



**LA PEDAGOGIA CRITICA EL VERDADERO CAMINO HACIA LA  
TRANSFORMACION SOCIAL**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico  
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
de la Universidad de Manizales para la obtención del  
Título de**

**Magister en:  
Educación desde la Diversidad**

**Popayán  
Enero 2015**



## **LA PEDAGOGIA CRITICA EL VERDADERO CAMINO HACIA LA TRANSFORMACION SOCIAL**

**JESUCITA ARAUJO  
JENNY BETANCOURT VALLECILLA  
JANET DEL SOCORRO GÓMEZ ARGOTI  
FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MEJÍA  
MARÍA TERESA PAREJA SARMIENTO**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico  
de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
de la Universidad de Manizales para la obtención del  
Título de**

**Magister en:  
Educación desde la Diversidad**

**Asesor:  
Mario Mejía  
Magister**

**Popayán  
Enero 2015**



Nota de aceptación

---

---

---

---

Asesor: Mg. Mario Mejía

---

Jurado

---

Jurado

Popayán, Cauca, \_\_\_\_\_ de 2015





Agradezco infinitamente a Dios, a la vida, a mis profesores, por guiar mi camino hacia el saber; a Víctor Andrés, Sandra Ximena, Gabriela María, por ser mi aliciente y mi fuerza. A Julio por su amor y constante apoyo. Por la fe que tuvieron en mí, y contribuir para que terminara con éxito otro momento de mi vida.

*Jesucita Araujo.*

A Dios por ser mi luz y mi guía, a mi familia especialmente a mi madre fuente de apoyo incondicional.

*Jenny Yolanda Betancourt V.*

A Dios por darme sabiduría. Con su ayuda divina he podido culminar con éxito esta etapa, a mis hijos Germán Camilo, Daniel Alejandro y a mi familia por creer en mí y apoyarme constantemente.

*Janet Gómez A.*

Agradezco a Dios y a mi familia por ser mi guía y fortaleza en la consecución de este logro.

*Francisco Javier González M.*

A mis hijos por comprender mis ausencias y apoyarme siempre, al Universo por su fuerza y a mi familia por su confianza y acompañamiento.

*María Teresa Pareja S.*



## AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos:

Al rector, docentes y estudiantes de la Institución educativa Carmen de Quintana de Cajibío – Cauca por su participación, colaboración y dedicación de tiempo para el desarrollo de este proyecto.

Al Magister Mario Mejía por su orientación y asesoría en esta investigación.

A la universidad de Manizales y a todo el grupo de docentes por su apoyo y orientación durante la maestría.

A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en la realización del presente trabajo.



## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>JUSTIFICACION.....</b>	<b>11</b>
<b>1. DESCRIPCIÓN DEL AREA PROBLEMICA .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 OBJETIVO GENERAL .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>3. MARCO DE REFERENCIA.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1. REFERENTE CONTEXTUAL .....</b>	<b>17</b>
3.1.1. <i>Ubicación del municipio .....</i>	<i>17</i>
3.1.2. <i>Ubicación de la Institución educativa .....</i>	<i>18</i>
<b>3.2 ANTECEDENTES .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 REFERENTE CONCEPTUAL .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4 REFERENTE TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
3.4.1 <i>La teoría crítica .....</i>	<i>26</i>
3.4.2 <i>Precusores de la pedagogía crítica .....</i>	<i>29</i>
3.4.3. <i>Supuestos teóricos de la pedagogía crítica .....</i>	<i>33</i>
3.4.4. <i>La subjetividad y el pensamiento crítico .....</i>	<i>36</i>
3.4.5. <i>Practicas pedagógicas.....</i>	<i>39</i>
<b>4.1. ENFOQUE.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. ....</b>	<b>42</b>
4.2.1. <i>La entrevista semi estructurada.....</i>	<i>42</i>
4.2.2. <i>La observación no participante .....</i>	<i>43</i>
4.2.3 <i>La historia de vida o biografía.....</i>	<i>43</i>
<b>4.3. UNIDAD DE ANÁLISIS .....</b>	<b>43</b>
<b>4.4. FASES DEL PROYECTO .....</b>	<b>44</b>
<b>7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>54</b>
<b>8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES .....</b>	<b>58</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>64</b>
<b>FORMATOS DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE .....</b>	<b>64</b>



