y grados octavos, así será posible tener una visión más amplia sobre la formación sistemática del pensamiento crítico en la educación básica del colegio Cristo de Manizales.
- En futuras disertaciones podría abordarse la percepción de los profesores y el equipo directivo para generar una comparación con los estudiantes.
- Por último, es pertinente revisar cómo el grado de quinto finaliza la primaria y se dan los procesos democráticos antes de entrar al bachillerato. Esto, servirá para comprender las falencias o las virtudes del modelo curricular del Colegio Cristo de Manizales, Caldas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arboleda, J. (2013). Hacia un nuevo concepto del pensamiento. *Boletín Redipe*, (824), 6-11.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752610>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-20.
- Arias, J., Villacis, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Bárcena, F. (2005). La Experiencia Reflexiva en Educación. *Investigaciones en Educación*, VI (2), 15-25.
- Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Camacho, C. (2014). ¿Es posible educar en la sociedad actual? En C. Camacho. (Ed.). *Sociedad y educación: una mirada actual*. (pp. 43-53). Ediciones Unisalle.  
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=libros>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis. En Tello, N. y Furlan, A. (Coords.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. (pp. 52-81). Escuela Nacional de Trabajo Social – UNAM.
- Carmona, M., Buendía, L. y Gallego, A. (2016). La elaboración democrática de las normas de convivencia en el aula una estrategia participativa. *Infad de Psicología*, 1, 341-354.

Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2016). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129.

Constitución Política de Colombia. [Const.] Artículo 2. 7 de julio de 1991. Colombia

Causado, R., Santos, B. y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en una escuela de secundaria. *Revista de la Facultad de Ciencias*, 4(2), 17-42. <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>

Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. y Díaz, C. (2014). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.

Cifuentes, J. (2014). Ambientes favorables para el ejercicio de la democracia en la escuela. *Derecho y Realidad*, 24, 137-157.

Civarolo, M. (2014). *El aula como cultura de pensamiento*. EDUVIM.

Cruz, A., Alfaro, A. y Ramírez, M. (2013). Objeto de aprendizaje para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. *RIED*, 15(1), 103-125.

De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97.

De Subiría, J. (2014). *El desarrollo del pensamiento: prioridad de la educación actual*. <https://santillanaplus.com.co/pdf/estrategias-para-desarrollar-los-procesos-de-pensamiento.pdf>

- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. (pp. 91-103). El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós editorial
- Díaz, C., Ossa, J., Palma, R. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Shopia: Colección de filosofía de la educación*, 27, 275-296. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>.
- Domínguez, C. y García, P. (2012). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas*. Universitas.
- Fajardo, E. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de las niñas y niños escolares. Una mirada desde la filosofía para niños. *Amauta*, 27, 1-20. <http://dx.doi.org/10.15648/>.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Sociología de la educación*, 2(1), 17-33.
- Figueroa, C., Esteves, Z., Bravo, O. y Estrella, P. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad. Historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2(10.1), 175-188.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Asociaciones de Publicaciones Educativas.

- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- García, L. y Vázquez, A. (2017). Relación entre el pensamiento crítico y el desempeño académico en los alumnos de escuela preparatoria. *Educación*, 54(2), 411-427.
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1987). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative* Aldine.
- González, L. (1998). Educación, valores y democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*, (12), 1-9.
- González, J. (2007). *La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico*. Universidad de Sevilla.
- Guarín, G. (2004). *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad*. Publicaciones Universidad de Manizales.
- Guerrero, H., Martínez, J. y Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*, 34(86), 959-986.
- Guzmán, R. (2013). Estrategias didácticas que fomentan habilidades del pensamiento crítico. *UCV-HACER*, 2(1), 178-188.
- Heidegger, M. (1994). *¿Qué quiere decir Pensar?*  
[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/096\\_problemas\\_filosoficos/material/heidegger\\_epoca\\_imagenmundo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/096_problemas_filosoficos/material/heidegger_epoca_imagenmundo.pdf)

- Heidegger, M. (2009). *Qué significa pensar*. Paidós editorial
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hevia, D. (2018). *Arte y pedagogía*.  
[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte\\_y\\_pedagogia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf)
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(19), 161-214.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>.
- León, A. (2017). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- López, J. (2016). Educación y formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morín. *Diálogos sobre educación*, 7(12), 1-18.  
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.260>.
- Madrid, J. (2018). Prácticas Pedagógicas del Docente de Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Estudios Educativos*, 14(1), 150-168.
- Mejía, N., López, M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas. *Latinoamericana de Estudios Educativos- México*, XLV(3), 138-177.



- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("focus groups")*. *Técnica de investigación cualitativa*. CIDE.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico*.  
*Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Segunda edición. DINSE.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>
- Minte, A., Ibagón, M. y Nilson, J. (2017). Pensamiento crítico ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *ENTRAMADO*, 13(2), 186-198.
- Molina, C., Morales, G. y Valenzuela, G. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Educare*, 20(1), 1-26.
- Moreno, W. y Velázquez, M. (2018). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE*, 15(2), 53-73.
- Motta, H. (2016). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 149-169.
- Muñoz, A., Gamboa, A. y Urbina, E. (2014). Formación ciudadana: discurso de educadores y estudiantes sobre las actitudes y el pensamiento crítico orientados al ejercicio de la ciudadanía. *Investigación Educación y Pedagogía*, 7(1), 125-147.
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Montes, A. (2015). Participación crítica y democrática: comprensión de los discursos de actores educativos. *Zona Próxima*, 22, 56-68.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de Investigación*. Educativa en Ed. Especial.

- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>.
- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela. *Signos Filosóficos*, XVI(31), 97-124.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2019). *La Educación y los retos del desarrollo Sostenible*. <https://es.unesco.org/themes/education>
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>.
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., Quintana, I. y Díaz, C. (2017). Análisis de Instrumentos de Medición del Pensamiento Crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria, retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.
- Prada, A. y Vásquez, L. (2008). Pensamiento crítico y desarrollo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 46, 1-23.
- Priestley, M. (2004). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Editorial Trillas.
- Prieto, M. (2005). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Iberoamericana de Educación*, 2, 1-12.

- Prieto, J. (2014). *Plan de orientación y acción tutorial*. Junta de Andalucía.
- Rendón, M. (2016). El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 57-62.
- Remache, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachilleratos y universitarios, *Cátedra*, 2(1), 60-75.
- Reyes Pascual, G. (2014). Oscar Pérez de la Fuente. Por senda de justicia. Inclusión, Redistribución y Reconocimiento. *Derechos y Libertades*, 2(34), 285-296. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/24171>
- Robles, H. y Rodríguez, R. (2013). Un ambiente virtual para las habilidades de pensamiento crítico en ESL. *Zona Próxima*, 19, 73-85.
- Rodríguez, A. (2010). Evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, (5), 36-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391388.pdf>
- Sahui, A. (2016). La igualdad en la medida de la calidad democrática. Una revisión crítica de la propuesta de Leonardo Morlino. *Rev. mex. cienc. polít. soc.*, 61(227), 273-293. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30029-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30029-0)
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *REDU*, 10(3), 325-346.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, (334), 165-176. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008200430362>. 334.
- Sierra, J., Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 98 – 110.

- Silvestrini, V. (1998). *Qué es la entropía*. Editorial Norma.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología (TED)*, 36, 25-46.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2014). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós editorial
- Tesouro, M. (2006). Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación. *REIFOP*, 9, 9-26.
- Toala, J., Loor, C. y Pozo, M. (2018). *Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*.  
<https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>
- Toro, B. (1999). *El ciudadano y su papel y su papel en la construcción social*. Alcaldía de Bogotá, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Valenzuela, J., Nieto, A. y Muñoz, C. (2015). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Investigación Educativa*, 16(3), 16-32.
- Vanessa, A. y Cardoso, M. (2015). Las oportunidades para el aprendizaje y la ciudadanía responsable: las prácticas democráticas de aula. *Natal*, 50(36),10-41.

Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>

Vasilachis, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Villarini, A. (2014). Un modelo del pensamiento reflexivo, creativo y crítico como competencia humana general. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 1-95.

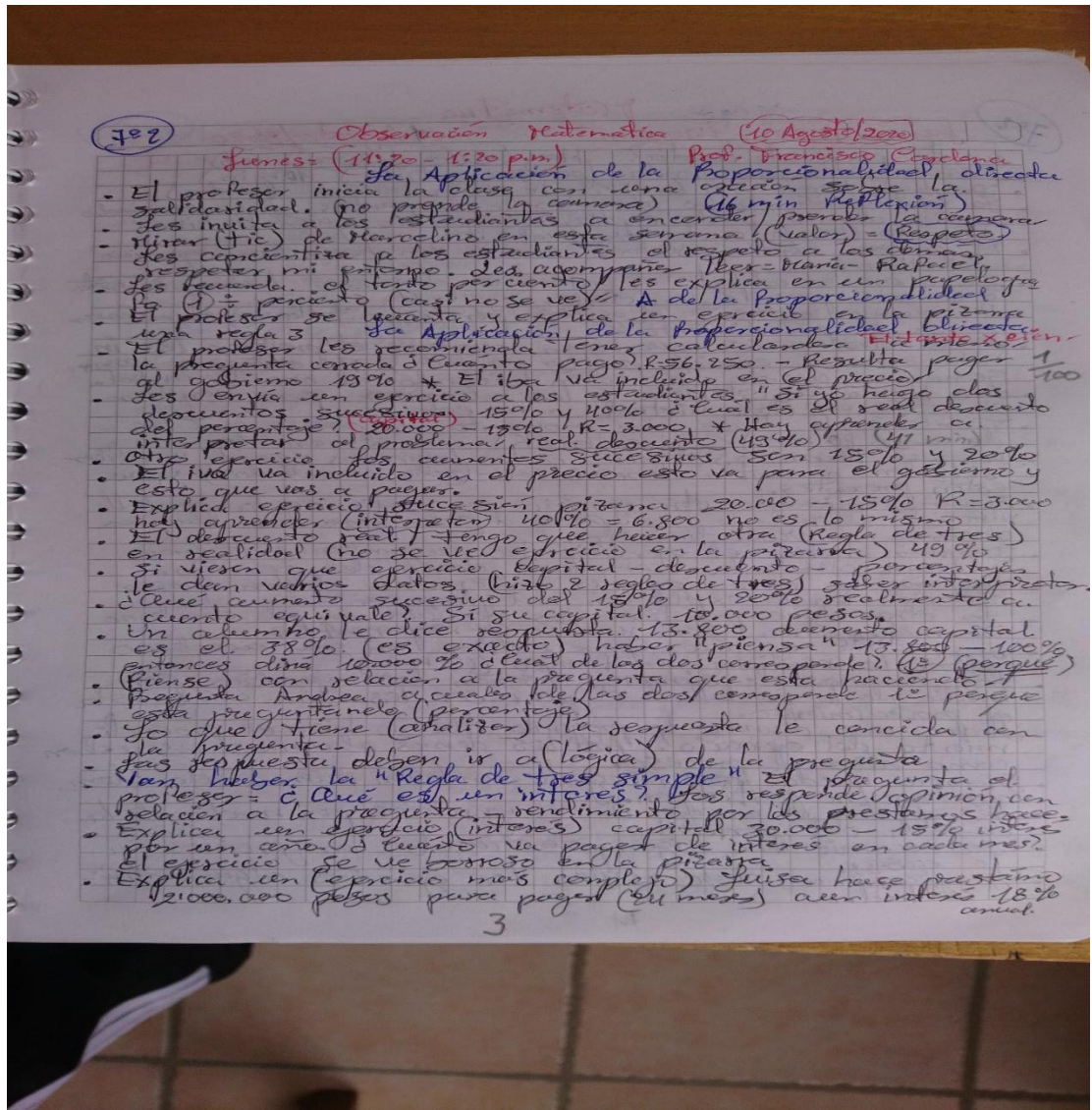
Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.

