

**Aproximaciones al Pensamiento Crítico desde prácticas pedagógicas de aula en la
ciudad de Bogotá**

Revisión de contenido de la publicación seriada *Premio a la Investigación e Innovación
Educativa* entre los años 2012 y 2014

Luis Francisco Lara Naranjo
2016290015

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá
2017

**Aproximaciones al Pensamiento Crítico desde prácticas pedagógicas de aula en la
ciudad de Bogotá**

Revisión de contenido de la publicación seriada *Premio a la Investigación e Innovación
Educativa* entre los años 2012 y 2014

Luis Francisco Lara Naranjo

2016290015

Trabajo de grado realizado para obtener el título de Especialista en Pedagogía.

Asesor

José Guillermo Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá

2017

*¿Qué mejor forma de preparar a los estudiantes para la vida
que hacerlos capaces de participar en comunidades deliberativas
que traten los problemas que los aquejan?*

Mathew Lipman

A Luna, para siempre.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXPERIENCIA EN PEDAGOGÍA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 67	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aproximaciones al Pensamiento Crítico desde prácticas pedagógicas de aula en la ciudad de Bogotá Revisión de contenido de la publicación seriada Premio a la Investigación e Innovación Educativa entre los años 2012 y 2014
Autor(es)	Lara Naranjo Luis Francisco
Director	José Guillermo Ortiz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional 2017. 81p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PRÁCTICA PEDAGÓGICA, EXPERIENCIA, PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATÉGIA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado para optar el título de especialista en pedagogía, a partir del acercamiento a experiencias de aula mediante la revista especializada <i>Premio a la Investigación e Innovación Educativa</i> entre los años 2012 y 2014; se hace un rastreo sobre las estrategias que utilizan los docentes -la mayoría de veces de modo inconsciente- para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes que pertenecen a las experiencias.</p> <p>El pensamiento crítico se aborda desde dos perspectivas: la crítico-social y la anglosajona. El análisis de contenido de los artículos se hace a partir de un grupo de estrategias cognitivas propuestas por Richard Paul, generando relaciones entre las prácticas de los maestros y dichas estrategias.</p> <p>Los resultados permiten evidenciar el lugar desde el cual se habla en la escuela sobre pensamiento crítico y de modo contundente evidencian las iniciativas que permiten un desarrollo en este tipo de pensamiento, tan necesario para la vida de los sujetos.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXCELENCIA EN CALIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 67	

3. Fuentes

Libros

Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. & Rojas, C. (2012). El análisis de contenido. Capítulo VI. En. Técnicas Cualitativas de Investigación. Editorial UCR. Costa Rica.

Boisvert, J. (2004). La formación de pensamiento crítico. Bogotá, Colombia. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2003). El grito manso (Educación General N° 13). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

García-Llamas, J. (2011). Los paradigmas de investigación en educación. Capítulo 2. En Metodología de la Investigación Educativa. Educación para el siglo XXI. Bilbao.

Kincheloe, J. .L. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona: Octaedro.

Landry, R. (1987) L'anlyse de contenu. En: Recherche sociale. De la problématique á la collecte des donnés. Presses de l'Université du Québec.

Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ediciones de La Torre.

Paul, R. (1993): Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Artículos de revista

Bohórquez, D. E. (2012). Frankikar. Una expedición pedagógica en tecnología en una comunidad marginal. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 77 – 90.

Cubillos, R. (2013). Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura. Premio a la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Docentes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 67	

investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 103 - 116.

Espinel, L. (2013). El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 117 – 129.

Fajardo, L. Y. (2014). Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 105 – 118.

Gallo, G. (2013). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 43 - 56.

León, H. (2014). La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 75 - 90.

Martínez, A. (2014). La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 29 - 43.

Martínez, H. (2013). Meterse en el cuento. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 131 – 143.

Merchán, H. (2013). Proyecto de comunicación y ciudadanía. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 145 – 163.

Morales Zúñiga, Luis Carlos (2014) El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. En Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-23 Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 67	

Rica.

Pinilla, N. y Ramírez, F. (2013). Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 27 – 40.

Pinilla, R. (2013). Cyberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entrar con un sólo mensaje? Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 57 - 70.

Ramírez, A. B. (2012). Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 137 – 160.

Rojas, Y. (2012). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y comprensión textual. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 96 - 120.

Sosa, E. A. (2013). Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 83 – 97.

Sotelo, A. (2014). Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 57 – 54.

Cibergrafía

Abela, J. (Sin fecha). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Gómez, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 67	

metodología. Revista de Ciencias Humanas UTP: Pereira. Disponible en:

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index.htm>

Moreno, E. A. Concepciones de práctica pedagógica. [on line]. Grupo de práctica pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales UPN. Fecha de consulta: septiembre 1 de 2016.

Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Vargas, L. (c2015). Página del Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia del Chubut.

Revisado el 18 de septiembre de 2016, recuperado de:

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf

Vega, R. (2012). Elogio del pensamiento crítico. Jornada en defensa del Pensamiento Crítico.

Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://omegalfa.es/bienvenida.php>

Tesis de grado

Ortiz, F. (2016) Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media

colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas

curriculares constructivistas. (Tesis de Doctorado). Universidad de Los Andes, Bogotá,

Colombia.

4. Contenidos

Este trabajo surge considerando la importancia que tiene el pensamiento crítico en la formación de sujetos activos, propositivos y resolutivos. Si bien la aproximación a este término puede hacerse desde diversos lugares, el trabajo asume una postura concreta para su abordaje y pretende analizar un grupo delimitado de prácticas pedagógicas con el propósito de revisar si en su ejecución cuentan con elementos que permitan que los estudiantes que participan en ellas logren

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXCELENCIA EN EDUCACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 67	

un nivel de desarrollo en este tipo de pensamiento.

El trabajo consta de 3 capítulos, siendo la ocupación del primero plantear el problema de esta investigación y hacer una aproximación al pensamiento crítico desde dos lugares concretos. El primero, tomando una perspectiva socio-crítica, que se refiere a un pensamiento principalmente con impacto social, en donde el sujeto piense de modo reflexivo su realidad en múltiples ámbitos especialmente referidos al económico, político y social, tomando acciones dirigidas a la emancipación de grupos oprimidos frente a grandes maquinarias de poder. El segundo, llamado anglosajón, en donde se enfatiza en cómo el pensamiento crítico es el resultado de la ejercitación de diversas habilidades de pensamiento; esta perspectiva de corte cognitivista no desconoce lo social, no obstante, sugiere que los resultados sociales son consecuencia de unas estructuras formadas en los sujetos desde sus habilidades de pensamiento durante su etapa escolar.

El segundo capítulo contiene el análisis de los artículos en los que fue posible rastrear acciones que estuviesen vinculadas con las estrategias de pensamiento propuestas por Richard Paul en el marco de la perspectiva anglosajona. Dicho análisis contiene fragmentos de los artículos analizados, permitiendo una aproximación fiel a las experiencias, evidenciando las estrategias de pensamiento que fue posible relacionar y haciendo un análisis breve de lo encontrado en clave de las estrategias halladas. Se revisaron 3 revistas, para un total de 30 artículos; este artículo contiene 10 fichas de lectura que corresponden a los artículos en los que fue posible hallar lo indagado.

El último capítulo contiene en primer momento un abordaje de cómo el análisis permitió evidenciar artículos que por diversas razones no fueron tenidos en cuenta para al análisis sin significar esto que carecían de vínculos con el pensamiento crítico en alguno de sus aspectos. Por último, se indican los resultados del rastreo materializado en actividades de aula que permiten un desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo a la perspectiva anotada.

5. Metodología

Este documento se encuentra inscrito en la metodología de análisis de contenido, la cual

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 67	

se presenta dentro de un amplio marco de comprensión de análisis desde lo cuantitativo y/o lo cualitativo. De manera específica, se enfocará en apropiar los aportes desde la perspectiva cualitativa, dadas las características temáticas, de contenido y fondo de la presente investigación.

Gómez (2000), describe que este método busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo, etc. Se trata de un método que consiste en clasificar y codificar diversos elementos de un mensaje en categorías, con el fin de hacer aparecer de la mejor manera, el sentido. Para una mejor comprensión del método, el mismo autor amplía un poco más el concepto, abordando el enfoque clásico propuesto por Mayntz et. al., 1980 (198) el cual define el análisis de contenido como “una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones no- lingüísticas de las personas y los agregados sociales”.

6. Conclusiones

Categorizando las características de los 20 escritos a los que no les fue aplicado el instrumento de análisis es posible reconocer 3 tipos de escritos: 1. Artículos que cuentan con un robusto marco conceptual y teórico pero que no permiten un acercamiento a la experiencia ya que no mencionan las acciones llevadas a cabo con los estudiantes. 2. Experiencias que se ocupan del disfrute artístico de los estudiantes -ya sea mediante la literatura o la danza-, sin ser un objetivo explícito abordar en algún aspecto el pensamiento crítico. 3. Artículos de investigación descriptiva sobre dinámicas de aula, sin propuestas de intervención.

El trabajo permitió, además, comprender la manera en que los docentes asumen la cuestión del pensamiento crítico, mostrando una fuerte tendencia a hacer referencia en su discursivo dentro de los sustentos teóricos que desarrollan, sin relacionar -por lo menos de forma consciente- las acciones concretas con dicho tipo de pensamiento. Precisamente el análisis

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ENCICLOPEDIA DE LA PEDAGOGÍA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 67	

realizado, permite ver cómo es posible hallar en las prácticas pedagógicas abordadas, componentes que contundentemente se relacionan con el pensamiento crítico.

Asumir en su globalidad el pensamiento crítico, permite hacer consciencia de que su presencia en lo social es el reflejo de una serie de desarrollos a nivel cognitivo que permiten que los sujetos comparen, analicen, evalúen, infieran, resuelvan problemas, entre otras habilidades esenciales para la vida. Por ello el rastreo que permitió el análisis se concreta en una lista de iniciativas llevadas a cabo en el aula, que de modo implícito logran desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. El mayor valor de estas iniciativas está en lo potente de su contenido en tanto pueden ser referentes para que los docentes comiencen a apropiarse la cuestión del pensamiento crítico en sus prácticas, no solo en sus discursos (a continuación, se relaciona el título de cada iniciativa, en el documento de base se encuentran desarrollados).

1. Los estudiantes también pueden ser formadores.
2. Retroalimentación.
3. Proyectos innovadores.
4. Ambientes de aprendizaje.
5. ¿Y los problemas cotidianos qué?
6. Las normas.
7. Evaluando lo propio y lo de los demás.

El análisis de estas prácticas pedagógicas, que no fueron planteadas con el pensamiento crítico como eje central, de manera contundente reflejan una relación con este elemento. Sus reflejos en la mayoría de los casos son percibidos mediante actividades y proyectos que involucran una serie de actividades puntuales las cuales es preciso que el estudiante aprenda o ejercite, y que solamente a través de ellas pueden lograr los objetivos que esas actividades o proyectos se tracen. Esto, sin

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Docentes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 67	

duda, es posible gracias a profesores que al planear sus intervenciones en el aula, buscan ir un paso más allá de simplemente ocupar la hora de clases con sus estudiantes; al contrario, es posible leer propósitos robustos y ambiciosos que permiten predecir estudiantes con herramientas para participar en su sociedad críticamente.

Elaborado por:	Luis Francisco Lara Naranjo
Revisado por:	José Guillermo Ortiz

Fecha de elaboración del Resumen:	26	10	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Pág.
Capítulo I	7
1. Formulación del problema	7
2. Justificación	9
3. Objetivos	11
3.1 Objetivo general	11
3.2 Objetivos específicos	11
4. Metodología	12
4.1 Análisis de contenido cualitativo.....	13
4.2 Premio a la Investigación e innovación Educativa.	16
5. Marco Teórico	18
5.1. Perspectiva Socio-Crítica.	18
5.2 Perspectiva Anglosajona.	21
Capítulo II	26
6. Instrumento para el análisis de contenido.....	26
7. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2012.	28
8. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2013.	33
9. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2014.	40
Capítulo III	43
10. Artículos analizados y no analizados	43
10.1 Artículos no analizados.....	43
10.2 Artículos analizados.....	47
11. Lo encontrado: conclusiones.....	49
13. Referentes bibliográficos.....	54

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1	
25 estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico.....	25
Tabla 2	
Artículos analizados mediante la rejilla propuesta.....	48

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1	
Camino metodológico.....	16
Figura 2	
Rejilla para el análisis de contenido.....	27

Capítulo I

1. Formulación del problema

Formar, enseñar, inculcar, promover, reproducir, vigilar, reprender, crear, innovar, proponer, replicar y motivar son solo algunas de las actividades que históricamente han ocupado el quehacer del profesorado en todos los niveles de la educación en nuestro país. Lo anterior, en absoluto responde a un orden cronológico de las actividades desempeñadas por los docentes; más bien, busca hacer explícita la complejidad de los actos que tienen lugar día a día en todas las instituciones educativas. Este entretramado de elementos, emerge y se materializa en prácticas que los profesores llevan a cabo dentro de sus aulas, y en ocasiones fuera, pero con la intención y convicción de potenciar y garantizar ciudadanos éticos y productivos para la sociedad a la que pertenecen.

