



RAE

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de grado

NIVEL DE CIRCULACIÓN: General

ACCESO AL DOCUMENTO: Biblioteca Universidad San Buenaventura sede Bogotá y seccional Cartagena.

TÍTULO: Pensamiento Crítico: Formar para Atreverse

AUTORA: Bertha Isabel Bolaños Torres

UNIDAD PATROCINANTE: Universidad San Buenaventura sede Bogotá

PALABRAS CLAVES: Pensamiento Crítico, Prácticas Pedagógicas, investigación-acción, herramientas conceptuales, formación docente.

DESCRIPCIÓN: Tesis de grado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación, esta tiene como objetivo identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica.

FUENTES: Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido, La educación como práctica de la libertad*. Araujo Freire, Ana María, *Paulo Freire, Pedagogía de la Tolerancia*, Campos Arena, Agustín, *Pensamiento Crítico, Técnicas para su desarrollo*, Facione, Peter, *Pensamiento Crítico, Qué es y por qué es importante?*, Torres, Rosa María. *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Zemelman, Hugo *Voluntad de conocer: El sujeto en el paradigma crítico*.

CONTENIDOS: La tesis se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos. El primer capítulo, es el introductorio y corresponde la presentación general de la investigación. Este contiene el planteamiento del problema, sus antecedentes investigativos, objetivos, justificación, marco de referencia teórico y conceptual que fundamenta y sustenta la investigación propuesta y por último la metodología que se siguió para el desarrollo del proyecto.

El segundo capítulo denominado: Acercamiento a la Historia del Pensamiento Crítico, permite conocer y comprender las diferentes posturas teóricas predominantes en cada momento de la historia, también en este, se presentan las miradas del pensamiento crítico, vistas; desde la conciencia histórica, lo cognitivo y el compromiso y la transformación social.



En el capítulo tres, denominado: La Investigación – Acción: Un Horizonte de Formación para la Transformación Social, registra el surgimiento del proyecto desde este tipo de investigación, sus propósitos y rasgos característicos.

Finalmente, el capítulo cuatro presenta el análisis de la información recopilada, la propuesta pedagógica, las conclusiones del proyecto y las reflexiones de cierre.

METODOLOGÍA: La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y se aborda desde la Investigación – Acción (I-A). Las personas participantes en la investigación fueron veinti cinco (25) y estuvieron representadas por la investigadora (1) y veinti cuatro (24) estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, a cada participante se le asignó un rol específico y un código que la identifica a través del proceso. Las técnicas implementadas fueron la observación participante y los grupos de enfoque, estas se llevaron a cabo a través de los siguientes instrumentos: guía de observación, diarios de campo y entrevista grupal.

La investigación, de acuerdo con las fases y ciclos determinados para este diseño metodológico se ajustó al siguiente procedimiento; *Primer momento:* responde al ciclo y fase uno (1) observación, desde este se planteó el problema, se recolectó la información, se identificaron las necesidades reales de los participantes, se realizó una entrevista a través de la organización de tres (3) grupos focales cada uno con ocho (8) participantes, también se registraron diarios de campos y guías de observación. *Segundo momento:* correspondiente al ciclo y fase dos (2) denominada pensar, se formuló el plan para resolver el problema, lo cual posibilitó analizar e interpretar las situaciones que fueron aconteciendo, se continuó con los procesos de observación y la realización de los diarios de campo. *Tercer momento:* desde este se puso en marcha el plan, se recolectaron los datos, se hicieron ajustes permanentes, este momento respondió al tercer ciclo y a la fase tres (3) denominada actuar, durante este momento nuevamente se realizó una entrevista a través de la organización de tres (3) grupos focales, los diarios de campo y las guías de observación. *Cuarto momento:* De acuerdo con el cuarto ciclo y la fase anterior, se evaluó el plan implementado para llevar a cabo los ajustes y toma de decisiones al respecto, se consideró necesario realizar nuevamente una entrevista a través de la organización de tres (3) grupos focales, también se diligenciaron diarios de campo y guías de observación. *Quinto momento:* Se propuso iniciar con el proceso de estructuración de una propuesta pedagógica que favoreciera la formación de los estudiantes bonaventurianos desde la perspectiva del pensamiento crítico, una vez se culminara con el análisis e interpretación de la información recopilada a través de los instrumentos y las fuentes, Finalmente se redactaron las conclusiones generales de la investigación y las reflexiones de cierre.

CONCLUSIONES: De acuerdo con el diseño metodológico propuesto para esta investigación, constituido por cinco momentos es preferible remitirse al capítulo cuarto en donde aparece de manera amplia y detallada las conclusiones generales. Sin embargo, al hacer referencia al cuarto momento del proceso las participantes hacen las siguientes valoraciones: El grupo de estudiantes participantes en la investigación coinciden en afirmar que los encuentros académicos fueron de formación y de construcción de conocimientos, en estos se reflexiona, dialoga,



diserta y aprende. Así mismo, manifestaron que se generaron cambios considerables en las actitudes y en las relaciones intersubjetivas a nivel del grupo y en sus expresiones, de igual manera dejaron entrever que hoy se responde a los procesos con mayor responsabilidad y motivación, son conscientes de la formación académica y profesional que adelantan y el compromiso social que este acarrea. También, en sus escritos comentaron que se aprendió a escuchar al otro y a los otros, a respetar el tiempo y a valorar la opinión, las posturas y los juicios crítico de los demás.

En definitiva, manifestaron las participantes haber observado un mejoramiento en las actitudes y/o disposición a nivel grupal, las estudiantes se asumen líderes de su proceso formativo, los discurso en clase se han venido transformado, se han vencido de cierta manera los miedos y las angustias que sentían, hoy las estudiantes al expresarse, argumentan sus ideas y/o planteamientos con más claridad y profundidad, se divaga menos.

AUTORA DEL RESUMEN ANALÍTICO: Bertha Isabel Bolaños Torres.



PENSAMIENTO CRÍTICO: FORMAR PARA ATREVERSE

BERTHA ISABEL BOLAÑOS TORRES

CÓDIGO: 20103363020

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN:

JUAN PABLO SUAREZ BONILLA

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA – SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JUNIO DE 2012



PENSAMIENTO CRÍTICO: FORMAR PARA ATREVERSE

BERTHA ISABEL BOLAÑOS TORRES

CÓDIGO: 20103363020

Tesis de grado para optar al título de
Magíster en Ciencias de la Educación

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN:

JUAN PABLO SUAREZ BONILLA

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA – SEDE BOGOTÁ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JUNIO DE 2012



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. CAPÍTULO INTRODUCTORIO.....	12
1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	12
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	16
1.4 OBJETIVOS.....	29
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	29
1.6 MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	33
1.7 METODOLOGÍA.....	45
2. ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO..	56
2.1 MIRADAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA CONCIENCIA HISTORICA.....	63
2.2 MIRADA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LO COGNITIVO....	66
2.3 MIRADAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE EL COMPROMISO Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	71
3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UN HORIZONTE DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	75
3.1 EL SURGIMIENTO DE LA PROPUESTA INVESTIGATIVA.....	75
3.2 APROXIMACIONES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....	77
3.3 INTENCIONALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	82
3.4 RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	83



4. PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE.....	90
4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	93
4.2 PROPUESTA PEDAGÓGICA: FORMAR ATREVIENDOSE”.....	121
4.3 CONCLUSIONES.....	129
5. REFLEXIONES DE CIERRE.....	133
REFERENCIAS.	
ANEXOS.	



RESUMEN

Pensamiento crítico: formar para atreverse, es el título de la presente tesis, esta tuvo como principal propósito identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica. Este abordaje se realizó a partir de las fases y ciclos de la investigación-acción, utilizándose como técnicas la observación participante y los grupos de enfoque, lo que permitió aplicar como instrumentos guías de observación, diarios de campo y entrevistas grupales.

Los resultados del análisis fueron organizados en los cinco momentos propuestos en el proceso investigativo, por ello, es preciso remitirse al capítulo cuarto, este en sus numerales detalla tanto el análisis como las conclusiones. En este mismo capítulo aparece la propuesta pedagógica “Formar Atreviéndose”, la cual surgió a partir de los resultados obtenidos, esta tiene como objetivo central implementar acciones pedagógicas y didácticas concretas en los procesos de formación humana, académica y profesional de los estudiantes, futuros docentes, a partir de los distintos postulados, concepciones y miradas del pensamiento crítico.

Palabras Claves: Pensamiento crítico, prácticas pedagógicas, investigación-acción, herramientas conceptuales, formación docente.



INTRODUCCIÓN

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.
Paulo Freire*

El trabajo investigativo se inició a partir de las reflexiones que se venían suscitando al interior de los programas de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena, en torno a los procesos de formación de los futuros docentes, la práctica pedagógica y las dinámicas que se originaban en las sesiones o encuentros académicos con estudiantes y docentes de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales.

Estas, reflexiones originaron en la autora una búsqueda inicial en los planteamientos teóricos cursados con la Maestría en Ciencias de la Educación y posteriormente a partir del diseño metodológico de enfoque cualitativo, cuyo tipo de investigación determinado fue la investigación-acción, se inicio todo un proceso investigativo que permitiera conocer en los participantes sus situaciones, interacciones, manifestaciones y/o comportamientos en sus prácticas de aula, asumiendo con ello, los rasgos característicos de este tipo de investigación. De tal manera, que se pudiera dilucidar el interrogante principal: ***¿Cómo los postulados del pensamiento crítico se constituyen en una opción pedagógica para la formación del docente bonaventuriano?***

Trazado el interrogante, se hizo un rastreo de los antecedentes desde los distintos contextos sociales y educativos, encontrándose que los trabajos realizados referidos a la temática propuesta, han sido cierta mente desarrollados y aplicados en



el ámbito educativo pero no precisamente en una facultad de educación. De allí, la importancia y el sentido que tendría esta tesis a nivel de Cartagena y de la Región Caribe, pues esta se convertiría en una de las primeras tesis que se interesó por asumir los postulados del pensamiento crítico en la formación de los futuros docentes desde diversas perspectivas teóricas: antropológica, sociológica, filosófica y pedagógica. Lo anterior, se evidencia en la Zona geográfica Caribe Colombiano, (Ospina & Murcia, 2012, P. 221) al referirse a la categoría perspectivas teóricas, Universidades pertenecientes al Sue Caribe: Universidad de Cartagena, Universidad de Córdoba, Universidad del Magdalena) y El Instituto de Estudios en Educación (Universidad del Norte). En este aparte del documento se refleja que un porcentaje mínimo de tesis de maestría y doctorados se enfocan en las perspectivas en referencias y en las opciones metodológicas de enfoques cualitativos (críticos social).

El primer capítulo, es el introductorio y corresponde la presentación general de la investigación. Este contiene el planteamiento del problema, sus antecedentes investigativos, objetivos, justificación, marco de referencia teórico y conceptual que fundamenta y sustenta la investigación propuesta y por último la metodología que se siguió para el desarrollo del proyecto.

El segundo capítulo denominado: Acercamiento a la Historia del Pensamiento Crítico, permite conocer y comprender las diferentes posturas teóricas predominantes en cada momento de la historia, también en este, se presentan las miradas del pensamiento crítico, vistas; desde la conciencia histórica, lo cognitivo y el compromiso y la transformación social.



En el capítulo tres, denominado: La Investigación – Acción: Un Horizonte de Formación para la Transformación Social, registra el surgimiento del proyecto desde este tipo de investigación, sus propósitos y rasgos característicos de tal manera que metodología sea aplicada a los procesos de investigación en el aula.

Finalmente, el capítulo cuatro presenta el análisis de la información partiendo de la ruta metodológica establecida en el diseño de la investigación-acción, propuesta para este proyecto, la cual incluye tres (3) fases esenciales y cuatro (4) ciclos que se asumen de manera cíclica (en forma de espiral) una y otra vez, hasta que el problema es resuelto. Soportada lógicamente en el sustento teórico que se abordó, es de anotar que los resultados originaron la propuesta pedagógica “Formar Atreviéndose”. Esta, contempla de manera sucinta todos los aspectos que la configuran. De igual manera, en este capítulo se presentan las conclusiones finales y las reflexiones de cierre del documento.



1. CAPÍTULO INTRODUCTORIO.

1.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se denomina *Pensamiento Crítico: Formar para atreverse*, está adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, en su programa de maestría en ciencias de la educación, al interior del grupo de investigación: Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía, cuya línea se titula: humanismo y desarrollo sociocultural.

La temática gira en torno al pensamiento crítico y la práctica pedagógica, la dirección del proyecto estuvo bajo las orientaciones del profesor Juan Pablo Suarez Bonilla y su autora es la estudiante investigadora Bertha Isabel Bolaños Torres.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reflexión suscitada al interior de los programas de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena¹, en torno a la práctica pedagógica ha generado nuevas dinámicas en el proceso de formación docente. Esta reflexión introspectiva surge a partir de los planteamientos teóricos revisados desde los distintos cursos de la Maestría en Ciencias de la Educación, del acontecer diario de la vida universitaria y de hecho desde las sesiones o encuentros académicos con estudiantes y docentes de la Facultad.²

¹En adelante USB-CTG.

²La Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales oferta los programas de Licenciaturas en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, Educación Preescolar, Educación Física, Recreación y Deporte, Gestión Educativa y la Especialización en Gerencia Educativa. En todos ellos los estudiantes participan en prácticas pedagógicas.



En medio de la cotidianidad de la vida universitaria es común observar el vaivén de las personas; cada quien en función de sus roles y tiempos, intentando responder a los procesos administrativos y/o académicos. Para tal efecto, las instituciones tienen definidas políticas y directrices con las cuales pretenden avanzar hacia la consecución de las funciones sustantivas (Docencia, Investigación y Proyección social).

La cotidianidad del estudiante universitario se manifiesta en un constante tránsito, relajado, de un sitio a otro como si sus expectativas e intereses discurrieran por sendas diferentes a las de la formación académica y profesional. Lo anterior se evidencia en la manera como evaden sus responsabilidades académicas y la forma de afrontar los compromisos que exige la Universidad. Al escucharlos en los diversos escenarios del *Alma Mater*, sus conversaciones giran alrededor de temáticas diferentes a lo concerniente con sus estudios.

Generalmente manifiestan haber llegado a la Universidad porque *“les tocaba, no había escapatoria o es una mejor opción que permanecer en casa”* (Comentario de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física). Sin embargo, su decisión de incorporarse al mundo universitario no es garantía de su ingreso al aula de clases. Actitud contraria a la que se esperaría de un docente en formación. En consecuencia, su preparación para asumir el proceso propende a la insuficiencia e inadecuación de los requerimientos que se exigen.

Ahora bien, desde la cotidianidad de las sesiones y/o encuentros académicos, se observa que a los estudiantes se les dificulta avanzar en los procesos tanto



académicos como sociales, declinan ante sus responsabilidades, no asumen riesgos, se conforman con lo que les presentan los docentes durante los encuentros, se les dificulta plantear y sostener sus propias posturas. Al solicitarles su participación activa y reflexiva son indiferentes, divagan al intentar establecer un diálogo abierto, cuestionador y profundo en relación a una temática o un saber en particular, desde el cual se espera generar interacción y controversia.

En este orden de ideas, es preciso referirse a otra situación: escasa producción oral y escrita de los estudiantes. Los argumentos y/o planteamientos no son enfocados desde una perspectiva teórica, que dé cuenta de un hecho histórico, político, social y ético, articulado y comprendido desde diversos contextos en tiempos y espacios determinados. Probablemente esta situación esté afectando los objetivos de aprendizaje y los propósitos de formación dado que tras el acompañamiento del docente éstos se logran, pero no como resultado de un proceso autónomo por parte del estudiante.

Por otra parte, los docentes en reuniones de seguimiento del proceso académico manifiestan que las dificultades de los estudiantes, cada vez son más notorias, para abordar los procesos psicolingüísticos de lectura y escritura; así como la comprensión analítica e interpretativa de los saberes desde un contexto social determinado. Situación que se refleja en las sesiones o encuentros de/en clase. De igual manera los docentes manifiestan que es evidente en los estudiantes la poca profundidad, la falta de claridad y orden en las ideas concebidas, (lo que la lingüística denomina cohesión y coherencia) pareciera que los fundamentos teóricos de orden conceptual y epistemológico que invitan al razonamiento, al



cuestionamiento y a la reflexión del saber frente a la realidad social y a la crítica argumentativa, aún no han sido lo suficientemente asumidos e internalizados en sus vidas.

En este sentido, surge la necesidad de indagar acerca de las formas de pensar y actuar de los estudiantes ante situaciones complejas en la vida, la manera como se empoderan y asumen la independencia de sus actos, la autorrealización como profesionales y ciudadanos y, el modo de asumir posturas críticas frente al intercambio de ideas, planteamientos y enfoques teóricos. Lo anterior, se constituye en el escenario desde el cual se plantea la búsqueda de perspectivas teóricas y conceptuales, con respecto al pensamiento crítico, y su vinculación en los procesos formativos del futuro docente.

En relación con lo que describe, a decir verdad no se tienen las evidencias técnicas formales que constaten las apreciaciones personales de la investigadora frente a la actitud y aptitud de los estudiantes. Por tal razón, se considera que desde la metodología investigativa propuesta se pueda cotejar las percepciones que se tienen, desde los postulados del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta los elementos antes planteados y con la intención de estructurar una propuesta que contribuya con los procesos formativos del docente bonaventuriano, tomando como referente el pensamiento crítico, surge el siguiente interrogante: **¿Cómo los postulados del pensamiento crítico se constituyen en una opción pedagógica para la formación del docente bonaventuriano?**



Para dar respuesta a la pregunta será necesario aclarar una serie de interrogantes que permitan su valoración, comprensión y desarrollo:

¿De qué manera los estudiantes actúan en su cotidianidad, en concordancia con lo aprehendido en el proceso de formación universitaria y en miras a su futuro como docente? ¿El proceso de formación universitaria posibilita pensarse a sí mismo, al otro y a los otros que interactúan con los estudiantes en sus contextos sociales?, ¿Quiénes se forman como docentes han tenido en cuenta la importancia de la autorrealización?, ¿Hay una manera determinada para formar en el pensamiento crítico a partir de la experiencia y la acción de un docente en su práctica?, ¿De qué manera se puede generar concienciación en los futuros docentes frente a la importancia de educar y formar personas para la libertad y la construcción de una nueva sociedad?

1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En relación con la temática investigativa, se realizó la revisión de antecedentes teniendo en cuenta los distintos contextos sociales y educativos, en estos se referencian sus autores, propósitos y enfoques tanto teóricos como metodológicos. Cabe anotar, que algunas de las investigaciones sirven de aportes a la temática planteada, pues permiten dilucidar claramente el estado del arte del tema en cuestión y conocer las perspectivas teóricas, concepciones epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas en las que soportan.



En el ámbito local

Lago de Vergara, D. y Parra Chacón, E. (2003) *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Cartagena, Colombia.

Lago y Parra Chacón aplican el modelo de investigación prospectiva - descriptiva, "no aleatorizada", de corte transversal y de análisis cualitativo de las variables dependientes con el fin de resaltar el fomento de destrezas y habilidades intelectuales en los estudiantes para permitirles la comprensión profunda de textos y la producción escrita.

La población objeto fue de cincuenta (50) estudiantes universitarios de sexto (6) año de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cartagena. El tamaño de la muestra fue del cincuenta por ciento (50%) y la variable independiente propuesta fue "Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico o pensamiento de nivel superior: uso de mentefactos conceptuales, mapas conceptuales, SPRI y herramientas del pensamiento". Se destacan como conclusiones, el desarrollo del pensamiento de nivel superior a partir de un programa de formación y entrenamiento y, su contribución en la formación intelectual de los estudiantes. Por ello consideraron sus proponentes que las herramientas o diagramas que se construyen alrededor del conocimiento exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales para cada estadio (dirigir, integrar, nominar, supra-ordinar, iso-ordinar, deducir, argumentar, derivar, inferir) cuyo dominio va a incidir de manera definitiva en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma.



Este estudio, posibilita al investigador comprender cómo desde la implementación de algunos procesos de tipo cognitivo, cognoscitivo y actitudinal se promueven y desarrollan en los estudiantes destrezas y habilidades intelectuales. De igual manera, facilita la comprensión profunda de textos, la motivación frente a la valoración de la lectura como mecanismo para acceder al conocimiento, siendo esta la propuesta formativa para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios presentada por los autores.

A nivel regional

Acosta Barros, C. (2002) *Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Acosta Barros se propone en esta investigación, entre otras cosas, preparar a un par de docentes para el manejo de la metodología del diálogo socrático³ a efectos de probar su efectividad sobre el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes universitarios en términos de las sub- categorías: claridad, precisión, exactitud, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica de pensamiento crítico. Se desarrolló la investigación a partir del enfoque empírico-cuantitativo el cual se concretó bajo un estudio cuasi experimental, utilizando la modalidad “Antes y Después”. Para lo cual concluye Acosta: *Se puede plantear que – considerando las preguntas totales y grupales por parte de los profesores, las sub-categorías “Claridad” y “Precisión”, las valoraciones “Altas”, “Medias”, “Bajas”, y las*

³ Diálogo Socrático: proceso secuencial y heurístico de preguntas y respuestas.



condiciones “Antes” y “Después”- el grupo experimental siempre estuvo matemática y estadísticamente por encima del grupo de control..

Carvajal Monterrosa, A. y Duva Tejada J. (2007) *El Pensamiento Crítico, estrategias significativas interdisciplinaria para la producción y comprensión de textos*. Tesis de maestría no publicada. Escuela Normal Superior, Barranquilla, Colombia. Este trabajo de corte cualitativo con un diseño de investigación-acción⁴, pretende identificar estrategias significativas e interdisciplinarias fundamentadas en el pensamiento crítico para contribuir al desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de grado once (11°) de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

Algunas de las conclusiones ponen de manifiesto el escaso número de lectores críticos capaces de aplicar estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos y construir conocimiento en cualquier disciplina. De igual forma, las estrategias de pensamiento crítico propuestas generan, favorecen y estimulan a los estudiantes frente a la búsqueda del conocimiento: los prepara para el desarrollo de la competencia lectoescritural de textos en simultánea utilizando el pensamiento crítico y no lineal con asociaciones significativas.

Sorano Peralta, L. (2008) *Validación de una estrategia de enseñanza – aprendizaje basada en los estilos de aprendizaje para potenciar la comprensión inferencial y el pensamiento crítico (LEMAX) en los alumnos de segundo ingreso del periodo 2008 del segundo semestre de la facultad de Derecho e ingeniería de la*

⁴ Observaciones directas de participantes internos, técnicas de triangulación mediante la aplicación de pre-pruebas, evaluaciones y tecnologías.