<b>MATRIZ ANÁLISIS DE CATEGORÍAS .....</b>	<b>70</b>
<b>HISTORIAS DE VIDA.....</b>	<b>71</b>
<b>ENTREVISTAS.....</b>	<b>73</b>
<b>REGISTRO FOTOGRÁFICO .....</b>	<b>76</b>



## INTRODUCCIÓN

*Atrevernos a romper esquemas e invitar a desaprender lo aprendido, es una tarea ardua pero placentera que requiere seriedad, compromiso, responsabilidad y pasión por lo que hacemos, pero sobre todo “amor por nuestra profesión”. Cuando logremos comprender que una real actitud y un serio compromiso pueden dejar huella, habremos iniciado el verdadero camino hacia nuestra propia transformación. (Gómez y Grijalba, 2014)*

La sociedad requiere maestros competentes, comprometidos con su naturaleza humana y con el devenir histórico. Maestros que desarrollen habilidades y actitudes acordes con las exigencias y retos del mundo actual. Profesionales íntegros que dejen atrás los esquemas, la transmisión de contenidos descontextualizados, repetitivos, mecánicos, desprovistos de una acción transformadora; Maestros que hagan una lectura de la realidad y a partir de ella implementen metodologías activas, críticas que como afirma Ghiso (1993), estén fundadas en concepciones del proceso educativo como dinámica de construcción de sujetos mediante el diálogo de saberes y la participación consciente y decidida de los involucrados, desde enfoques políticos y culturales emancipadores.

Esto es, pensar en un docente alternativo que sepa conjugar la teoría con la práctica, que transite desde un rol de ejecutor de tareas a uno de autor protagónico de su quehacer pedagógico, que gire en torno al diálogo- estudiante-saber-maestro y sociedad.

Sin embargo, el camino hacia la transformación docente aún es una pretensión, en las escuelas caucanas hace falta que los maestros se comprometan, acojan y aprovechen las diferencias como recurso pedagógico permitiéndoles construir sentido acerca de si mismos, de los demás y del entorno en que viven; Parfraseando a Florentino Sanz: falta que los maestros aprendan a trabajar con lo otro y con los otros en términos de complementariedad y no de competitividad, de dominación u oposición (Sanz, 2002).



En pocas palabras y refiriendo la frase de Paulo Freire: “*me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica*” (Freire, 1995, p. 81), falta que los maestros sean conscientes de la verdadera relación que debe existir entre lo que saben (pedagogía), lo que hacen (práctica metodológica), lo que dicen, lo que piensan y lo que son (pensamiento crítico).

En este sentido, la idea de este proyecto de investigación, surge de la inquietud de analizar el contexto educativo de la Institución Carmen de Quintana con el fin de identificar como se da el proceso del quehacer cotidiano de un maestro en el aula de clase y las interacciones con sus estudiantes desde la particularidad de la pedagogía crítica.

Para estructurar el proyecto se tuvo en cuenta 4 apartes así:

En el primero, se define el problema de investigación y se hace una descripción en detalle, lo cual permite saber por qué y para qué investigar la situación planteada. En este sentido, las preguntas orientadoras que direccionan este ejercicio investigativo son:

1- ¿Por qué en la escuela se siguen perpetuando y reproduciendo hábitos dominantes sabiendo que el aprendizaje no debe ser un factor de alienación sino de desarrollo de capacidades para surgir y construir un proyecto de vida?

2- ¿Cómo re direccionar el rol docente para hacer del proceso educativo un espacio socializador, en el que en lugar de impulsar las subjetividades competitivas y el conformismo, se busque potencializar procesos emancipatorios en los estudiantes?