Todo acto educativo debe tener una proyección en el futuro, el impacto de esta proyección puede variar (personal, social, económico, intelectual, ético, etc.), pero no se puede perder de vista. En ese sentido, las acciones que los docentes emprenden en tanto que formadores, están íntimamente relacionadas a lo que se espera de los estudiantes en el futuro, puede ser a corto, mediano y/o largo plazo. Asumir e impactar el futuro, en clave de educación, representa una responsabilidad ética en tanto el sujeto recibe una formación que -se supone- le brinda elementos con los cuales va a afrontar y a afectar dicho futuro bajo determinadas perspectivas, empresa para nada sencilla.

Las discusiones que se desarrollan y que tienen como eje transversal las prácticas pedagógicas son abundantes y amplias, esto lleva a que sean numerosos los elementos que aparecen al abordarlas -las prácticas- y en efecto, a que proliferen las propuestas acerca del “cómo” deberían concebirse y ejecutarse los actos educativos. De las fibras que componen este complejo tejido, el presente trabajo pretende abordar concretamente la formación del pensamiento crítico, identificando las variadas manifestaciones que de las prácticas pueden emanar a propósito de esta categoría.

Si bien son pocas, de modo afortunado no son inexistentes las iniciativas que buscan registrar las experiencias que alrededor del ejercicio docente emanan. Este trabajo hará un análisis de contenido de la revista *Premio a la Investigación e Innovación Educativa*, publicación seriada editada y socializada por el IDEP, en clave de identificar las relaciones que surgen de dichas prácticas con el pensamiento crítico desde un marco definido. Este análisis abordará las publicaciones de la revista comprendidas entre los años 2012 y 2014; así, la pregunta que orientadora será: *¿Qué relaciones se configuran entre las prácticas pedagógicas de los profesores de la ciudad de Bogotá y el pensamiento crítico a partir del análisis de contenido de la revista Premio a la Investigación e Innovación educativa entre los años 2012 y 2014?*

2. Justificación

Entender la educación como una actividad dirigida a sujetos activos, en donde su objetivo principal radica precisamente en darles herramientas para que ejerzan un papel que impacte los contextos en lo que se desenvuelven, implica entenderla –a la educación– como un sistema complejo, por naturaleza variable y aun así con elementos esenciales. En este marco, aparece el pensamiento crítico como un elemento que, se espera, debe ser constante dentro de los procesos educativos en cualquier nivel de escolaridad dada su naturaleza problematizadora.

Si bien el pensamiento crítico es y ha sido conceptualizado desde diferentes posturas, es fundamental comprenderlo como una actividad de pensamiento superior. Esto traduce que, si bien puede verse reflejado en denuncias sociales importantes, reflexivas y con tintes emancipadores, es menester comprender también, que sus reflejos pueden estar asociados a habilidades de pensamiento al parecer básicas, pero que en realidad son las que permiten una visión crítica de la realidad a la que pertenecen.

Es preciso que la educación, materializada en la escolarización en diferentes niveles, logre vislumbrar que su compromiso principal está ligado a lograr que los estudiantes alcancen estadios de pensamiento superior y que más allá de su adquisición, su función está en la ejercitación de estos estadios de pensamiento. Ya Lipman lo mencionaba:

Las áreas de habilidades más relevantes para las metas educativas son aquellas relativas a los procesos de investigación, a los procesos de razonamiento y a la organización y traducción de la información. Parece ser que los niños desde su primera infancia ya poseen todas esas habilidades en sus formas más primitivas. La educación no ha de ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación. En otras palabras, los niños están naturalmente predispuestos a la adquisición de las habilidades cognitivas de la misma forma que adquieren el lenguaje, y la educación es necesaria para poder reforzar dicho proceso. (Lipman, 1991, p. 86).

Teniendo este panorama conceptual, que será ampliado en siguientes apartados, el presente documento indagará sobre cómo a través de prácticas pedagógicas diversas, cuyo objetivo no está relacionado de forma explícita y en ocasiones tampoco consciente con el

pensamiento crítico, se pueden identificar elementos que lo potencian y que permiten la ejercitación de habilidades que lo hacen posible.

Identificar y analizar estas prácticas aporta de manera significativa al reconocimiento de iniciativas que si bien se encuentran registradas en una publicación seriada, no cuentan con un análisis riguroso frente a los elementos que las componen; en este caso y como fue mencionado, se espera evidenciar los elementos que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, con miras a socializar en el ámbito académico cómo los docentes de la ciudad de Bogotá están aportando a la formación de estudiantes con desarrollos avanzados en este tipo de pensamiento.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general.

Identificar los elementos que se presentan en las prácticas pedagógicas registradas en la publicación seriada *Premio a la Investigación e Innovación Educativa* y que están relacionados con la formación de los estudiantes en pensamiento crítico.

3.2 Objetivos específicos

- 1.1.1.** Rastrear las prácticas pedagógicas registradas *Premio a la Investigación e Innovación Educativa* y que se relacionan de diversas maneras con el pensamiento crítico.
- 1.1.2.** Analizar las relaciones emergentes entre las prácticas pedagógicas de los docentes bogotanos y el pensamiento crítico como posibilidad de formación para sus estudiantes a partir del análisis documental mencionado.

4. Metodología

Este documento se encuentra inscrito en la metodología de análisis de contenido, la cual se presenta dentro de un amplio marco de comprensión de análisis desde lo cuantitativo y/o lo cualitativo. De manera específica, se enfocará en apropiar los aportes desde la perspectiva cualitativa, dadas las características temáticas, de contenido y fondo de la presente investigación.

Gómez (2000: 2), describe que este método busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo, etc. Se trata de un método que consiste en clasificar y codificar diversos elementos de un mensaje en categorías, con el fin de hacer aparecer de la mejor manera, el sentido. Para una mejor comprensión del método, el mismo autor amplía un poco más el concepto, abordando el enfoque clásico propuesto por Mayntz et. al., 1980 (198) el cual define el análisis de contenido como “una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones no- lingüísticas de las personas y los agregados sociales”.

A su vez Landry, 1983 (338) destaca cómo alrededor de la aplicación de esta metodología, se orientan diversas motivaciones (codificar resultados de entrevistas, revelar los postulados implícitos de textos, describir tendencias, etc.) y cómo éstas sitúan el análisis de contenido en una tipología específica, que varía de acuerdo al tipo de interpretación que se tenga en cuenta, por lo tanto, afirma el autor que “no existe método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones. Salvo para las aplicaciones simples (...) el investigador está siempre, más o menos forzado a hacer adaptaciones a los procedimientos más apropiados para el estudio del problema que busca resolver” (p. 339). Es decir, que el análisis de contenido permite llevar a cabo numerosos procedimientos que se van acoplando a las particularidades de la investigación, y aun así, comporta unas constantes que de acuerdo a lo propuesto por Gómez (2000) podrían presentarse de la siguiente manera:

1. Se trata de una técnica indirecta, ya que no se tiene un contacto directo con los individuos, sino que este contacto se lleva a cabo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.

2. Los documentos pueden haber sido elaborados por una persona (cartas personales, novelas, diarios) o por un grupo de personas (textos publicitarios, leyes).

3. El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.

4. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen, audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y sus fines.

5. Pueden darse deducciones cualitativas o cuantitativas. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objetivo de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

Al respecto de la última característica, es importante reconocer las cualidades que el análisis de contenido desde una perspectiva cualitativa presenta y la manera en que puede aportar en el desarrollo de la presente investigación.

4.1 Análisis de contenido cualitativo.

Acudir a diferentes tipos de textos con miras a la construcción de conocimiento, es una labor que requiere niveles de análisis e interpretación bastante rigurosos; por un lado, es importante reconocer la trascendencia de la información registrada y poder percibirla mediante diferentes perspectivas, pero también, es preciso ser muy fieles al contenido al que se está teniendo acceso y evitar tergiversarlo agregándole o restándole aspectos significativos.

Por lo anterior, es importante resaltar la validez de la perspectiva cualitativa en el análisis de contenido, dado que desde el marco de aproximación empírica que aporta, exige un proceso permanente de comunicación entre el texto y el contexto que lo origina, estableciendo de forma implícita un conjunto de reglas de análisis que las aleja de las precipitaciones cuantificadoras y de las mediciones que podrían desconocer la naturaleza subjetiva de donde proceden las investigaciones que atienden a un contexto específico. Es así como aportes de comprensión de esta perspectiva, por ejemplo la propuesta por Abela, nos aclaran que esta “no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido

manifiesto del material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje”. (s.f.:22).

Dadas las generalidades de esta perspectiva, a continuación, se enumeran las ventajas que la misma aporta a partir de la profundización que en la interacción con los textos se genera:

- Análisis del material dentro de un modelo de comunicación, donde se podrá determinar que parte de la comunicación infiere sobre el comunicador la propia situación del texto, sus aspectos socioculturales, los efectos del mensaje, etc.
- Reglas de análisis: El material que es analizado paso a paso crea reglas y procedimientos que permiten dividir el material en unidades de análisis más interpretables.
- Categorías centrales de análisis: La investigación e interpretación continua del texto crea categorías cuidadosamente revisadas mediante procesos de “feedback” que ayudan a construir las ideas fundamentales del investigador.
- Criterios de fiabilidad y validez: Los procedimientos de control permiten comparar mediante triangulación los resultados con otros estudios, lo que mejora la posible subjetividad de los análisis puramente cualitativos. Además, permiten un mejor conocimiento entre texto y contexto y lo que es más importante en la reducción de códigos en la búsqueda de teorías interpretativas. (Abela, s.f.: 23)

El análisis desde esta óptica posibilita el que la constante interacción que se va teniendo con el texto, genere cada vez más variables, las cuales hacen emerger categorías de interpretación y a su vez, van construyendo redes de sentido que permiten ir trazando un camino hacia la construcción de ideas y la validación de hipótesis. Esto a la luz del control sobre la calidad de la codificación y la mirada siempre transversal del contexto.

Ahora bien, comprendido el marco general y las ventajas que esta metodología ofrece, es preciso develar el procedimiento que se ha de efectuar. Para ello se tendrá en cuenta un modelo de desarrollo de categorías que parten del concepto central en torno al cual gira la presente investigación: El Pensamiento crítico.

4.1.1. Procedimiento de análisis de contenido cualitativo: modelo de desarrollo de categorías deductivas.

Las formas en que se interpretan los textos fundamentan los componentes de análisis de contenido cualitativo, estas son, mediante el desarrollo de categorías inductivas,

por medio de preguntas tras preguntas sobre categorías que corresponden a los distintos segmentos de un texto, o, a través del desarrollo de categorías deductivas, las cuales se formulan a partir de la teoría, construyendo poco a poco todo un constructo de categorías que se van aplicando a la totalidad de los textos.

Un modelo de desarrollo como el último, orienta la definición explícita basada en las categorías que se han logrado deducir, determinando así bajo qué circunstancias un texto puede ser codificado con una categoría.

4.1.2. Camino metodológico.

De acuerdo a lo anterior, la revisión documental, centrada en el análisis de contenido cualitativo enfocado en un abordaje deductivo, emerge como una posibilidad de re-construcción de información y de re-orientación de sentido a partir de un esquema teórico propuesto. Así, desde un marco general que le era ajeno a los textos se genera un diálogo intertextual y se van dilucidando y proponiendo un sistema de códigos nuevos que se actualizan con cada lectura, donde se van revisando las reiteraciones y las relaciones posibles entre las categorías. Esto, por supuesto requiere proponer derroteros claros que permitan un rastreo y análisis de la información de modo sistemático, lo que garantizará su confiabilidad.

Abarca (2012), propone fases puntuales que ponen en consideración el camino las condiciones anteriormente expuestas. La ruta que el autor propone, y que se ha de implementar en la presente investigación es la siguiente:

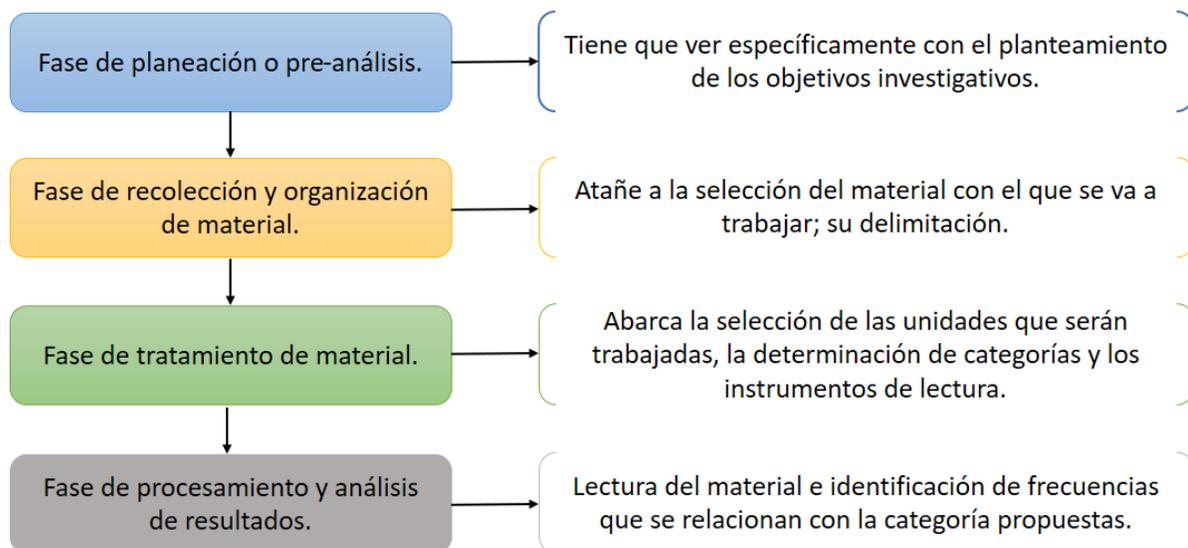


Figura 1: Camino metodológico. Creación propia a partir de Abarca, 2012.