Corporación Universitaria del Caribe. Tesis de posgrado no publicada. Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Colombia.

El objeto de la investigación de Sorano Peralta fue determinar los estilos de aprendizaje de la población objeto de estudio: estilo activo, reflexivo, técnico, pragmático y, una categoría denominada “estilos combinados” orientada a agrupar aquellos estudiantes que no muestren preferencia por un estilo específico, sino que sus características, en cuanto a preferencias de aprendizaje se refiere, se enmarcaron en dos o más estilos.

Dado el interés por explicar un fenómeno social, el investigador hace uso de un enfoque explicativo, así como de la validación de la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en los estilos de aprendizaje denominado *LEMAX*. Dentro de las conclusiones se destaca que la mayoría de los elementos claves (que se proponen desde los diferentes planteamientos teóricos sobre estilos de aprendizaje) se evidencian en la realidad del contexto de la Corporación. Por lo anterior se identifica una pluralidad en la población en lo que respecta a las preferencias que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Este trabajo posibilita comprender que todo proceso académico y formativo requiere, en primera instancia, preguntarse por los estilos de aprendizaje de las personas que interactúan en él, para así garantizar la disposición frente a las dinámicas que se requieran para potenciar el pensamiento crítico.

La búsqueda y el reconocimiento del estilo de aprendizaje de quienes serán co-participes de la investigación – acción se convierte en una posibilidad para



conocer y explorar los estilos de aprendizajes y los potenciales que cada sujeto trae consigo y que contribuyen en la transformación de sí mismo.

A nivel nacional

Mejía Delgadillo, J., Ordúz Valderrama, M. y Peralta Guachetá, B. (2006). *¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. Revista Iberoamericana de Educación, 39(6).*

Este artículo plantea como eje central promover el pensamiento crítico autónomo en el aula de clase tomando como apoyo el uso de una herramienta conceptual, así como presentar una propuesta de acción que les permita a los docentes ser competentes en la promoción de pensamiento crítico autónomo para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

El enfoque investigativo se diseñó desde la propuesta de la investigación-acción, llevando a cabo mediante ciclos de observación, análisis, (re) diseño de acciones e implementación. Adicionalmente, se contempló el uso de la investigación- acción apoyada en categorías conceptuales, denominadas “herramientas conceptuales” de tal manera que ello permitiera analizar la promoción de pensamiento crítico autónomo en el salón de clases.

Dentro de las conclusiones se destaca lo siguiente: se comprende el proceso de desarrollo de competencias en investigación-acción sobre la promoción del pensamiento crítico autónomo por parte de los profesores a partir de tres etapas. En la primera etapa, el docente debe comprender los conceptos sobre pensamiento crítico autónomo que subyacen a la herramienta y de manera simultánea, aprender a



usarla para analizar sus propias clases. En una segunda etapa, éste debe haber comprendido los conceptos que fundamentan la herramienta y haber sido capaz de auto-observarse; rediseñar sus clases atendiendo a las situaciones particulares que haya ido observando y analizando. Finalmente, el profesor puede modificar la herramienta de acuerdo a los análisis realizados a sus clases, de tal modo que la ajuste tanto a sus necesidades y fortalezas como a su contexto y comprensión particular del pensamiento crítico autónomo.

La lectura del artículo permite reflexionar y comprender las situaciones que acontecen durante la práctica pedagógica cuando se le apuesta a la promoción del pensamiento crítico autónomo. Es de gran importancia para el trabajo en curso pues presenta una serie de perspectivas teóricas y dimensiones útiles para la sustentación teórica.

Cruz, C., Diazgranados, S. (2010) *Teoría y práctica docente: Un encuentro para la construcción del pensamiento crítico en el aula*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Investigación en Educación, Ciencias y Tecnologías, Bogotá, Colombia.

La ponencia muestra el trabajo articulado entre docentes en formación, en ejercicio e investigadores (universidad y escuela) para lograr fortalecer la enseñanza de las ciencias y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula en los estudiantes de básica y media. La puesta en práctica de esta propuesta se realizó en la Universidad Francisco José de Caldas, lugar desde donde los docentes en formación aplican a seminarios de actualización permanente. Los seminarios se constituyen, entonces, en espacios de concertación, discusión, análisis, innovación e investigación, proclives al



mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Apoyándose en una investigación de corte cualitativo, los ponentes resaltan la importancia del seminario alemán pues éste enfocó sus esfuerzos en el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, y los procesos cognitivos. Por lo anterior, se afirma que pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental.

Este trabajo posibilita comprender que la estrategia del seminario alemán contribuye en los procesos de promoción y fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula. De tal forma que su implementación propone nuevas alternativas de acercamiento entre los sujetos participantes, así como mayor comprensión de las temáticas abordadas y el desarrollo de procesos cognitivos y cognoscitivos.

García Duque, C. (2008) *Cinco tesis sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en instituciones de educación superior*. Ensayo publicado en la *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá*. El autor propone cinco tesis sobre el estado del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en instituciones de educación superior de la región y ofrece algunas recomendaciones acerca de las estrategias adecuadas para mejorar los estándares deseables del pensamiento crítico.

La primera tesis, plantea que en nuestro medio el pensamiento crítico tiende a ser un eslogan, se confunde la crítica con la queja, criticar es sinónimo de señalar inconformidades, de ventilar desacuerdos, rechazar emocionalmente decisiones o



políticas institucionales, no se tiene una tradición crítica a las ideas, las teorías o las propuestas, en el único sentido en que la crítica permite progresar en la discusión.

La segunda tesis, afirma que muchos estudiantes y un buen número de docentes muestran baja inclinación y poca tolerancia ante la crítica. Por lo general, se cree que esta solo se manifiesta en la expresión de argumentos que van en contra la persona y no contra la teoría.

La tercera tesis, afirma la falta de preparación de aquellas personas que tienen actitud favorable hacia la crítica y generalmente la ponen en práctica sin la preparación adecuada y sin herramientas formales o entrenamiento en nociones de lógica básica.

La cuarta tesis, se refiere a la tendencia de someter a la crítica los temas, autores y teorías que están de moda y la quinta tesis hace referencia a los pocos casos en los que se surge la crítica entre disputantes y como estos se esfuerzan por encontrar un punto medio en vez de rechazar una de las dos tesis o ambas si es necesario.

Por último, el autor propone las siguientes recomendaciones: desarrollo y mejoramiento de habilidades de pensamiento crítico en lo que se requiere nociones básicas de lógica, entrenamiento en la construcción de argumentos correctos, habilidad para reconocer falacias y formación sobre los estándares de argumentación crítica y racional, promover discusiones permanentes que permitan mejorar la formación en epistemología y que en caso de trabajos escritos incluyendo tesis de pregrado y posgrado los argumentos prevalezcan en vez de pensamientos personales



o lo que los estudiantes creen saber del tema, la eliminación de la endogamia, la delegación de la aprobación de nuestros textos en evaluadores anónimos, mantener estándares mínimos de calidad y promover la discusión crítica.

En el contexto internacional

Marciales Vivas, G. (2003) *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense, Madrid, España.

La investigación, enmarcada en el enfoque investigativo exploratorio-descriptivo, se planteó como propósito para explorar las diferencias en cuanto a las dimensiones del pensamiento crítico (sustantiva y dialógica) en estudiantes universitarios de licenciaturas monoparadigma y multiparadigma a partir de la lectura de un texto.

Vale resaltar como conclusión los siguientes datos: los resultados y su procesamiento estadístico permiten apreciar concordancias entre estudiantes de primero y último año en cuanto a los cambios que ocurren en cada una de las dimensiones elegidas. Esto aporta elementos valiosos para la comprensión del pensamiento crítico en jóvenes universitarios, campo temático poco explorado hasta el momento. Lo anterior permite plantear la necesidad de hacer un análisis de las prácticas pedagógicas a las que se ven “sometidos” los estudiantes en los años escolares, y los efectos de las mismas sobre el pensamiento.

Frente a ciertos cuestionamientos planteados por el grupo investigador y que referenciaban las prácticas docentes en las instituciones de estudios superiores, las



respuestas comprometían posturas de contenido ético.⁵ La investigación de Marciales Vivas, aporta significativamente el trabajo que se adelanta en la actualidad.

Vargas Fernández, A. (2010) *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del 9º del año escolar 2008-2009 de la Escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular a la asignatura de estudios sociales en inglés.* Tesis de master no publicada. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Guatemala y México. Anahí Vargas haciendo uso de un diseño no experimental⁶ transversal descriptivo se planteó analizar el desarrollo curricular mediante prácticas pedagógicas, con el fin de valorar sí el pensamiento crítico se promueve en los alumnos como producto del diseño y del desarrollo curricular.

La investigadora concluyó que el pensamiento crítico es un proceso y una habilidad adquirida. Le permite al sujeto tomar decisiones más acertadas en todos los aspectos de su vida; de allí que el aprendizaje debe ser significativo y motivador para el estudiante para que éste pueda relacionar la información nueva con la anterior. Los maestros por su parte, deben utilizar estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje significativo y a incentivar el pensamiento crítico.

El trabajo realizado por Vargas Fernández permite al investigador actual comprender cómo desde la implementación de los currículos contextualizados se gestan procesos formativos y suscitan la indagación e investigación en el aula, desarrollando habilidades y destrezas que fomentan el pensamiento crítico, se promueve la comprensión, el análisis, la interpretación y/o argumentación de criterios

⁵Recordemos que formar para el pensamiento crítico no sólo consiste en formar habilidades de razonamiento, sino que significa formar ciudadanos y ciudadanas capaces de establecer diálogos para un adecuado ambiente democrático en el ámbito universitario.

⁶No se manipuló deliberadamente ninguna variable.



e ideas. Dado que se problematiza el conocimiento, se promueve el análisis, la interpretación y/o argumentación de criterios e ideas de manera autónoma.

En los contextos anteriores, se logra identificar algunas teorías y categorías referidas al pensamiento crítico y a la práctica pedagógica, también a las metodologías de investigación cualitativas, con las que de alguna manera este proyecto investigativo guarda cierta relación.

Cabe resaltar, que los autores de los trabajos investigativos antes referenciados no han realizado sus investigaciones dentro del campo de la educación superior, con propósitos específicos y relacionados con la formación docente. Pero sin embargo, en sus resultados evidencian la importancia de potenciar en los estudiantes de cualquier nivel de formación el pensamiento crítico, este debe estar presente en la vida personal, social, académica y profesional todas las personas.

De los planteamientos anteriores, se infiere; que el pensamiento crítico se adquiere a través de procesos cognitivos, cognoscitivos y actitudinales que potencializan las habilidades mentales. Estas habilidades requieren de herramientas conceptuales y estrategias metodológicas que lo fomenten, de allí que se evidencia pensamiento crítico el sujeto o la persona cuando; analiza, comprende e interpreta, argumenta, relaciona, se autorregula, es abierto a la crítica, es objetivo y tiene la capacidad de interactuar con los demás y su entorno con una postura crítica.

Algunas de las investigaciones anteriores, presentan (Mejía Delgadillo, J., Ordúz Valderrama, M. y Peralta Guachetá, B, 2006) como relevante, la necesidad de la investigación y el análisis en el aula de clase, y como esto permite de manera



autónoma el desarrollo del pensamiento crítico en sus participantes mediante la implementación de los resultados.

Por su parte, (Vargas Fernández, 2010) considera necesario que en el proceso de conformación del currículo, se tenga en cuenta el contexto y los estilos y ritmos de aprendizaje asegurando la pertinencia, generando interés, motivación y sensibilidad como elementos esenciales en el proceso del desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe mencionar, que esta investigación además de tener en cuenta los aportes de las investigaciones anteriores y los planteamientos teóricos en los que se soportan sus categorías, no sólo, tiene como propósito apostarle al desarrollo de las habilidades intelectuales para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes participantes de la investigación durante los procesos de formación académica y profesional, si no también se interesa en la formación de la persona atendiendo a su condición humana y social, de tal manera que esta tenga la posibilidad de pensarse y pensar en los demás, de reconocerse y valorar su subjetividad y la de los otros, de transformar su vida personal y su actuación e interacción tanto en su cotidianidad como en cualquier otro contexto social, de discernir situaciones no asociadas a la academia y desarrollar al máximo de su potencial individual y social. Es decir, la opción pedagógica del futuro docente con base en los postulados del pensamiento crítico debe comprender lo humano, lo social y lo cultural, lo político y ético, lo académico y lo profesional.



1.4 OBJETIVOS

General

Identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica.

Específicos:

Reconocer en los postulados del pensamiento crítico, pautas que aporten en la formación docente de la Universidad San Buenaventura seccional Cartagena.

Identificar los rasgos característicos de la Investigación Acción (I-A) a partir de la utilización de las herramientas del pensamiento crítico.

Estructurar una propuesta pedagógica que favorezca la formación de los estudiantes bonaventurianos desde la perspectiva del pensamiento crítico.

1.5 JUSTIFICACIÓN

La Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá, basa su inspiración en la pedagogía franciscana y en la antropología pedagógica. Estas, se centran en la persona humana como un ser razonable y reflexivo, con sentimientos y emociones, con anhelos y deseos, pero sobre todo con sueños y aspiraciones que le permitan enaltecerse y dignificarse como seres humanos únicos. Desde esta visión se desarrolla un proceso educativo y formativo de carácter riguroso que se soporta y avanza a partir de la cultura investigativa instaurada, la cual intenta provocar en los maestrantes el disfrute y el



goce frente a la búsqueda por el conocimiento y la construcción de nuevas teorías, específicamente pedagógicas. (Documento maestro, 2008, P. 8).

Lo anterior, se sustenta desde las diferentes líneas de investigación que ofrece la maestría, siendo una de ellas: Humanismo, Tecnologías y Desarrollo Socio Cultural. Esta pretende, describir y comprender la constitución de subjetividades subyacentes en los procesos educativos y sociales de la era digital, por medio de la indagación teórica y la investigación de campo, para establecer las características educativas, sociales y culturales del ser humano del siglo XXI, a partir de su propuesta investigativa “Constitución de subjetividades en los procesos educativos y sociales de la era digital”. Cabe anotar, que desde esta línea se orienta la investigación en curso.

Ahora bien, de acuerdo con los referentes anteriores y en correspondencia con la línea de investigación “Gerencia Educativa y Prácticas Pedagógicas” definida al interior de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Seccional Cartagena, se cree pertinente realizar una investigación relacionada con los postulados del pensamiento crítico, dado que, en la medida que este se fomente, posibilita en las personas el reconocimiento de sí mismo, de su historia, de su relación con él, con el otro, con los otros y con el mundo, en tal sentido que ello le apueste ante todo a su formación humana y a la simbiosofía, la sabiduría de vivir juntos, (Morin, 2001. P.37).

Lo anterior basado en el propósito de esta línea la cual pretende desarrollar procesos de investigación en el campo de la gerencia educativa y las prácticas



pedagógicas en tal sentido que estas posibiliten la indagación de los diferentes escenarios educativos, de tal manera que se constituya en observatorio permanente de la calidad de la educación, a través de la exploración de diversos métodos de investigación cualitativa.

Por otra parte, pensar la formación docente desde los postulados del pensamiento crítico, requiere de unas prácticas pedagógicas reflexivas, que dinamicen e inclusive movilicen el hacer y el ser de quienes participan del proceso, pues se cree necesario que la circulación del saber y los conocimientos deberán ser debatidos y/o discutidos democráticamente a través de espacios académicos en donde predomine el diálogo abierto e intersubjetivo, razonable y consensuado, en tal sentido que los saberes y los conocimientos sean realmente interpretados, analizados y comprendidos desde la mirada de diversos enfoques epistémicos, históricos, culturales, políticos y sociales entre tantos otros, favoreciendo con ello la transformación personal y social de los futuros maestros y maestras quienes en su momento asumirán posturas críticas razonables.

Lo anterior implica, que se está frente a un mundo de cambios vertiginosos, ello es evidente en los distintos contextos sociales y en todos los ámbitos, lo cual trasciende en el campo educativo. Sin lugar a dudas, estos cambios inspiran unas nuevas maneras de pensarse como personas y como profesionales de la educación. En este sentido, la tarea de la educación y de los educadores consiste en contribuir en la formación de las nacientes generaciones apostándole a la formación humana y académica, crítica y reflexiva, de tal manera que pueda trascender a los diversos



espacios y contextos sociales, para que afronten de manera crítica, racional y ética las situaciones que la vida misma les presentará.

A partir del horizonte anterior, se instaura el presente proyecto de investigación - *“Pensamiento crítico: formar para atreverse”* – el cual tiene como propósito, identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación en la formación del docente bonaventuriano desde la práctica pedagógica. Intención que pretende abordarse a partir de la investigación – acción, pues esta posibilita la búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por sus participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica de la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) la comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en la que se efectúan estas prácticas. (Kemmis, 1988, P. 42).

El abordar el proceso de indagación desde este tipo de investigación se convierte en un reto transcendental en la vida personal y profesional del investigador puesto que será necesario romper con las barreras y/o prejuicios sociales que limitan en gran parte provocar una práctica pedagógica que seduzca frente a las intencionalidades y las dimensiones en las que se sitúa la educación de hoy. Que de acuerdo con (Rojas, 2002) el propósito de la educación es:

“Contribuir en la formación de personas críticas, desde una perspectiva humanística que sin desconocer los avances tecnológicos y su aplicación en la vida profesional y social, sea capaz de rescatar los valores de nuestra cultura, de analizar las raíces históricas de la sociedad en la que vivimos para comprender mejor nuestra realidad específica y actuar en consecuencia”. (Rojas, 2002, P. 20).



1.6 MARCO DE REFERENCIA TEORICO Y CONCEPTUAL

La temática investigativa: “Pensamiento Crítico: formar para atreverse”, propuesta en el curso de la Maestría en Ciencias de la Educación, se asume a partir de dos categorías fundamentales; Pensamiento Crítico y Prácticas Pedagógicas. Estas, indiscutiblemente le dan sentido y relevancia a la investigación, pues la comprensión de estas categorías en el proceso de formación del futuro docente y en la práctica pedagógica, hacen viable la intencionalidad de la investigación.

En primera instancia, se aborda teóricamente la categoría relacionada con el pensamiento crítico, cabe resaltar que indagar sobre ella y sus intenciones en el campo educativo fue toda una aventura, dado que, en las pesquisas adelantadas se encontró: por un lado, que esta categoría es comúnmente utilizada en los distintos ámbitos de la vida, tanto en lo personal, como en lo académico y a nivel profesional, desconociéndose la comprensión de esta en la vida de las personas y por otro lado esta categoría es definida desde distintas disciplinas de allí sus diferentes enfoques.

En segunda instancia, se presenta la comprensión teórica de la categoría referida a las prácticas pedagógicas, puesto que se pretende precisamente desde una enseñanza crítica, fomentar, provocar y potenciar el pensamiento crítico en los futuros docentes.

Pensamiento Crítico

En su ensayo original (1992), y actualizado en (1998, 2004) y nuevamente en el (2007), Peter A. Facione, en un primer momento se refiere al pensamiento crítico,



a un nivel que todos sabemos lo que significa, “pensamiento crítico” - significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional.

El planteamiento del autor, deja entrever que siempre que se tenga y se muestre capacidad de raciocinio para comprender un asunto o situación alguna y de expresar las ideas de manera coherente, acertada, con lógica y con sensatez, se piensa críticamente. Sin embargo, el autor al considerar la complejidad de lo que implica potenciar el pensamiento crítico, en el surgen una serie de interrogantes frente a lo que acontece en los seres humanos al fomentar y cultivar en ellos el espíritu de pensador crítico.

En un segundo momento, en su ensayo el autor generaliza sobre el pensamiento crítico, manifiesta que: “es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto de vista, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa y no competitiva”.(Facione, 2007, P.3) Ello, permite considerar que cualquiera que sea la situación o asunto que se pretenda conocer, cuestionar y/o resolver es necesario que se asuma una actitud crítica, de allí la importancia de escuchar y resolver de manera conjunta las situaciones, esto inclusive posibilita aclarar los puntos de vistas, acuerdos y desacuerdos, decidir acerca de lo pertinente y emitir juicios acertados a través del dialogo.

Peter A. Facione, en su escrito también revela que los pensadores críticos desarrollan una serie de habilidades y actitudes las cuales son clasificadas por expertos en el tema y las denominan: **Habilidades Cognitivas y Disposiciones**, asumiéndose que las “*habilidades cognitivas - habilidades mentales*” son consideradas como lo esencial del pensamiento crítico y entre estas señala: **la**



interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Mientras que las “*disposiciones*” son básicamente las actitudes que reflejan los seres humanos ante las distintas situaciones de la vida, mostrando con ello que son más que máquinas pensantes, por ello, el autor afirma que:

“El pensamiento crítico es un fenómeno humano que impregna todo y tiene un propósito, considera que el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida”.(Facione, 2007, P. 8)

De acuerdo con lo que manifiesta el autor, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los distintos ámbitos y escenarios de formación académica y profesional, debe ante todo entrar a considerarse o privilegiarse la condición humana y la subjetividad de cada una de las personas, como única vía que genere en ellas sus propias motivaciones para lograr sus aprendizajes.

En este mismo sentido, también se presentan los enfoques de la vida y del vivir que caracterizan el pensamiento crítico, (Peter A. Facione, 2007). Estos, detallan *las disposiciones y/o actitudes* que muestran las personas con este tipo de pensamiento. Entre estas disposiciones se destacan las siguientes, las cuales se asumen como características en un pensador crítico: ***Inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, confianza en el razonamiento, analítico, sistemático, y de mente abierta.***

De igual manera, el autor enfatiza que los pensadores críticos también pueden describirse en términos de la manera como enfocan los asuntos, preguntas o problemas específicos. A sí mismo, la manera como las personas comprenden, asumen, experimentan y enfrentan la vida de acuerdo con lo que acontece en su entorno social, va a facilitar sus vivencias y relaciones intersubjetivas. Ello, va a



determinar el modo de pensar, de sentir y de actuar frente a las situaciones que la vida misma le presente y provocar experiencias de formación académica que fomenten la reflexión frente a la manera como las personas asumen actitudes y disposiciones interesantes para surgir en la vida.

Campos Agustin, 2007, (cita a Richard Paul 1992), para referirse a *las características* importantes en un pensador crítico, con las cuales asegura que el pensamiento crítico está basado en habilidades intelectuales que trascienden a las disciplinas o contenidos, plantea además que estas habilidades se usan para generar y procesar información y creencias y se van enriqueciendo en la medida que se haga exigencia de ellas. Entre las características se mencionan las siguientes: *Independencia Intelectual, Curiosidad Intelectual, Coraje Intelectual, Humildad Intelectual, Empatía Intelectual, Integridad Intelectual, Perseverancia Intelectual, Confianza en la razón y Mente justa.*

Las características antes señaladas, propuestas por Richar Paul, como habilidades intelectuales y/o rasgos intelectuales que exteriorizan las personas con pensamiento crítico, posibilitan dar un manejo adecuado y procedente a problemas sin importar su complejidad, es posible el intercambio de ideas y puntos de vista sin prejuicio alguno, también es posible asumir posiciones, posturas y llegar a conclusiones razonables basándose en evidencias y experiencias.