En el segundo, se hace un rastreo bibliográfico para recoger datos sobre los estudios que se han hecho al respecto, al igual que precisar los planteamientos



de la pedagogía crítica desde algunos autores, ya que se consideran de vital importancia debido a que encierran una serie de significados que coadyuvan a la interpretación de los resultados de la investigación.

En el tercero, se define la metodología que conducirá esta investigación, la cual está enmarcada dentro del paradigma cualitativo. Para recolectar los datos se utilizaron 3 instrumentos que son: la observación no participante, la entrevista semi estructurada y la historia de vida.

En el cuarto, se realiza el análisis de los datos, en los hallazgos se relatan las situaciones y comentarios tal cual se evidenciaron con la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección y en la discusión de resultados se hace una triangulación de los mismos para contrastarlos con la teoría planteada en el segundo apartado.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.



## JUSTIFICACION

### LA PEDAGOGIA CRÍTICA EL VERDADERO CAMINO HACIA LA TRANSFORMACION SOCIAL

Los conflictos sociales, políticos y económicos del país sumado a los altibajos de la globalización y las políticas direccionadas al desarrollo económico han generado repercusiones negativas incidiendo especialmente en el agro, la salud y la educación del pueblo colombiano. Ante este panorama desalentador, no se vislumbran opciones de cambio pues el país siempre es gobernado por las mismas clases sociales hegemónicas.

En el Departamento del Cauca se presenta una acentuación mayor de los conflictos sociales, por ello la necesidad de formar sujetos actuantes, que generen soluciones a las problemáticas regionales y nacionales desde el abordaje social, político y económico, es una tarea apremiante en pos de lograr la emancipación de las diversas poblaciones y de reconfigurar las nefastas políticas hegemónicas, que en medio de una modernidad burguesa, solo han fomentado el incremento de los niveles de pobreza fruto de una economía líquida. Muchos de estos factores, inhiben a los individuos y a los colectivos la opción de pensar por sí mismos, llevándolos a un conformismo de su realidad, sin una visión de futuro diferente a la ya establecida.

La escuela no puede ser ajena a esta realidad ya que uno de los fines de la enseñanza es formar y desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes acordes a su entorno. (SEN, 2006), lo ratifica cuando dice que en la educación está la libertad real del sujeto y es ahí, donde interviene el pensamiento crítico, que orienta esa libertad para participar, para tomar decisiones asertivas frente al contexto en que están inmersos los estudiantes.



Así las cosas, y reconociendo que la educación debe de estar dispuesta a contribuir a los problemas y retos que plantea la sociedad, es necesario generar conciencia en los docentes para que asuman nuevos desafíos en sus procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual es importante que cuenten con ciertos fundamentos pedagógicos que coadyuven a plantearlas.

Estos fundamentos serán solo pautas que brinden elementos que den la opción de transformar, de cambiar la manera de pensar quieta y ordenada y no técnicas o métodos concretos y específicos, que limitarían el pensamiento y la autonomía del docente, impidiéndole explotar su conocimiento.

Lo que se pretende es entonces, apuntarle a pensar dinámicamente, en la diversidad, en la innovación y creatividad propia, teniendo en cuenta el contexto educativo que por sus particularidades es único y por lo tanto es el docente quien debe actuar de acuerdo a los requerimientos de su entorno y no a los pasos inalterables que se plantean desde las especificidades metodológicas de las propuestas educativas.

Roberto Ramirez afirma que: *“asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación (...) es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social”* (Ramírez, 2008, p. 1)

La propuesta así planteada sugiere un cambio de actitud en el docente puesto que en la Institución Educativa Carmen de Quintana se ha observado el bajo nivel de reflexión y participación en los estudiantes al realizar las diferentes actividades escolares, el aporte de ideas nuevas y renovadoras son muy escasas, las alternativas de solución a los problemas planteados en el aula de clase no son diferentes, se llega al conformismo aceptando la primera respuesta que brinda el docente y se evidencia poco interés por encontrar respuestas transformadoras a las circunstancias que se presentan en el entorno escolar.