4.2 Premio a la Investigación e innovación Educativa.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, en sus casi 20 años de funcionamiento, ha sido impulsor y testigo de cientos de iniciativas que en torno a la actividad educativa se han desarrollado en la ciudad de Bogotá. Su misión: “Producir conocimiento y gestionar la investigación, innovación y seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, fortaleciendo comunidades de saber y de práctica pedagógica, para contribuir en la construcción de una Bogotá educadora”, se ve materializada, en parte, en las publicaciones que ha logrado consolidar a lo largo de todo este tiempo.

En el 2007, el IDEP publica el primer número de la revista Premio a la Investigación e Innovación Educativa -publicada anualmente-, la cual, desde ese momento y hasta su último número ha buscado brindar un reconocimiento a las experiencias investigativas y de innovación -secciones de la publicación- que evidencian el trabajo de los profesores que trabajan en las aulas de clase de los colegios oficiales de la ciudad.

Anualmente, la revista recibe en un promedio de 150 artículos de investigación y 100 de innovación -promedio que ha tenido un aumento significativo en los últimos 4 años-

para ser leídos y postulados a la publicación de la revista. En cada número, se publica un promedio de 10 experiencias entre investigación e innovación. Este documento se ha convertido en un referente importante tanto para el Instituto como para docentes de la ciudad capital, en tanto anualmente logra condensar experiencias que dan cuenta de las iniciativas a las que los profesores han dado rienda partiendo de la problematización de sus contextos particulares. La publicación busca dar circulación a los saberes allí contenidos y que su alcance logre llegar a la práctica pedagógica de otros profesores.

Este trabajo tomará los números 5, 6, 7, 8 y 9 de la revista, publicados entre el 2011 y el 2015 para la elaboración de su análisis. La elección de esta revista se hace teniendo en cuenta dos criterios: pertinencia, en tanto logra evidenciar prácticas situadas en el contexto bogotano y calidad, relacionada directamente con la selectividad de las experiencias allí registradas.

5. Marco Teórico

Delimitar el término pensamiento crítico sugiere un espectro bastante amplio y además dinámico. Si bien es posible hacer un rastreo de su origen y primeras definiciones, hallar una tesis unívoca, concreta y que no sea susceptible de discusión es empresa irrealizable. No obstante, es posible agrupar una serie de elementos y supuestos que permitan tener un panorama bien dotado para darle sentido y comprenderlo desde determinados lugares.

Por lo anterior, para el desarrollo de este marco teórico, serán tenidas en cuenta dos perspectivas macro que logran agrupar dos rasgos distintivos importantes en las definiciones de Pensamiento Crítico, las cuales son mencionadas por Ferley Ortiz en su tesis doctoral,

(...) se hace alusión a dos posturas teóricas acerca del pensamiento crítico, una más centrada en la pedagogía crítica, específicamente en Paulo Freire, cuyo propósito es la emancipación de seres humanos a través de una educación liberadora, y otra, desde el movimiento de pensamiento crítico anglosajón, que no manifiesta tal pretensión política, pero sí la preocupación de promover una educación para ciudadanos más competentes. (Ortiz, 2016, p.55).

Así las cosas y, en consecuencia, este apartado tendrá como eje transversal el pensamiento crítico desde una aproximación a estas dos grandes perspectivas que permitan un abordaje global: la Socio-Crítica y la Anglosajona. Si bien el análisis tendrá derroteros claros para su ejecución, se busca tener un panorama que permita contemplar el concepto desde sus variaciones y en efecto, identificar puntos comunes entre ellas.

5.1. Perspectiva Socio-Crítica.

Como lo enuncia Ortiz (2016) desde esta perspectiva se tienen en cuenta cuestiones que apunten de manera concreta a una comprensión crítica del entramado social, y que sugieran de fondo el plantear prácticas sociales emancipadoras; en todo este contexto van incluidos elementos como movimientos sociales, iniciativas catalogadas como revolucionarias, resistencias a modelos de capital, entre muchos otros. Así mismo esta perspectiva puede sugerir una herramienta contra la manipulación, la cual puede ponerse en funcionamiento para enfrentar situaciones tratadas por los medios de comunicación, la gran

cantidad de información y publicidad de la que el sujeto es objetivo de modo constante, las religiones que van y vienen en busca de seguidores, en fin; son bien numerosos los contextos en los cuales esta expresión tiene relevancia y diversos los modos en que es entendida.

A este respecto, se hallan reflexiones valiosas como las de Renán Vega (2012), quien propone varias aristas de comprensión del término pensamiento crítico. Inicialmente lo advierte desde un pensamiento histórico que interpela el comprender el presente como el resultado de procesos complejos en donde se ha de pensar históricamente para situar, fechar, explicar, comprender y contextualizar los procesos que subyacen a las dinámicas sociales; desde un pensamiento radical que busca develar la injusticia y la desigualdad, buscando el trasfondo de los procesos sociales, dejando de lado los mecanismos que mantienen dinámicas de dominación y explotación; desde un pensamiento abierto que se apoye en las diversas tradiciones revolucionarias como el conjunto de las ciencias y las artes, precisando del diálogo permanente con legados históricos de emancipación, como el anarquismo, el ecologismo, el feminismo, el indigenismo, entre otros; también un pensamiento que cuestiona la idea optimista de progreso donde se ha impuesto la razón instrumental que alienta la lógica irracional sobre la vida cotidiana; transitando por un pensamiento ecologista y antipatriarcal, donde se atiende, mediante la reflexión analítica, el estudio de los límites ambientales del capitalismo y las consecuencias de este sobre la población; desde un pensamiento nacionalista e internacionalista, como respuesta al universalismo abstracto, retomando una comprensión de lo nacional del estar asentados en un territorio que se relaciona y solidariza con los territorios aledaños; desde un pensamiento anticolonialista y antiimperialista, en últimas, desde un pensamiento comprometido, que reconoce las luchas y reivindica las causas de los oprimidos de todos los tiempos.

Esta caracterización nos permite esbozar a grandes rasgos los diversos puntos de enfoque que ha suscitado el ubicarse desde esta perspectiva de Pensamiento. De todos ellos se puede inferir un trabajo constante y reflexivo en búsqueda del discernimiento de las condiciones de conformación esencial de las formas de subjetivación a través de un proceso histórico y social.

5.1.1. Pensamiento crítico en la teoría educativa.

En el texto *el Pensamiento Crítico en la teoría educativa contemporánea*, Morales (2014) realiza una exploración conceptual que permite evaluar las características de la pedagogía crítica y de la teoría crítica de la educación.

Define inicialmente al pensamiento crítico como “una forma de razonamiento que combina el análisis epistemológico y científico social, con la finalidad de comprender la realidad y, además, cuestionar nuestra forma de comprenderla, nuestro aparato teórico y metodológico que nos sirve para el análisis de la realidad social, para finalmente pensar en posibilidades de acción sobre la realidad estudiada” (2014: 8). Para la construcción de esta definición reconocen como fundamentales teorías como las aportadas por la crítica kantiana y marxista, así como el aporte de Loic Wacquant y Pierre Bourdieu. Este último afirma que el pensamiento crítico que tenga como eje la cuestión social, debe abordarla no solo desde el sentido común, sino que debe ser desde lo científico social para que de esta forma se torne como efectivo este pensamiento.

Es decir, que Bourdieu plantea que el conocimiento se debe desarrollar en el marco de la problematización teórica y la confrontación empírica, ya que solo el conocimiento que cumpla con estas dos condiciones podría ser considerado como pensamiento crítico.

Tarea que lleva a cabo Antonio Gramsci al exponer una propuesta mucho más práctica que teórica cuyo principal objetivo fue precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico, el fenómeno educativo. Incluso existen otros autores que utilizan categorías conceptuales del marxismo para estudiar la educación, y que no se clasifican dentro de la pedagogía crítica ni dentro de la teoría crítica de la educación, sino que se agrupan dentro del análisis marxista de la educación.

Es así como en búsqueda de una precisión conceptual define la teoría crítica de la educación como las reflexiones y razonamientos teórico educativos, que toman los conceptos y los análisis de la teoría crítica elaborada por la Escuela de Frankfurt, con tal de entender, comprender y explicar distintos aspectos de la educación como fenómeno social.

En contraste, la pedagogía crítica comporta un carácter menos hermenéutico y más orientado hacia la práctica, hacia la *praxis*. La pedagogía crítica entonces consiste en

realizar un trabajo educativo basado en el diálogo, que le permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que pueden existir, con el fin de que puedan iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad.

A este respecto Paulo Freire, en el seminario taller llamado *Práctica de la pedagogía crítica* (2003) expone que la pedagogía crítica no es una corriente acabada, sino que por el contrario, es necesario construirla, siendo éste mismo el artífice de una tendencia educativa que se basa principalmente en la práctica y en el cuestionamiento de la realidad social capitalista, la cual se funda en la desigualdad de clase. Teoría que al día de hoy se actualiza dadas condiciones de la academia y del mundo social cotidiano donde la dominación, la exclusión y la explotación siguen vigentes.

Por último, Morales (2014) expone dos posibles vías en la que la pedagogía crítica puede desarrollarse. Una sería el propio trabajo de aula, esto es, utilizar los componentes y constructos teóricos en el trabajo docente, aplicándolo a la enseñanza de las distintas disciplinas que conforman el currículo. Y la otra, la aplicación de ésta en los procesos de investigación didáctica, pedagógica y socioeducativa en general.

5.2 Perspectiva Anglosajona.

No han sido pocos los intelectuales que bajo esta perspectiva se han ocupado del pensamiento crítico. Al hacer el rastreo e intentar concretar lo que bajo este término se ha comprendido, es posible evidenciar una tendencia que enfatiza sobre todo en las habilidades intelectuales y afectivas de los sujetos y cómo estas conjugadas logran desarrollar en sí el pensamiento crítico.

Biosvert (2004), hace un trabajo riguroso al compilar el abordaje que desde la perspectiva Anglosajona ha tenido el pensamiento crítico. Para ello propone tres categorías desde las cuales es posible asumirlo y también, hace la revisión del llamado “grupo de los 5”; conjunto de autores que aportan a su definición y plantean elementos importantes para su abordaje.

5.2.1 *Pensamiento crítico: una estrategia de pensamiento, investigación y proceso.*

Citando a Romano (1995), Boisvert (2004) plantea cómo el pensamiento crítico emerge como *una estrategia de pensamiento* en la que se conjugan tres grandes categorías de habilidades (thinking skills): habilidades básicas, estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas. Las conjuga de la siguiente manera: “Las que constituyen la base de los procesos de pensamiento son las relativas a la información, es decir, las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc. Las estrategias de pensamiento representan los conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia - resolución de problemas, toma de decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.- y que demandan más coordinación que las habilidades básicas. Por último, las metacognitivas permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento.” (18) Así, el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento que requiere y coordina diversas operaciones.

Para abordar la categoría de *investigación*, esta vez el autor se basa en Kurfiss (1988), quien se aproxima al pensamiento crítico como un acto de exploración de una situación problemática, con miras al planteamiento de una conclusión al respecto teniendo como recurso toda la información disponible, y que se posibilita a través del planteamiento de una hipótesis.

Finalmente, es posible comprender el pensamiento crítico como un *proceso*, el cual tiene como punto emergente un problema que surge de la vida cotidiana. Esto es planteado por Zechmeister y Johnson (1992), quienes mencionan que luego de la aparición del problema, quien lo afronta conjuga las actitudes apropiadas (amplitud de mente, honestidad intelectual, entre otras) y las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. Quienes lo hagan podrán resolver el problema. Bajo esta misma categoría Brookfield (1987) menciona cinco fases que se desarrollan y que se alternan entre la acción y el análisis, para que a través de la resolución de una situación problema, pueda verse materializado el pensamiento crítico como proceso. Estas fases son:

1. Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna).

2. Evaluación de la situación.
3. Búsqueda de explicación o de soluciones.
4. Concepción de diferentes perspectivas.
5. Resolución de la situación (comodidad interna).

5.2.2 El grupo de los cinco.

La corriente Anglosajona ha considerado también el horizonte educativo. Pone a la escuela en un lugar específico, atribuyéndole funciones de las que, alrededor del pensamiento crítico y dada su importancia, se debe ocupar. El grupo de los cinco, en efecto corresponde a las voces de cinco autores que han aportado a comprender este pensamiento en clave de su relación con los estudiantes. Así, a continuación, será enunciada la definición que es posible inferir en relación con este concepto, y de manera breve serán mencionados los elementos que cada uno de ellos identifica particularmente.

Robert H. Ennis. *Es el conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones*. Sus aportes tienen que ver con quitar todo el protagonismo a las habilidades del sujeto y enfocarlo también en las actitudes. Poniendo en funcionamiento estos dos macroelementos es posible definir razones aceptables que permiten llegar a conclusiones lógicas sobre lo que se cree y lo que se hace. El pensamiento crítico es razonable en cuanto que va en busca de la verdad. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero. Es, en resumidas cuentas, el pensamiento de un ser humano racional. (Ennis, 1985: 45).