Desde esta comprensión, las personas con pensamiento crítico se estiman, se valoran, se reconocen y reconocen en los demás sus capacidades y actitudes, actúan



de manera independiente y manifiestan el nivel alcanzando en su autorrealización personal, profesional y ciudadana.

En este mismo orden de ideas (Campos Agustín, 2007), para referirse a *los criterios o estándares* del pensamiento crítico, toma como referente lo planteado por Richard Paul (1992), quien propone una serie de criterios que son supremamente básicos para todo proceso, se considera que estos tienen que llegar a ser potencializados por el pensador crítico, pues promueven la autorreflexión y la autovaloración de sus habilidades intelectuales y su actitud frente a la comprensión de las situaciones o asuntos en particular, con criterios como: *Claridad, certeza, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significancia y justeza.*

Por su parte Richard Paul y Linda Elder (2003), desde la foundation for Critical Thinking.org, propusieron una serie de elementos que se requieren desarrollar en las personas para potencializar su nivel de razonamiento y tener un pensamiento crítico, siendo estos: *Propósitos, preguntas, supuestos, puntos de vista, información, conceptos, inferencias e interpretaciones, implicaciones y consecuencias.*

De acuerdo, con los autores antes referenciados lo que se ha venido planteando hasta el momento, da cuenta de la comprensión del pensamiento crítico como un proceso humano complejo, en el que intervienen básicamente ciertas habilidades cognitivas, mentales e intelectuales asociadas directa e indirectamente a las disposiciones y/o actitudes de las personas, a sus experiencias de vida y a la manera como estas enfocan sus vidas.



Seguidamente se revisaron dos (2) autores que definen el pensamiento crítico a partir de su experiencia educativa y pedagógica, y desde la comprensión que tienen del mundo y de sus realidades sociales.

Paulo Freire, al referirse al pensamiento crítico lo hace desde su experiencia política y pedagógica, el afirma que:

*“Solamente el diálogo, implica el **pensar crítico**, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador – educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Paulo Freire, 2005, P.112)*

Este planteamiento, posibilita comprender que el dialogicismo al interior del aula, favorece, viabiliza y dinamiza los ambientes de aprendizaje, este provoca entre los participantes la controversia y la disertación frente a un asunto o cuestionamiento que se intente abordar y/o conocer. Es preciso, considerar que el diálogo debe prevalecer en los procesos formativos y académicos, pues este se convierte en un aspecto básico y esencial, suscita la expresión libre y espontánea de quienes participan de un acontecimiento educativo.

Así mismo, Freire afirma que “no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas”. (Freire, 2005, P.49). Ello, permite comprender que toda acción en el mundo necesita ser vista desde estas dos formas de pensar paralelamente, es casi que inevitable, en la primera por lo general se hace basados en la racionalidad y en los juicios que se



tengan y en la segunda los sujetos develan lo que son, muestran su esencia como seres humanos, lo cual generalmente es manifestado en cualquier situación.

Por otra parte, Freire, en su texto *La educación como práctica liberadora*, al referirse al pensamiento crítico plantea:

“La educación que lo coloque en dialogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos” (Freire, 2007 P.85).

Lo anterior, deja entre ver la urgente necesidad de provocar la discusión crítica desde el diálogo cuestionador y la disertación en el aula, así como también urge la necesidad de plantear-se preguntas que problematicen el conocimiento y generen nuevos saberes entre los participantes, quienes necesariamente tendrán que ser conscientes de lo que acontece en sus realidades sociales, pues, estas deben ser analizadas críticamente de tal manera, que ello, les permita atreverse a proponer las transformaciones que demanden las situaciones.

Por último, se hace referencia a Freire, para enunciar lo que este autor plantea acerca de la conciencia crítica, él expresa que:

“... la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones casuales y circunstanciales. Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es la superposición a la realidad”. (Freire, 2007, P. 101).

De acuerdo, con Freire tener conciencia crítica es ver y comprender más allá de la realidad de las cosas, los hechos y las situaciones que acontecen en nuestra cotidianidad y nuestra realidad social, a fin de ser críticos y asumir posturas que



generen una visión transformadora de las realidades sociales, quien posee conciencia crítica es posible que asuma posturas críticas.

Zemelman (2005). Por su parte, plantea en relación al pensamiento crítico lo siguiente:

“..... Se requiere de un conocimiento que facilite a quien lo construye y a quien lo utilice el darse cuenta de lo que significa ser sujeto: en suma, que contribuya al desarrollo de su conciencia como protagonista de la historia, por tanto constructor de las circunstancias que conforman el espacio de su destino.....”(Zemelman, 2005, P.26).

De acuerdo, con lo planteado por Zemelman, pensar críticamente supera todo proceso cognitivo, que en algunos casos sólo se interesa en acumular y mecanizar conocimiento, el autor antepone la subjetividad de las personas como un aspecto esencial que debe ser privilegiado en los procesos de formación académica.

Ahora bien, tener en cuenta en los sujetos su condición humana y el reconocerles su historia construida, desde sus propias experiencias de vida, hace parte de su conciencia histórica, esta posibilita avanzar hacia su formación humana y a la constitución de su subjetividad, pues “el pensamiento crítico en particular, aunque es un rango general del pensar es un acto de resistencia al orden”. (Zemelman, 2005, P.27). Lo que permite comprender que todos los seres humanos tenemos la posibilidad de desarrollar procesos de pensamiento, pero este ha de provocar en los sujetos la capacidad para analizar críticamente las situaciones y/o acontecimientos que sucedan en su realidad social.



Zemelman, también plantea que;

“La crítica debe de reconocer como punto de partida la problematización para reconocer lo oculto, o para eliminar obstáculos que se han terminado por naturalizar. De ahí de que el pensamiento crítico, más allá de su orientación, preocupación y temáticas particulares, debe responder a determinados requerimientos en su construcción que vayan más allá de la simple delimitación de objetos por muy novedosos que éstos sean. La crítica tiene que expresarse en todas las formas de construir los argumentos”. (Zemelman, 2005, P.115).

Este planteamiento, deja entre ver que la crítica es necesaria en los sujetos, estos pueden expresarla bajo cualquier argumento racional una vez que se conozca la problemática que se oculta y se muestra de manera muy natural, quizás por eso el autor plantea que el pensamiento crítico debe superar cualquier criterio establecido para ello.

Así mismo, (Zemelman, 2005, P.120). Manifiesta que; “el pensamiento se ubica en la conjunción de proyectos e historias porque se corresponde con la presencia de un discurso colectivo como el lugar desde donde, con las mediaciones que sea, piensa y actúa”. De acuerdo con ello, nuestros modos de pensar y actuar están casi siempre sujetos a las experiencias, proyectos e historias que hemos venido construyendo en la vida con los otros, quienes además se identifican con nuestras formas de ver y comprender las realidades, pero sin embargo, conocer las transformaciones y cambios que se generan en nuestro acontecer es una posibilidad para atreverse a pensar y asumir posturas críticas distintas.

Estos últimos, autores abordados tienen la particularidad de ver y comprender el pensamiento crítico desde la subjetividad del sujeto, desde su condición humana y social, sin embargo, ellos no descartan de ninguna manera que el acto de pensar



corresponde a un rasgo del proceso del pensamiento relacionado con la cognición como un hecho humano e inclusive ven la necesidad de que el pensamiento pueda ser argumentado desde las lógicas que se tengan para ello. Pero lo fundamental para estos autores es que los sujetos sean conscientes del acto de pensar, pues pensar es un acto humano que trae consigo el reconocimiento de lo que realmente somos y queremos llegar a ser en beneficio de sí mismo y de una sociedad que naturaliza, invisibiliza y enmascara las realidades sociales para que puedan seguir siendo ocultas. De allí, la importancia de apostarle a las transformaciones sociales en aras de promover el bien común para todos.

Prácticas Pedagógicas

(Torres María, 1986, P.48). En sus escritos hace referencia a Freire, en lo que para él, es la naturaleza de la práctica. “La práctica es política en sí misma, y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, toda ella es política”. Esta afirmación, posibilita comprender que el acto educativo no puede ser ajeno a la visión del mundo y a lo que acontece en la realidad social en la que está hoy sumergida buena parte de la sociedad. De allí, que es necesario desde las prácticas pedagógicas, suscitar la toma de conciencia frente a sus condiciones históricas, sociales y culturales, de tal manera que, ello, le permita asumir posturas críticas en miras de transformar sus vidas y la de los demás.

Así mismo, (Torres María, 1986. P.53) plantea que la práctica educativa para Freire, “en cuanto acto de conocimiento, implica necesariamente la existencia de sujetos que conoce (congnoscentes) y de un objeto cognoscible (que puede ser conocido). Esos sujetos que pueden y quieren conocer son exactamente el educador,



de un lado, y el educando del otro”. El hecho de considerar la existencia de seres humanos que razonan, piensan, sienten y reflexionan frente a un asunto u objeto de conocimiento ya es una tentativa para provocar una enseñanza crítica, pues desde esta se fomenta el aprendizaje en doble vía, la construcción del conocimiento es recíproca, cada uno da lo mejor de sí.

Freire; plantea que siendo la “praxis” la teoría del hacer, la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis. (Paulo Freire, 2005, P.19), en la medida que la práctica educativa, posibilite el descubrir por sí mismo, suscite el despertar de la conciencia frente a lo que acontece en la vida de las personas y el mundo, y propugne por una educación fundada en el diálogo, la participación y la crítica, está tomando el verdadero sentido, pues, seguramente se avanzará en la formación humana y con ello, en el reconocimiento de la persona como ser individual y social.

De acuerdo con lo que se viene planteado, “Enseñar”, nos dice Freire, “es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica” (Torres María, 1986, P.58). Desde esta mirada, cobra sentido preguntarse por los procesos que se llevan a cabo en la formación humana, académica y profesional de los futuros docentes, puesto que estos de acuerdo con las transformaciones que requiere el mundo de hoy, es necesario que comprendan, interioricen e internalicen el saber fundante de su formación profesional que es la pedagogía, ello, con el fin de generar procesos de enseñanza cimentados en el



diálogo y la criticidad, lo que implica romper con los modelos tradicionales de enseñanza.

Los educadores necesitan conocer el mundo, sus realidades y comprenderlas desde diferentes ámbitos (político, económico, educativo, cultural entre otros), además también necesita de una formación humana, académica y profesional de manera permanente que este fundamentada en las ciencias del conocimiento y en la investigación, de tal manera que ello le permita estar a la vanguardia del conocimiento, esto favorecerá su práctica educativa y le permitirá asumir posturas políticas y éticas para afrontar sus propias realidades. Situación esta, que también propone Freire en sus escritos: “La formación permanente de los educadores; el estímulo de una práctica educativa crítica, provocadora de la curiosidad, de la pregunta, del riesgo intelectual”. (Araujo Ana, 2005, P.180)

“La práctica educativa es también necesariamente política como gnoseología. La práctica educativa no puede escapar a la producción del conocimiento. Es tan necesariamente gnoseológica como ética y como estética. La práctica educativa tiene una “belleza” en sí misma, como también una moralidad indispensable. Y es por eso que la práctica educativa va más allá de la misma, lo que equivale a decir a que no hay práctica educativa que no gire en torno a sueños y utopía”. (Araujo Ana, 2005, P.192 -193)

En relación con este planteamiento, Freire reafirma el compromiso ético y moral que deberán asumir los docentes en su práctica educativa, la cual tiene necesariamente que provocar en sus estudiantes experiencias de aprendizajes que le permitan pensar, producir nuevos conocimientos, desarrollar las dimensiones humanas y fomentar el deseo por aprender para conocer y comprender el mundo, su vida y la de los demás.



Los planteamientos anteriores, relacionados con la práctica pedagógica posibilitaron la comprensión de esta categoría desde su esencia misma, esta será soñadora, utópica e inclusive progresista, de acuerdo con lo planteado por Freire, si se asume al otro y a los otros desde su condición humana. El reconocimiento de quienes participan de ella, como seres únicos, racionales, pensantes, sociales, culturales, históricos, éticos y estéticos, facilita en gran medida el deseo por aprender y enseñar nuevas formas de ver y comprender el mundo de tal manera que estos puedan asumir posturas críticas razonables que contribuyan en las grandes transformaciones sociales que este mundo necesita para ser más justo, equitativo e igualitario.

1.7. METODOLOGÍA

La metodología a seguir en esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Este, “Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento” (Galeano, 2003). Lo anterior, implica que se trata de identificar la naturaleza de las realidades de los sujetos que participan e interactúan en la investigación, así como sus situaciones sociales, manifestaciones y/o comportamientos, sus prácticas y la comprensión de éstas.

El enfoque cualitativo que ciñe el diseño de la investigación será abordado a partir de la Investigación – Acción (I-A). “De este tipo de investigación vale destacar el carácter preponderante de la acción. La I-A es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”, (Kemmis, 1988; 42).



Diseño

En relación con lo anterior, este tipo de investigación posibilita concretizar en los participantes sus acciones, actuaciones, expresiones, formas de pensar, de razonar, de sentir y de relacionarse con él o ella, el otro o la otra, los otros y las otras en su vida misma. Desde esta lógica, el proyecto en curso asume el diseño práctico de la I-A, de la siguiente manera:

Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad), involucra indagación individual o en equipo, se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio) y el liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

Tipo de estudio

Desde la Investigación – Acción (I-A) y, de acuerdo con lo planteado por (Kemmis, 1988; 42) se concreta el papel activo que asumen los sujetos participes de la investigación, la cual toma como inicio los procesos surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos y rompiendo con ello la dicotomía separatista teoría/ práctica.

En relación con lo planteado, se pretende identificar en los postulados del pensamiento crítico una propuesta de transformación para el docente en formación desde la práctica pedagógica. Para tal efecto, se pretende reconocer desde la valoración del pensamiento crítico, pautas que aporten en la formación del futuro docente, por tanto, será necesario identificar los rasgos característicos de la



Investigación Acción (I-A) a partir de la utilización de las herramientas del pensamiento crítico. Todo esto, con el fin de estructurar una propuesta pedagógica que favorezca la formación de los estudiantes bonaventurianos futuros docentes desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Participantes

Las personas que participan en la investigación son veinte y cinco (25) y están representadas por la investigadora (1) y veinte y cuatro (24) estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, cada participante tiene un rol específico y un código que la identifica a través del proceso. Es de anotar, que las participantes cursaron por vez primera en III semestre la asignatura Pedagogía con la docente investigadora, en IV semestre las asignaturas: Pedagogía y Currículo y Pedagogía Infantil y actualmente cursan en V semestre la asignatura Evaluación del Aprendizaje con la investigadora quien acompaña y orienta el proceso de formación docente.

Técnicas e Instrumentos

Atendiendo a las tres (3) fases esenciales de los diseños de Investigación – Acción (Hernández, Fernández & Baptista 2008) siendo estas: **Observar**: (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), **Pensar**: (analizar e interpretar) y **Actuar**: (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica (en forma de espiral) una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. Y en correspondencia con los ciclos:



Primer Ciclo: Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora.)

Segundo Ciclo: Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.

Tercer Ciclo: Implementar el plan o programa y evaluar resultados.

Cuarto Ciclo: Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

La investigadora considero, que para dar curso a la metodología propuesta; Investigación - Acción (I-A) las técnicas e instrumentos a implementarse estarán articuladas a las fases y ciclos que se proponen en este tipo de investigación.

Para este caso y de acuerdo con los propósitos de la investigación, la técnica que se ajusta es **La Observación**, según (Scribano, 2007)

“En las ciencias sociales se denomina observación a una técnica específica para obtener información sistemática del mundo social, desde ella, el investigador tiene la posibilidad de participar en lo que se trata de comprender y a su vez tiene la capacidad de comunicarse con los sujetos involucrados en los fenómenos que se estudian”.
(Scribano, 2007, P. 56)

Dado, el planteamiento anterior, la intención de la investigadora es precisamente adentrarse y comprender las diferentes situaciones que acontecen en el aula a partir de su práctica pedagógica. De esta técnica, se asume la **Observación Participante**, pues:

“en ella el observador y/o los observadores asumen roles activos en relación con la situación, contextos, relaciones interpersonales y/o prácticas que se están observando, hacen uso de sus sentidos, de su



capacidad para decidir y hacer, con esta realmente se está inmerso en la acción” (Scribano, 2007, P. 59).

Es evidente, que los participantes a través de esta técnica están comprometidos en las acciones que realizan todos en relación con el asunto que se estudia. La Observación Participante, como técnica se propuso realizar a través de los siguientes instrumentos: Guía de observación y Diarios de campo.

Guía de Observación

Es una técnica utilizada con mucha regularidad en la investigación cualitativa, la observación no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); nada de eso, implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. ((Hernández, Fernández & Baptista 2008).

La Guía de Observación a desarrollar permitirá explorar los ambientes, contextos, aspectos de la vida social y académica de los estudiantes participantes en la investigación al interior de la universidad, desde la perspectiva del pensamiento crítico. Así como también, describir y destacar hechos y/o situaciones relevantes de los ambientes, el contexto y las actividades que se desarrollan y la manera como participan de ellas sus actores, lo que posibilitará identificar problemas y/o situaciones que acontezcan tanto a nivel personal como grupal en la formación de los futuros maestros y maestras.

De acuerdo con lo que se pretende con la guía de observación, será necesario atender a las siguientes orientaciones: Describir los ambientes y contextos en los que interactúan los y las estudiantes al interior de la universidad, registrar los



acontecimientos que ocurren con los participantes durante los encuentros, actividades y/o eventos que se realizan propios de su formación como futuros docentes. (qué, quién(es), cómo, cuándo y dónde), interpretar y realizar comentarios en relación a lo que se está percibiendo, registrar las ideas, preguntas, especulaciones que vayan surgiendo de la observación, registrar experiencias de aprendizaje y formación entre los participantes. (Ver anexo 2).

Diarios de Campo

Son una herramienta en la investigación educativa y/o pedagógica en el aula, para reflexionar sobre los sujetos y las interacciones, los saberes y los conocimientos que se producen en la escuela, la solución de problemas en relación con los saberes o con la vida cotidiana, el abordaje de las situaciones problemas de la sociedad. (Porlán, Rafael y Martín, José 2004).

El Diario de Campo a desarrollar tiene como propósito describir las situaciones observadas entre los participantes durante la práctica pedagógica de la profesora Bertha Isabel Bolaños Torres. De allí, que es preciso tener en cuenta las siguientes orientaciones: Describir cronológica de lo que se visualiza, se escucha, se siente, se olfatea, se palpa del contexto y de los casos y/o situaciones observadas en los participantes. (Es preciso narrar los hechos o acontecimientos que ocurran, qué, quién, cómo, cuándo y dónde), registrar comentarios sobre las situaciones o hechos que se percibieron, anotar ideas, preguntas, especulaciones con la teoría, aprendizajes, sentimientos y sensaciones que emerjan en los participantes. (Ver anexo 3).



Otra técnica, considerada necesaria por la investigadora para; recopilar mayor información, conocer en esencia las necesidades reales de los participantes en la práctica pedagógica de aula y comprender las situaciones a través de sus reflexiones son los *Grupos de enfoque*, estos también posibilitan responder de alguna manera a la pregunta de investigación y por supuesto a profundizar en la temática de estudio.

Grupos de Enfoque

Es una técnica de “levantamiento” de información en estudios sociales. Algunos autores lo consideran como una especie de entrevistas grupales ((Hernández, Fernández & Baptista 2008). El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas. (Ver anexo 4).

Para el caso de la investigación en referencia, los grupos de enfoques tienen los siguientes propósitos: Identificar las concepciones de las estudiantes en relación a las categorías pensamiento crítico y prácticas pedagógicas, determinar que dificultades presentan las estudiantes participantes en la investigación en lo referido al pensamiento crítico, constatar la mejora de las dificultades presentadas por las participantes a partir de la implementación de procesos formativos que le apuestan al desarrollo del pensamiento crítico y determinar si la dificultad presentada por las estudiantes en principio ha sido superada.

Ahora bien, de acuerdo con los propósitos planteados de manera muy particular para la investigación que se sigue y en correspondencia con lo que se propone esta técnica, es importante considerar las siguientes orientaciones siempre



que se haga uso de ella: Citar previamente a los participantes, prever la organización del lugar y el registro de evidencias, entregar escarapelas para identificar a los participantes, procurar mantener a los participantes atentos al tema en discusión siendo posible que en ciertas circunstancias, él deba conducir la conversación hacia sus orígenes con el objetivo de reordenarla.

En cuanto al moderador este deberá asegurarse que cada uno de los participantes tenga la oportunidad de expresar sus opiniones, se recomienda que no muestre preferencias o rechazos que influyeran a los participantes a una opinión determinada o a una posición en particular e iniciar con una apertura describiendo lo que constituye un grupo focal (explicar propósito de la reunión, procedimientos, uso de los medios técnico y tecnológicos y presentación de los participantes).

Procedimiento

La investigación se ajustará al siguiente procedimiento de acuerdo con las fases y ciclos determinados para este diseño metodológico.

Primer momento

Para responder al primer ciclo y observar fase uno (1), desde donde se plantea el problema, se recolecta la información y además se identifican las necesidades reales de los participantes se tiene previsto la realización de una *entrevista* a través de la organización de tres (3) *grupos focales* cada uno con ocho (8) participantes y la investigadora quien hará las veces de moderadora y entre el grupo de estudiantes participantes se escoge un (1) monitor quien se encargará de



dirigir y sintetizar los aportes de los participantes y un (1) relator que registre las situaciones y evidencias que acontezcan durante el proceso.

Paralelo a ello, el estudiante monitor y la investigadora durante esta fase y ciclo adelantan a su vez procesos de *observación* de todos los participantes estudiantes y docente investigadora en doble vía a través de los *diarios de campo*, en donde los estudiantes por su parte registrarán la práctica pedagógica de la docente investigadora.

Herramientas de apoyo: Cámara fotográfica, grabadora para entrevistas, video grabadora, computador.

Segundo momento

En correspondencia con el segundo ciclo desde el cual se formula el plan para resolver el problema y la fase denominada pensar, la cual posibilita analizar e interpretar las situaciones que van aconteciendo, se hace necesario continuar con los procesos de *observación* de los participantes estudiantes y docente investigadora en doble vía a través de los *diarios de campo*, en donde los estudiantes (el monitor y el relator) por su parte registrarán a su vez la práctica pedagógica de la docente investigadora.