8. ANEXOS

1. LOS DIARIOS DE CAMPO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
COLECTIVO DE INVESTIGACIÓN

OBSERVACIÓN DE MATEMÁTICA



## OBSERVACIÓN DE CASTELLANO

Exposiciones

Observación Castellano 22-sept-2020

Martes (7-9 a.m.) Exposición Prof. Gloria Ferrnandez

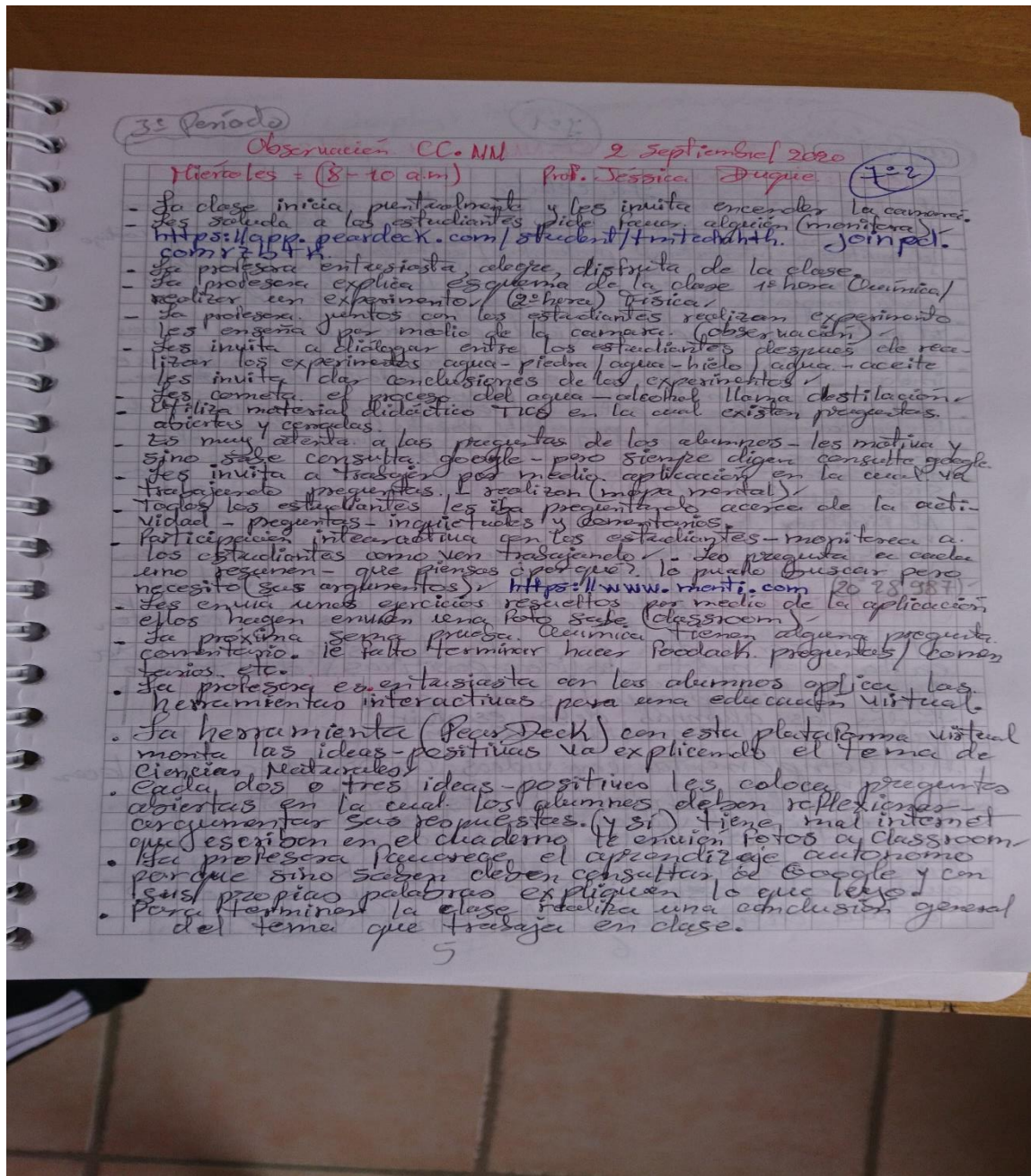
esenario / pronunciación / dominio

Creciendo la competencia.