Matthew Lipman. *Nos permite elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregir la forma de pensar*. Para Lipman los criterios llevan a la objetividad y a su vez, los juicios que desde allí aparecen son los que posibilitan el pensamiento crítico. Este pensamiento es susceptible de autocorrección dada su sensibilidad al contexto y las traducciones de sentido que esto demanda. (40)

Jhon E. McPeck. *Habilidad y propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, dentro del marco de un contexto específico*. Sugiere que no hay fórmulas generales para aplicar el pensamiento crítico. Enuncia que cada disciplina goza de

unos conocimientos particulares, los cuales es posible abordar desde diferentes lugares y según también el conocimiento que el individuo tiene de los mismos.

Harvey Siegel. *Es la capacidad y disposición a actuar y a juzgar con base en razones, en función de principios aplicados con coherencia.* La relación del pensamiento crítico y la racionalidad es vital para el autor. La evaluación de las razones, que se da en dos marcos: razones particulares -contextos específicos- y los principios generales -diversidad de contextos- debe servir de base para consolidar creencias, afirmaciones y acciones. Actuando de forma coherente con la evaluación de estos elementos, se llega al pensar críticamente.

Richard W. Paul. *Pensamiento perfecto, tanto globalmente como en cada uno de sus elementos, adecuado para un área de pensamiento, reforzado por rasgos de carácter interdependientes y por estrategias cognitivas pertinentes, con objeto de consolidarse en el sentido fuerte del término.* Este autor dibuja de forma detallada los elementos que son necesarios para que el pensamiento crítico sea posible. De manera contundente enuncia tres elementos esenciales: su perfección, sus elementos y sus áreas. Además de ello menciona los rasgos de carácter que se precisan en este tipo de pensamiento, teniendo como horizonte dos connotaciones: “sentido débil” (weak-sense critical thinking) el cual se orienta a los intereses de un grupo particular, lo que lleva a la exclusión de otros grupos y “sentido fuerte” (strong-sense critical thinking) en donde se tiene en cuenta la equidad al momento de contemplar los intereses de los diferentes grupos.

Paul, dentro de este grupo, resulta ser el autor que brinda un panorama más dotado de los elementos que componen la totalidad del pensamiento crítico. Propone una lista de 35 habilidades (1989) mediante las cuales es posible tanto potenciar como medir la presencia de este pensamiento en los estudiantes. Estas, se dividen en tres grupos: estrategias afectivas, estrategias cognitivas - macrocapacidades y estrategias cognitivas - microhabilidades. Para efectos del análisis que tendrá lugar en este trabajo, se revisarán las estrategias cognitivas, tanto las macrocapacidades como las microhabilidades.

Lista de 25 estrategias -cognitivas- del pensamiento crítico
Richard Paul et al., 1993
B. Estrategias cognitivas: macrocapacidades.
E.10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo.
E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos.
E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías.
E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias.
E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases.
E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas.
E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información.
E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos.
E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías.
E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas.
E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas.
E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos.
E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar.
E.23 Establecer vínculos interdisciplinarios.
E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista.
E.25 Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías.
E.26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías.
C. Estrategias cognitivas: microhabilidades.
E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad.
E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.
E.29 Señalar semejanzas y diferencias significativas.
E.30 Examinar o evaluar supuestos.
E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son.
E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.
E.33 Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.
E.34 Discernir las contradicciones.
E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.

Tabla 1: 25 estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Capítulo II

6. Instrumento para el análisis de contenido

Para ejecutar el análisis de contenido de la revista *Premio a la Investigación e Innovación Educativa*, se propone un instrumento que recupere la textualidad de los artículos contenidos en la revista, lo que permite una aproximación fiel a la fuente para el lector de esta investigación. La recuperación referida, será producto de una lectura sistemática que se hará de los números seleccionados de la revista, artículo por artículo (el instrumento requiere incluir la referencia bibliográfica de cada artículo), transcribiendo de manera exacta los fragmentos en donde se vea reflejada una relación, ya sea de forma explícita o implícita, con por lo menos una de las estrategias cognitivas -ya sea macrocapacidad y microhabilidad- según la figura XX, en donde partiendo de Paul se establecen las manifestaciones de pensamiento crítico que serán susceptibles de estudio en el marco de este análisis de contenido.

El instrumento, además, dado el carácter de los artículos registrados en la publicación, busca sintetizar la experiencia pedagógica en él contenida, con el fin de contextualizar los fragmentos recuperados.

Es importante no perder de vista que, si una vez leído un artículo no es posible identificar en él elementos que vislumbren, ya sea la globalidad o alguna situación o componente local, algún nexo con las estrategias cognitivas que guiarán este análisis, a dicho artículo no le será aplicado el instrumento.

Este capítulo estará dedicado al análisis detallado de las ediciones publicadas entre el 2011 y el 2015, sumando una cantidad de 50 artículos para revisión. La escritura de estos artículos parte de una propuesta individual por parte de los autores, y se nutre y perfecciona para su publicación, gracias al equipo editorial del IDEP, que apoya este procedimiento.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. ____			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: _____			
Título del artículo:			
Autor(es):			
Resumen de la experiencia:			
Cita para referenciar el artículo (APA):			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
Estrategias identificadas:			

Figura 2: Rejilla para el análisis de contenido

El instrumento busca de forma sistemática también, hacer explícita la estrategia de pensamiento crítico que se va identificando a lo largo de la lectura de los artículos; el espacio de interpretación buscar ser un tipo de justificación breve acerca de por qué se encuentra relación entre el fragmento seleccionado -que da cuenta de la experiencia, como fue mencionado en su globalidad o en un elemento local- y la estrategia indicada. Esto, para efectos de ir abriendo el espectro sobre el alcance de dichos elementos en clave del pensamiento crítico. Las fichas se irán numerando de acuerdo a cada artículo revisado.

Para concluir la presentación del instrumento es preciso mencionar que se busca recuperar la iniciativa puramente; es decir, evitando generalizaciones o enunciaciones que muestren una práctica ideal y el deber ser de la misma, ya la existencia de este tipo de elementos en los artículos no garantiza una verdadera propuesta pedagógica que incentive el pensamiento crítico en la práctica. Se espera, de forma directa, recuperar el planteamiento de actividades, de proyectos, de espacios, entre otros, que permitan evidenciar de modo tangible el cómo los docentes, de forma consciente o no, potencian en sus estudiantes el pensamiento crítico, reflejado en este trabajo con las estrategias cognitivas planteadas.

7. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2012.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. <u>01</u>			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2012			
Título del artículo: Museo Interactivo de la Mecánica: una estrategia pedagógica en la enseñanza de la tecnología			
Autor(es): Jorge Rodríguez López			
Resumen de la experiencia: Esta propuesta se desarrolla con estudiantes de ciclos tres y cuatro en el colegio CEDID San Pablo de la localidad de Bosa, surge en respuesta a la preocupación docente por lograr acercamientos asertivos de los estudiantes al conocimiento dotando de significado y aplicación práctica de los saberes construidos en el marco de la modalidad de Diseño Mecánico, para lo cual se acudió a la estrategia didáctica del museo, debido a su carácter innovador que permite diversificar los escenarios para los encuentros pedagógicos procurando la participación activa de la comunidad educativa, la variación de roles y empoderamiento de los jóvenes por medio de la exposición a sus pares de su obra, en la ejecución se construyó una tienda museo acumulando las producciones anuales y a su vez el denominado museo itinerante que ha llevado el trabajo a diferentes espacios a los que han sido invitados para socializar la muestra.			
Cita para referenciar el artículo: Rodríguez, J. (2012). Museo Interactivo de la Mecánica: una estrategia pedagógica en la enseñanza de la tecnología. <i>Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa</i> . Serie premio N° 1, 29 – 38.			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
30 y 31	<p>Como estrategia de motivación hacia el conocimiento de la mecánica y desarrollo de un aprendizaje cooperativo, se incentivó la búsqueda de un mecanismo que permitiera orientar la formación de estudiantes por parte de otros estudiantes.</p> <p>Esto hace posible en los jóvenes: [...] reconocer la importancia del otro en su propio aprendizaje en la medida en la que le hace pensar en otras cosas que no había contemplado en un comienzo; comunicar sus ideas y respetar las del otro; construir y reconstruir otras las comprendan y las critiquen y cambiar sus ideas sobre el conocimiento mismo (SED, 2008: 65).</p>	E.22/E.24/E.25/E.26	<p>Los espacios de transferencia de enseñanzas por parte de quien aprende a un público que desconoce lo que le va a ser enseñado, precisa un acto de escucha activo que permita utilizar las interpelaciones que se presentan en clave de su propósito pedagógico; esto, lleva también a una constante relación en la que quien tiene la responsabilidad de enseñar utilice a su auditorio para poner en juego eso que enseña.</p>

34	Desde 2005, los estudiantes de la modalidad Diseño Mecánico se han encargado de fabricar elementos mecánicos de tipo didáctico, que sirven de insumo para la formación de sus compañeros de los ciclos tres y cuatro. También ellos construyen los módulos que se presentan en las giras del museo Se trata de un museo itinerante que se ha presentado en muchas partes: en el ámbito institucional en una prueba piloto, lanzamiento e inducción para la elección de la modalidad; en otros colegios de la ciudad como el Claretiano (localidad 7) y Cundinamarca (localidad 19); y en eventos pedagógicos distritales.	E.11/E.16/E.28	La creación del material didáctico por parte de los propios estudiantes requiere un cuestionamiento sobre cómo transferir las enseñanzas planteadas haciendo posible su aplicabilidad a nuevos contextos. Lo que también lleva a un análisis de fuentes, dado que dicho material tendrá que sustentarse en clave de referencias bibliográficas, empleando una lenguaje técnico y preciso que de cuenta del manejo del ámbito temático abordado.
36	Al finalizar el recorrido por la muestra, los estudiantes pueden expresar sus opiniones, interrogantes, sugerencias y observaciones en una encuesta, a partir de cuyo análisis estadístico se busca realizar un proceso de retroalimentación.	E.12/E.15/E.19/E.31	El ejercicio de retroalimentación plantea poner en juego lo hecho; así, el desarrollo de un punto de vista personal es fundamental, teniendo en cuenta criterios claros para su planteamiento. También, y teniendo en cuenta la periodicidad de la práctica indicada, es preciso evaluar lo hecho para tomar decisiones sobre su pertinencia o la falta de esta.
36	El proceso de enseñanza parte de la observación y análisis de modelos virtuales y el desarrollo de guías escritas acerca de elementos mecánicos; con esto se busca un nivel de abstracción de los cálculos matemáticos y de los conceptos básicos, con el fin de lograr una transformación del lenguaje y el manejo conceptual de los procesos mecánicos.	E.11/E.14/E.28	Transferir a nuevos contextos implica una comprensión efectiva de los aprendido; esto requiere por supuesto un manejo integral del lenguaje que se representa en la rigurosidad de los términos empleados.
37	Construidos los elementos mecánicos de tipo didáctico, los jóvenes pueden donarlos al museo y hacer parte del equipo encargado de orientar la muestra para sus compañeros de ciclos tres y cuatro. Así se desarrollan unos procesos en los que los estudiantes deben pasar de los esquemas explicativos cotidianos para entrar a plantear y responder preguntas que se generen durante las visitas al museo, pasando de lo concreto a lo abstracto.	E.10/E.11/E.12/E.20/E.32	Los ejercicios de socialización, que van más allá de la repetición y que más bien buscan poner en juego la capacidad argumentativa de los estudiantes potencian su habilidad de generalización y de transferencia. Por supuesto implican marcar una postura personal. El hecho de que sea un ejercicio espontáneo implica unos actos que den cuenta de su habilidad de inferir e interpretar basados en el conocimiento.
<p>Estrategias identificadas: E.10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo. E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos. E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista. E.25 Razonar de manera dialógica: comparar tesis, interpretaciones o teorías. E.26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías. E.28 Reflexionar con precisión sobre el</p>			

pensamiento: emplear un vocabulario adecuado. E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 02			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2012			
Título del artículo: Frankikar. Una expedición pedagógica en tecnología en una comunidad marginal.			
Autor(es): Daniel Ernesto Bohórquez Chaparro			
Resumen de la experiencia: Esta apuesta pedagógica tuvo como propósito incentivar a los jóvenes de la IED La Arabia ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar al estudio de la ciencia y tecnología por medio de experiencias significativas que evidencian la utilidad de la aplicación científica en la resolución de problemas reales de la comunidad, de modo que partiendo de las particularidades del contexto y las necesidades identificadas en los grupos de estudio que describen situaciones marcadas por la violencia, la exclusión social y falta de oportunidades, surgió como propuesta conjunta y una alternativa de escape la creación de un vehículo híbrido que funciones con diferentes fuentes de energía, incluyendo los conceptos de energías renovables y no renovables, esta construcción implicó un diálogo interinstitucional requiriendo de apoyo de diferentes entidades para la cualificación de los jóvenes en términos de diseño y ensamblaje, como producto se presentó el automóvil hecho de materiales reciclables que funciona con un panel solar como propuesta de movilidad no contaminante.			
Cita para referenciar el artículo: Bohórquez, D. E. (2012). Frankikar. Una expedición pedagógica en tecnología en una comunidad marginal. <i>Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 77 – 90.</i>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
78	El proyecto sobre la construcción de un vehículo híbrido se propone para hacer significativos los aprendizajes. Su desarrollo es la materialización del trabajo teórico puesto al servicio de la comunidad para crear nuevas expectativas frente al anquilosado sistema educativo; es descubrir en los jóvenes una motivación intrínseca que les permita cambiar su propio entorno; es desarrollar la capacidad de proyección, contraria a la de adaptación.	E.11/E.13/E.19/E.23/E.31/E.35	En el marco de la experiencia se aborda la construcción del vehículo a partir de un problema de movilidad en la zona; lo que permite relacionar el acto educativo con la respuesta a un problema vivido por los estudiantes. Esto los lleva a salir de la asignatura en donde surgió la discusión y evaluar qué otros conocimientos son necesarios, estableciendo vínculos interdisciplinarios, emprendiendo un proyecto de construcción.