Herramientas de apoyo: Computador

Tercer momento

Atendiendo al tercer ciclo, desde el cual se pone en marcha el plan, se recolectan datos, se hacen ajustes permanentes y se determina actuar fase tres (3),



nuevamente se propone la realización de una *entrevista* a través de la organización de tres (3) *grupos focales* cada uno con ocho (8) participantes y la investigadora quien hará las veces de moderadora y entre los estudiantes participantes se escoge un (1) monitor quien se encargará de dirigir y sintetizar los aportes de los participantes y un (1) relator que registre las situaciones y evidencias que acontezcan durante el proceso.

En este caso la entrevista tiene como propósito constatar qué tanto se evidencia la mejora en relación a las dificultades antes detectadas, e inclusive a partir de las otras técnicas que se propusieron tales como las *entrevistas reflejos* y las *herramientas conceptuales* (mapas mentales, cartografías conceptuales, matrices categoriales entre otras). Las cuales hacen parte del plan de acción.

De igual manera durante esta fase y ciclo se adelantan procesos de *observación* de los participantes estudiantes y docente investigadora en doble vía a través de los *diarios de campo*, en donde los estudiantes (el monitor y el relator) por su parte registraran a su vez la práctica pedagógica de la docente investigadora.

Herramientas de apoyo: Cámara fotográfica, grabadora para entrevistas, video grabadora, computador.

Cuarto momento

De acuerdo con el cuarto ciclo y a la fase anterior, desde donde es posible volver a evaluar el plan implementado para proponer ajustes y tomar decisiones, se considera necesario nuevamente realizar una *entrevista* a través de la organización de tres (3) *grupos focales* cada uno con ocho (8) participantes y la investigadora quien



hará las veces de moderadora y entre los estudiantes participantes se escoge un (1) monitor quien se encargará de dirigir y sintetizar los aportes de los participantes y un (1) relator que registre las situaciones y evidencias que acontezcan durante el proceso.

En este caso la entrevista tiene como propósito conocer por parte de los participantes si la situación que se identificó en primera instancia como dificultad fue de alguna manera solucionada.

Así mismo, durante este ciclo y fase se adelantaran procesos de *observación* de los participantes estudiantes y docente investigadora en doble vía a través de los *diarios de campo*, en donde los estudiantes (el monitor y el relator) por su parte registrarán a su vez la práctica pedagógica de la docente investigadora.

Herramientas de apoyo: Cámara fotográfica, grabadora para entrevistas, video grabadora, computador.

Quinto momento

Se propuso, que una vez se culminado el análisis e interpretación de la información recopilada a través de los instrumentos y las fuentes. Se inicie con el proceso de estructuración de una propuesta pedagógica que favorezca la formación de los estudiantes bonaventurianos desde la perspectiva del pensamiento crítico. Esta propuesta mínimamente contempla los siguientes aspectos: Presentación, justificación y objetivos, referentes teóricos conceptuales y tres (3) componentes básicos: teórico pedagógico, estratégico procedimental y organizacional, criterios de valoración. Posteriormente, se elaboran las conclusiones y las reflexiones de cierre.



2. ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

“El pensamiento crítico apareció antes de que se inventara la escolaridad; yace en las raíces de la civilización misma. Es una piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global”
Peter Facione

El presente capítulo, posibilita acercarse a la historia del pensamiento crítico y a las diferentes posturas teóricas predominantes en cada momento, por tanto, conocerla y comprenderla, permite reconocer en sus postulados pautas que aporten en la formación docente.

El individuo, desde sus inicios ha tenido la necesidad de pensar para luchar y sobrevivir en la naturaleza. Al parecer, el pensamiento crítico tiene su máximo florecimiento en la antigua Grecia, las pesquisas encontradas así lo denotan. Por su parte (Giner, 2008) presenta en sus escritos que:

El pensamiento, la ciencia y la filosofía occidentales tienen su origen histórico en las ciudades de Grecia clásica. La especulación racional y la indagación científica del mundo natural y del humano de nuestro tiempo, no ya en Occidente, sino también en todo el mundo moderno, tienen sus raíces en la civilización griega. Nuestra deuda con ella es vasta y profunda. Sin ella apenas se explicaría la nuestra. (Giner, 2008, P.17).

La cultura Griega ha sido el referente histórico o el punto de partida para reseñar los orígenes de muchos acontecimientos en la humanidad y en la vida del hombre. Grecia, es la más oriental de las tres penínsulas meridionales de Europa y, por tanto, la zona más cercana a las primeras civilizaciones, sin ser absorbida por ellas. Entrar a estudiar cualquier elemento, sea científico, cultural o educativo deberá hacer referencia a Grecia como cuna de la humanidad, en este sentido “el desarrollo



de la concepción crítica –racional, analítica, secular- de la vida humana y su dimensión social pudo tener lugar por primera vez merced a una serie de condiciones materiales excepcionales”. (Giner, Salvador. 2008, P.17). Se destaca a Sócrates, pensador griego de la **Edad Antigua**, quien es señalado como:

“El pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: (1) Desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época y (2) creó su método de raciocinio y análisis (hacer preguntas que requieran una respuesta racional). El ser crítico era peligroso en esa época”. (Campos, 2007, P. 15).

A través de la historia, a Sócrates se le conoció como un pensador público él enfatizaba la necesidad de pensar claramente y ser lógico y consistente. Por su parte Platón registró y difundió las ideas de su maestro y Aristóteles discípulo de Platón extendió las ideas de estos dos.

Por otro lado, en la **Edad Media y el Renacimiento**, se destaca la influencia de dos pensadores franciscanos, John Duns Scotus (1270-1308) y Guillermo de Ockham (1280-1349). También Santo Tomás de Aquino, teólogo y filósofo (1225-1274) desarrolló sus ideas a cerca de su teoría del pensamiento en la “Suma Teológica” y en otros escritos, su técnica consistía en enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas, a sus propias ideas antes de empezar a escribir. Es de anotar, que esta técnica fue considerada como un avance importante para el pensamiento crítico.

Por su parte, San Buenaventura, filósofo (1221-1274) orientaba la enseñanza con base en la lectura de textos, consideraba que para la adquisición del conocimiento eran necesarias la *meditatio* y la *lectio*. Pues, por medio de la meditación se asimilaba el saber y por la lección se trasmite. Es de anotar, que también existía la *disputatio* entre los maestros o entre éstos y los alumnos. Los



Comentarios no se limitaban a repetir, sino a esclarecer, interpretar y profundizar. Básicamente en esta dinámica de la escucha, la reflexión y la transmisión se desarrollaba el pensamiento. Lo anterior se constituyó en el horizonte cultural y complejo del pensamiento bonaventuriano.

Durante la *Edad Moderna*, (siglo XV y XVI) Thomas More (1478-1535) y Francis Bacon (1551-1626), ambos de Inglaterra, y Renee Descartes (1596- 1650) de Francia, mantuvieron la tradición del pensamiento crítico. A Bacon, se le atribuye sentar las bases de la ciencia moderna con énfasis en el enfoque empírico; esto es, ciencia basada en observaciones cuidadosas en lugar de modelos propuestos y no validados desde los griegos.

En esta misma etapa de la historia, Sir Thomas More (1478-1535) introduce de manera muy particular el pensamiento crítico, propone una nueva sociedad y critica la política inglesa de la época en la escritura de una novela denominada “Utopía”. Por su parte, Descartes (1596-1650) desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática.

Por otro lado, en la *Edad Contemporánea*, pasado un largo tiempo se ubica a John Dewey (1859-1952); educador, psicólogo y filósofo, quien sigue la ruta iniciada por Platón y Aristóteles, él enfatiza las consecuencias del pensar humano y considera que el pensamiento crítico consiste en problematizar los problemas del mundo real. También en esta época se mencionan a otros impulsores del pensamiento crítico, tales como Benjamín Bloom (1913-1999) quien desarrollo una taxonomía de habilidades cognitivas de gran influencia en el campo educativo en los últimos 50 años. De igual manera se menciona a Robert Ennis, quien despierta nuevamente el



interés en el pensamiento crítico a partir de su artículo publicado en el “Harvard Educational Review” (1964).

Posteriormente, hacia la década de los ochenta, Richard Paul, ha venido difundiendo en todos los escenarios la necesidad de desarrollar este pensamiento y finalmente Matthew Lipman, el creador de la filosofía para niños ha desarrollado propuesta para niños y jóvenes, programas educativos para promover el uso de esta actividad mental, la lógica y el cultivo de la filosofía. La creación de este proyecto, fue considerado en su momento como una propuesta innovadora en el ámbito escolar, dado que, su metodología estaba basada en la indagación desde la cual se genera habilidades de pensamiento en los niños y niñas.

Más adelante, en el año 1923 fue fundado el Instituto para la Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, lo que se conoce como la Escuela de Frankfurt, esta fue creada por un grupo de pensadores alemanes la cual tenía como objetivo la reflexión crítica sobre el funcionamiento de la sociedad industrial, su intencionalidad, era la de devolver a la filosofía y a la Ciencias Sociales su carácter de análisis crítico no solo en relación a la teoría sino también, a la praxis y a la conjunción histórica de ambas.

La Escuela de Frankfurt, como es considerada en la actualidad, tiene su auténtica génesis con la dirección de Max Horkheimer cuando sucede a Grünberg en la dirección del Instituto. El "núcleo duro" frankfurtiano fue el formado por Horkheimer/Adorno, Benjamin, Fromm y Marcuse. En 1931, Horkheimer emprendió un programa de investigación denominado teoría crítica de la sociedad, una teoría crítica que no se limitaba a investigaciones especializadas, sino que tendía a explorar,



desde una perspectiva global, las relaciones que enlazan pluralidad de ámbitos: economía, historia, psicología, sociología, entre otra. Esta vinculación de ámbitos tenía sus raíces en la concepción emancipadora de la razón de Kant y en el afán totalizador de Hegel; también integraba la teoría freudiana. Sin embargo, la influencia más poderosa en la Escuela de Frankfurt fue el pensamiento de Marx.

La denominación de Teoría Crítica fue acuñada por Horkheimer. Tanto Horkheimer como Adorno -quien hasta 1938 no se asociará plenamente al grupo- establecieron de una forma objetiva el significado básico de lo que deberá entenderse bajo el concepto de "Teoría Crítica"; esto es, el análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto "es" y frente a lo que "debería ser", y desde el punto de vista de la Razón histórico-universal. Por tanto, la conjunción Hegel-Marx se hace evidente. Pero, a la vez, el "es" de lo existente en cuanto "status quo" conlleva una investigación central de la Escuela: los principios de dominación colectivos. Aquí, Freud será la referencia necesaria y precisa. Lo irracional, lo racionalizado o convertido en un principio de dominación, pasa a convertirse en el gran problema y tema de investigación de la Teoría Crítica.

Horkheimer y Adorno critican radicalmente la sociedad contemporánea. Consideran que es una sociedad tecnológizada, en la que la eficiente razón instrumental ha puesto en funcionamiento un instrumento de dominación muy poderoso: la industria cultural, que impone sus modelos alienantes a través de los medios de comunicación y que está formada, esencialmente, por los medios de comunicación de masas, como el cine, la radio, la televisión, las revistas, la música, la publicidad y todas las demás actividades de ocio. Con estos medios, los amos del



mundo, es decir, los magnates que controlan los sectores de la industria del petróleo, de la electricidad, de la química, imponen un monopolio cultural que margina cualquier creación que emancipe al individuo y estimule la creatividad no controlada por ellos.

Hacia el año 1950, se formó una segunda generación de pensadores de la Escuela de Frankfurt, entre los cuales el más brillante es Habermas, a quien haciéndosele seguimiento al curso de sus obras, se puede decir que se desarrollaron en tres etapas: ***Profundización y puesta al día*** de los trabajos de los pensadores de la Escuela de Frankfurt de la primera generación, en esta etapa se hizo revisión de la influencia de los mass media y el mundo de la cultura en la formación de la opinión pública. Dado que, de cierta manera desde este influjo se mantiene la atención al público muy distraído, lejos de los verdaderos problemas sociales. Otra etapa, es la relacionada con el ***Planteamiento de su teoría más representativa: Teoría de la acción comunicativa***, sobre la base de dicha teoría, Habermas formulará lo que se conoce como hermenéutica crítica, la cual inclusive confronta con la hermenéutica de Gadamer. Lo anterior, implica que interpretar y comprender críticamente el proceso de racionalidad es fundamental, da mejores condiciones de posibilidad para el dialogo, lo que posibilita analizar las situaciones complejas que viene atravesando la humanidad. Y la última etapa es la relacionada con la ***Defensa en una ética del discurso***, entrando de lleno en el debate entre modernidad y posmodernidad, desde esta, Habermas apuesta por los valores de la modernidad y se muestra crítico con los filósofos posmodernos. Esta etapa, hace referencia al valor y el sentido que tiene para el hombre las relaciones sociales e intersubjetivas en todo acontecimiento, es vital.



En su obra *Conocimiento e interés*, Habermas distingue tres tipos de ciencias, en función del interés que orienta: Ciencias empírico-analíticas, Ciencias Histórico-hermenéuticas y Ciencias Críticas. Estas tres formas de conocimiento las relaciona con tres tipos de interés que pueden orientar la racionalidad y la actividad humana, las cuales se detallan a continuación:

El Interés técnico: Orienta la relación del hombre hacia la naturaleza, buscando la manipulación de ésta. En el ámbito del conocimiento, ha dado como resultado las ciencias de la naturaleza y la técnica, que permiten al ser humano transformar las condiciones materiales de la vida, el **Interés práctico:** Esta orienta la relación entre los hombres, buscando la comunicación y el entendimiento. En el ámbito del conocimiento, tiene como resultado las ciencias históricas sociales o ciencias del espíritu, que permiten al ser humano transformar las normas morales y políticas que regulan sus relaciones y el **Interés emancipador:** Es el proceso histórico y global de liberación progresivo del hombre. Los intereses técnico y práctico todavía eran formas no consistentes del interés emancipador, que estaba por debajo de ellos y que finalmente se ha constituido en las ciencias críticas o teoría crítica de la sociedad. Esta teoría crítica mantiene una actitud de reflexión, de valoración y de planteamiento de alternativas ante situaciones consideradas indeseables.

Campos Agustin (2005) afirma en su texto *Pensamiento Crítico, técnicas para su desarrollo*; que: “Estados Unidos en la década de los ochenta y noventa muestra un gran interés académico y práctico frente al pensamiento crítico”, (P.18) dado que, se registra, que a finales de los noventa había una gran cantidad de publicaciones



relacionadas con este pensamiento”. Lo anterior, revela que por lo general los países anglosajones considerados potencia mundial se interesan por desarrollar en la población escolar habilidades mentales, cognitivas e intelectivas a fin de tecnificar e instrumentalizar, el mercado y con ello alcanzar mayor producción y capital.

Ahora bien, con el auge de la expansión tecnológica siglo XX y XXI el cultivo del pensamiento crítico en la sociedad de la información deviene no sólo como un propósito, sino como una exigencia social. Lo que implica reflexionar frente al sistema educativo de hoy, pues es de suma importancia desarrollar habilidades intelectuales en los jóvenes de hoy, pero es mucho más importante que al despertar las habilidades cognitivas, estas generen situaciones para pensar sus realidades sociales a fin de apostarle a un mundo que se preocupe más por las personas.

En resumen, el pensamiento crítico visto desde los diferentes momentos de la historia, muestran que siempre han surgido destacados pensadores, interesados siempre por analizar y comprender el mundo y sus razones, de allí, sus planteamientos críticos en busca de la verdad o la razón.

A continuación, se presentan apartes de los diferentes postulados del pensamiento crítico, a partir de diferentes miradas; desde la conciencia histórica, desde lo cognitivo y desde el compromiso y la transformación social, lo que posibilitara comprender los procesos inherentes a la formación humana de las personas desde lo individual y social.



2.1 Mirada del Pensamiento Crítico desde la conciencia histórica.

*“La conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica”
Paulo Freire.*

En el ser humano hay una conciencia histórica, esto es, una auto comprensión del pasado personal, una vivencia concreta de la cotidianidad y unas expectativas relacionadas con el futuro inminente o remoto (Torralba.1997, P.75). Ubicar al sujeto humano en el conjunto de la historia, ayudarle a interpretar la historia pretérita y su presente cotidiano, tiene una gran connotación y llena de sentido al sujeto que se educa. Por ello, comprender el pensamiento crítico desde la valoración de la conciencia histórica posibilita el auto reconocimiento y la auto valoración de sí mismo, lo que permite una mejor proyección de lo que sé es como ser único, social, histórico, ético y cultural *“De ahí que la crítica, no sea parte solamente de una forma de construcción teórica, sino que además representa una actitud de ser humano a lo largo de la historia.* (Zemelman, 2005, P.28).

Lo que implica pensar que la crítica es inherente a la vida misma de la persona, es un acto humano que requiere ser potencializado más aun en el campo educativo, lo que favorece la reflexión de sí mismo en un contexto social. La crítica a la luz de lo que plantea Zemelman implica:

*“La búsqueda permanente en la que se halla el sujeto para comprender sus realidades sociales, su cultura y su actuación en el mundo generan en él la necesidad de asumir posturas críticas dadas las situaciones en las que se halle inmerso. De ahí que, afirme que” la criticidad como desafío ha estado presente a lo largo de la historia pero no como teoría sino como actitud frente a lo desconocido.”
(2005, P.28).*



Así, nuestros modos de pensar y actuar están casi siempre sujetos a las experiencias, proyectos e historias que hemos venido construyendo en la vida con los otros, quienes además se identifican con nuestras formas de ver y comprender las realidades, pero sin embargo, conocer las transformaciones y cambios que se generan en nuestro acontecer es una posibilidad para atreverse a pensar y asumir posturas críticas distintas.

En este mismo sentido, Zemelman, Manifiesta que *“el pensamiento se ubica en la conjunción de proyectos e historias porque se corresponde con la presencia de un discurso colectivo como el lugar desde donde, con las mediaciones que sea, piensa y actúa”*. (2005, P. 36)

Ahora bien, tener en cuenta en los sujetos su condición humana y el reconocerles su historia construida, desde sus propias experiencias de vida, hace parte de su conciencia histórica, esta posibilita avanzar hacia su formación humana y a la constitución de su subjetividad, pues *“el pensamiento crítico en particular, aunque es un rango general del pensar es un acto de resistencia al orden”*. (Zemelman, 2005,27). Lo que permite comprender que todos los seres humanos tenemos la posibilidad de desarrollar procesos de pensamiento, pero este ha de provocar en los sujetos la capacidad para analizar críticamente las situaciones o acontecimientos que sucedan en su realidad social.

“En suma, que contribuya al desarrollo de su conciencia como protagonista de la historia, por tanto constructor de las circunstancias que conforman el espacio de su destino. En última instancia, que pueda dar cuenta de esos espacios indeterminados de la historia en los que descansa la posibilidad misma de su construcción por los hombres”. (Zemelman, 2005, P. 26).



En suma, el ser humano tiene la capacidad natural de pensar y a partir de ahí desarrollar capacidades y actitudes que le permitan vivir aceptando su realidad o construir lo que desea. Aunque esta capacidad de pensamiento y creación sea natural en el ser humano, quienes desarrollan el pensamiento crítico, multiplican sus actitudes y aptitudes, pues, sus pensamientos están enfocados y direccionados hacia objetivos claros, están consientes tanto de los elementos que formaron su pasado e historia, como de los que están en su presente, y se crean un ideal de futuro siendo ellos protagonistas y generadores hasta donde sea posible. El desarrollar esta capacidad crítica, suelen ubicar a este tipo de pensadores fuera del orden habitual en los entornos íntimos y sociales, lo que le permite escalonar-se y ubicar-se estratégicamente en espacios sociales interesantes para liderar y agenciar procesos de transformación.

2.2 Mirada del Pensamiento Crítico desde lo cognitivo.

La sociedad necesita de seres humanos pensantes, reflexivos y críticos que argumenten razonablemente sus propuestas de transformación social. Cada vez, es más notoria la oleada permanente de la información, dado, los cambios vertiginosos que se suscitan diariamente frente al conocimiento y la incursión escalante y de avanzada de la tecnología, que en muchos casos y para muchas personas, en vez de facilitar y viabilizar la circulación de los saberes, por lo general cierra el poco espacio que se tiene para la reflexión autoconsciente y la toma de decisiones libres.

Peter A Facione (citado en Campos Agustín, 2007) sostiene que el pensamiento crítico “es el juicio deliberado y autorregulado que se usa para



interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en los cuales se basa el juicio dado” (P, 20). Ello supone, que pensar críticamente posibilita la autorreflexión en las personas dadas las situaciones que acontecen en su contexto social y en su vida, estas se cuestionan y asumen con sensatez una disposición frente a lo que le interesa conocer y de hecho comprender lo que le permite construir sus propios juicios.

En este mismo sentido, (Peter A. Facione, 2007) en su ensayo señala una serie de habilidades cognitivas que son sumamente esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. Siendo estas en su orden: ***La interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.***

La interpretación, esta es comprendida como el proceso cognoscitivo que permite explicar con argumentos razonables, claros y relevantes una situación, asunto o temática en particular. ***El análisis***, consiste en identificar, relacionar y/o desarticular las relaciones de inferencia reales y supuestos justificados en enunciados, preguntas y conceptos. ***La evaluación***, esta posibilita en las personas comprender, valorar y apreciar todas las acciones que manifiestan los sujetos al participar en una situación y/o asunto determinado. ***La inferencia***, posibilita identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de un asunto y/o situación alguna. ***La explicación***, es la capacidad que se tiene para exponer planteamientos razonables propios de manera reflexiva y coherente, lo cual implica posibilita presentar una visión



compleja de una situación y asunto en particular. *La autorregulación*, esta es comprendida como la capacidad que tiene toda persona de monitorearse de manera auto consciente en las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios.

El conocimiento y la comprensión que se tenga de las habilidades cognitivas, en los procesos formativos y académicos son de suma importancia. Desarrollarlas posibilitan la auto confianza y la auto independencia en las personas, estas habilidades elevan sus niveles de pensamiento, favorece sus aptitudes creativas e innovadoras, de allí que prima el reconocimiento de cada ser humano en sus singularidades, ritmos y estilos de aprendizaje para que al intentar potencializar estas habilidades se logren en alguna medida las intenciones o propósitos de formación.