Son varias las causas que originan esta situación, una de ellas radica en las políticas educativas implementadas desde el Ministerio de Educación Nacional, que enfatizan en el desarrollo de competencias académicas más que en el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes. Otra causa recae en los procesos y estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes, los cuales tampoco potencian el aspecto crítico sino que acentúan en el conocimiento disciplinar, es decir, en que se mecanicen los conceptos de las diferentes áreas del saber.

En consecuencia, es al docente a quien le corresponde diseñar y plantear metodologías que ayuden a los estudiantes a enfrentarse a situaciones en las cuales además de construir conocimientos puedan desarrollar habilidades de pensamiento con capacidad de generar respuesta, de tal manera que puedan entender mejor el mundo que los rodea y no asimilar conocimientos de una manera descontextualizada y poco significativa.

Desde esta perspectiva, los docentes al desarrollar prácticas metodológicas fundamentadas en pedagogía crítica, podrían transformar la apatía y el estatismo mal entendido con que la escuela viene históricamente trabajando. En palabras de Klaus (1979), es sustituir la hegemonía de un discurso político preñado de manipulación. El fin último sería la posibilidad de liberar la conciencia individual de cualquier forma de sujeción.



## 1. DESCRIPCIÓN DEL AREA PROBLEMICA

Es innegable que Colombia es un país con gran diversidad étnica y cultural, además es abundante en recursos naturales y en calidad humana pero infortunadamente la cruenta problemática social como la pobreza, la violencia, el conflicto armado, el narcotráfico, el desplazamiento y la delincuencia han resquebrajado el tejido social trayendo como consecuencia la pérdida de valores, el detrimento en la calidad de vida de la población y por ende cambios en la mentalidad de los niños, niñas y jóvenes que es consustancial a una sociedad desarrollada, heterogénea y cambiante.

La aparición de nuevas realidades y procesos sociales han obligado a que el Estado implemente políticas públicas encaminadas a contrarrestar o aminorar estas situaciones, pero la mayoría de estas son de carácter asistencialista y con un fuerte arraigo hegemónico, que más que impactar sobre el sentido de la vida y los procesos de formación diferenciados pretenden formar individuos “socialmente útiles”, desconociendo su identidad y autonomía.

En este sentido, las instituciones sociales y especialmente las instituciones educativas no pueden sustraerse de estas situaciones, deben innovar el discurso pedagógico permitiendo que los estudiantes empiecen a buscar un significado a su realidad cotidiana -sin caer en el error de decir que no se ha hecho- solamente que ahora, se hará con mayor vehemencia, con lo cual se producirán profundos cuestionamientos de lo que antes se aceptaba o funcionaba y ahora pareciera no hacerlo.

Particularmente, en la Institución Educativa Carmen de Quintana del municipio de Cajibío - Cauca, se evidencia que los hogares de los estudiantes se caracterizan por vivir en una situación económica precaria y un fuerte debilitamiento en la conformación familiar y los vínculos filiales. En consecuencia,



estos niños, niñas y jóvenes se ven enfrentados a múltiples factores de vulnerabilidad tanto en lo económico como a nivel afectivo y social lo cual afecta ostensiblemente su calidad de vida y hace que se encuentren en un círculo vicioso de conformismo y opresión o subyugación.

En este orden de ideas, el realizar un diagnóstico del quehacer pedagógico de los docentes en cuanto a la implementación de estrategias metodológicas para desarrollar pensamiento crítico en sus estudiantes, es abrir una puerta para la conciencia individual y colectiva, para empezar a innovar su discurso pedagógico, para pensar en sí mismos pero también en el “otro”, a salirse de la zona de confort –que aunque no es la más adecuada, ya se acostumbraron a ella-, a tener una visión de futuro diferente a la que existe en su entorno, a convertirse en agentes de transformación. Esto es, permitir que sus estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos de derecho, que contemplen y vivencien un panorama para diversificarse, para dinamizar procesos de inclusión social, desarrollo de valores y enriquecimiento del ser humano a través de la práctica de una ciudadanía responsable, una convivencia pacífica y participación proactiva.