82	<p>La perspectiva pedagógica apuntaba a reconocer los elementos de la combustión fósil en el vehículo híbrido y el proceso de generación de energía, a través del motor alimentado con gasolina e implementado en la construcción del prototipo. Así entonces se buscaba implementar la generación de energía del vehículo a través de una batería eléctrica y comprender su proceso de funcionamiento. Esto conduciría a sustentar el vehículo a través de paneles solares e identificar los procesos relacionados con el uso e implementación de la energía solar.</p>	E.14/E.16/E.17/E.21/E.23/E.27	<p>Emprendiendo el proyecto, los estudiantes se enfrentan a una serie de conceptos técnicos que tienen que manejar efectivamente para dar continuidad al proyecto, acudiendo a fuentes confiables que les permitan hacerlo. A partir de ello entran en un proceso de planeación en donde tienen que considerar diversas variables de diferente tipo, contrastando lo consultado con lo que está por realizarse.</p>
83	<p>En la etapa de diseño se buscó solucionar problemas de diversa índole, como analizar la distribución de los recursos y las restricciones de orden investigativo que tenemos respecto de las especificaciones deseadas. El diseño invoca procesos de pensamiento como la anticipación, la generación de preguntas, el reconocimiento de las oportunidades en medio de la dificultad, la búsqueda de soluciones creativas, la evaluación y desarrollo de las mismas y la identificación de nuevos problemas en pos del derrotero a alcanzar.</p>	E.13/E.15/E.19/E.20/E.27/E.31/E.32/E.34	<p>Inmersos en el proyecto, los estudiantes debían ir solucionando problemas que iban emergiendo, evaluándolos y proyectando soluciones. Esto se da en un ciclo en donde van de la realidad a la teoría y un camino de vuelta que a su vez implica el retorno, proceso en el cual deben ir dando soluciones pertinentes y manejando las consecuencias que estos actos tengan.</p>
83	<p>La vivencia directa in situ comprendió la elaboración de planos de cada pieza del automóvil (kart) con el programa de diseño industrial Rhinoceros; los cálculos matemáticos para la construcción del vehículo, en busca de un diseño ergonómico; la elaboración del modelo del automóvil a escala en cartón-paja y madera; la puesta en marcha del proyecto y la construcción del kart.</p>	E.14/E.18/E.21/E.27	<p>Teniendo en cuenta el nivel de complejidad del proyecto y las nuevas herramientas que serían usadas, los estudiantes se ven en la necesidad de explorar y comprender el uso de nuevas herramientas, y teorías que entrarán a afectar su proyecto, y en ese sentido, dialogar entre esas teorías y la realidad.</p>
83	<p>La evaluación es una actividad permanente en todo el proceso; es decir antes, durante y después en determinados momentos. La evaluación consistió en responder a los interrogantes: ¿en qué vamos?, ¿qué hemos logrado?, ¿qué podemos mejorar?</p>	E.13/E.19/E.20	<p>El proceso evaluativo se convierte en esta experiencia en una posibilidad para que los estudiantes dilucidan problemas, los revisen y a partir de ello tomen decisiones para continuar con su proyecto.</p>
<p>Estrategias identificadas: E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos. E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.23 Establecer vínculos interdisciplinarios. E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad. E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles. E.34 Discernir las contradicciones. E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.</p>			

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 03			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2012			
Título del artículo: Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico.			
Autor(es): Ana Brizet Ramírez			
Resumen de la experiencia: La propuesta se ocupa de evidenciar los beneficios de los contextos de enseñabilidad en la promoción del pensamiento y sentir científico en la escuela, entendiendo estos espacios como un avance en el concepto de la enseñanza que implica la comunicación asertiva de los alcances de la ciencia en la comunidad valiéndose de escenarios didácticos pensados desde la problematización de la realidad, y a su vez el disfrute del saber científico dinamizando la concepción tradicional del mismo. De modo que sobre esta postura teórica surgió la propuesta de intervención en las instituciones Diego Montaña Cuellar de la localidad de Usme con estudiantes de primer ciclo, y de IED República de Colombia de la localidad de Engativá con estudiantes de segundo, tercer y quinto ciclo, la apuesta se orientó al desarrollo de de contextos de enseñabilidad partiendo de los intereses y necesidades del contexto de cada institución definiendo líneas temáticas de investigación por ciclos, como ecología, literatura, etc. Arrojando como resultados una serie de disertaciones sobre las preferencias y efectividad de profundización en tópicos específicos de acuerdo con en nivel formativo.			
Cita para referenciar el artículo: Ramírez, A. B. (2012). <i>Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 137 – 160.</i>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
142	Las carreras con carros fabricados por los niños y niñas de segundo ciclo, junto con sus padres, permitieron contrastar experiencias sobre conceptos como movimiento, velocidad, rapidez, aceleración y trayectoria, de manera lúdica y con intencionalidades didácticas específicas.	E.11/E.14/E.23	Si bien en esta etapa no se habla de un completo desarrollo del pensamiento complejo, que es el que en este marco, da origen al pensamiento crítico, es posible evidenciar una transferencia de conceptos aprendidos a contextos reales. Esto, permite relacionar por lo menos dos áreas, que son vínculos que aunque deseados, no siempre tienen lugar en las aulas de clase.
151	La exposición de pintura “América, magia, mito y leyenda” de Alfredo Vivero, presentada en la Biblioteca Pública Virgilio Barco, permitió a los estudiantes de los diferentes ciclos plantear posiciones analíticas sobre la condición indígena en América y en nuestro país. Visita con estudiantes del Colegio República de Colombia	E.10/E.12/E.17/E.20/E.27	Desarrollar puntos de vista, debatir y analizar son algunas de las acciones que es preciso emprender en la comprensión de fenómenos sociales. Asistir a una exposición, en donde el docente se hace a un lado para dejar que otros escenarios entren en diálogo con los estudiantes y sean ellos los que hagan una lectura crítica de los mismos, evidencia una iniciativa pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

158	Los estudiantes empezaron a hablar y a esquematizar relaciones conceptuales en torno a procesos y vivencias de su vida cotidiana como las barras bravas, el piercing, el maquillaje, la sexualidad, el suicidio, entre otras, que hacen parte de sus intereses porque se ligan a sus expectativas de vida, a la condición juvenil y a sus intereses de conocimiento.	E.10/E.13/E.18/E.22/E.28/E.34	La cotidianidad de los estudiantes, categorizada y puesta en discusión dentro del aula de clase, les permite afrontarla desde otra perspectiva, por lo menos, desde la perspectiva del otro que se conoce mediante su opinión. Esto, permite ahondar y abordar dicha cotidianidad con cierta profundidad que no es posible asegurar con el mero acercamiento experiencial.
Estrategias identificadas: E.10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo. E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos. E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. E.23 Establecer vínculos interdisciplinarios E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad. E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado E.34 Discernir las contradicciones.			

8. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2013.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. <u>04</u>
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2013
Título del artículo: Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas
Autor(es): Natalia Pinilla, Fidel Ramírez.
Resumen de la experiencia: Este trabajo de investigación de orden cualitativo tuvo lugar en el Instituto técnico Industrial Francisco José de Caldas con estudiantes de grado décimo, el propósito de indagación se centró en la reconstrucción de los imaginarios y concepciones de roles de género en los jóvenes teniendo como horizonte la influencia de los factores sociales en la configuración de los mismos, el ejercicio siguió las fases de: indagación, recogiendo expresiones naturales respecto a las opiniones del deber ser masculino y femenino por medio de estrategias pedagógicas como la elaboración de figuras, relacionamiento conceptual, conversatorios, luego se realizó la sistematización de datos, encontrando conceptos comunes en la clasificación primaria que sirvieron como elementos de identificación de identidad y por último la construcción teórica, que consistió en el análisis de los hallazgos a la luz de los fundamentos teóricos sobre el tema. De los resultados se resalta la perpetuación de los estereotipos debido a la concepción tradicional del deber en sociedad, encontrando relaciones jerárquicas y una tendencia a privilegiar la normalización sobre la diferencia.

Cita para referenciar el artículo: Pinilla, N. y Ramírez, F. (2013). Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 27 – 40.

Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
34 - 35	<p>En un pliego de papel se les pidió a los grupos que dibujaran la silueta de un ser humano; no se indicó que fuera de hombre o mujer.</p> <p>Después de dibujada la silueta se les pidió a los estudiantes que, utilizando imágenes recortadas de revistas o periódicos, elaboraran un collage llevando a cabo las siguientes condiciones: en la cabeza debían ubicar la forma como se veían a futuro, aquellas cosas que quisieran lograr en sus vidas; en el tronco y extremidades superiores debían ubicar las imágenes relacionadas con aquellas cosas que creen que la sociedad espera de ellos; y, finalmente, en las extremidades inferiores deberían ubicar aquellas imágenes relacionadas con lo que las familias esperan de ellos.</p>	E.12/E.13/E.18/E.27/E.30/E.32	<p>Abordar cuestiones como el género, tomando como punto de partida los imaginarios de los estudiantes los pone en un lugar diferente a cuando son abordados con discursos planeados y considerados como adecuados a priori.</p> <p>Les permite evaluar sus propios puntos de vista y argumentos, haciéndolos más fuertes o incentivando a su análisis, lo que afecta los supuestos construidos que alrededor de este. y otros temas, puedan tener. Hacer un ejercicio de estos en grupo, genera un diálogo que puede llegar a movilizar las perspectivas individuales o a querer argumentar que otro lo haga.</p>
<p>Estrategias identificadas: E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad. E.30 Examinar o evaluar supuestos E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.</p>			

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 05
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2013
Título del artículo: Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas
Autor(es): Edgar Andrés Sosa
<p>Resumen de la experiencia: La investigación se ejecutó en la IED La Aurora ubicada en la localidad de Usme con estudiantes de grado decimo, el trabajo se basó en la aplicación de contenido (MED) Materiales Educativos Digitales como estrategia de innovación pedagógica para potenciar las competencias ciudadanas específicamente en una falencia encontrada en la institución como es el conocimiento y aplicación de las medidas de seguridad vial, posterior a la identificación del problema, se construyó el material de la unidad didáctica con previa validación de los instrumentos MED, de la aplicación de este contenido se destaca la concienciación de los docentes quienes reconocieron en esta estrategia de las TICS una posibilidad de enriquecimiento de sus propuestas, la buena acogida y evidentes mejoras en el nivel de comprensión de los estudiantes aplicando herramientas de interacción tecnológica recordando que esta intervención debe hacerse por medio de ejercicios planeados, y pensados sobre las particularidades de la población evitando el manejo indiscriminado de elementos de las nuevas tecnologías sin propósitos claro que debilitan su eficacia.</p>

Cita para referenciar el artículo: Sosa, E. A. (2013). Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 83 – 97.

Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
88	<p>El diseño de la intervención de la investigación se realizó de acuerdo con la Unidad “Conociendo las señales de Tránsito”; fueron nueve sesiones aproximadamente de 60 minutos cada una donde el estudiante debía desarrollar todos los desempeños relacionados con la comprensión; la primera sesión correspondió a un desempeño de exploración donde el estudiante realizó el cuestionario inicial (diagnóstico Inicial) y a partir de los resultados se determinó el nivel de comprensión de cada estudiante; las siguientes cuatro sesiones correspondieron a los desempeños de comprensión de investigación guiada donde el estudiante utilizó el MED Transita y desarrolló los desempeños propuestos en la unidad; las siguientes cuatro sesiones correspondieron a los desempeños finales y es donde el estudiante demostró lo que aprendió a través de un proyecto de síntesis; todos los desempeños de investigación guiada y los tres finales buscaron mejorar el nivel de comprensión; para verificarlo se realizó el último desempeño final: contestar nuevamente el cuestionario inicial y a partir de los resultados se determinó el nivel de comprensión que alcanzaron los estudiantes al finalizar la implementación de la unidad.</p>	E.10/E.14/E.15/E.20/E.31	<p>La evaluación de criterios con base en la evaluación funciona para justificar acciones o posturas. Esta experiencia resulta bastante significativa en el marco del rastreo del pensamiento crítico, ya que se presentan las normas, en este caso de tránsito, como elementos que contribuyen a la disminución de un problema real dentro de determinada comunidad y no, como normas cuyo cumplimiento se ven atadas a lo coercitivo de la autoridad. Esto, tanto en este como en otro contexto, puede verse reflejado en cómo y cuándo se asume la pertinencia de un hecho o lo inapropiado del mismo.</p>
94	<p>El material educativo digital “Transita” se diseñó y desarrolló inicialmente como el único recurso pedagógico y didáctico para dar solución a la pregunta de investigación, por tal razón se diseñó utilizando el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, pero a partir del uso solamente del material no se puede determinar si el estudiante mejora su nivel de comprensión en conocimientos, propósitos y formas de comunicación; (...) es decir, un estudiante comprende cuando aplica lo que aprendió en diversas situaciones; el material por sí solo no evidencia el uso de lo que aprendió en nuevas situaciones, sino solamente en un contexto determinado.</p>	E.11/E.12/E.19/E.23/E.31/E.35	<p>Dar al estudiante la oportunidad a los estudiantes de demostrar lo comprendido o lo aprendido debe rebosar la presentación de exámenes, que dado su carácter y planeación, no es posible garantizar que sea instrumento de evaluación efectivo. En cambio, generar espacios en donde se ponga en práctica esto mismo, permite al estudiante en gran medida poner en funcionamiento eso que aprendió, evaluando su pertinencia y la intensidad de su aplicación.</p>

Estrategias identificadas: E.10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo. E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos. E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.23 Establecer vínculos interdisciplinarios. E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 06			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2013			
Título del artículo: El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes.			
Autor(es): Luis Espinel			
Resumen de la experiencia: La propuesta se desarrolla en la IEDIT Rodrigo de Triana con la participación de estudiantes de grado octavo, enfocándose en la asunción del teatro como posibilitador de experiencias pedagógicas de calidad exaltando el cuerpo como herramienta de expresión y reconocimiento de sí mismo y el otro de allí la importancia de profundizar en su conocimiento y exploración desde las manifestaciones artísticas, el trabajo de las clases de teatro se divide en un primer momento de planeación construido con base en una caracterización del grupo, para posteriormente dividir el trabajo por proyectos en grupos, los estudiantes deben resolver la problemática que el docente les ha socializado y crear una propuesta conjunta para el montaje teatral.			
Cita para referenciar el artículo: Espinel, L. (2013). El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes. <i>Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 117 – 129.</i>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
122	La formulación de los dos proyectos de cada grupo: el creativo en donde el grupo inicia la búsqueda de la solución del problema que el maestro les ha entregado y el de aprender a aprender para compartir con los otros grupos.	E.19/E.21/E.22/E.31/E.35	La búsqueda de soluciones puede ser un lugar común en la formación de pensamiento crítico, aun así no deja ser pertinente. Esta experiencia permite que los estudiantes indaguen soluciones a un problema particular, y que lo hagan en grupo, lo que indudablemente le da un matiz bien interesante dado el diálogo que esto genera.
122	Cada grupo planea su trabajo, lo deposita en el grupo de Facebook, donde se socializa y se hacen los acuerdos. Puede ocurrir que los estudiantes necesiten una reunión extra para ensayar o ponerse de acuerdo sobre un asunto en particular; estas deben ocurrir dentro de la institución. Los estudiantes estudian el blog de teatro, abierto para resolver algunas inquietudes.	E.12/E.17/E.18/E.21/E.24/E.26/E.29	Exponer los puntos de vista propios, que se pueden ver reflejados en productos puntuales pactados en la metodología de la clase, implica poner en juego dicho punto de vista para quien lo enuncia, y para quien lo escucha implica debatirlo en clave de los objetivos comunes. Si a este ejercicio se agrega el hecho de tener que llegar a acuerdos, es mucho más potente puesto que los cuestionamientos resultan

			ser rutas de razonamiento común.
123	15 minutos para evaluación y retroalimentación, en donde el curso completo hace diálogo reflexivo sobre el progreso del proyecto y se redefinen las tareas de la próxima semana. Las calificaciones las ponen los estudiantes y es recurrente que algunos pidan al maestro planes de mejoramiento. Las explicaciones a los padres cuando se pierde, las dan los mismos estudiantes.	E.13/E.15/E.17/E.19/E.31	El proceso evaluativo es sin duda un elemento que potencia el pensamiento crítico desde que permite hacer balances, conocer el estado y realizar proyecciones sobre un proceso que están siendo llevados a cabo. Es claro que no se habla de evaluación acumulativa, numérica ni heterónoma en este sentido, ya que su fin es identificar problemas y proponer soluciones.
<p>Estrategias identificadas: E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista. E.26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías. E.29 Señalar semejanzas y diferencias significativas. E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.</p>			

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. <u>07</u>			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2013			
Título del artículo: Meterse en el cuento			
Autor(es): Hernando Martínez			
<p>Resumen de la experiencia: La propuesta consiste en la creación de una colección editorial que impulsa la creación de libros para niños con contenido original, valiéndose de una plataforma digital para su consolidación y difusión con la participación de un equipo interdisciplinar para el proceso editorial, profesores del área de lenguaje y bibliotecarios de la IED Nueva Esperanza ubicado en la localidad de Usme, institución en la que tiene lugar el proyecto, los principales beneficiarios son estudiantes de sexto grado quienes están a cargo de la creación de contenidos, de modo que se trata de una apuesta por incentivar la reconstrucción del contexto a partir de la escritura creativa, la imaginación y el empoderamiento del saber aprovechando las habilidades de escritura como una forma de intervención.</p>			
<p>Cita para referenciar el artículo: Martínez, H. (2013). Meterse en el cuento. <i>Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. serie premio N° 1, 131 – 143.</i></p>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
138	Lectura pública de los textos escritos por los estudiantes: así como se leen los autores canónicos y se analizan los libros como objetos, se leen públicamente los textos de los participantes y se opina sobre ellos.	E.12/E14/E.18/E.21/E.22	La lectura compartida de los textos escritos por los pares para su análisis, sugiere un ejercicio de lectura propia y un diálogo sobre eso que dice el texto con eso que piensa quien escucha.

138	Lectura correctiva de los productos: los estudiantes y el equipo de acompañamiento constituyen el equipo de corrección y evaluación de los textos producidos. Se seleccionan los más apropiados.	E.12/E.15/E.17/E.21/E.24/E.28	Evaluar textos y tener a cargo la responsabilidad de su corrección perfeccionamiento para compartirlos con otros -publicación-, pone en juego la reflexión sobre las ideas que allí se plasman, además y no menos importante, el trabajo que respecto al lenguaje hay que ejecutar, ya que debe demostrar un manejo temático y de forma para el producto que se requiere.
<p>Estrategias identificadas: E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.</p>			

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 08			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2013			
Título del artículo: Proyecto de comunicación y ciudadanía			
Autor(es): Henry Merchán			
<p>Resumen de la experiencia: El proyecto se desarrolla en el marco de un diálogo interdisciplinar vinculando la formación ciudadana con el proceso de comunicación entendido esta unión como un camino viable para fortalecer las competencias ciudadanas y la construcción de identidad en colectivo, valiéndose del acto comunicativo entendido como una oportunidad de expresar las visiones de mundo personales y compartirlas la comunidad educativa, en este sentido se promovió el ejercicio de escritura y producción audiovisual producto de un ejercicio de reflexión y un posicionamiento ético y político claro por parte de los estudiantes respecto a conflictos y temas debatibles presentes en su entorno, los textos fueron socializados en diferentes escenarios concretando la revista y el canal de comunicación interinstitucional, asimismo se consolidó el concepto de ciudadanía como un estado que debe ser buscado y construido a partir de la relación con los otros y el análisis crítico y propositivo de situaciones problemáticas, asimismo se potenció la complejización del acto comunicativo invitando al disfrute y enriquecimiento de las producciones escritas y visuales y el empoderamiento social de los jóvenes, esta experiencia se ejecutó en el colegio la Concepcion CED con estudiantes de sexto a noveno grado.</p>			
<p>Cita para referenciar el artículo: Merchán, H. (2013). Proyecto de comunicación y ciudadanía. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 145 – 163.</p>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación

154	se trabaja la denominada ruta de producción textual que consiste en discutir posibles temáticas sobre el colegio, la comunidad o la actualidad para luego socializar avances y recibir apreciaciones y sugerencias que permitan pulir los trabajos para su publicación; además de esto en las reuniones se toman decisiones acerca del trabajo, la proyección y los objetivos del proyecto.	E.12/E.13/E.18/E.22/E.31/E.32	Poder identificar problemas dentro del contexto propio, no para su simple nominación, sino para entrar en un trabajo de búsqueda de solución grupal pone en juego perspectivas personales sobre el mismo y sobre el contexto. Además. hacer esto con un grupo de sujetos que se ven afectados por el mismo problema, lleva a tener referentes de las consecuencias de las acciones que se pueden tomar.
155	Las estudiantes autoras releen el artículo anterior, así como la entrevista hecha a la orientadora y las coordinadoras del proyecto de educación sexual, para identificar las ideas que se deben replantear o reforzar; posteriormente indagan con las directivas y docentes para finalmente construir y llevar a discusión su texto.	E.12/E.15/E.16/E.17/E.18/E.21/E.24/E.28/E.30	La toma de decisiones en el marco de las estrategias de pensamiento crítico está fuertemente ligadas a la evaluación de varios elementos, entre ellos, de argumentos, posturas y situaciones. Tener la potestad de ejercitar estas estrategias en la vida escolar, tomando decisiones sobre el currículo les permite a los estudiantes tener responsabilidad sobre su propia formación.
161	Este corto texto hace parte de una edición dedicada a la relación entre los animales y el hombre, dirigido a los niños de la sede de primaria; en este caso, buscando llegar a los más pequeños, la autora sintetiza las ideas que a su criterio son importantes para afianzar la conciencia de cuidado y convivencia entre el hombre y el animal, también con el propósito de que se abra el tema en las conversaciones de los niños y el aula de clases.	E.12/E.13/E.17/E.20/E.21/E.28/E.31	El análisis de acciones cotidianas y el debate sobre las mismas, permite tener una perspectiva más profunda y en ese sentido considerar elementos que a la vista simple no emergen. Estas discusiones nutren las posturas personales de los sujetos que las viven.
<p>Estrategias identificadas: E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista. E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado. E.30 Examinar o evaluar supuestos. E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.</p>			

9. Análisis de contenido: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2014.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. 09			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2014			
Título del artículo: Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente			
Autor(es): Angélica Sotelo			
Resumen de la experiencia: Este trabajo de investigación de orden cualitativo con un enfoque metodológico de investigación acción, se desarrolló en la IED Arborizadora Alta con estudiantes de ciclo II, la indagación parte de la necesidad de cualificar las dinámicas de los procesos lectores en las áreas de ciencia naturales y sociales desde el espacio de lengua castellana, esta necesidad fue identificada mediante el estudio de los textos utilizados en primaria para en cada componente de interés y documentos que dan forma al currículo, entendiendo la necesidad de ampliar las posibilidades de acercamiento a la lectura trascendiendo a la concepción tradicional de decodificación y así garantizar la comprensión, el bajo rendimiento incentivo la segunda parte de este trabajo investigativo que consiste en una propuesta de intervención constituida por el diseño de diversas herramientas cognitivas y metacognitivas a fin de identificar cuáles son las más favorables para el proceso de comprensión.			
Cita para referenciar el artículo: Sotelo, A. (2014). <i>Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 57 – 54.</i>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación
71	El acceso a los conocimientos previos, sobre las características lingüístico-discursivas de los textos académicos, permitió a los estudiantes identificar el texto a leer, puesto que fueron capaces de predecir la secuencia de base del texto a partir de la identificación de algunas de sus características; por ejemplo: la existencia de un espacio y tiempo en el caso del texto de base narrativo; la numeración en el texto descriptivo y la pregunta en el texto explicativo-expositivo.	E.14/E.32	El conocimiento profundo y efectivo de los términos y del discurso de determinada tipología textual, genera en los estudiantes su apropiación y en ese sentido un manejo de su estructura base, lo que se puede ver reflejado tanto en su elaboración, como en la buena lectura del mismo tipo de textos.
72	En este momento el énfasis estuvo en los procesos metacognitivos, por cuanto se buscó que los estudiantes supervisaran su proceso de comprensión y utilizaran las estrategias adecuadas para este fin. Los resultados, referidos al uso de las estrategias metacognitivas, permiten afirmar, como se observa en la imagen, que los estudiantes identificaron la fuente de algunas fallas a través del subrayado. En síntesis, fueron conscientes de sus dificultades y dieron una solución a través de la relectura.	E.15/E.20/E.21	La relectura de los propios escritos y el logro de hallar fallas teniendo en cuenta los criterios considerados, permite ver que fueron elaborados criterios de evaluación claros que están sobre los conceptos personales en tanto el sujeto como autor de los textos. Por supuesto, la lectura crítica de sí mismo es un ejercicio ya de por sí que evidencia un estado de pensamiento superior.

Estrategias identificadas: E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.