Por su parte, Richard Paul en 1993, (citado en Campos Agustín, 2007) plantea que el pensamiento crítico “es una manera sistemática de formar y moldear nuestro pensamiento. Funciona deliberada y exigentemente. Es un pensamiento disciplinado, comprensivo, bien razonado y está basado en estándares intelectuales” (P. 20). La mirada de este autor, permite suponer que el pensamiento crítico puede llegar a desarrollarse e inclusive potencializarse a partir de un proceso regulado que tiene como referente ciertas pautas, por lo cual implica; *disciplina, organización y planeación*.



A su vez, Campos Agustin, 2007, (cita a Richard Paul 1992), para mencionar *las características* importantes y predominantes en un pensador crítico, dado que, estas trascienden a las disciplinas o contenidos. Entre estas se mencionan las siguientes:

La Independencia Intelectual, por lo general esta característica permite mostrar una disposición y compromiso para pensar autónomamente, es decir para pensar por sí mismo. ***La Curiosidad Intelectual***, característica que genera en el pensador crítico disposiciones para entender el mundo. ***El Coraje Intelectual***, desde esta se muestra tener conciencia de la necesidad de enfrentar ideas, creencias, puntos de vista,...hacia las cuales tenemos una predisposición negativa. ***La Humildad Intelectual***: Es el conocimiento de la ignorancia, la sensibilidad a lo que sabe y no sabe. Conoce los límites de su propio conocimiento, significa estar consciente de sus predilecciones, prejuicios, tendencias que lo engañan a usted mismo y las limitaciones de su punto de vista en primer lugar. En segundo lugar, se mira como la posibilidad de poner al servicio de los demás el conocimiento construido sin presumir de sus capacidades intelectuales. ***La Empatía Intelectual***: Desde esta característica se trata de entender cómo piensan las otras personas e inclusive cuando se está en desacuerdo con los demás se trata de ver las cosas como ellos las ven. Es reconstruir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los opositores y razonar usando premisas, suposiciones e ideas que no son las personales. ***La Integridad Intelectual***, con esta se reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros. ***La Perseverancia Intelectual***, con esta se tiene una buena disposición y



conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones. **La Confianza en la razón:** Significa usar criterios de razonamiento como los criterios fundamentales para juzgar si aceptar o rechazar una creencia o posición. Tener fe que la gente puede aprender a pensar por sí mismos, a construir visiones racionales, a llegar a conclusiones razonables, a pensar de forma coherente y lógica, a persuadir por medio de argumentos lógicos y a ser razonables si se les anima y provoca a ello a pesar de la sociedad y de los obstáculos inherentes al carácter y a la condición humana. Y **la Mente justa**, característica que da muestras de tener una buena predisposición y conciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o al avance del grupo.

Las características antes señaladas, son propuestas por Richar Paul, como habilidades intelectuales y/o rasgos intelectuales que exteriorizan las personas con pensamiento crítico, asumir estas características posibilitan sin lugar a dudas dar un manejo adecuado y procedente a problemas sin importar su complejidad, es posible el intercambio de ideas y puntos de vista sin prejuicio alguno, también es posible asumir posiciones, posturas y llegar a conclusiones razonables basándose en evidencias y experiencias.

En pocas palabras por el hecho de que todos los individuos poseen la capacidad de pensar, pueden desarrollar el pensamiento crítico como herramienta para crecer intelectualmente y ayudar a crecer a quienes les rodean. Los autores describen cualidades destacables en quienes desarrollan el pensamiento crítico, no como una postura a mostrar en ciertos círculos en busca de aceptación sino como un



estilo de vida. La curiosidad constante, aunque a veces se puede ver contaminada por exceso de información en los medios tecnológicos, es una actitud clave para no detenerse en la búsqueda y alimentación de lo que ya se conoce, y contrastarlo con lo nuevo y con lo que se tiene en mente al respecto de cualquier tema. El pensamiento crítico no es imposible desarrollarlo, siempre y cuando se tenga una mente abierta y se tengan las disposiciones y/o actitudes necesarias para alcanzarlo.

Lo anterior, implica que desarrollar, fomentar y/o potencializar el pensamiento crítico en los nuevos escenarios educativos se convierte en una aventura, pues cada vez más se hace necesario adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma, ello posibilita conocer, interpretar y comprender las realidades sociales y asumir postura crítica, lo que trae consigo la necesidad de pensarse, auto regularse, preguntarse el ¿por qué?, el ¿para qué? y el sentido de las situaciones o asuntos en particular, de tal manera que siendo consciente de lo que se piensa así mismo se actúe.

2.3. Mirada del Pensamiento Crítico desde el compromiso y la transformación social.

“Cuando la conciencia pretende ir más allá de lo organizado, permite superar la diferencia entre existencia y significado, entre hecho y saber, transformando la subjetividad en nuevo horizonte de la realidad posible de convertirse en contenido de nuevas experiencias”.
Hugo Zemelman.

Los pensadores contemporáneos de América Latina son quienes más se han preocupado por alcanzar una mirada emancipadora del pensamiento.



De acuerdo con (Walsh, 2005, P.9) En América Latina, se le dio un giro al pensamiento crítico en los años veinte con José Carlos Mariátegui y en los sesenta con la teoría de la dependencia, teología y filosofía de la liberación, y la pedagogía de los oprimidos fueron la principal herencia. Estos legados del pensamiento o teoría crítica fueron paralelos a los de la teoría crítica en Alemania, en la Escuela de Frankfurt, y particularmente en la conceptualización de Max Horkheimer, en los años treinta.

Lo que se muestra a nivel de América Latina, frente al pensamiento crítico tiene que ver con el proceso de liberación e independencia frente a la represión, opresión y la lucha por la desigualdad social en la que a través de la historia gran parte de la población ha estado sumergida. Es evidente el deseo progresista de apostarle a la transformación social de los sujetos para que se reconozcan como seres sociales únicos.

En este mismo sentido, (Catherine Walsh, 2005, P.31) plantea que un pensamiento crítico que tenga su fundamento y razón de ser en un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, en un imaginario o visión de un mundo de otro modo. Un pensamiento crítico que no parta de perspectivas eurocéntricas ancladas en la modernidad (como Deleuze, Lacan, Foucault, entre otros) sino un (re) pensamiento crítico que se construya desde y con relación a la colonialidad y la gente, incluyendo los movimientos sociales latinoamericanos y sus intelectuales, y con la idea de crear nuevas comunidades interpretativas.

Las situaciones sociales reales en las que vive hoy gran parte de la sociedad, precisan que las prácticas educativas partan de las situaciones en las que viven los



estudiantes, de tal manera que ellos conozcan a fondo las realidades sociales en las que están sumergidos, seguramente esto provocará la discusión razonable, crítica y la búsqueda de soluciones conjuntas por merecer un mundo mejor, más humano e igualitario.

“Evidentemente no hablo de la práctica educativa reaccionaria, porque eso le toca a un educador reaccionario. Yo escribo lo que debe ser hecho para ser progresista. Entiendo que la práctica educativa, la práctica docente implica cierta sabiduría que se va constituyendo en nosotros, en la medida en la que uno va constituyendo la experiencia de enseñar y de aprender”. (Paulo Freire, 2007, P.156)

El planteamiento de Freire invita a reflexionar frente al papel que se viene asumiendo en los procesos de formación del docente, dado que, la experiencia ganada en la práctica docente debe generar nuevos horizontes y nuevas búsquedas frente al conocimiento y la práctica pedagógica, ello, con la intención de provocar en los educandos nuevas maneras y nuevas formas de aprender y enseñar para que se recreen con el conocimiento y propongan nuevas formas de ver y comprender el mundo.

La práctica educativa debe estar libre de barreras, prejuicios sociales, prevenciones y predisposiciones. Por el contrario esta, deberá generar y provocar verdaderos espacios de participación democrática en el aula, de tal manera que los estudiantes puedan expresar con libertad sus formas de pensar, de sentir y de actuar según sus experiencias de vida, logrando con ello partir de sus vivencias hasta llevarlos a enfrentarse con el conocimiento y con el saber, lo que les permitirá alcanzar otros niveles de pensamiento y comprensión de las realidades sociales.



Para finalizar, queda dicho que el desarrollo del pensamiento crítico por si mismo transforma al individuo, lo hace consciente de sus formas de actuar, de su entorno y de la transformación o mejoramiento que quiere realizar en ellos. El origen no condena ni libera al individuo de la responsabilidad al desarrollar su papel en la sociedad. La educación es clave si quienes la brindan dan herramientas y oportunidades intelectuales y no se dedican a cercar y mutilar los asomos de curiosidad por el conocimiento. La educación debe ser libre, participativa y generadora de espacios, para formar individuos con actitudes, por lo menos, redentoras.

El siguiente capítulo, tiene como finalidad presentar la investigación-acción como un horizonte de transformación social, por ello, se presentan algunas aproximaciones conceptuales y rasgos característicos que hacen posible su implementación desde la práctica docente de una maestra.



3. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN: UN HORIZONTE DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. La palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo”.
Paulo Freire

El presente capítulo, registra brevemente el surgimiento de la propuesta investigativa, algunas aproximaciones conceptuales de la investigación-acción, sus intencionalidades y/o rasgos que la caracterizan para ser asumida como una investigación de aula que provoca la mejora en la práctica pedagógica y de hecho en los procesos formativos, de tal manera que genere consigo una transformación entre sus participantes y en los contextos en donde se esté inmerso.

3.1 El surgimiento de la propuesta investigativa

La presente investigación, *Pensamiento Crítico: Formar para atreverse*, surgió ciertamente en los espacios de reflexión pedagógica que frecuentemente se realizan al interior de los programas de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena, cabe mencionar que uno de estos espacios fue justamente en los encuentros de seguimiento a los procesos investigativos, pues la autora de la presente investigación, está vinculada a una de las líneas de investigación propuestas por la facultad, la cual se denomina: “Gerencia Educativa y Prácticas pedagógicas”, cuyos propósitos aparecen definidos en la justificación de la presente investigación.



Las intenciones de la línea de investigación, los cuestionamientos que fueron surgiendo a partir de los planteamientos teóricos analizados desde los diferentes cursos de la Maestría en Ciencias de la Educación y las dinámicas que acontecen en la cotidianidad de los procesos de formación docente durante los encuentros con los estudiantes, fueron las motivaciones que originaron la tentativa de reflexionar en torno a la práctica pedagógica desde la rigurosidad de la investigación. Esto trajo consigo la necesidad de adelantar un proceso de investigación desde el diseño metodológico de la Investigación-Acción. (I-A).

Dado lo anterior, la metodología que se propuso se enmarcó básicamente dentro del enfoque cualitativo, esta “perspectiva de investigación rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (Galeano, 2003, p18). Desde lo planteado por Galeano, fue necesario que esta investigación se interesara desde sus propias dinámicas por comprender en los participantes su condición humana, sus actitudes, sus disposiciones y los acontecimientos, situaciones y/o eventualidades que suceden cotidianamente en la formación de los estudiantes (futuros docentes). Conocer sus sueños, ideales, aspiraciones, formas de pensar y actuar, de cierta manera contribuyó en el conocimiento de las situaciones de dificultad que venía presentando el grupo participante para así, establecer e implementar un plan que posibilitara el mejoramiento de los procesos académicos y formativos desde los postulados del pensamiento crítico.



3.2 Aproximaciones conceptuales de la Investigación- Acción

Conceptualizar y comprender los fundamentos teóricos que giran en torno a la investigación-acción, fue una búsqueda permanente durante el proceso investigativo, pues el conocimiento y la comprensión que se tuviera de este tipo de investigación, era definitivo para determinar la ruta metodológica a seguir en el proyecto trazado. A continuación, se presentan una serie de concepciones relacionadas con la investigación-acción, estas tienen la intención de dilucidar y ahondar en los aspectos teóricos que la constituyen, de tal manera que, permita comprender sus propósitos y los elementos o aspectos que la caracterizan.

Latorre, 2007. Por su parte, plantea que:

Hoy nos encontramos con múltiples respuestas, con diversas definiciones y con una gran variedad de prácticas de investigación-acción. La expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. (p.23).

De acuerdo con lo planteado por el autor, esta práctica investigativa viene siendo utilizada en diversos campos y con distintos fines, dado que, desde esta es posible adentrarse en los participantes para conocer y entender los problemas y determinar posibles soluciones.

En este mismo sentido, el autor en referencia afirma que:

En el campo de la investigación educativa, la investigación-acción es posible encontrarla con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa e investigación crítica. Estas designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran expresiones intercambiables. (23)



Cabe anotar, que cualquiera que sea la expresión y la intención con la que se utilice, esta es una herramienta investigativa que posibilita generar transformaciones sociales y comprensión del hecho educativo en la realidad social y/o educativa, también forja entre los participantes los procesos de autonomía y autorregulación.

Latorre, (2007) manifiesta que “la investigación-acción puede ser considerada como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.23). Lo cual se considera fundamental para quienes están sumergidos en el ámbito educativo y le apuestan al mejoramiento continuo de los procesos de formación humana, académica y profesional.

También en sus escritos, Latorre, menciona a otros autores que vienen desde hace algún tiempo conceptualizando este tipo de investigación, dadas sus experiencias y vivencias en ese campo. Los autores que se mencionarán a continuación presentan diversas definiciones de la investigación-acción, lo que permite aproximarse aun más en la comprensión de esta metodología investigativa, desde la cual se gestan procesos de transformación personal, sociales y académicos.

Elliott, (citado por Latorre, 1993) define la investigación-acción como:

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La cual es entendida como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnostico) de los docentes y de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p.24).



Tal y como lo plantea el autor, este tipo de investigación logra ver más allá de las situaciones problemáticas que afrontan y vivencian los participantes, pues realmente desde esta metodología se hace posible el reconocimiento de cada uno de los participantes desde su subjetividad y de hecho se valora su condición humana.

Por su parte Kemmis (citado por Latorre, 1984) afirma que: “la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica” (p.24). Lo que permite comprender que este tipo de investigación debe asumirse como un proceso riguroso y ético, dada la connotación de ciencia y moral. Desde esta mirada, quienes adelanten un proceso de investigación-acción lo harán desde un enfoque epistémico, social y crítico, de tal manera que ello posibilite el mejoramiento de sus propias prácticas.

También para este autor, la investigación-acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p.26).

De acuerdo con lo planteado por el autor, este tipo de investigación propicia la reflexión autoconsciente y real de quienes participan en ella, con la intención de apostarle al mejoramiento de la o las situaciones que puedan estar generando dificultad alguna en los procesos que acontecen tanto a nivel personal, del aula, institucional o de cualquier otra índole.



Lomax, también (citado por Latorre, 1990) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.26). Lo que posibilita comprender, que desde la misma dinámica de este tipo de investigación se hace la intervención, pues realmente en ello se basa esta investigación debido a que implica una indagación disciplinada. Este planteamiento, cobra sentido en la medida que los participantes de la investigación-acción se esfuercen por organizar y sistematizar los procesos que logren ser intervenidos, para así darlos a conocer y estos puedan ser replicados.

Por otra parte, Bartolomé (citado por Latorre, 1986) plantea que la investigación-acción es:

Un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo (p.26).

Con este planteamiento, se reafirma que la investigación-acción suscita en sus participantes todo un proceso de autorreflexión frente a las situaciones que se generan en los distintos ámbitos de su vida, de tal manera que ello, se convierta en una posibilidad para transformar su vida, su entorno y la de los demás.

Por último, Latorre, hace mención a lo significativo del triángulo de Lewis (1946) el cual contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (*investigación – acción – formación*). La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo constituyendo así un ángulo que debe permanecer unido en beneficio de sus tres componentes. “La



investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado en forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 27) concluye el autor. De acuerdo, con este planteamiento la esencia de la investigación-acción se centra en la reflexión que hacen de sí mismo los que participan de ella, de tal manera que estos logren apostarle al mejoramiento de su vida y la de los otros.

Optar por la Investigación-acción plantea (Latorre, 2007).

Es una de las metodologías que más le aporta a la investigación educativa, esta se ajusta al perfil del profesorado como investigador y sin lugar a dudas a la profesionalización del docente, entendida esta como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa (p.28).

Lo anterior, implica que reflexionar sobre la acción educativa desde la Investigación-acción, posibilita comprender los contextos educativos, las actitudes de los participantes antes, durante y posterior al proceso de formación y las situaciones problemáticas que surjan o que tienen lugar en el aula, para intentar resolverlas.

En este mismo sentido, (Latorre, 2007). Expresa que:

Hoy el debate educativo debe centrarse en una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento, si continua siendo pasiva y libresca, erudita y poco crítica no se logrará la finalidad y los propósitos de formación pues no hay motivación para el aprendizaje y la investigación (p. 29)

La afirmación anterior, demuestra que se generan pocas posibilidades para transformar las realidades que hoy se viven en los diversos ámbitos sociales. Por ello, es preciso adentrarse, sumergirse en los sueños e ideales de quienes se visualizan como la nueva generación de maestros, pues es fundamental que estos logren leer e



interpretar los diversos contextos sociales para que puedan ver y comprender el mundo desde otras realidades.

3.3 Intencionalidades de la investigación-acción

Atendiendo, a los planteamientos antes referenciados es posible llegar a concretizar las intenciones reales de la investigación-acción dado que, en sus concepciones se hallan implícitas. Sin embargo, plantean Kemmis y McTaggart (citados por Latorre, 1998) “los principales beneficios de la investigación- acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica”. Desde esta mirada, es posible comprender que la investigación-acción se propone ante todo; mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de la consecuencia de los cambios, pero realmente desde la práctica educativa su intencionalidad apunta a que los procesos que se gesten al interior de ella, propicien la reflexión, el juicio crítico y la toma de decisión autónoma y responsable de quienes participan del hecho educativo, lo que les permita mostrar cambios sustanciales en sus actitudes y/o disposiciones frente a las transformaciones sociales que se logren proponer o concretizar.

Lo anterior, denota que el propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimientos como el de cuestionar las prácticas sociales y los principios y valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción, es una herramienta fundamental y eficaz para reconstruir las prácticas y los discursos de quienes participan y experimentan la práctica investigativa desde este diseño metodológico.



Al hilo de lo dicho, son metas de la investigación-acción: a) Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, b) Articular de manera permanente la investigación, acción y la formación, c) Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento, d) Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Las metas establecidas para este tipo de investigación, logran suscitar en los maestros la reflexión frente a sus praxis, es evidente que desde esta herramienta investigativa se indague y explore frente al fenómeno educativo, se piensen y cuestionen los procesos formativos y académicos, se interpreten, analicen y se expresen abiertamente las situaciones problemáticas de la realidad en la que se está inmerso. Ello, con el firme propósito de apostarle en primer lugar al reconocimiento de las personas desde su condición humana y en segundo lugar al mejoramiento de las situaciones desfavorables de quienes participan de los procesos, de tal manera que se pueda apostar a la transformación social dadas las realidades que se vivencian y en donde se hace presencia.

En este mismo sentido, cabe mencionar lo que afirma Paulo Freire, frente a la práctica educativa, lo cual guarda estrecha relación con las intencionalidades de la investigación-acción:

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. La palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo”.

Lo planteado por Freire, denota la importancia que tiene el propiciar la autorreflexión, (un encuentro consigo mismo) el diálogo, (un encuentro con el otro) y

Bertha Isabel Bolaños Torres



la disertación (un discurso razonable) aspectos que de alguna manera, deben generar entre los participantes del acto educativo la posibilidad de transformarse pensándose así mismo, pensar en la transformación de los contextos en donde circunda o hace presencia y de hecho apostarle a la transformación del mundo desde su actuar y su pensar. Lo anterior, se convierte en una de las dinámicas que origina y exige particularmente la investigación-acción, en y durante los procesos formativos y académicos desde los cuales se instaura la cultura investigativa en el aula.

3.4 Rasgos característicos de la Investigación-Acción

Kemmis y McTaggart (citados en la Latorre, 1988) describe con amplitud los rasgos característicos de la investigación-acción. Las siguientes características son una síntesis de su exposición: a) ***Es participativa***, las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. Las investigaciones siguen una espiral introspectiva: una espiral de ciclo de la planificación, acción, observación y reflexión, b) ***Es colaborativa***, se realiza en grupo por las personas implicadas, c) ***Crea comunidades autocríticas***, de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación, d) ***Es un proceso sistemático de aprendizaje***, orientados a la praxis (acción críticamente informada y comprometida), e) ***Induce a teorizar***, sobre la práctica, f) ***Somete a prueba*** las prácticas, las ideas y las suposiciones, g) ***Implica registrar, recopilar, analizar***, nuestros propios juicios, reacciones e impresiones entorno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registra nuestras reflexiones, h) ***Es un proceso político***, porque implica cambios que afectan a las personas, i) ***Realiza análisis críticos*** de las situaciones, j) ***Procede progresivamente a cambios*** más amplios, k) ***Empieza con pequeños ciclos*** de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más



envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Los autores antes referenciados, exponen algunos de los rasgos característicos predominantes en la investigación-acción. Es de anotar, que los rasgos que se mencionan fomentan la participación democrática y apoyo mutuo frente a la situación que se desea mejorar y/o transformar, en tal sentido favorece la autocrítica y el análisis de las situaciones que se afrontan para avanzar progresivamente hacia procesos de aprendizajes rigurosos y sistemáticos.

En este mismo sentido, Latorre menciona a Kemmis (1.988) para referirse a *la naturaleza participativa y el carácter colaborativo* de la investigación- acción, como características relevantes. El autor afirma que:

La investigación- acción, es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere una clase de comunicación simétrica que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaboradora en el discurso teórico, participativo y político es el sello de la investigación-acción (p. 29)

Lo anterior, permite comprender que en este tipo de investigación sus participantes tienen igualdad de condiciones, la comunicación es de carácter dialógico e interactuante se colaboran entre sí y participan activamente de todos los momentos a fin de consolidar una mejora colectiva.

Por otra parte, Zuber-Skerritt (citado en Latorre, 1992) señala que la investigación- acción, como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza porque es: a) **Práctica**. Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en



el campo social, sino que ante todo conduce a mejorar prácticas durante y después del proceso de investigación, b) *Participativa y colaborativa*. Al investigador no se le considera un externo que realiza una investigación con personas sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad, c) *Emancipadora*. El enfoque no es jerárquico, sino simétrico en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación, d) *Interpretativa*. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas, e) *Crítica*. La comunidad crítica de practicantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambios críticos y autocríticos de dicha restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Este autor, al igual que los anteriores destaca la importancia de ser cooparticipe en un proceso de investigación –acción, pues desde esta metodología los participantes se sumergen en el proceso en completa libertad, sin predisposición y/o prejuicio social alguno frente a lo que se indaga.