### **1.1. Pregunta de Investigación**

¿Las prácticas metodológicas implementadas en la Institución Educativa Carmen de Quintana contribuyen a la concreción del pensamiento crítico de los estudiantes?



## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo General

Identificar si las prácticas metodológicas implementadas en la institución educativa Carmen de Quintana contribuyen a la concreción del pensamiento crítico en los estudiantes.

### 2.2 Objetivos Específicos

- Analizar cuáles son los principios que mueven al docente en su quehacer pedagógico
- Identificar las prácticas metodológicas usadas por los docentes en relación al contexto
- Comprender la importancia del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



### 3. MARCO DE REFERENCIA

#### 3.1. REFERENTE CONTEXTUAL

##### 3.1.1. Ubicación del municipio

El Municipio de Cajibío se encuentra ubicado entre las cordilleras occidental y central. La mayor parte de su territorio es quebrado y de montaña en el caso de la zona de la cordillera. También existe zona de ladera con accidentes geográficos poco pronunciados. El Municipio de Cajibío es bañado por los Ríos: Cauca, Palacé, Cajibío, Urbio y otros de menor cauce.

Límites del municipio: Al Norte: con los municipios de Morales y Piendamó, Al Oriente: con los municipios de Piendamó y Totoró. Al Sur: con los municipios de Popayán y El Tambo. Al Occidente: con los municipios del Tambo y Morales.

Extensión total: 747 Km<sup>2</sup>.

Altitud de la cabecera municipal 1.765 metros sobre el nivel del mar.

Temperatura media: 19° C°.

Distancia de referencia: 28 km de Popayán.

La economía del Municipio de Cajibío se basa principalmente en la agricultura siendo los principales cultivos: café, caña de azúcar, plátano chontaduro y pequeños cultivos de pancoger (frijol, maíz, yuca y otros). En la zona de la cabecera municipal se cuenta con cultivos de flores.

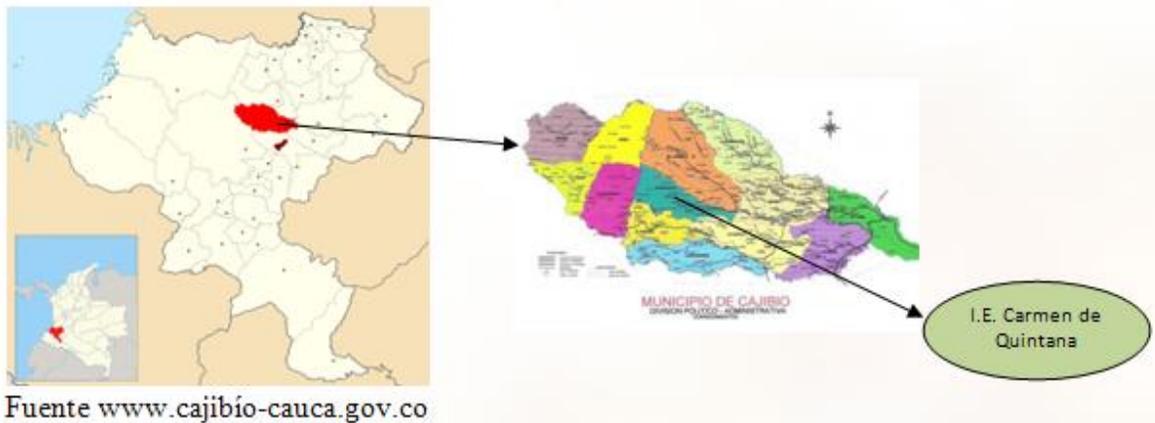
En cuanto a la producción pecuaria se destacan: pequeñas ganaderías, granjas productoras de pollos de engorde y gallinas ponedoras.

Existen también una gran cantidad de hectáreas de tierra al servicio de la explotación de maderas por parte de Cartón Colombia.