Instrumento de lectura para análisis de contenido - Ficha No. <u>10</u>			
Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa Año: 2014			
Título del artículo: Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social			
Autor(es): Luz Yenny Fajardo Mendoza			
<p>Resumen de la experiencia: Esta experiencia innovadora se desarrolla en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con grupos de trabajo conformados por estudiantes de sexto a once en el marco del área de Química, la propuesta se fundamenta en el trabajo por proyectos diversificando los temas de investigación y resolución de problemas en relación con el medio ambiente, la biología, genética y demás manifestaciones de las ciencias, las propuestas de investigación surgieron a partir de ejercicios de observación y análisis por parte de los estudiantes quienes propusieron su tema de trabajo, siguiendo las fases dispuestas para ello, sensibilización, conceptualización de la teoría científica y tecnológica, aplicación actividades tecnológicas, socialización. Este trabajo permitió un acercamiento de los jóvenes a la realidad de su contexto a partir de los fundamentos científicos, incluyendo en sus trabajos variables de orden social y económico, como logro especial se alude a la inclusión de esta metodología y los proyectos como parte del plan pedagógico liceísta obteniendo reconocimientos e invitaciones para replicar la iniciativa.</p>			
<p>Cita para referenciar el artículo: Fajardo, L. Y. (2014). Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social. <i>Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa</i>. Serie premio N° 1, 105 – 118.</p>			
Página	Fragmento textual	Estrategia de PC	Interpretación

112 - 113	<p>Se presenta el siguiente caso CSI, que busca fortalecer la comprensión de temas como enlace químico, disoluciones y nomenclatura; el ejemplo se titula Muerte de Benjamín (en el artículo aparece el caso con extensión de una cuartilla aproximadamente). Las estudiantes analizan el caso a partir de las evidencias dadas, teniendo en cuenta los siguientes pasos: — Planteamiento de hipótesis para orientar la investigación y llegar a conclusiones concretas. — Proposición de variables a partir de los datos que reportan las evidencias, para saber cuáles van a influir significativamente en el desarrollo de la investigación. — Elaboración de un mapa conceptual donde se organizan los conceptos teóricos de Química relacionados con el caso. — Reunión de pruebas para determinar cómo ocurrieron los hechos, estas son las que informan a las estudiantes investigadoras lo ocurrido. — Realización de montajes y diagramas de flujo para representar de manera gráfica las prácticas de laboratorio. — Presentación de resultados y análisis en donde van a confirmar la hipótesis, a organizar los datos y analizar los resultados; luego, se plantean soluciones y se registra la bibliografía utilizada.</p>	E.13/E.14/E.16/E.19/E.21/E.26/E.27/E.28/E.32/E.35/	<p>Esta experiencia permite ver muchas de las habilidades de pensamiento que se relacionan de forma directa con un ejercicio investigativo y lo que este requiere. Este fragmento de la experiencia evidencia bastantes de las estrategias de pensamiento crítico dado su carácter. Todas estas estrategias cobran validez -y de ahí lo significativo de la experiencia-, si se tiene en cuenta que no es un proceso aislado de la realidad de las estudiantes que hicieron parte de él; y que, en efecto, estas estrategias son puestas en funcionamiento para la resolución de un problema cercano y vivencial.</p>
<p>Estrategias identificadas: E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. E.26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías. E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad. E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado. E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles. E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.</p>			

Capítulo III

10. Artículos analizados y no analizados

Ejecutada la lectura de los artículos pertenecientes a los números de la revista seleccionados, fue posible la aplicación del instrumento a un total de 10 artículos, de 30 que sumaban en total los artículos de los 3 números escogidos. Estos 10 artículos cumplen 2 características esenciales: evidencian de forma explícita acciones llevadas a cabo con los estudiantes en el marco del acto pedagógico y dichas acciones evidencian por lo menos una de las estrategias de pensamiento crítico propuestos por Paul (1993).

Los 20 artículos restantes, que fueron leídos y que no les fue aplicado el instrumento de análisis, cuentan características diversas pero definitivamente no con las dos esenciales propuestas en el párrafo anterior. Aun así, este panorama no permite afirmar que las experiencias contenidas en dichos artículos no cuentan con una intención o con elementos que se relacionen con el pensamiento crítico.

Categorizando las características de estos 20 escritos es posible reconocer 3 tipos de artículos, cuya categorización ayuda en la comprensión del porqué no fueron analizados con el instrumento propuesto en esta investigación: 1. Artículos que cuentan con un robusto marco conceptual y teórico pero que no permiten un acercamiento a la experiencia ya que no mencionan las acciones llevadas a cabo con los estudiantes. 2. Experiencias que se ocupan del disfrute artístico de los estudiantes -ya sea mediante la literatura o la danza-, sin ser un objetivo explícito abordar en algún aspecto el pensamiento crítico. 3. Artículos de investigación descriptiva sobre dinámicas de aula, sin propuestas de intervención.

10.1 Artículos no analizados.

10.1.1 Artículos que cuentan con un robusto marco conceptual y teórico pero que no permiten un acercamiento a la experiencia ya que no mencionan las acciones llevadas a cabo con los estudiantes.

Las experiencias a las que fue posible tener acercamiento a través de los artículos de innovación e investigación en los 3 números de la revista analizados, muestran de forma contundente el manejo conceptual y teórico de los docentes frente a diversos temas:

pedagogía por proyectos, educación ambiental, procesos de escritura y de lectura, análisis discursivo, gobierno escolar, competencias ciudadanas, entre muchos otros. La aproximación a estos temas, se hace mediante rigurosos estudios bibliográficos que demuestran un bagaje robusto en lo conceptual, la historicidad y la reflexión por parte de los docentes frente a los mismos y, es un reflejo de ello también el conocimiento que tienen sobre los derroteros que tanto el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital brindan en todos ciclos sobre la áreas básicas. De hecho, es posible identificar esto como rasgo común de todos los artículos de la revista -por lo menos los leídos-, teniendo en cuenta el asesoramiento escritural al que acceden los autores por parte del IDEP, específicamente del equipo editorial de la publicación seriada Premio.

En esta perspectiva, cobran relevancia algunos enfoques teóricos que ponen de manifiesto la importancia del trabajo en, como estrategia particularmente propicia para la generación de determinados aprendizajes, entre ellos el de la composición textual. En este sentido, los postulados piagetianos, el enfoque cooperativo (Johnson y Johnson, 1987) y los planteamientos de Vygotski (1988) tienen su parentesco en la medida en que proponen una enseñanza basada en la interacción con otros. Rojas, 2012 (p. 95 - 96)

Siendo así, la nueva estructura se enfocó en la vivencia de la corporeidad, con la certeza de que ésta constituye “en sí misma una posibilidad para la educación humana sin otro argumento que el de dar vía al carácter emocional que la anima y ser una forma de libertad y expresión individual” (Pedraza, 2004) y que, en definitiva, es en esta posibilidad que las prácticas corporales y la vivencia de la corporeidad se configuran como “el punto central del encuentro del hombre consigo mismo” (Dulcio, 1988). Cubillos, 2013 (p. 107)

Estas habilidades orales (expresión y escucha), junto con las habilidades no verbales (paralingüística, kinesia y proxemia) y las habilidades escritas, se encuentran enmarcadas dentro de la competencia comunicativa definida por Gumperz y Hymes como: “[...] aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes” (1972, VII, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 43). Martínez, 2014 (p.32)

Los anteriores fragmentos permiten evidenciar lo mencionado en el párrafo previo; ahora bien, haciendo una lectura general e inferencial es posible relacionar algunos contenidos con el fortalecimiento del pensamiento crítico, la cuestión de la escucha y las habilidades escrita por ejemplo, aun así, estos artículos no fueron analizados mediante la aplicación del instrumento, dado que en el cuerpo del artículo no es posible acceder a la experiencia de modo descriptivo y explícito.

Un aspecto fundamental a considerar es que los artículos contenidos en la revista son producto de procesos de investigación e innovación educativa, que en ocasiones se desarrollaron a lo largo de 2 o 3 años; en perspectiva, puede que al ir a los documentos fuente sea posible obtener descripciones detalladas de las acciones ejecutadas en el marco de los diferentes proyectos, sin embargo es una labor que desborda el análisis documental del que se ocupa este trabajo, y su descarte se debe a que en el artículos estos aspectos no están contenidos, lo que en ningún momento clasifica la experiencia como carente de vínculos con el pensamiento crítico desde la aproximación aquí propuesta.

10.1.2 Experiencias que se ocupan del disfrute artístico de los estudiantes -ya sea mediante la literatura o la danza-, sin ser un objetivo explícito abordar en algún aspecto el pensamiento crítico.

Uno de los resultados de mi investigación fue reconocer el cuerpo diverso como lugar de conjunción de las prácticas pedagógicas y artísticas, ya que juntas ocurren en el espacio tiempo y suceden al unísono en el cuerpo, lugar de expresión propio de la danza. Sobre las prácticas pedagógicas, Moreno afirma que ellas refieren los discursos y las reflexiones del hacer, de la acción, son movilización e intervención en el campo donde domina el maestro (2007). Para mí, esa acción y ese hacer queda de evidencia en el movimiento, propio de la danza; es en ese momento en el que gracias a la danza es posible darle cuerpo a la práctica pedagógica. Gallo, 2013. (pp. 46 - 47)

Son varias las propuestas que se centran en la experiencia estética provocada por diferentes expresiones artísticas en los estudiantes. Desde una perspectiva amplia de la corriente de pensamiento crítico, es claro que el arte y sus diversas manifestaciones ocupan un papel vital en tanto es posible aproximarse a él como un mecanismo de denuncia, como el resultado de una lectura de la realidad y un espacio de creación que da lugar a mundos posibles. Sin embargo, es vital no perder de vista el marco teórico de este trabajo de investigación, el cual pretende identificar prácticas concretas que den lugar al desarrollo de pensamiento crítico anclado con unas estrategias puntuales (Tabla 1). Así, dentro de estas iniciativas pedagógicas no es posible establecer vínculos claros con dichos elementos.

Al momento de representar alguna situación en escena, se pudo comprobar que los estudiantes no tienen claros sus referentes espacio-temporales. El tiempo fue asumido desde el hecho mismo, el acontecimiento del momento: pequeños accidentes, discusiones entre compañeros y con profesores, llamados de atención, perder o ganar apuestas entre otros; un aquí y ahora sin antes ni después, las cosas resueltas de facto. La percepción del espacio fue asumida desde lo evidente, el cuerpo ocupando un lugar, mostrando un hacer esquemático orientado a comunicar con la mayor literalidad posible el relato. León, 2014. (p. 81)

Es posible también, encontrar que ligado a la experiencia estética en algunos artículos se abordan términos propios de la expresión corporal y son abordados por los autores de los artículos en pro de afianzar una cultura del cuerpo y del movimiento. En efecto, en este lugar es precipitado e infundado afirmar que dichas experiencias no contemplan en ninguno de sus aspecto el pensamiento crítico, no obstante, para efectos del análisis propuesto son experiencias en las que los vínculos no son posibles de identificar con la referencia concreta del contenido de los artículos.

10.1.3 Artículos de investigación descriptiva sobre dinámicas de aula, sin propuestas de intervención.

Como fue mencionado, la publicación seriada analizada cuenta con dos únicas secciones: innovación e investigación. Un factor que fue posible evidenciar, es que los artículos que pertenecen a la sección de investigación tienen una tendencia a ser estudios descriptivos de fenómenos que tienen lugar en las interacciones entre estudiantes y, entre estudiantes y docentes.

En esta categoría de artículos es posible encontrar de forma no aislada el término pensamiento crítico, aún así, su abordaje no está relacionado con acciones que el docente ejecute en sus prácticas pedagógicas; más bien, aparecen como parte de una reflexión que mayoritaria habla de su existencia o de su carencia, sin dar claridad sobre una perspectiva que sobre la expresión se asuma.

En la institución educativa Ramón de Zubiría se han registrado situaciones problemáticas a partir del ciberbullying, donde la falta de normas de etiqueta en la red (netiqueta)¹ ha propiciado episodios de violencia escolar. Para promover acciones de mejora en la convivencia entre los estudiantes es necesario identificar los factores asociados a circunstancias de violencia (comentarios malintencionados en la red generan posteriormente conflictos dentro y fuera del plantel educativo). Pinilla, 2013. (p.58)

Respecto del pensamiento crítico es posible afirmar que, según lo visto, los estudiantes no toman medidas distintas de la acción directa para exponer sus desacuerdos con algunas disposiciones del colegio (por ejemplo el uniforme). Cuando se preguntó al respecto, se obtuvieron respuestas como: “Porque no estoy de acuerdo; a mí no me parece que debe ser así; ¿cómo en otros colegios sí y aquí no? León, 2014 (p. 83)

En consecuencia, y dado que se pretenden caracterizar las acciones de docentes que mediante sus prácticas aporten a la construcción de pensamiento crítico, esta categoría de

artículos no permite encontrar este tipo de relación, dado que su enfoque es predominantemente de caracterización, tomando como insumo diversos hechos que tienen lugar en los diferentes planteles educativos. De nuevo, se reconoce el valor de este tipo de caracterizaciones puesto que permiten comprender fenómenos desde diferentes perspectivas, identificando sus elementos, causas e implicaciones; lo que busca este apartado es dar claridad sobre las propiedades de estos artículos y como resultado justificar el porqué el instrumento de análisis no les fue aplicado.

Cerrando esta sección del documento es pertinente mencionar que las tres categorías anteriormente desarrolladas, logran condensar la mayoría de los artículos que no fueron analizados mediante el instrumento propuesto para ello, es decir, no su totalidad. De manera minoritaria es posible aproximarse a artículos que se ocupan de diversas situaciones que atañen al gremio docente en instituciones educativas puntuales, ejercicios de innovación para la inclusión de TIC en diversos planos de los planteles educativos, propuestas de transformación pedagógica y curricular, entre otros ámbitos, y que como factor común carecen del componente descriptivo sobre las prácticas pedagógicas que los docentes de la capital desarrollan.

10.2 Artículos analizados.

El capítulo II contiene las 10 fichas de lectura que resultaron del ejercicio de rastrear los artículos que contuviesen experiencias de aula, en la ciudad de Bogotá, en donde fuese posible hallar acciones concretas que los docentes ejecutaban y que propenden por el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes que participan en dicha experiencia.