Por su parte, Elliott (citado en Latorre, 1993) presenta como características de la investigación-acción las siguientes: En primer lugar tiene que ver con el *centrarse en el descubrimiento y la resolución de los problemas* dado que, estos por lo general son a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores



educativos. Otra característica, es la que tiene que ver con *el suponer una reflexión simultánea sobre los medios y los fines*. Como fines, los valores educativos se definen por la acción concreta que selecciona el docente como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre el concepto de valores que la configuran y moldean.

Así mismo, este autor hace énfasis *en la práctica reflexiva*, como una forma de autoevaluación. La investigación-acción consiste en que el profesorado evalúe la cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como practicas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad. También, se plantea como característica *la Integra la teoría en la práctica*. Las teorías educativas se consideran como sistema de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través de procesos reflexivos sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se considera procesos interdependientes. Y por último, otra característica planteada el autor mencionado al inicio es la referida a la manera como se *Supone el dialogo con otras u otros profesionales*. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación- acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de liberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.



La mirada de este autor, permite comprender como desde una práctica reflexiva y crítica a la luz de una teoría se intenta resolver una situación problema, una vez que ha sido asumida y reconocida por sus participantes.

Lomax (1995) referenciado por Latorre, le atribuye seis (6) rasgos característicos a la investigación-acción: a) Trata de buscar una mejora a través de la intervención, implica al investigador como foco principal de la investigación, b) Es participativa e implica a otras personas mas como coinvestigadores que como informantes, c) Es una forma rigurosa de indagación que lleva a generar teoría de la práctica, d) Necesita de una continua validación de testigos “educativos” desde el contexto al que sirve, e) Es una forma pública de indagación.

Los rasgos característicos que señala el autor, reafirman por un lado la importancia de la participación de todas las personas en este tipo de investigación y por el otro la rigurosidad que debe asumirse en todo proceso investigativo, puesto que adelantar una investigación de esta índole es poner públicamente en evidencia lo que se indaga.

Elliott, también (citado en Latorre,1993) señala las siguientes características: examina problemas que resultan difíciles para el profesorado, considera los problemas como resolubles, los problemas requieren una solución práctica, la investigación-acción dejan en suspenso una definición acabada de la situación, es misión del investigador profundizar el problema, hace uso de la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia, el estudio de casos se comunican desde la perspectiva de los participantes, utiliza el lenguaje del discurso empleado por los participantes, la validación tiene lugar en un diálogo sin



restricciones de los participantes y debe hacer un flujo libre de información dentro del grupo.

Según el autor, la investigación-acción tiene como principal característica detectar la situación problema y apostarle a su resolución de manera práctica por más complicada que esta sea. Pues, son múltiples las metodologías que pueden llegar a usarse, lo más importante es que, no se de ningún tipo de restricción entre los participantes todo debe circular libremente para lograr alcanzar lo que se pretende.

Ahora bien, de acuerdo con lo contemplado en el escrito del presente capítulo, es pertinente manifestar que desde la investigación-acción, la práctica educativa tiene mayor sentido y significado, es un encuentro consigo mismo, con el otro y los otros, se privilegia el actuar, el decir, el pensar y el sentir de quienes son co-participes del proceso de indagación. Esta metodología investigativa propicia la reflexión teórico – práctica, de lo que acontece en el aula, las situaciones que se suscitan son asumidas críticamente, sin embargo, en esta práctica se develan sentimientos, emociones, intereses y prácticas emancipadoras de quienes participan del proceso, lo que le permite al docente tener una ruta posible para proponer desde el colectivo situaciones resolubles y transformadoras tanto a nivel personal como social, académico y profesional.



4. PENSAMIENTO CRÍTICO Y FORMACIÓN DOCENTE.

“Enseñar”, es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica.
Paulo Freire

Este capítulo, comprende inicialmente el análisis de la información recopilada según la ruta metodológica que se propuso (cinco momentos), los cuales permitieron llevar a cabo la investigación, originando la propuesta pedagógica; “Formar Atreviéndose”, Esta, contempla en términos generales y de manera sucinta la mirada de la práctica educativa desde el pensamiento crítico. De igual manera, en este capítulo se presentan las conclusiones finales y las reflexiones de cierre del documento.

4.1 Análisis de la Información

De acuerdo, con la ruta metodológica establecida en el diseño de la investigación-acción, propuesta para este proyecto, la cual incluye tres (3) fases esenciales y cuatro (4) ciclos que se asumen de manera cíclica (en forma de espiral) una y otra vez, hasta que el problema es resuelto. Se presenta, el siguiente análisis basado en la información recopilada entre todos los participantes.

Cabe anotar, que cada momento tiene una intencionalidad y que durante el proceso a cada participante se le asignó un rol y un código distinto, lo que será evidente durante el análisis.

Primer Momento: Situación Detectada y/o Diagnosticada

Dado que, en la investigación-acción, el primer momento lo constituye la fase uno (1) *Observar* y el ciclo uno (1) *Detectar el problema de investigación*,



clarificarlo y diagnosticarlo. La docente investigadora, propuso desde su práctica pedagógica al grupo de estudiantes participantes la posibilidad de asumir conjuntamente el reto de adelantar una propuesta investigación-acción en los procesos de formación docente, siempre y cuando se fuera consciente de las dificultades y/o actitudes personales que se vienen manifestando durante los encuentros académicos, para así agenciar un plan de mejora que les permita pensar-se y apostar-le al desarrollo de todas sus dimensiones humanas, facilitándose-les experiencias de aprendizaje, que les posibilite elevar sus concepciones con las experiencias que vivencien, de tal manera que estas, los humanicen y potencien a nivel personal, social, académico y profesional.

En este primer momento, se registra en los *diarios de campo* por parte de los participantes las siguientes situaciones que denotan dificultad en los procesos:

La participante: **M-G03-P5**, manifiesta que:

Desde lo que se nos exige se evidencian falencias y dificultades en algunas estudiantes a nivel grupal (poca expresividad discursiva, confusión al plantear sus ideas), se necesita trabajar mucho, hay estudiantes que muestran inseguridad, apatía, desinterés frente a los procesos.

De acuerdo, con lo registrado por esta participante es evidente que en algunas estudiantes se observan situaciones que posibilitan constatar y clarificar de manera muy específica los problemas que durante los encuentros manifiestan las estudiantes. Siendo esto, preocupante para la formación personal, académica y profesional que adelantan las participantes, estas tienen dificultades serias para expresar sus ideas y/o planteamientos con orden y claridad, dadas las falencias que presentan y la indiferencia con la que afrontan los procesos de formación.



Por su parte, la participante: **R-G03-P2**, registró que:

Los encuentros áulicos generan mucha incertidumbre por parte de las estudiantes, a raíz de esto se tornan un poco tensionantes, salen a relucir rostros de preocupación, intranquilidad, desespero etc. La preocupación obedece a que por lo general los encuentros giran en torno al debate, a la discusión sobre una temática en donde es fundamental exponer nuestro punto de vista.

Lo que se registra, deja entrever como de cierta manera se enmascara la situación problema antes mencionada (*confusión al plantear las ideas de manera ordenada, clara y profunda, poca capacidad discursiva*), justificándose en las dinámicas de los encuentros, dado que, estos giran en torno al debate y a la discusión crítica y razonable de las temáticas que se abordan.

En este mismo sentido, la participante **M-G02-P1**, expreso que:

Casi siempre en estos momentos es cuando muchas de las compañeras se muestran inseguras, temerosas, angustiadas quizás porque no están asumiendo el proceso con responsabilidad. Durante esta dinámica de trabajo se crean las tensiones tanto individuales como en los grupos, algunas muy cercanas a mí las veo muy inseguras, otras no muy comprometidas y otras que creen saberlo todo.

De acuerdo, con lo que se registra es evidente que las actuaciones y/o manifestaciones de las estudiantes durante los encuentros, dejan entre ver que no tienen la suficiente autoconfianza en sí mismas, lo cual origina angustia, inseguridad y temor a hacer el ridículo frente a los procesos de formación académica y profesional, expresiones registradas en los escritos de las participantes.

Presentadas las situaciones más relevantes del instrumento mencionado al inicio, se logra detectar algunas situaciones problemas a nivel del grupo de manera muy general, entre estas se denotan claramente las siguientes: *Estudiantes con poca expresividad discursiva, confusión al plantear sus ideas, inseguridad, apatía,*



desinterés frente a los procesos, falta de compromiso y responsabilidad frente al proceso formativo, demostrándolo en sus intervenciones.

A continuación, se presentan las situaciones problemas relacionadas específicamente con la temática de estudio (pensamiento crítico) y con el contexto en donde las participantes hacen presencia y adelanta su proceso formativo. Las situaciones en referencia fueron registradas en las *guías de observación* realizadas por las participantes en este primer momento.

Situaciones que evidencian el problema-criterios del pensamiento crítico definidos en la investigación (claridad, profundidad y relevancia)

La participante: **R-G01-P4**, afirma que:

Algunas compañeras tienden a tener dificultades al expresar sus opiniones, es decir no tienen suficiente claridad, y manifiestan muchas ideas sueltas, lo que dificulta su proceso de aprendizaje. (Claridad)

Lo registrado, por la participante denota que efectivamente en cuanto a este criterio del pensamiento crítico las estudiantes participantes de la investigación presentan serias dificultades al explicar ó ampliar sobre un asunto, sus ideas no son presentadas coherentemente.

La participante: **M-G03-P5**, por su parte, manifestó que:

Nos hace falta el hábito de la lectura para ampliar nuestro léxico y de hecho argumentar con profundidad. (Profundidad)

De acuerdo, con lo manifestado por la participante es complejo ahondar en un asunto o temática en particular si no se tienen hábitos de lectura, sin lugar a dudas, desarrollar procesos de lectura y escritura favorece la comprensión amplia de las situaciones que se vivencian o de un asunto en particular.



Así mismo, la participante **M-P25**, expreso que:

Muy pocas logran destacar lo relevante en una situación o problema, esta exigencia en ellas las lleva a decir cualquier cosa sin ningún sentido. (Relevancia)

Dada la situación, se denota que el grupo de estudiantes participantes en la investigación, de cierta manera se les dificulta destacar en un asunto o problema su relevancia, pues establecer situaciones notables es supremamente complejo si no se comprende con claridad y profundidad el asunto que se estudia.

Situaciones que evidencian el problema-elementos del pensamiento crítico definidos en la investigación (inferencias, preguntas y conceptos)

De los elementos del pensamiento crítico seleccionados para observar en las participantes se destacan las siguientes situaciones problemas, la participante **M-P25**, en cuanto a la *inferencia*, afirma:

En el grupo de estudiantes hay niñas muy entusiastas, dinámicas, participativas y otras muy calladas, tímidas inclusive. Algunas de ellas se les ve la facilidad para inferir, sacar conclusiones interesantes, otras por el contrario se les observa la inseguridad para hacerlo. (Inferencia)

Al considerarse que inferir es una habilidad mental, cognitiva e intelectual que favorece los procesos de pensamiento, es importante que se solicite con mayor rigor en los encuentros, ello, posibilita presentar soluciones razonables así como también formular y/o plantear conjeturas e hipótesis una vez se estudie y analicen las situaciones y realidades sociales en las que se hace presencia.

Ahora bien, la misma participante **M-P25**, en cuanto a las *preguntas* otro elemento del pensamiento crítico expreso:



Es complicado para las estudiantes tanto para plantear los interrogantes como para resolverlo y dar respuesta a los cuestionamientos, problematizar la clase para las estudiantes es angustioso, se muestran inseguras. (Preguntas)

Lo anterior, revela la dificultad que predomina en las participantes, quizás esa actitud quietista y mecánica de la escuela tradicional aun persiste en las estudiantes, por ello, la importancia de impulsar, el pensar, el razonar, estos procesos cognoscitivos posibilitan la reflexión, el análisis y la argumentación.

En relación a los *conceptos* último elemento del pensamiento crítico, afirma la participante **M-G03-P5**, que:

Tenemos una gran dificultad para presentar nuestros conceptos, pues estamos acostumbradas a mecanizar todo y sabemos que cuando memorizamos las cosas se olvidan fácilmente.

Lo manifestado, por la participante reafirma que las concepciones construidas y elaboradas se diluyen con facilidad, por lo cual se detecta que a nivel del grupo se tienen ciertas dificultades con respecto a este elemento, al parecer se hace el esfuerzo mínimo y momentáneo, pues se viene acostumbrado a la mecanización del conocimiento sin entender y comprender lo que está aconteciendo. Escasamente las participantes dan muestra de tener conceptos construidos producto de su experiencia formativa y académica.

Situaciones que evidencian el problema- características del pensamiento crítico definidos en la investigación (humildad intelectual, empatía intelectual y confianza en la razón)

La participante: **M-P25**, manifestó:

En este grupo algunas estudiantes se ven muy presumidas por el dominio que tienen frente al saber de un asunto o una temática, hay

Bertha Isabel Bolaños Torres



otro grupo de estudiantes preocupadas por sus compañeras y están siempre dispuestas a apoyarse entre sí. (Humildad intelectual)

Es evidente, que de acuerdo con lo manifestado por la participante en algunas situaciones las estudiantes se muestran altivas y arrogantes, cuando de cierta manera creen dominar un saber, situación que dista de esta característica, pues realmente lo que se pretende es poner al servicio de los demás el conocimiento construido sin presumir de sus capacidades intelectivas.

Así mismo, la participante **M-P25**, expreso que:

Hace falta mejorar la actitud de escucha, en ocasiones solo se atiende a quienes tienen un tono de voz muy alto y hablan con seguridad y firmeza también se atiende a quienes han mostrado buen nivel académico en el curso y hay otras que solo se les escucha por que la docente las invita a que presenten sus argumentos y por lo general lo hacen muy tímidamente. (Empatía intelectual)

Lo anterior, denota que en esta característica del pensamiento crítico hay serias dificultades a nivel de grupo, las actitudes manifestadas por las estudiantes dejan entre ver que hay ciertas rupturas en las relaciones intersubjetivas, se logra observar durante los encuentros que hay escuchas selectivas y espacios delimitados por un grupo u otro grupo en particular.

Por ultimo la participante, **R-G02-P7**, al referirse a la característica del pensamiento crítico relacionada con la *confianza en la razón*, expreso lo siguiente:

A pesar de las dificultades que muestran algunas estudiantes frente a esta característica (pensar por sí solas, llegar a conclusiones razonables, persuadir a través de argumentos lógicos) hay otras quienes si se muestran confiadas en sus planteamientos, develan su subjetividad en lo que piensan y expresan con mucha seguridad. (Confianza en la razón)

Atendiendo, lo expresado por la participante, es notorio las situaciones problemas a nivel del grupo en cuanto a esta característica, no hay muestras de



autoconfianza y reconocimiento de sí mismo y de los otros y otras en los espacios formativos y/o académicos, se requiere generar espacios para el dialogo consensuado de tal manera que se empiece a creer en los otros(as) y darles la oportunidad para que se potencialicen.

La observación realizada dio cuenta de los siguientes problemas entre las participantes: *dificultades al explicar un asunto, las ideas no son presentadas coherentemente, los planteamientos que presentan en las intervenciones durante los encuentros carecen de profundidad, los argumentos expresados en ciertos caso son irrelevantes, no se evidencian hábitos de lectura, se les dificulta inferir, formular y/o plantear conjeturas e hipótesis razonables que den cuenta de sus aprendizajes. También, se observo de cierta manera presunción y altivez en algunas estudiantes, en otras dificultad para aceptar las ideas y /o planteamientos de las demás, y en otras poca confianza en sí mismas, lo que las lleva a sentir angustias y temores frente a los encuentros académicos.*

Ahora bien, para finalizar con este momento se presenta seguidamente algunas situaciones problemas detectadas en las entrevistas grupales realizadas a través de **los grupos de enfoques**. Las cuales coinciden con lo detectado en los diarios de campo y en las guías de observación.

Por su parte la participante, **GDE01-P3**, expreso lo siguiente:

En algunas compañeras se evidencia profundidad en su discurso, en otras se observa mucha memorización sin reflexión alguna y otras se ven supremamente arrogantes.



De acuerdo, con lo que se expresa es notorio, que muy a pesar que en el grupo hay estudiantes con buen nivel discursivo y argumentativo, se encuentran casos de dificultad en algunas participantes, hay quienes memorizan todo el tiempo y no se dan la tarea de pensar y/o reflexionar frente a su proceso formativo. Quizás por esta razón, la misma estudiante participante también expresa que generalmente:

Leemos muy poco somos muy inseguras para argumentar y es que no tenemos mucha profundidad de las temáticas.

Lo anterior, reafirma una dificultad muy notoria durante el proceso no se tiene hábitos de lectura y comprensión de las mismas, lo cual es supremamente fundamental para avanzar en el abordaje y profundidad de un asunto, temática y/o situación en particular, lo que posibilita a demás atreverse a plantear argumentos que fundamenten su discurso de manera razonable.

Por otra parte, la participante **GDE01-P4**, manifestó que:

Muchas compañeras eran esquivas en el proceso de formulación de preguntas, de igual manera cuando se tenía que inferir para argumentar nuestra opinión les costaba mucho trabajo.

Lo expresado por la participante, reafirma de cierto modo la dificultad que tienen algunas de las estudiantes para estructuras preguntas, plantear hipótesis y establecer conjeturas. De igual manera, es evidente que se tienen dificultades para inferir un asunto, lo que le impide asumir argumentos relevantes durante los encuentros académicos.

En este mismo sentido, la estudiante participante antes referenciada manifiesta que:



Muchas personas les falta profundidad en su discurso, algunas no son coherentes con lo que dicen y hacen y les falta propiciar la humildad intelectual y otras dejarse acompañar para avanzar.

De acuerdo, con lo expresado por la participante es muy notorio que algunas estudiantes tienen dificultad para profundizar en una temática o asunto en particular, pues no presentan con claridad y orden las ideas y/o planteamientos en sus intervenciones e inclusive no asumen las deficiencias que puedan tener para ayudarles a mejorar, es decir no muestran humildad intelectual, se silencian y por lo general se muestran *muy esquivas a la hora de plantear y resolver preguntas, casi no participan de los procesos por temor a hacer el ridículo y quedar mal*. Así lo afirma la participante **GDE01-P5**.

La entrevista llevada a cabo a través de los grupos de enfoque denota las siguientes situaciones problemas; *algunas estudiantes se ciñen a lo memorístico, lo que les dificulta asumir un discurso argumentativo y crítico. Así mismo, es notorio la dificultad para estructurar preguntas que problematicen los encuentros, pues siguen reflejando temor y angustia ante las exigencias de cada encuentro.*

Segundo Momento: Formulación del Plan

Este momento de la investigación, constituido por la fase dos (2) **Pensar** (*analizar e interpretar*) y el ciclo dos (2) **Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio**. Tiene la intención, de presentar el análisis de las situaciones problemas detectados para que a partir de allí, se formule un plan o programa que pueda ser implementado por la docente investigadora, a fin de apostarle al mejoramiento de los procesos formativos y/o académicos de las



estudiantes participantes desde los distintos postulados, criterios, elementos y características del pensamiento crítico.

A continuación, se presenta lo hallado en los *diarios de campo* diligenciados por las estudiantes, en lo referido al análisis de la situación y la formulación del plan:

La participante, **R-G03-P2**, registro en sus escritos los siguientes apartes:

de todas, siempre se nos da la oportunidad de intervenir, plantear experiencias vividas, y puntos de vista,..... se realizan trabajos e indagaciones individuales, mesas de trabajos en grupos,..... se nos invita a hacer lectura y análisis de las mismas..... nos incentiva a que manifestemos nuestro pensamiento en relación a lo que se está planteando....., se organizan los grupos de trabajos con el fin de que elaboremos matrices categoriales.

Lo anterior, permite constatar que las estudiantes son conscientes de las dinámicas de trabajo que se proponen para el mejoramiento de los procesos tanto a nivel personal, como académico y profesional, se busca ante todo crear conciencia crítica frente a lo que se aborda en los encuentros, pues generalmente se parte de sus vivencias personales y de su interacción con el contexto.

Por su parte, la participante, **R-G02-P7**, registró en sus anotaciones las siguientes situaciones:

Se proponen realizar entrevistas reflejos, mapas mentales y conceptuales, matrices categoriales, conversatorios, debates, mesa redonda, discusiones sobre una temática en particular,la docente está interesada en continuar con la implementación de las matrices, los mapas mentales, los debates pues realmente nos ayuda a vencer los temores

De acuerdo, con lo expresado por la participante es evidente, que se incursiono una propuesta de trabajo que posibilita superar de cierta manera las falencias y/o dificultades detectadas en algunas estudiantes desde los inicios de los



encuentros académicos. Se cree que, esta serie de actividades provocan un encuentro del estudiante consigo mismo, con el otro y con los otros, lo que le permite asumir disposiciones y/o actitudes que favorezcan su accionar en el aula.

La participante, **M-G02-P1**, en sus escritos, expresa:

Se indaga frente a las lecturas previas asignadas, se cuestiona y se reflexiona frente al asunto a tratar, se solicita el punto de vista de nosotras con respecto a lo tratado y el contexto educativo de hoy, en tal sentido que nos podamos mirar tanto nivel personal como profesional.

Lo anterior, reafirma lo que se viene proponiendo como actividades en los encuentros. Estas, de alguna manera tienen la intencionalidad de posibilitar en los estudiantes la autoreflexión consciente de sí mismo y de sus realidades sociales, de allí, la importancia de partir de sus propias experiencias y vivencias personales. Lo que sin duda alguna les generará confianza y seguridad en sí mismo y en los otros y las otras.

En este mismo sentido la participante antes referenciada hace alusión a lo siguiente:

La docente propone la necesidad de realizar más seguido los encuentros a través de debates, cuestionamientos y elaboración de trabajos con algunas herramientas conceptuales de tal manera que se les pueda ayudar a las compañeras que aún se mantienen en sus dificultades.

Esta aseveración, se considera pertinente, dado que, es una entre tantas otras de las posibilidades que se les presenta al grupo de estudiantes participantes de la investigación para que estas asuman con formalismo la propuesta de trabajo emprendida, de tal manera que ello, sea un proceso en donde todas sean copartícipes y corresponsables de la mejora que se pretende.



Ahora bien, para finalizar con lo planteado por las participantes en los diarios de campo, se presenta lo expresado por la siguiente estudiante, **M-G03-P5**, ella manifiesta lo siguiente.

Con el propósito de que desarrollamos la capacidad de análisis, la criticidad y la argumentación se realizan con frecuencia las siguientes herramientas conceptuales: matrices categoriales, mapas mentales, planteamientos de interrogantes, mesa redonda, debates y conversatorios que giran alrededor de una pregunta problematizadora.

Lo expresado por la participante, da cuenta que hay una ruta de trabajo metodológica emprendida por la docente investigadora y las estudiantes participantes en la investigación, lo que concretiza la formulación de un plan de mejora que ya está en marcha y el grupo lo viene asumiendo para el mejoramiento de los procesos formativos y académicos.