- La clase inicia puntualmente y les invita a saludar todos alumnos es en sus sillas y organizar.
- Después les llama asistencia a los estudiantes es además en esta sección van exponer objetivo - planeación (5 min)
- No interrumpir en la exposición tienen que vacilar vocablos al exponer ¿Qué es "falso" deben solo exposición
- Realiza el ejercicio de invita a los alumnos de sus juicios de calificación de la exposición nota 4
- Sigue otro alumno la exposición "Islas Griegas" tiene el tiempo (5 min) los tiene dificultad de internet lo empuja a classroom un video (4-5 min)
- Después les invita a alumnos dar opiniones acerca de exposición por medio de aplicación (pear deck) en la cual los alumnos expresan sus opiniones acerca de exposición (Nota 4)
- Sigue la exposición otra estudiante "Islas Griegas" el tiempo (5 min) hay es: <sup>supra</sup> existe dificultades en la presentación por internet (es difícil transferir así)
- Sigue otra exposición estudiante en la cual hace lee. exposición a través de una hojita y se dedica leer las hojitas no hizo caso al consejo profesor (no leer) sino expresar lo que has leído. (El video 28 millones)
- Les invita a los estudiantes a evaluar la exposición del compañero - dar opiniones (con argumentos)
- Sigue otra exposición del alumno tiene el tiempo (5 min) evaluar al siguiente (exposición) (4.5) porque las razones o argumentación después utiliza aplicación (pear deck) en la cual escriben las opiniones los alumnos - calificación
- Sigue la exposición otro alumno en la cual tiene (5 min) y en la cual les invita a los alumnos mencionar la calificación a cada exposición (porque) esa calificación menciona la argumentación del porque
- Durante el tiempo de clase hizo la dinámica trabajar la estrategia de exposición - la profesora evalúa el dominio del tema - El contenido - la creatividad - los materiales a utilizar - la comunicación.
- Cada exposición tenía un tiempo de (4 min) después hacía un comentario preguntas acerca de la exposición.
- Otra técnica - herramienta - estrategia los compañeros por medio de chat de meet. dieron la calificación del expositor ¿por qué? esa nota.
- Fue dinámica de la exposiciones fue interesante para todos los alumnos - ellos comentaban experiencia exponer
- Al finalizar la clase les recomendaba las exposiciones que faltan deben mejorar para la próxima clase