Los artículos, organizados por orden de aparición en las revistas, son:

Ficha de lectura	Año	Título	Autor (es)
1	2012	Museo Interactivo de la Mecánica: una estrategia pedagógica en la enseñanza de la tecnología	Jorge Rodríguez López

2	2012	Frankikar. Una expedición pedagógica en tecnología en una comunidad marginal.	Daniel Ernesto Bohórquez Chaparro
3	2012	Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico.	Ana Brizet Ramírez
4	2013	Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas	Natalia Pinilla y Fidel Ramírez
5	2013	Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas	Edgar Andrés Sosa
6	2013	El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes	Luis Espinel
7	2013	Meterse en el cuento	Hernando Martínez
8	2013	Proyecto de comunicación y ciudadanía	Henry Merchán
9	2014	Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente	Angélica Sotelo
10	2014	Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social	Luz Yenny Fajardo Mendoza

Tabla 2. Artículos analizados mediante la rejilla propuesta.

De cada uno de estos artículos fue posible extraer mínimo un fragmento textual, que contenía una acción, una actividad, un proyecto o una situación concreta propuesta por parte del docente para los estudiantes. Una vez fueron extraídos los fragmentos, fueron leídos a profundidad con el fin de identificar sus diferentes elementos y revisar la relación

que se establecía con una o más de las 25 estrategias de pensamiento crítico contenidas en la Tabla 1.

11. Lo encontrado: conclusiones

Al emprender el rastreo de prácticas pedagógicas, que en alguna medida y que de forma consciente o inconsciente tuvieran relación con las 25 estrategias cognitivas propuestas por Paul (1993), fue proyectada una búsqueda con resultados aislados, en donde a lo sumo se suponía encontrar entre 2 y 3 estrategias por experiencia, eso sí, previendo que en la mayoría de artículos fuese posible establecer ese tipo de vínculos. Sin embargo, el interesante hallazgo que sobre este pronóstico emergió fue que, de un total de 30 artículos analizados, sólo en 10 de ellos fue posible detectar relaciones rastreables a partir de las acciones con el pensamiento crítico, conociendo el marco conceptual que sobre este término tiene este documento. También, que en estos 10 artículos fue encontrado un promedio de 9 estrategias de pensamiento crítico.

Teniendo como referencia la Tabla 1, a continuación, se relacionan cuáles fueron las estrategias rastreadas en el contenido de las experiencias, en paréntesis se indica dicha estrategias en cuantos de los 10 artículos fue identificada.

E.10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo. **(3 artículos)**

E.11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos. **(4 artículos)**

E.12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías. **(7 artículos)**

E.13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias. **(6 artículos)**

E.14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases. **(7 artículos)**

E.15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas. **(7 artículos)**

E.16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información. **(3 artículos)**

E.17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos. **(5 artículos)**

E.18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías. **(6 artículos)**

E.19 Descubrir soluciones o evaluarlas. **(5 artículos)**

E.20 Analizar o evaluar acciones o políticas. **(5 artículos)**

E.21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos. **(7 artículos)**

E.22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar. **(5 artículos)**

E.23 Establecer vínculos interdisciplinarios. **(3 artículos)**

- E.24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista. **(4 artículos)**
- E.25 Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías. **(1 artículo)**
- E.26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías. **(3 artículos)**
- E.27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad. **(3 artículos)**
- E.28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado. **(5 artículos)**
- E.29 Señalar semejanzas y diferencias significativas. **(1 artículo)**
- E.30 Examinar o evaluar supuestos. **(3 artículos)**
- E.31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son. **(5 artículos)**
- E.32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles. **(6 artículos)**
- E.34 Discernir las contradicciones. **(1 artículo)**
- E.35 Examinar las implicaciones y las consecuencias. **(4 artículos)**

De las 25, solamente hubo una estrategia que no se fue posible rastrear:

E.33 Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.

El propósito de relacionar esta información es dimensionar el alcance de las estrategias en el marco de las prácticas pedagógicas de los profesores; es muy importante mencionar que definitivamente no fue un rasgo común en las experiencias considerar el pensamiento crítico como el derrotero a seguir; si bien es posible encontrar menciones a este respecto, no sobrepasan la enunciación de su importancia y necesidad; como es posible inferir en ningún caso se está mencionando que las prácticas no contaran con elementos que se relacionen con el pensamiento crítico, por lo menos de modo consciente y planeado.

Lo anterior permite comprender la manera en que los docentes asumen la cuestión del pensamiento crítico, mostrando una fuerte tendencia a hacer referencia en su discursivo dentro de los sustentos teóricos que desarrollan, sin relacionar -de nuevo, por lo menos de forma consciente- las acciones concretas con dicho tipo de pensamiento. Precisamente el análisis realizado, permite ver cómo es posible hallar en las prácticas pedagógicas abordadas, componentes que contundentemente se relacionan con el pensamiento crítico.

Asumir en su globalidad el pensamiento crítico, permite hacer consciencia de que su presencia en lo social es el reflejo de una serie de desarrollos a nivel cognitivo que permiten

que los sujetos comparen, analicen, evalúen, infieran, resuelvan problemas, entre otras habilidades esenciales para la vida. Por ello, lo que se presentará a continuación son los hallazgos que permiten evidenciar cómo a través del planteamiento de actividades en el aula, que se desarrollan en el marco de la institucionalidad y los currículos, desarrollar el pensamiento crítico es posible. Por supuesto, los insumos para las afirmaciones que se harán son las experiencias analizadas.

11.1 Los estudiantes también pueden ser formadores.

Dar el lugar del docente a los estudiantes los aparta de su comodidad rutinaria, en la que posiblemente se consideren receptores pasivos. La construcción de material didáctico, la planeación de clases y la selección de temáticas logra que tengan un manejo responsable del lenguaje, que cuestionen esos contenidos que van a enseñar y haya una fiabilidad de fuentes funcional. También, en tanto que estudiantes que cumplen el papel de docentes, su capacidad de escuchar al otro y de hacer interlocución se ejercita, permitiendo conocer y analizar otros puntos de vista y llegar nuevas construcciones a partir de ello.

12.2 Retroalimentación.

Generar espacios de discusión para hablar sobre el resultado parcial o final de tareas propuestas o de proyectos ejecutados, da a la evaluación otro sentido; el término retroalimentación es común en las experiencias que pretenden dar una papel activo al estudiante en la evaluación, conocido también normalmente como co-evaluación. No obstante es muy rescatable cómo dichos espacios tenían como objetivo evaluar lo hecho, encontrando posible fallas y proponer estrategias para alcanzar lo planeado generalmente, de modo grupal.

12.3 Proyectos innovadores.

Si bien este subtítulo puede parecer muy amplió, en el análisis hecho se puede concretar en proyectos que pretendían la construcción de objetos funcionales para los estudiantes que participaban en la experiencia -carros para recorrer las zonas circundantes a los colegios, por ejemplo-. Esto permite desarrollar en los estudiantes, desde el manejo conceptual que es necesario que tengan sobre nuevos términos, hasta las predicciones que puedan formular sobre lo que están llevando a cabo. Lo interesante frente a este tipo de actividades es que generalmente dichos proyectos nacen de las propuestas espontáneas de

los estudiantes, lo que los pone en un lugar interesante dado que son sus ideas las que han de materializar.

12.4 Ambientes de aprendizaje.

Llevar a los estudiantes a otros lugares con fines pedagógicos, permite generar en ellos la lectura crítica de otros lugares. Un hallazgo muy interesante consiste en que si bien los estudiantes tienen su propia opinión frente al colegio al que pertenecen y cómo este aporta o no a su formación, pueden hacer lo mismo con otros espacios, que si bien no están destinados de modo explícito para ello, son susceptibles a que los sujetos que los frecuentan puedan hacer una lectura en este mismo marco. Los lugares encontrados van desde museos hasta plazas de mercado.

12.5 ¿Y los problemas cotidianos qué?

Que los estudiantes asuman los problemas que circunda su cotidianidad como algo más que factores constantes, naturales e irremediables, permite que se identifiquen como agentes de cambio. Lo anterior puede sonar como un lugar común; no obstante dentro de las experiencias fue significativo encontrar que antes de plantear proyectos que pretendiesen que los estudiantes impactaran sus comunidades, dichos problemas son pretextos para abrir las discusiones en clase. Luego como son problemas conocidos por todos los estudiantes, permite poner en juego sus prejuicios, indagando sobre cómo estos se conformaron y posibilitando su comprensión proyectando su incidencia. En tanto que problemáticas es posible encaminar las discusiones hacia la búsqueda grupal de soluciones; estos espacios de discusión fueron tanto presenciales como virtuales y su principal logro está en hacer posible llegar a acuerdos.

12.6 Las normas.

Dar a las normas un papel más allá del control y reconocer su importancia y utilidad es vital para que acatarlas o no tenga fundamentos reales. Por ejemplo -y como fue evidenciado en uno de los artículos-, la comprensión de las normas de tránsito permite a los estudiantes evaluar su pertinencia y al mismo tiempo las acciones de los conductores que transitan por su zona; la experiencia es muy potente dadas las cifras de accidentalidad en la zona en la que fue llevada a cabo, luego las normas, aparecen como una posibilidad de abordar problemáticas sociales.

12.7 Evaluando lo propio y lo de los demás

Poner a consideración las producciones propias por parte de los estudiantes, los pone en un lugar interesante frente a sus puntos de vista. Tener que fundamentar sus imaginarios y poner en consideración los de los demás, es un ejercicio pertinente que permite debatir de manera profunda. Por supuesto, estos espacios -tanto el físico como el temporal- han de ser planeados y convenidos para dar un paso más allá del “ataque”, y en verdad lograr fundamentar lo escrito y cuestionar -con fundamentos también- lo leído.

Todas las actividades hasta acá mencionadas tuvieron como principal referencia las experiencias analizadas; de manera concreta es posible ver que aunque intencionalmente no fueron planeadas para una formación consciente de pensamiento crítico, su carácter es muy potente para hacerlo. Reconocer que el pensamiento crítico puede ser trabajado sin pretensiones de impacto inmediato y tampoco de acciones que lo reflejen, es un paso importante para centrar la atención en las acciones que lo generan.

13. Referentes bibliográficos

Libros

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. & Rojas, C. (2012). El análisis de contenido. Capítulo VI. En. Técnicas Cualitativas de Investigación. Editorial UCR. Costa Rica.
- Boisvert, J. (2004). La formación de pensamiento crítico. Bogotá, Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003). El grito manso (Educación General N° 13). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- García-Llamas, J. (2011). Los paradigmas de investigación en educación. Capítulo 2. En Metodología de la Investigación Educativa. Educación para el siglo XXI. Bilbao.
- Kincheloe, J. .L. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona: Octaedro.
- Landry, R. (1987) L´analyse de contenu. En: Recherche sociale. De la problématique á la collecte des donnés. Presses de l´Université du Québec.
- Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ediciones de La Torre.
- Paul, R. (1993): Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Artículos de revista

- Bohórquez, D. E. (2012). Frankikar. Una expedición pedagógica en tecnología en una comunidad marginal. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 77 – 90.
- Cubillos, R. (2013). Acción, diversión, reto y aprendizaje: la travesía de una aventura. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 103 - 116.

- Espinel, L. (2013). El teatro en el colegio, herramienta para la formación, artística, social y ciudadana de los estudiantes. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 117 – 129.
- Fajardo, L. Y. (2014). Una apuesta por la investigación. Enseñanza de la química para la formación de semilleros de investigación a través de la elaboración de proyectos con responsabilidad social. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 105 – 118.
- Gallo, G. (2013). Diversidad, arte danzario y práctica pedagógica: una conjunción en el cuerpo. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 43 - 56.
- León, H. (2014). La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 75 - 90.
- Martínez, A. (2014). La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 29 - 43.
- Martínez, H. (2013). Meterse en el cuento. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 131 – 143.
- Merchán, H. (2013). Proyecto de comunicación y ciudadanía. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 145 – 163.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos (2014) El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. En Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-23 Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Pinilla, N. y Ramírez, F. (2013). Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 27 – 40.

- Pinilla, R. (2013). Ciberbullying entre estudiantes de grado 10º: ¿cómo cerrar las puertas para protegerlos cuando el bravucón del cole puede entra con un sólo mensaje? Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 57 - 70.
- Ramírez, A. B. (2012). Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 137 – 160.
- Rojas, Y. (2012). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y comprensión textual. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 96 - 120.
- Sosa, E. A. (2013). Comprensión + TIC = Competencias ciudadanas. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 83 – 97.
- Sotelo, A. (2014). Cognición, metacognición, comprensión: Una relación necesaria e incluyente. Premio a la investigación e innovación pedagógica y educativa. Serie premio N° 1, 57 – 54.

Cibergrafía

- Abela, J. (Sin fecha). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Gómez, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. Revista de Ciencias Humanas UTP: Pereira. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index.htm>
- Moreno, E. A. Concepciones de práctica pedagógica. [on line]. Grupo de práctica pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales UPN. Fecha de consulta: septiembre 1 de 2016. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

Vargas, L. (c2015). Página del Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia del Chubut. Revisado el 18 de septiembre de 2016, recuperado de:
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Mag yoly.pdf

Vega, R. (2012). Elogio del pensamiento crítico. Jornada en defensa del Pensamiento Crítico. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en
<http://omegalfa.es/bienvenida.php>

Tesis de grado

Ortiz, F. (2016) Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas. (Tesis de Doctorado). Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.