Analizada la información recopilada desde los diarios de campo, se presentan las acciones emprendidas y/o las propuestas metodológicas que se destacan durante el proceso, las cuales fueron expresadas por sus participantes: *Creación de espacios para la participación y la reflexión de todas las estudiantes en los procesos formativos y/o académicos, elaboración de trabajos a través de herramientas conceptuales (mapas mentales y conceptuales, matrices categoriales), entrevistas reflejos, conversatorios, debates, mesa redonda, discusiones sobre una temática en particular, asignación de lecturas para su análisis e interpretación, entre otras.*

Ahora bien, desde las **guías de observación**, también se registran las siguientes anotaciones de las participantes en relación a la implementación de la mejora:



La participante **M-G01-P1**, registro lo siguiente:

Con la profesora, leemos, buscamos, investigamos, hacemos mapas mentales, cartografías, matrices categoriales, escritos, reflexiones, ensayos...las actividades son muy diferentes pero nos ayudan a desarrolla nuestras capacidades analíticas y argumentativas.

Lo expresado, por la participante confirma que se viene implementando estratégicamente acciones que le apuestan al mejoramiento de las dificultades que muestran algunas participantes del proceso investigativo en el aula. Las acciones emprendidas favorecen el desarrollo de las habilidades mentales-cognitivas e intelectivas y las disposiciones y/o actitudes que un pensador crítico debe poseer.

De igual manera, la participante **R-G01-P4**, manifestó que:

Siempre realizamos actividades que fomenten la criticidad, se nos pone a analizar desde el ámbito epistemológico hasta llegar a la práctica, muchas de estas actividades retan nuestras capacidades intelectuales, ejemplo: mapas conceptuales, matrices categoriales, debates, mesas redondas, investigaciones entre otros...

De acuerdo, con lo manifestado por la participante se reafirma que en los encuentros áulicos se realizan actividades que contribuyen en el desarrollo de las habilidades cognitivas e intelectuales en los estudiantes y de hecho tocan su subjetividad puesto que se solicita los juicios críticos y las posturas personales frente a lo que se estudia o indaga.

Por su parte, la participante **M-G02-P1**, expresa en sus registros lo siguiente:

Se trabaja mucho a través de la pregunta, el cuestionamiento, la puesta en escena, la reflexión a partir de la teoría y la práctica, se realizan trabajos escritos que deben necesariamente tener nuestras reflexiones y aportes personales.

El grupo ha venido comprendiendo la importancia de fundamentar nuestras bases teóricas Pues desde la comprensión que tengamos de



la pedagogía vamos a contribuir en la formación humana de las personas

Dicho lo anterior, es evidente que las participantes están asumiendo con responsabilidad con su formación, son conscientes del compromiso social que deben afrontar, por ello, destacan la importancia de fundamentar epistemológicamente el saber pedagógico-saber fundante del maestro, desde el cual se le apuesta a la formación humana de la persona que se forma.

Es de anotar, que la participante **M-G03-P5**, entre sus registros manifiesta lo siguiente:

El plan de mejora propuesto por la profesora y las metodologías utilizadas, como; debates, conversatorios en donde se nos exige argumentar y asumir posturas críticas, nos han permitido de una u otra forma poder definir asuntos, temáticas, clasificarlas, categorizarlas, etc..... se paso de la cultura: "lectura memorizada a una lectura interpretada y argumentada, más reflexiva"

Lo planteado, por esta participante denota el deseo de apostarle a un proceso de formación distinto al que normalmente se asume en todo proceso formativo y académico, es notorio que hay unas acciones emprendidas producto de las reflexiones realizadas desde el aula, ello, con la firme intención de abrirse a escenarios distintos para la formación humana, académica y profesional de los futuros docentes.

La misma participante manifiesta que:

Los conversatorios y los debates que originan la controversia, nos ha favorecido mucho al grupo para asumir esta característica, pues la manera como nos organizamos por grupos: unos hacen de conversadores, otros de refutantes, otros de objetadores y otros de relatores, etc, permite escuchar al otro, respetandolo y valorando sus planteamientos.



Lo anterior, provoca la discusión crítica desde el diálogo cuestionador y la disertación en el aula, pues el plantearse preguntas problematizadoras generan la duda, la indagación, la búsqueda del conocimiento y la construcción de nuevos saberes.

La observación que realizaron los participantes pudo dar cuenta de lo que se pretendía en este momento de la investigación: *estratégicamente se viene implementando acciones que le apuestan al mejoramiento de las dificultades que muestran algunas participantes del proceso investigativo en el aula. Las acciones emprendidas favorecen el desarrollo de las habilidades mentales-cognitivas e intelectivas y las disposiciones y/o actitudes que un pensador crítico debe poseer, como acciones concretas se realizaron las siguientes; mapas conceptuales, matrices categoriales, debates, mesas redondas, investigaciones entre otros..., actividades que retan las capacidades intelectuales y favorecen la construcción de juicios críticos.*

Tercer Momento: Plan en Marcha

Durante este momento de la investigación, el plan se pone en marcha. Dado que, se está en la fase tres (3) **Actuar** (resolver problemas e implementar mejoras) y Tercer Ciclo **Implementar el plan o programa y evaluar resultados**. En este momento se tiene la intención de constatar que tanto se evidencia la mejora, de acuerdo con las dificultades halladas y demostradas en el primer momento.

A continuación, se presenta lo hallado en los **diarios de campo** diligenciados por las participantes en cuanto a la actuación e implementación del plan:



La participante **R-G01-P4**, en sus escritos registró lo siguiente:

En estos encuentros se privilegian la realización de mapas mentales, matrices categoriales, exposiciones entre otros, así como también las socializaciones, la mesa redonda, los debates.

Es de anotar, que las estudiantes participantes han identificado las acciones que concretizan el plan, de allí su puesta en marcha por todos los participantes dado que, conocen el propósito de la investigación. Desde este aparte, es evidente como la participante destaca que, desde lo que se trabaja en el plan se le apuesta al fomento de las habilidades intelectuales-mentales-cognitivas y a las disposiciones y/o actitudes que debe tener un pensador crítico, de tal manera que a su vez se favorezcan los criterios, elementos y características del pensamiento crítico en los estudiantes participantes.

Por su parte, la participante **M-G03-P5**, manifestó que:

Con la intención de mejorar en los procesos de formación y alcancemos a desarrollar un pensamiento crítico estamos trabajando con: Matrices categoriales, Mapas mentales, Entrevistas reflejos, Debates, Mesa redonda entre otras.

Lo manifestado, por la participante deja entrever las actividades propias del plan que se viene realizando con el grupo de estudiantes participantes de la investigación. Es de anotar, que de alguna manera estas actividades están privilegiadas por el dialogo, la pregunta y la investigación, planteamientos que Freire presenta como categorías fundamentales que facilitan la comunicación, la relaciones intersubjetivas entre los sujetos cognocentes en el acto de enseñar para pensar críticamente.

Así mismo la participante **R-G02-P7**, en sus apartes expreso lo siguiente:

las actividades que realizamos con la profesora Bertha, traen consigo un propósito a conseguir, ella a sí no lo dice, por eso nos

Bertha Isabel Bolaños Torres



permite expresarnos, cuestionarnos y reflexionar frente a lo que hacemos y decimos, creo que desde ese estilo nos ayuda a que creamos en nosotras mismas.

Venimos trabajamos y lo seguimos haciendo con la elaboración de matrices categoriales, mapas conceptuales y mentales, entrevistas reflejo, formulación de preguntas cuestionadoras que muestren nuestro potencial al momento de los debates y las mesas redondas y/o conversatorios.

De acuerdo, con los apartes que expresa la participante en sus escritos, se reafirma que el plan está en marcha desde que se detectaron las dificultades en el grupo de estudiantes y se tomo conciencia de las falencias que se tenían, por lo tanto se hace necesario continuar desde la practica pedagógica las reflexiones críticas que estas demandan, pues así lo plantea Freire al hablar de la “praxis” (la teoría del hacer).

Analizada la información recopilada desde los diarios de campo, se presenta la manera como se está resolviendo el problema, básicamente el plan se concretiza en las siguientes acciones; *Implementación de herramientas conceptuales, (elaboración de matrices categoriales, mapas conceptuales y mentales), entrevistas reflejo, formulación de preguntas cuestionadoras que muestren el potencial de las participantes en los debates y las mesas redondas y/o conversatorios.*

En este mismo momento se registraron unas guías de observación, las cuales denotan lo siguiente en lo referido al plan de mejora:

La participante **M-P25**, registró en sus escritos lo siguiente:

El grupo continúa trabajando sus procesos académicos y formativos con la docente investigadora, desde los procesos instaurados en un principio: lecturas previas de las temáticas que se abordan, cuestionamientos y reflexiones ante lo que se plantea y su relación



con los distintos contextos sociales, elaboración de documentos que permiten el análisis y la comprensión de los conceptos que se abordan a través de herramientas conceptuales (mapas mentales, matrices categoriales, entrevistas reflejos, entre otros)..... También se llevan a cabo; socializaciones a través de debates, mesa redonda entre otras, en donde se solicita al estudiante que argumente, pregunte, infiera y conceptualice.

Básicamente, lo que se describe en este aparte constituye el plan en marcha que se viene implementando con el grupo de estudiantes participantes de la investigación-acción. Todas las actividades y/o acciones que se anotaron son consideradas muy precisas para el desarrollo del pensamiento crítico en el futuro docente, quien deberá fundamentar su saber pedagógico en función de la formación humana.

Por su parte, la participante **M-G03-P5**, registró en sus escritos lo siguiente:

Hemos mejorado mucho, el trabajar con matrices categoriales y mapas mentales nos han permitido categorizar, argumentar, asumir posturas críticas, a favor o en contra del autor, etc.

Lo planteado por la participante, reafirma lo que se viene registrando en relación con el plan, es evidente el grado de aceptación y satisfacción que muestran las participantes frente al trabajo que se realiza, lo cual deja entre ver que los cambios van a ir surgiendo durante el proceso instaurado. Es de anotar, que el plan a través de las herramientas conceptuales trabaja lo esencial para el desarrollo del pensamiento crítico (criterios, elementos y características).

En este mismo sentido, la participante **R-G03-P2**, expresa lo siguiente:

Tenemos la oportunidad de participar en la elaboración de diversas actividades, tal es el caso de los: mapas mentales, conceptuales, matrices categoriales, entrevistas reflejos, entre otras, las cuales enriquecen nuestra formación docente.



Lo anterior, da cuenta de las acciones propuestas en el desarrollo del plan, estas son de conocimiento y manejo de las participantes del proceso investigativo, quizás por ello, la participante en referencia deja entre ver lo interesante de las actividades para el proceso de formación docente del que ella hace parte.

Las observaciones realizadas por las participantes, dan cuenta de las acciones propuestas para el desarrollo del plan: *utilización de herramientas conceptuales (mapas mentales, matrices categoriales, entrevistas reflejos, entre otros) en el desarrollo del proceso, lo que le permite al estudiante desarrollar habilidades mentales que favorecen su pensamiento crítico y razonable, también se llevan a cabo; socializaciones a través de debates, mesa redonda entre otras, en donde se le solicita al estudiante que argumente, pregunte, infiera y conceptualice.*

Para finalizar, con este momento se presentan algunos apartes de las entrevistas grupales realizadas a través de *los grupos de enfoques*. En donde, también se manifiestan expresiones de las participantes frente a las acciones que contempla el plan en marcha.

La participante **GDE01-P1**, hizo el siguiente comentario:

A través de las lecturas y sus interpretaciones, los debates, las mesas redondas, la elaboración de mapas mentales y matrices categoriales. La profesora Bertha nos invita a pensar, analizar, reflexionar y argumentar nuestras ideas, se interesa porque siempre asumamos una postura crítica frente a lo que se estudia.

Lo manifestado, por la participante deja entrever que se conoce y se tiene claridad frente a las acciones emprendidas por la docente como plan o propuesta, para el mejoramiento de las dificultades encontradas a nivel del grupo, además



confirma que se viene realizando. Por otro lado, la participante destaca que las actividades que se realizan favorecen el pensamiento crítico, pues se activan los procesos mentales- cognitivos durante los encuentros y se asumen posturas razonables y críticas durante el proceso de formación.

Por su parte, la participante **GDE02-P9**, expreso:

La profe Bertha, con sus distintas actividades promueve en todas y cada una de nosotras el pensamiento crítico, nos anima mucho a argumentar, a responder de manera clara y con profundidad. En cuanto a los textos escritos nos ha mostrado nuevas y distintas maneras de abordarlos (herramientas conceptuales) los cuales son claves para nuestra formación.

Lo expresado, por la participante confirma que son diversas las actividades que se realizan como propuesta de mejora para el grupo en general y específicamente para las participantes que presentan serias dificultades. Ahora bien, es importante registrar que todas estas actividades posibilitan responder a los criterios, elementos y características que debe desarrollar un pensador crítico, dado que, la persona entra en diálogo consigo mismo y con el otro y los otros toda vez que tiene que argumentar sus ideas y/o planteamientos.

En este mismo sentido, la participante **GDE02-P4**, manifestó:

En estos espacios se argumenta, se refuta frente a las diferentes concepciones, también nos plantea preguntas problematizadoras que luego se debaten. Este es un proceso clave para que cada una de nosotras construya sus conocimientos, desarrolle su pensamiento y descubra nuevas capacidades.

De acuerdo con lo anterior, se destaca la importancia que tiene la pregunta como una posibilidad de búsqueda frente a lo desconocido, pero realmente es también una posibilidad para autoreflexionar, frente a lo que sé es en esencia como



persona y como ser racional, social, ético y político. Dado que, los aportes y/o juicios que se usen para argumentar darán cuenta de lo que se conoce y vivencia en la realidad en la que se interactúa.

Por último, la participante **GDE 03-P2**, en cuanto a las acciones que se llevan a cabo en los encuentros para el mejoramiento de los procesos, expreso lo siguiente:

Siempre nos coloca actividades que promuevan la indagación (lecturas), se realizan mapas mentales, matrices categoriales las cuales nos ayudan a desarrollar nuestro pensamiento crítico.

Lo planteado, da cuenta de las acciones que se realizan como propuesta de mejora a nivel grupal, esta participante, destaca los procesos de indagación que se dinamizan a través de la lectura y de las herramientas conceptuales, acciones que potencian las habilidades intelectuales y/o cognitivas en una persona. De allí, la importancia de retomar lo referenciado por Freire, en su texto; *La educación como práctica liberadora: Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas; sino aquellas que lo lleven a procurar una verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”.* *“Solo creeremos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional. (Freire, 2007, P.85)*

Los apartes presentados de la entrevista llevada a cabo a través de los grupos de enfoque destaca las acciones puesta en marcha para el mejoramiento de las dificultades inicialmente encontradas en el grupo de estudiantes participantes en la investigación, entre estas se mencionan las siguientes: *Lectura e interpretación de*



las mismas (promueven la indagación), *Elaboración de textos escritos (se abordan de distintas maneras)*, *Implementación de herramientas conceptuales (elaboración de mapas mentales y matrices categoriales)*, *Socializaciones, se refuta frente a las diferentes concepciones y se plantean preguntas problematizadoras (debates, mesa redonda).*

Cuarto Momento: Valoración del Plan

En este momento de la investigación, se valora el plan, dado que, se continua en la fase tres (3) **Actuar** (resolver problemas e implementar mejoras) y el cuarto ciclo **Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción**, este momento tiene la intención de conocer por parte de los participantes si la situación que se identifico en primera instancia como dificultad fue de alguna manera solucionada. También es el momento para evaluar el plan implementado, proponer ajustes y tomar decisiones.

Seguidamente, se presenta lo registrado en los **diarios de campo** diligenciados por las estudiantes participantes de la investigación en cuanto a la valoración y/o apreciación que realizan en torno a las acciones emprendidas para la mejora en los procesos formativos y/o académicos:

La participante **M-G03-P5**, registro:

Estos, han sido espacios de formación y de construcción de conocimientos para nosotras, en ellos se reflexiona y se aprende, todas tenemos la posibilidad de alcanzar excelentes resultados.

Lo registrado, precisa en términos de valoración lo que representa el proceso investigativo adelantado para la participante en referencia, es notorio la reflexión que



hace de sí misma, de sus avances personales y el de sus compañeras. A demás, resalta el hecho de que todas tienen las mismas posibilidades para mejorar sus procesos formativos y/o académicos.

En este mismo sentido, la participante **R-G03-P2**, manifiesta lo siguiente:

Pienso que somos más conscientes de la formación académica y profesional que adelantamos, respondemos a los procesos con mayor responsabilidad y motivación... Es evidente la mejora en muchas de las compañeras, hay un cambio considerable en sus actitudes, en sus relaciones intersubjetivas y en sus expresiones.

Lo manifestado por la participante, resume en esencia las apreciaciones que tiene ante el plan implementado a todo el grupo, una vez se detectaron las dificultades. Es evidente, que la estudiante hace referencia al cambio de actitud de manera autoconsciente a nivel personal y grupal, el cual se nota en las nuevas dinámicas que han asumido en el proceso formativo, académico y profesional, y así como en sus relaciones sociales.

Por otra parte, la participante **R-G02-P7**, registro lo siguiente:

Durante los encuentros nos sentimos libres, estos espacios son realmente satisfactorios para nosotras, puedo decir que se han dado cambios gigantescos, se evidencia una mejora en todos los sentidos en cada una de nosotras.

De acuerdo, con lo manifestado por esta participante en sus apreciaciones se denota un cambio trascendental en las disposiciones y/o actitudes que asume ella y sus compañeras en el proceso, de quienes se puede inferir que hoy, se muestran más confiadas en sí misma lo que favorece sus relaciones intersubjetivas a nivel del grupo y los procesos de pensamiento.



Por último, se destaca de la participante **M-G02-P1**, los siguientes apartes de su escrito:

Cada encuentro áulico es una experiencia diferente, en cada una de nuestras clases hemos aprendido y compartido conocimientos y vivencias que nos permiten enriquecernos. Así mismo aprendimos a escucharnos, a respetar el tiempo, a valorar la opinión de los demás y esto es muy importante..... Hemos avanzado, pero nos toca seguir trabajando fuertemente para darle un giro a la educación, porque de lo contrario todo seguirá igual como si nada hubiera pasando.

De estos apartes, se destaca que la participante valora del proceso investigativo seguido, las experiencias y vivencias que se dieron con la implementación del plan. Es posible, comprender que la estudiante en referencia hace alusión a los espacios que generaron el diálogo, la disertación y las reflexiones en torno a una temática, asunto o interrogante desde sus propias realidades sociales, lo que favorece el pensar crítico, que de acuerdo con Freire, sin el diálogo no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación.

Analizada la información recopilada desde los diarios de campo, se presenta la valoración y reflexión que realizaron las participantes: *Los espacios han sido de formación y de construcción de conocimientos, se reflexiona, dialoga, diserta y aprende. También se dieron cambios considerables en las actitudes y en las relaciones intersubjetivas de las participantes y en sus expresiones, de igual manera se dejó entrever que hoy se responde a los procesos con mayor responsabilidad y motivación, las participantes son conscientes de la formación académica y profesional que adelantan y el compromiso social que este acarrea. A sí mismo se aprendió a escuchar al otro y a los otros, a respetar el tiempo y a valorar la opinión, las posturas y los juicios crítico de los demás.*



A continuación, se presenta las anotaciones que registraron las estudiantes participantes en las *guías de observación*, en lo referente a la valoración y/o apreciación que lograron percibir con las acciones llevadas a cabo para el mejoramiento de los procesos formativos, académicos y profesionales del grupo.

De la participante **M-G01-P1**, se toman los siguientes apartes:

..... vemos una actitud distintas en las compañeras hoy se les ve más preocupada por indagar y aclarar sus dudas, solicitan explicación, participan más de los encuentros, expresan sus ideas con orden y cohesión,..... Es notorio como un grueso número de compañeras realizan con mayor seguridad inferencias, conjeturas, preguntas,.... Hemos comprendido que elaborar y construir nuestros propios conceptos y además apropiarnos de ellos, nos da seguridad en sí misma y frente a la práctica pedagógica.

La participante en mención presenta en sus apartes, la valoración que hace del proceso implementado, en ellos destaca, por un lado el cambio de actitud en sus compañeras para participar en los procesos mostrando seguridad en sí mismas y por el otro lado el nivel de inferencia alcanzado y la manera como establece hipótesis y conceptualizan los conocimientos que se construyen en el aula.

Por su parte la participante **R-G01P4**, registro lo siguiente en sus escritos:

..... es evidente como las compañeras hoy hacen sus intervenciones, la manera como explican y argumentan dan cuenta de la claridad y orden en sus ideas y planteamientos.,.....Son muchas las compañeras que han transformado su discurso,... Es notoria la capacidad para relacionar una situación problemica con un planteamiento teórico,...han mejorado en sus niveles de análisis y comprensión, dado que, se atreven a presentar juicios, conceptos y preguntas sobre la temática que se estudia,.....

De acuerdo, con lo que registra la participante en sus escritos, se hace una amplia valoración en relación a los resultados alcanzados por el grupo con las acciones emprendidas. Entre estas, se destaca el avance en los procesos



congnoscitivos y el mejoramiento del discurso de las estudiantes, hoy lo hacen con mayores argumentos, de manera clara, coherente y profunda e inclusive se valora la capacidad que tienen para relacionar la teoría con sus vivencias y realidades sociales.

La participante **M-G03-P5**, por su parte manifestó:

.....se han logrado excelentes avances, es evidente el deseo de indagar frente a un concepto o una categoría, ahora se va la fuente, se infiere, se analiza, hasta llegar a la reflexión y argumentación crítica de lo que se pretende indagar,.....Hemos aprendido que cuando formulamos preguntas, nuestro nivel intelectual se desarrolla, permitiéndonos ser más reflexivos, argumentativos, analíticos y por ende críticos.

Lo anterior registra, la valoración que la participante hace de los resultados alcanzados durante el proceso por el grupo de estudiantes vinculadas a la investigación, de estos avances se destaca; el desarrollo de habilidades intelectivas y una mejor disposición frente a los requerimientos académicos, pues, al parecer se asume la autoreflexión para responder con juicios y argumentos críticos frente a lo que se indaga o se estudia.

En este mismo sentido, la participante **R-G03-P2**, anoto lo siguiente:

Se evidencia, un notable cambio en mí y en mis compañeras la verdad todo este proceso nos ha servido para sincerarnos y humanizarnos frente a los otros, hay más ayuda, actitud de servicio, ha disminuido considerable la altivez y el egoísmo,..... Se evidencia mayor comprensión frente a las posturas planteadas por las compañeras, se les escucha, se refuta pero con respeto aun estando en desacuerdo.