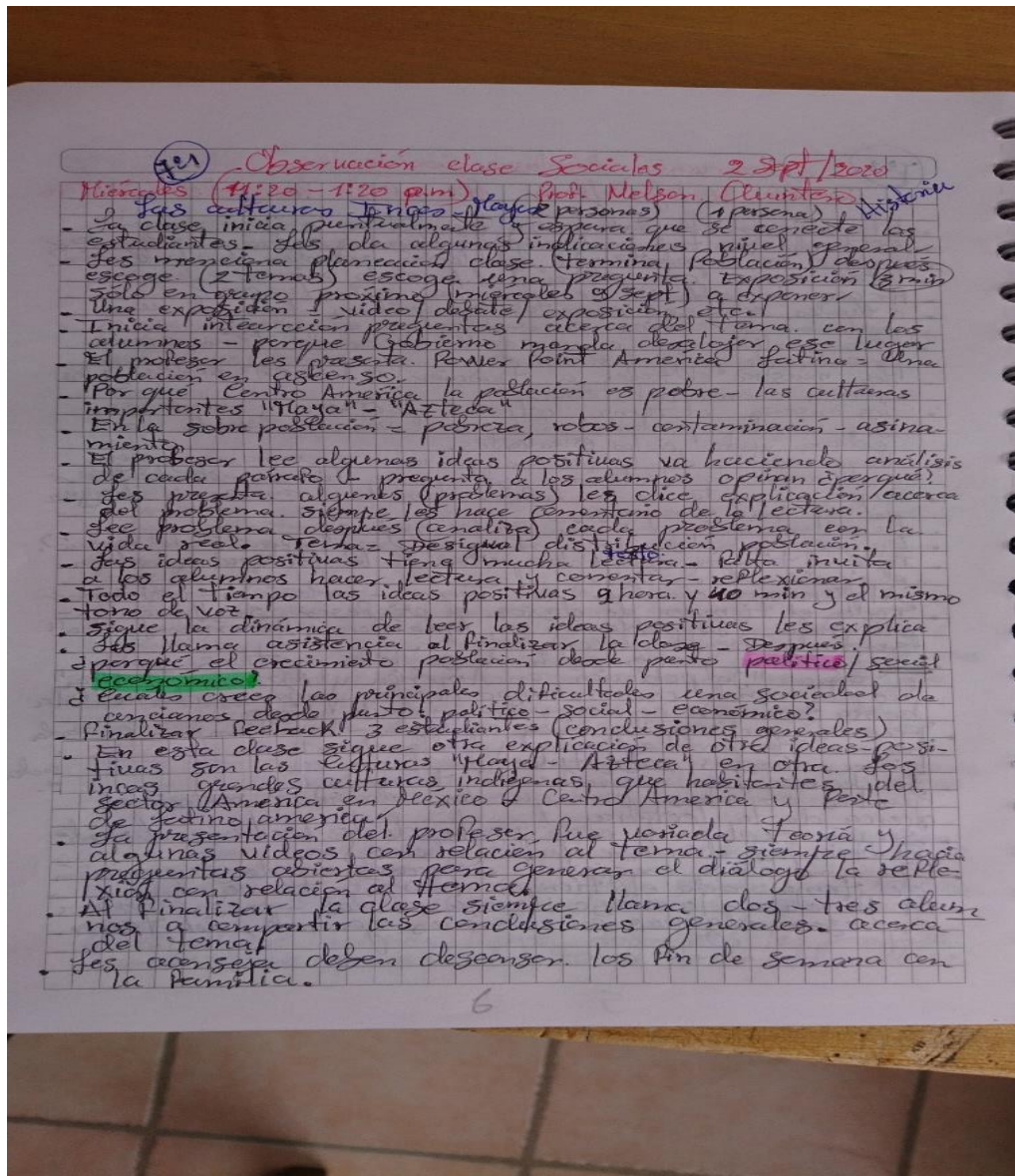
7

## OBSERVACIÓN DE CIENCIAS NATURALES

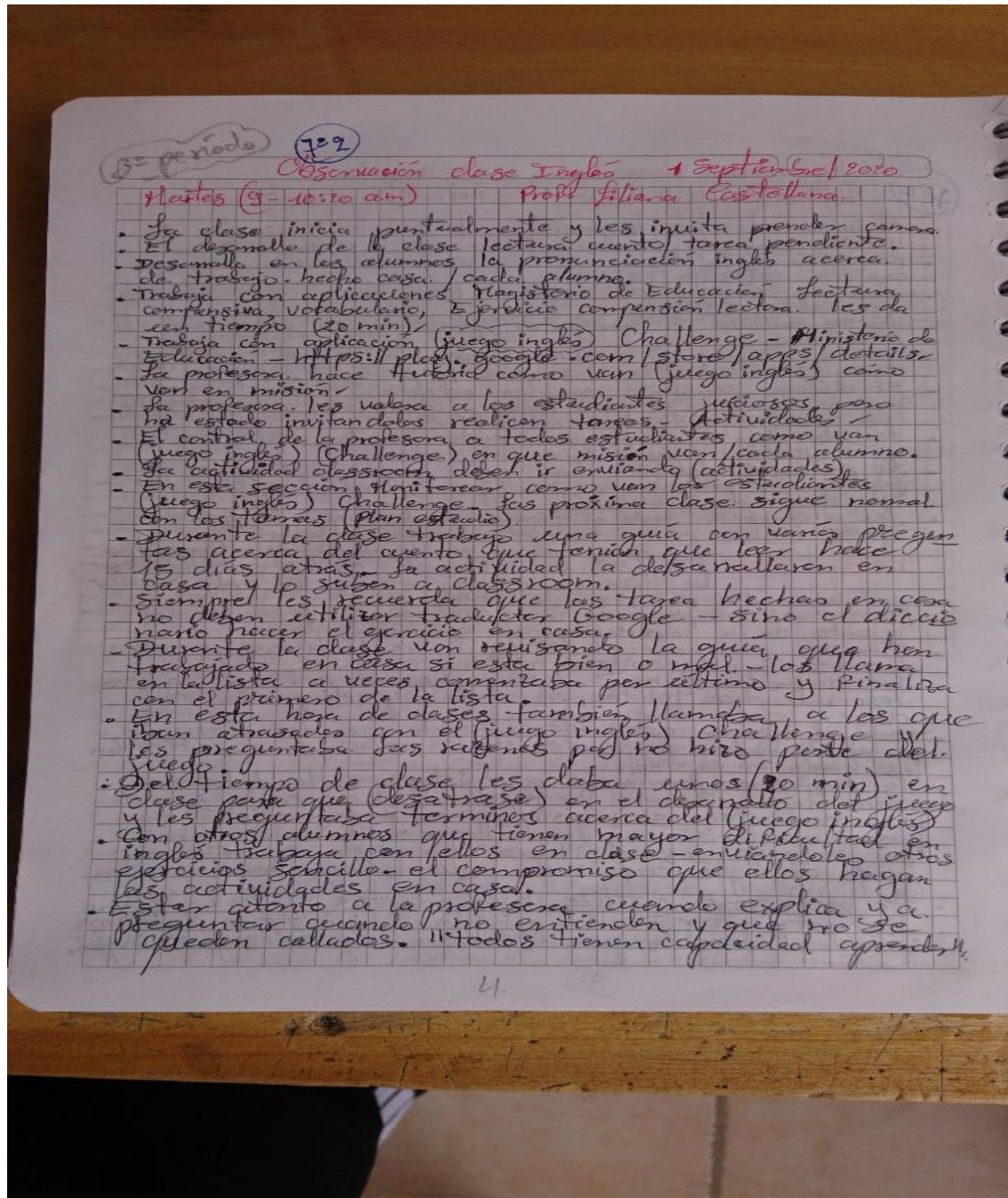




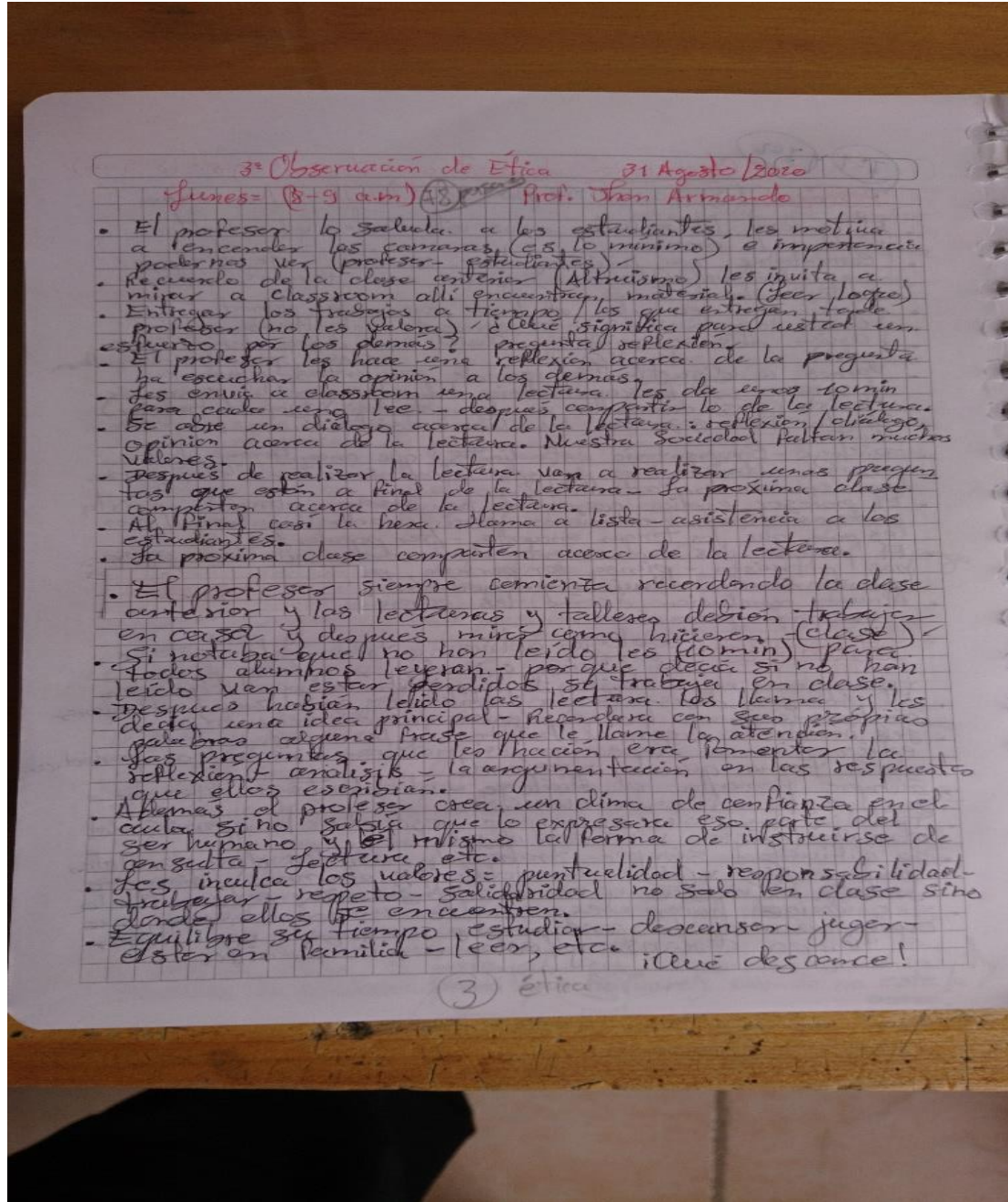
## OBSERVACIÓN DE SOCIALES



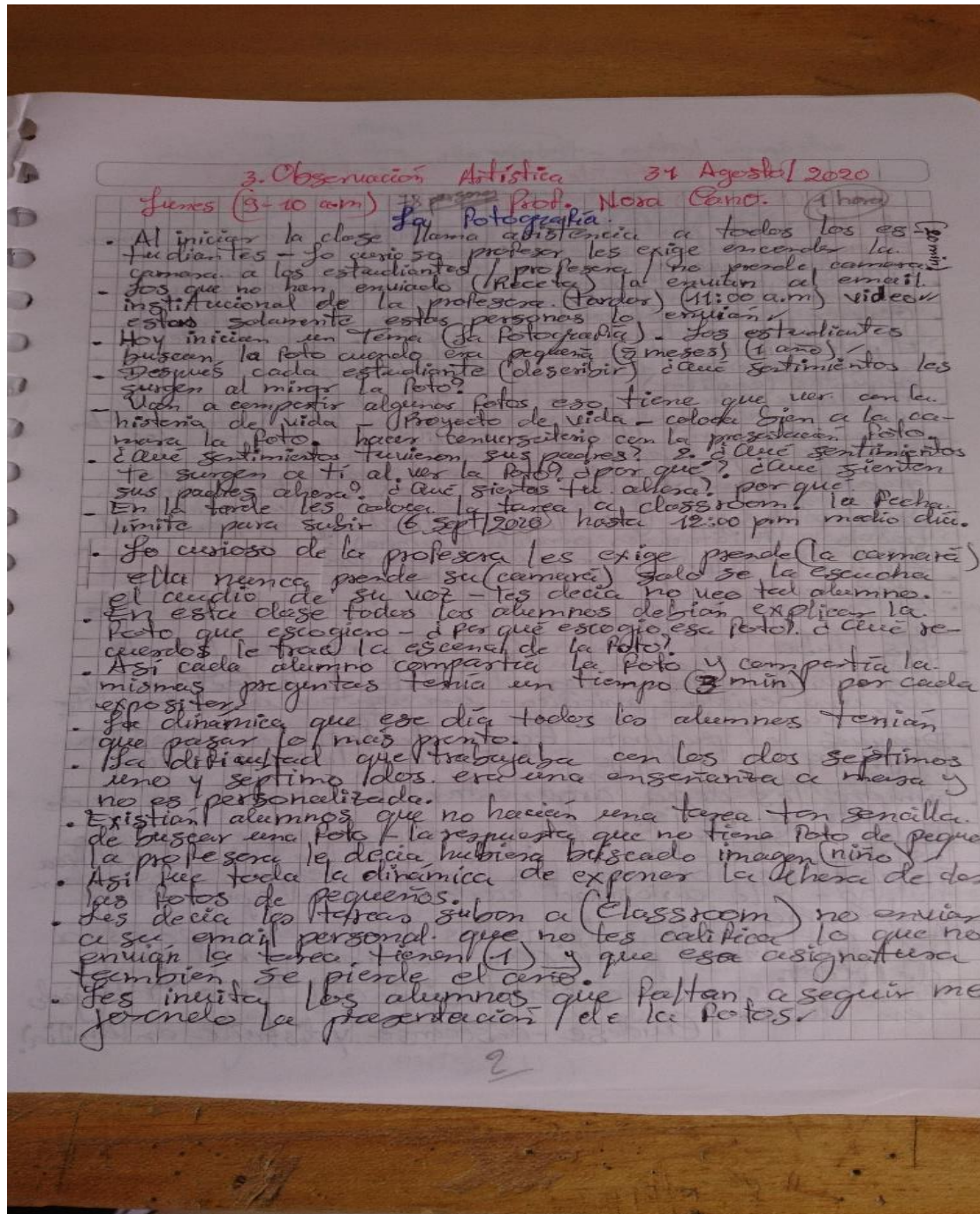
## OBSERVACIÓN DE INGLÉS



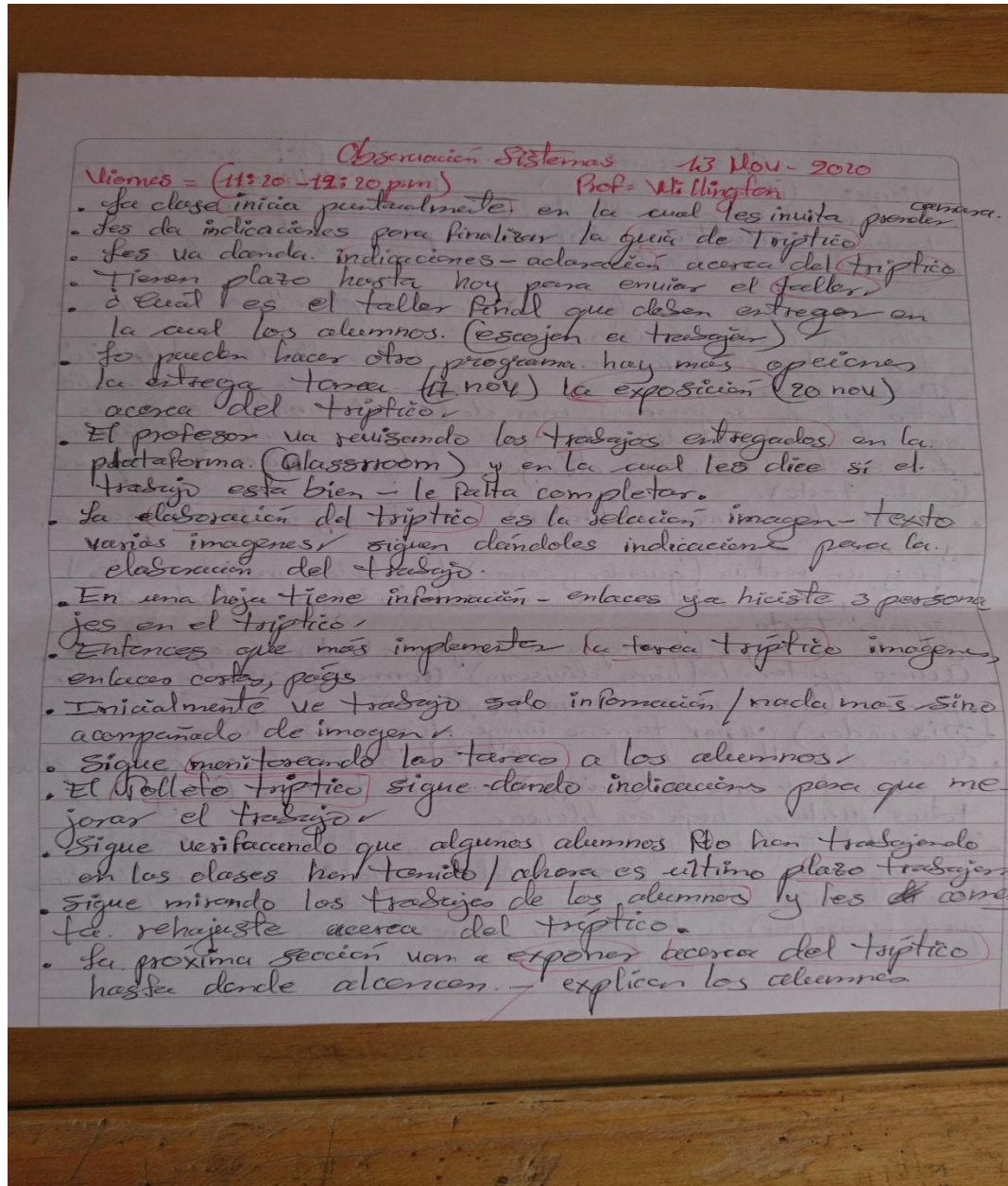
## OBSERVACIÓN DE EDUCACIÓN ÉTICA



## OBSERVACIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA



## OBSERVACIÓN DE SISTEMA



## **2. CARTA DE AUTORIZACIÓN AL SEÑOR RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.**

Manizales, 20 de noviembre de 2020

**HERMANO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

**Rector del Colegio Cristo de Manizales**

Un cordial saludo de paz y bien en Jesús, Champagnat y Buena Madre, también deseándole lo mejor en sus diversas actividades académicas.

Por medio del presente, el que suscribe Hermano Sixto Chalaco, FMS, identificado con cédula de extranjería 311670, miembro de la COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS, estudiante de 4° semestre de la Maestría en Educación, en la Universidad Católica de Manizales. En la actualidad se desarrolla un trabajo investigativo: “La formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula.” El deseo es solicitarle la posibilidad de realizar unas entrevistas virtuales, a los estudiantes de los grados séptimos, con fines académicos.

Las entrevistas virtuales se realizarán por medio de la plataforma Google Meet en las fechas de 23 a 27 de noviembre-2020 del presente año escolar. Es decir, será en los espacios que los estudiantes tienen libre en el horario académico en la mañana, y si no se puede será en horas de la tarde; cada entrevista tiene la duración de 30 a 45 minutos por estudiante de los grados séptimos. Asimismo, dejar claro se reservará la identidad del entrevistado.

Quedo a la espera de su respuesta a mi solicitud y agradezco la atención prestada a la presente.

Respetuosamente,

Sixto Chalaco

### **3. CARTA DE AUTORIZACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIAS PARA HACER LA ENTREVISTA A SUS HIJOS.**

Manizales, 22 de noviembre de 2020

Estimados padres de familias.

Saludándoles a cada uno de ustedes padres de familias y deseándoles lo mejor en sus diversas actividades cotidianas.

Por medio del presente, el que suscribe Sixto Chalaco, FMS, identificado con cédula de extranjería 311670, miembro de la **COMUNIDAD DE HERMANOS MARISTAS**, estudiante de 4° semestre de la Maestría en Educación, en la Universidad Católica de Manizales. En la actualidad se desarrolla un trabajo investigativo: *“La formación del pensamiento crítico para la construcción de escenarios democráticos en el aula.”* El deseo es solicitarle la posibilidad de realizar una entrevista virtual, con fines académicos. También dejar claro se reservará la identidad del entrevistado.

Por tanto, pido que me exprese su consentimiento para poder realizar la actividad investigativa.

Yo.....identificado con cedula de  
identidad.....otorgo mi autorización para ser entrevistado/da a mi hijo/hija y  
para el desarrollo de la entrevista virtual que hace parte del proceso investigativo.

**Lugar y fecha**

COMUNIDAD MARISTA de MANIZALES - *(Plataforma virtual Google Meet)*

*Calle 75 A N° 2018 barrio ALTA SUIZA N° celular: 3174081523*

Al email institucional de colegio de cada estudiante le llegara el link para la entrevista virtual.

Muchas gracias por su colaboración

.....

Firma

**Aclaración:** *El investigador se compromete a que los nombres de las personas entrevistados/das, no aparecerán reseñadas en el desarrollo de la investigación.*



#### 4. GRUPO FOCAL



#### COLEGIO CRISTO DE MANIZALES

##### Guía de preguntas

*En la entrevista estarán presentes las categorías: **educación, democracia, pensamiento crítico**. El tiempo para la entrevista se realizará entre 40 a 60 minutos.*

##### **Educación.**

- ¿Has tenido un espacio adecuado en tu casa para el aprendizaje virtual? -¿Los profesores han sido creativos en la preparación de los temas en las clases virtuales?
- ¿Ha sido importante para ti los contenidos enseñados en las diferentes asignaturas? ¿Por qué? -¿Qué es lo que más te ha gustado en la educación virtual? -¿Qué dificultades (académicas y tecnológicas) encuentras en la enseñanza virtual en el colegio de Cristo?

##### **Democracia.**

- ❖ ¿Tú crees que en el colegio de Cristo promueve la libertad de expresión? -¿Crees que se provoca al diálogo en las clases virtuales? -¿Tú crees que se fomenta la participación en las clases virtuales en el colegio de Cristo? -¿Cómo te imaginarias un espacio más democrático en el colegio de Cristo?
- ❖ ¿En las actividades académicas se organizan debates en las clases virtuales? -¿En qué clases haz sentido poca oportunidad de participación? ¿Por qué? -¿En las asignaturas tú crees que existe: diálogo, respeto a tus opiniones? -¿Por qué crees que algunas clases exista más

participación que en otras clases? -¿Cómo te gustaría vivir la experiencia democrática en las clases virtuales de Colegio Cristo?

**Pensamiento crítico.**

- ¿Para ti que es la crítica? -¿Crees que se promueve la opinión crítica en los contenidos enseñados en las clases virtuales? -¿Tú crees que se fomenta a pensar, a analizar, y argumentar en todas las asignaturas? ¿Por qué?
- ¿En las actividades académicas en las clases virtuales se desarrolla la reflexión crítica? -¿Tú crees que existe la posibilidad de pensar autónomamente? -¿Los profesores motivan: lectura crítica, preguntas a pensar en las clases virtuales de Colegio Cristo? ¿Por qué?

*Aclaración: El investigador se compromete a que los nombres de las personas entrevistados/das, no aparecerán reseñadas en el desarrollo de la investigación.*

**5. GRUPOS FOCALES EN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A NIVEL VIRTUAL EN LA “PLATAFORMA GOOGLE MEET” DEL COLEGIO CRISTO DE MANIZALES.**