Lo registrado por la participante, deja entre ver las apreciaciones que tiene en relación a las acciones emprendidas para el mejoramiento de los procesos a nivel del grupo, de estas se valora el cambio de actitud de las estudiantes participantes, quienes se muestran más humilde intelectualmente, dispuestas siempre a cooperarle a sus compañeras para solucionar las situaciones de dificultad, también se valora la



actitud de escucha y de respeto que han asumido las participantes, aun en las disertaciones en donde en ocasiones no se comparten los puntos de vista.

Por último, la participante **M-P25**, hizo el siguiente registro:

Las estudiantes participantes del proyecto, han mostrado un cambio de actitud, asumen compromisos y responden a las exigencias académicas, tienen una mejor disposición para el aprendizaje y el desarrollo de todos procesos.

Lo anterior, es una apreciación que manifiesta la participante para reconocer que se originaron cambios sustanciales en el proceso de formación que se adelanta con el grupo participante de la investigación. Entre los cambios, es notoria la disposición que hoy asume el grupo ante los compromisos y responsabilidades de tipo personal, académica y profesional.

Para concluir, con el análisis de las observaciones realizadas por las participantes se presentan, de manera sucinta y en términos generales las apreciaciones y/o valoraciones de las estudiantes frente al proceso adelantado: *Mejoramiento en las actitudes y/o disposición a nivel grupal, preocupación por indagar y aclarar dudas, conceptos o categorías, mayor participación en los encuentros, orden y cohesión al expresar las ideas, mayor seguridad para realizar inferencias, análisis, conjeturas, preguntas, transformación del discurso, reflexión y argumentación crítica, capacidad para relacionar una situación problemática con un planteamiento teórico, además plantean con libertad juicios críticos, se valora y se escucha al otro aun teniéndose puntos de vistas distintos.*

Seguidamente, para finalizar con este momento se presentan algunos apartes de las entrevistas grupales realizadas a través de **los grupos de enfoques**. En donde,



también se manifiestan expresiones de las participantes frente a las valoraciones y/o apreciaciones en relación a las acciones implementadas como plan de mejora.

La participante **GDE01-P4**, expreso lo siguiente:

Me siento líder respecto a mis procesos formativos, me han permitido formarme integralmente, he transformado mi discurso en clase, en mis compañeras siento que el cambio se ve muy notorio.

Lo expresado por la participante, evidencia la valoración que hace de los resultados alcanzados con la puesta en marcha de una propuesta de mejora. Es de anotar, que en lo manifestado se destaca el liderazgo que asumieron las estudiantes frente a su proceso y la manera como se nota un cambio en sus discursos, lo que se demuestra en los encuentros, dado que, en estos predomina el diálogo, el juicio crítico y argumentativo frente a un acontecimiento o asunto en particular.

Por su parte, la participante **GDE02-P6**, manifestó:

Somos más expresivas, se respeta las intervenciones de los demás, se escucha al compañero.

De acuerdo con lo manifestado por la participante, su expresión resume la valoración que hace del proceso implementado, es notorio que resalta la manera libre y expresiva como se siente en los encuentros áulicos y el respeto hacia sí mismo, hacia el otro y los otros, a través de la actitud de escucha, pues, desde esta disposición se valora la subjetividad de los participantes.

Así mismo, la participante **GDE02-P8**, expreso que:

Es evidente que las intervenciones de las compañeras en clase son más profundas, se basan en aspectos teóricos analizados y comprendidos desde la cotidianidad, se han vencido de cierta manera los miedos y las angustias que sentíamos muchas al expresarnos.



Lo expresado por la participante, denota las apreciaciones construidas de acuerdo con la experiencia obtenida durante el proceso. De esta expresión, se retoma el hecho, de que muchas estudiantes lograron vencer sus temores, por eso se les facilita expresarse de manera clara y coherente dada, la comprensión de la teoría como referente de conocimiento.

Del mismo modo la participante **GDE03-P5**, comento que:

Es visible la manera como hoy expresamos con seguridad los argumentos para debatir o profundizar una temática o asunto, también como se analizan las situaciones e inclusive como nos atrevemos a conceptualizar.

Del comentario, de la participante se aprecia que esta destacando lo visible de la mejora del proceso, las estudiantes se han atrevido a expresar sus planteamientos con seguridad y confianza, así como también se valora el desarrollo de habilidades mentales e intelectivas, dado que, se atreven a ejercitar el pensamiento crítico desde el análisis y la argumentación.

Por último, la participante **GDE03-P4**, realizo en siguiente comentario:

En todo este proceso, hemos aprendido a ser más concretas en nuestras argumentaciones, se divaga menos, realmente se puede ver que cada una de nosotras tenemos talentos diferentes que desarrollamos día tras día, digamos que se han superado algunas dificultades sobre todo realizar preguntas y conceptualizar.

Lo anterior, también refleja la valoración y la apreciación que hace la participante de las acciones emprendidas para mejorar los procesos. Es notorio, que se avanzó en los procesos argumentativos y se procuro descubrir las aptitudes de las estudiantes, además de demostrar cambios interesantes en las actitudes de todos y cada una de las participantes.



La entrevista llevada a cabo a través de los grupos de enfoque presenta en términos generales las apreciaciones y/o valoraciones de las participantes frente al proceso adelantado: *Las estudiantes se asumen líderes de su proceso formativo, los discursos en clase se han venido transformando, se han vencido de cierta manera los miedos y las angustias que sentían las estudiantes al expresarse, se argumenta con más claridad y profundidad se divaga menos.*

Quinto Momento: Estructuración de la propuesta pedagógica

En este último momento de la investigación, se estructura la propuesta pedagógica. Desde esta, se intenta responder al análisis realizado a los momentos anteriores, (propios de la investigación-acción los cuales trazaron la ruta metodológica) y al planteamiento del problema, interrogantes suscitados y objetivos definidos en la investigación.

La propuesta pedagógica denominada “Formar Atreviéndose”, tiene la intencionalidad de contribuir en los procesos de formación de los estudiantes futuros docentes. La propuesta, comprende en su estructura los aspectos mínimos con los que ésta puede iniciar su proceso de divulgación, circulación e implementación a nivel de toda la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura seccional Cartagena e inclusive en otros escenarios académicos. (Ver anexo 11) Esto último, obedece a que este proyecto de investigación, está, adscrito a una de las líneas de investigación de la facultad, denominada: “Gerencia Educativa y Prácticas Pedagógicas”, desde donde se generan espacios de reflexión y diálogo en torno a las prácticas educativas, pedagógicas e investigativas.



4.2 Propuesta pedagógica: “FORMAR ATREVIÉNDOSE”

La propuesta pedagógica “Formar Atreviéndose”, básicamente, contiene los siguientes aspectos: Presentación, justificación y objetivos, referentes teóricos conceptuales y tres (3) componentes básicos: teórico pedagógico, estratégico procedimental y organizacional, criterios de valoraciones. Estos, se asumen como los mínimos que se requieren para iniciar, ser difundida y puesta en práctica. (Ver anexo 11)

La propuesta pedagógica “Formar Atreviéndose”, se fundamenta en los referentes teóricos conceptuales inicialmente abordados desde las dos categorías esenciales (pensamiento crítico y prácticas pedagógicas) las cuales se profundizan en el marco de referencia de esta investigación y en las concepciones estudiadas de la investigación-acción.

Cabe anotar, que promover este tipo de pensamiento en la formación de los estudiantes, favorece los procesos cognitivos, cognoscitivos y actitudinales que potencializan las habilidades mentales e intelectuales, a su vez facilita la argumentación crítica y racional, el análisis, la autorregulación y la autoreflexión en las personas. Quienes a partir de allí, asumen objetivamente posturas críticas y razonables, dada la capacidad de apertura y de las interacciones que se tiene consigo mismo, con el otro, los otros y su contexto social.

La propuesta pedagógica “Formar Atreviéndose”, tiene sentido y se cree que es pertinente, para quienes participaron e interactuaron en el proceso de indagación, pues, se espera realmente responder a las necesidades e intereses de los participantes,



de tal manera que estos mejoren notablemente en sus procesos formativos y académicos. Además, se considera fundamental, trabajar esta propuesta pedagógica en el proceso de formación profesional que adelantan los estudiantes vinculados a la facultad de educación, dado su encargo y compromiso social, de allí, que no solo se está interesado en responder a los procesos académicos sino también a la condición humana y social de quienes se visualizan como docentes.

Con la puesta en práctica de esta propuesta, se pretende potenciar el pensamiento crítico en los participantes, generando situaciones de autoreflexión que les posibilite reconocerse y valorar su subjetividad y la de los otros, de tal manera que ello, les ayude a transformar su vida personal y su actuación e interacción en la cotidianidad o en cualquier otro contexto social. Lo anterior, contribuye de cierta manera a desarrollar al máximo el potencial individual y social de quienes participan en este proceso.

Es preciso entonces, que quienes participan de la práctica educativa lleguen a alcanzar procesos interesantes en sus niveles de pensamiento, de ser así se ocuparían en razonar y asumir posturas críticas frente a las realidades sociales, las cuales aun no escapan de la cultura de la opresión.

4.3 Conclusiones Generales

El capítulo uno compila los elementos estructurantes de la investigación, la búsqueda de sus antecedentes, desde donde fue posible constatar que muy a pesar de haberse realizado investigaciones a nivel de educación superior referidas al tema de investigación, se encontró que aun no se han adelantado investigaciones relacionadas



con la temática desde un proceso de formación docente. Por tanto, esta investigación es pionera y específicamente en Cartagena esta es la primera.

En este mismo capítulo, se incorporó el marco teórico referencial y conceptual, en este aparte fue posible ahondar en las categorías de estudio lo que permitió en primera instancia llegar a conceptualizar el pensamiento crítico. Desde lo planteado por Peter A. Facione, se logró concluir de este autor, que siempre que se tenga y se muestre capacidad de raciocinio para comprender un asunto o situación alguna y de expresar las ideas de manera coherente, acertada, con lógica y con sensatez, se piensa críticamente. Además, este mismo afirma que los pensadores críticos desarrollan una serie de habilidades y actitudes, denominadas Habilidades Cognitivas y Disposiciones.

Por su parte Freire, afirma en sus escritos que; “Solamente el diálogo, implica el *pensar crítico*, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Lo que permitió, a la investigadora concluir que el dialogicismo al interior del aula, favorece, viabiliza y dinamiza los ambientes de aprendizaje, este provoca entre los participantes la controversia y la disertación frente a un asunto o cuestionamiento que se intente abordar y/o conocer.

A sí mismo, al afirmar Zemelman, que; “el pensamiento crítico en particular, aunque es un rango general del pensar es un acto de resistencia al orden”. Se concluye que todos los seres humanos tenemos la posibilidad de desarrollar procesos de pensamiento, pero este ha de provocar en los sujetos la capacidad para analizar críticamente las situaciones y/o acontecimientos que sucedan en su realidad social.



Ahora bien, en lo concerniente a la categoría relacionada con la práctica pedagógica, Freire plantea que siendo la “praxis” la teoría del hacer, la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis. Desde esta mirada, la investigadora concluyo que; en la medida que la práctica educativa, posibilite el descubrir por sí mismo, suscite el despertar de la conciencia frente a lo que acontece en la vida de las personas y el mundo, y propugne por una educación fundada en el diálogo, la participación y la crítica, está tomará el verdadero sentido, pues, seguramente se avanzará en la formación humana y con ello, en el reconocimiento de la persona como ser individual y social.

El capítulo en referencia, también incorporó la metodología a utilizarse, esta se enmarco dentro del enfoque cualitativo y se abordó desde la investigación-acción, la cual trajo consigo el desarrollo del proceso a partir de cuatro momentos dado las fases y ciclos que la constituyen. Es de anotar, en cada uno de los momentos tuvieron una intencionalidad y se aplicaron unos instrumentos basados en las técnicas de observación participante y los grupos de enfoque. De acuerdo, con lo registrado en este aparte se concluye que este aspecto del capítulo, determino la ruta metodológica de manera clara y especifica a seguir durante el proceso investigativo.

Es de anotar, que lo planteado en el marco de referencia en el capitulo anterior y en el capitulo dos, desde donde se conocieron los distintos postulados, concepciones, miradas, criterios, elementos y características del pensamiento crítico. Sirvió de guía para el análisis e interpretación de la información recopilada y de la misma forma el capitulo tres el cual contiene todo lo concerniente al surgimiento de



la investigación, las distintas concepciones, los rasgos característicos y las intencionalidades de la investigación-acción, fue un apoyo fundamental para avanzar en cada momento de la investigación. El abordaje de este capítulo permitió concluir que: desde este tipo de investigación es posible visibilizar, escuchar, olfatear, sentir, leer e interpretar las situaciones que develan los sujetos con los que se interactúa, se logra palpar lo que acontece en las subjetividades de los participantes como sentimientos, sensaciones, emociones, sentires, reflexiones y aprendizajes que emergen en ellos. Por tanto, estas prácticas investigativas son realmente transformadoras.

El capítulo cuarto, último de la presente investigación contempla lo concerniente al análisis de la investigación por cada momento definido, a continuación se registran las conclusiones por cada momento. El primer momento cuya intención era la de detectar la situación problema, de acuerdo con los tres instrumentos utilizados se concluye lo siguiente: *Del grupo de estudiantes participantes de la investigación algunas muestran poca expresividad discursiva, confusión al plantear sus ideas, inseguridad, apatía, desinterés frente a los procesos, falta de compromiso y responsabilidad frente al proceso formativo, demostrándolo en sus intervenciones. dificultades al explicar un asunto, las ideas no son presentadas coherentemente, los planteamientos que presentan en las intervenciones durante los encuentros carecen de profundidad, los argumentos expresados en ciertos casos son irrelevantes, no se evidencian hábitos de lectura, se les dificulta inferir, formular y/o plantear conjeturas e hipótesis razonables que den cuenta de sus aprendizajes. También, se observó de cierta manera presunción y altivez en*



algunas estudiantes, en otras dificultad para aceptar las ideas y/o planteamientos de las demás, y en otras poca confianza en sí mismas, lo que las lleva a sentir angustias y temores frente a los encuentros académicos. Algunas estudiantes se ciñen a lo memorístico, lo que les dificulta asumir un discurso argumentativo y crítico. Así mismo, es notoria la dificultad para estructurar preguntas que problematicen los encuentros.

En el segundo momento, se pretendía formular el plan de mejora, los instrumentos utilizados para recopilar la información coincidieron en los resultados, de los cuales se concluye lo siguiente: *En los encuentros estratégicamente se vienen implementando acciones que le apuestan al mejoramiento de las dificultades que muestran algunas participantes del proceso investigativo en el aula. Las acciones emprendidas favorecen el desarrollo de las habilidades mentales-cognitivas e intelectivas y las disposiciones y/o actitudes que un pensador crítico debe poseer, como acciones concretas se implementan herramientas conceptuales (elaboración de mapas mentales y matrices categoriales, entrevistas reflejos), también se han dispuesto espacios de participación y reflexión para todas las estudiantes a través de socializaciones, en estas se refuta frente a las diferentes concepciones y se plantean preguntas problematizadoras (debates, mesa redonda).*

Teniendo en cuenta, que en el tercer momento, el plan se pone en marcha, se concluye lo siguiente a partir del análisis de los instrumentos: *El grupo de estudiantes participantes de la investigación coincidieron en afirmar que el plan implementado hace uso de la utilización de herramientas conceptuales (mapas mentales, matrices categoriales, entrevistas reflejos, entre otros) lo que le permite al*



estudiante desarrollar habilidades mentales que favorecen su pensamiento crítico y razonable, también coincidieron en afirmar que se llevan a cabo; socializaciones a través de debates, mesa redonda entre otras, en donde se le solicita al estudiante que argumente, pregunte, infiera y conceptualice. A sí mismo, el plan en marcha realiza lecturas e interpretación de las mismas (promueven la indagación), elaboración de textos escritos (se abordan de distintas maneras).

Y por último, el momento cuarto en donde se hace valoración del plan, se presentan las siguientes conclusiones: *Las estudiantes participantes coinciden en afirmar que los espacios han sido de formación y de construcción de conocimientos, en estos se reflexiona, dialoga, diserta y aprende. Así mismo manifestaron que se han dado cambios considerables en las actitudes y en las relaciones intersubjetivas a nivel del grupo y en sus expresiones, de igual manera dejaron entrever que hoy se responde a los procesos con mayor responsabilidad y motivación, son conscientes de la formación académica y profesional que adelantan y el compromiso social que este acarrea. De igual manera, comentan que se aprendió a escuchar al otro y a los otros, a respetar el tiempo y a valorar la opinión, las posturas y los juicios crítico de los demás.*

En definitivas, se observa un mejoramiento en las actitudes y/o disposición a nivel grupal, las estudiantes se asumen líderes de su proceso formativo, los discurso en clase se han venido transformado, se han vencido de cierta manera los miedos y las angustias que sentían las estudiantes al expresarse, se argumenta con más claridad y profundidad se divaga menos.



Es de anotar, que posterior a estos momentos se termina el proceso con la estructuración de la propuesta pedagógica denominada “Formar Atreviéndose”, desde donde se propone implementar acciones pedagógicas y didácticas concretas en los procesos de formación humana, académica y profesional de los estudiantes futuros docentes, a partir de los distintos postulados, concepciones y miradas del pensamiento crítico. Todo lo anterior, soportado en los referentes teóricos abordados.

En lo relacionado con la propuesta se puede concluir que su estructuración contiene los elementos mínimos para ser socializada e implementada en las prácticas educativas de los docentes que acompañan la formación de los estudiantes futuros docentes.

4.4 Reflexiones de cierre

Con la intención de cerrar este capítulo y con él, la investigación realizada en este curso de la Maestría en Ciencias de la Educación, realizo la siguiente reflexión basada en las vivencias y experiencias construidas durante el proceso:

Bertha Isabel...! Educar, hoy es una tarea compleja pero a la vez noble, porque es un acto humano y ético ante todo. Ello, implica descubrir en el interior de cada persona lo bello, lo bueno y lo valioso que hay en él, dado que, en esencia educar es contribuir de cualquier modo en la formación humana de la o las persona(s) con las que se interactúa, se entrecruzan roles, se comparte información, conocimientos, experiencias, vivencias de todo tipo; personal, afectivo, intelectual, cognoscitivo entre otros.

BerthaIs@ estoy segura que lo dicho antes, fue precisamente lo que se, que vivistes con la experiencia investigativa desde la investigación-acción, se que para ti



fue fundamental desde tu práctica conocer al otro y a los otros, sé que esta, es también una posibilidad de conocerse a sí mismo reflejado en el otro.

Berthy, estoy convencida que desde lo realizado en (con) esta investigación realmente pudistes comprender que: educar-se, educar al otro, a los otros, es facilitar-les experiencias que permitan pensar y desarrollar las dimensiones humanas para que eleven sus concepciones con la experiencia, se humanicen y se potencialicen como personas.

Bertha, sé que te es difícil cerrar este capítulo en tu vida por tu entrega y pasión frente a lo que haces, pero recuerda que en todo proceso educativo se establecen relaciones sociales e intersubjetivas, de allí la importancia de propiciar encuentros desde espacios y escenarios diversos para que cada ser, cada persona, cada individuo, cada sujeto se reconozca y se dignifique en medio de los otros y las otras. Te recuerdo que es preciso que en estos vaivenes del proceso, siempre propicies búsquedas personales y colectivas que permitan explorar en todas y cada una de las personas; actitudes y/o disposiciones que faciliten su realización personal y el juicio crítico, aptitudes creativas e innovadoras que les permitan desarrollar sus habilidades, destrezas y pensamiento, sueños e ideales que le apuesten a la transformación de un mundo más igualitario, más equitativo, más justo y más humanizante, lo que permita forjar así pensamientos más racionales y mejor estructurados.

B.I.B.T



REFERENTES

ARAUJO FREIRE, Ana María, (2007). *Paulo Freire, Pedagogía de la Tolerancia*, 1ª edición, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe).

CAMPOS ARENA, Agustín, (2007). *Pensamiento Crítico, Técnicas para su desarrollo*, Bogotá: cooperativa editorial magisterio.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésimoquinta edición, nuevo formato, siglo xxi, editores, s.a. de c.v.

FREIRE, Paulo (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Quincuagésimotercera edición, siglo xxi, editores, s.a. de c.v.

FACIONE, Peter, (2007). *Pensamiento Crítico, Qué es y por qué es importante?.....*

GALEANO, María E (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Primera Edición. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

GINER, Salvador (2008). *Historia del pensamiento social*. 12a. Edición. España.

HERNÁNDEZ Roberto, FERNÁNDEZ Carlos y BAPTISTA Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: Mac Graw Hill.

HERNÁNDEZ Roberto, FERNÁNDEZ Carlos y BAPTISTA Pilar (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: Mac Graw Hill.



LATORRE, Antonio (2007). *La investigación – acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Cuarta Edición. España: Graó.

MERINO José, Antonio (1993). *Historia de la Filosofía Franciscana*. Madrid. BAC.

MORIN, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

OSPINA SERNA, Héctor Fabio & MURCIA PEÑA, Napoleón. (2012). *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia*. Manizales. Cinde-Universidad de Manizales.

PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Colección investigación y enseñanza, Díada editora, Sevilla,

RODRÍGUEZ Gregorio, GIL Javier y GARCÍA Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALGIBE.

ROJAS, Raúl (2002). *Investigación – Acción en el aula*. Quinta Edición. México: Plaza y Valdés.

SCRIBANO, Adrián Oscar (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros, Ciudad de Buenos Aires Argentina.



TORRES, Rosa María (1986). *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Cuadernos de Educación- Cultura Popular, Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo.

ZEMELMAN, Hugo (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto en el paradigma critico*, Primera edición, Antropos Editorial; México: Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas.

ZEMELMAN, Hugo (1992) *los Horizontes de la razón II*, editorial Anthropos-el colegio de México



ANEXOS

- Anexo (1) Categorías de Análisis
- Anexo (2) Formato de Guía de Observación
- Anexo (3) Formato de Diarios de Campo
- Anexo (4) Formato de Entrevista – Grupos de Enfoques
- Anexo (5) Instrumentos diligenciados durante el primer momento
- Anexo (6) Instrumentos diligenciados durante el segundo momento
- Anexo (7) Instrumentos diligenciados durante el tercer momento
- Anexo (8) Instrumentos diligenciados durante el cuarto momento
- Anexo (9) Matriz de análisis de la información
- Anexo (10) Ejemplo de las matrices categoriales trabajadas en los encuentros.
- Anexo (11) Estructura de la Propuesta “Formar Atreviéndose”.