### 3.1.2. Ubicación de la Institución educativa

El proyecto de investigación se implementará en la institución educativa “CARMEN DE QUINTANA” que se encuentra ubicada en el noroccidente de la cabecera municipal de Cajibío a 45 minutos aproximadamente de la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca.



La Institución educativa<sup>1</sup> presta su servicio educativo en la modalidad Académica y con profundización en Medio Ambiente a niños, niñas y jóvenes provenientes de todo el municipio, lo cual le da un carácter mixto. Cabe destacar que la población atendida proviene en su mayor parte del sector rural. Los educandos pertenecen a todas las etnias, incluidos estudiantes provenientes de familias desplazadas.

El tipo de educación que imparte la Institución tiene que ver con los principios del humanismo, constructivismo, cognitivismo, teoría histórico cultural, que han favorecido que se integre dialécticamente los elementos convergentes de estas teorías y lo más avanzado de la teoría educativa, en la propuesta del Modelo Pedagógico del Desarrollo Integral.

<sup>1</sup> Todos los datos consignados referentes a la caracterización de la institución educativa fueron tomados textualmente de su PEI



En cuanto al Currículo como un conjunto o visión de hombre y sociedad a formar se basa en la pedagogía activa, pertinencia, participación democrática, la inclusión, la identidad, la trascendencia académica, la gestión ambiental, el desarrollo equilibrado y la proyección hacia la comunidad. Vale destacar que la intencionalidad institucional es formar un colectivo que interactúe respetuosamente con la naturaleza.

Los orígenes de la institución se deben en principio al interés del presbítero Ricardo Bolaños, párroco de la localidad en el año 1971, quien junto a otras personalidades del municipio y la alcaldía de Cajibío, concretan que mediante Acuerdo Municipal No. 03 de agosto 26 de 1972, se cree el Colegio de enseñanza media, bachillerato clásico mixto.

El nombre del colegio se dio en honor a la señora cajibiana Carmen Mosquera de Quintana, quien donó el terreno en donde se construyó la planta física. La primera promoción se ofreció en 1976 con nueve graduandos como bachilleres básicos, siendo rector en ese entonces el señor José Leovigildo Pasos.

En 1978, el plantel es reconocido y asumido por el departamento del Cauca con el nombre de “Colegio Departamental Mixto Carmen de Quintana”, en el año 2004, el gobierno nacional ordenó las fusiones de establecimientos educativos en todo el país, de tal manera que en la zona urbana de este municipio los cuatro (4) planteles existentes se unieron en una sola institución educativa con el nombre de **INSTITUCION EDUCATIVA CARMEN DE QUINTANA**, mediante Resolución No. 0445-04-2004, emanada por la Secretaría de Educación del Cauca.

Por otro lado, ser una institución educativa oficial con población estudiantil ubicada en el nivel I y II del Sisben, con el 63% de procedencia rural y 37% urbana, con un 5.6% de educandos en condición de desplazamiento, hace que el acompañamiento psicosocial sea exigente. De igual manera, se evidencia un bajo consumo de alucinógenos, ante lo que se interviene con el apoyo de los padres,



docentes, directivos, docente de apoyo y las instituciones del caso (ICBF, Comisaría de Familia).

Entre las fortalezas se destacan que la institución cuenta con cuatro sedes educativas muy cercanas en la misma zona urbana, con elementos pedagógicos adecuados para la labor en el aula (Sala de Sistemas, Sala de Audiovisuales, Video Beam, grabadoras, biblioteca, Parque Ecológico Raíces de Vida de diez hectáreas, Restaurante Escolar). A su vez, el personal docente es en un 90% postgraduado. Además, las estratégicas relaciones interinstitucionales han permitido adelantar una buena gestión de recursos.

### 3.2 ANTECEDENTES

Una vez realizado el rastreo bibliográfico sobre estudios realizados a nivel local, regional y nacional, sobre prácticas pedagógicas relacionadas con pensamiento crítico se evidenció que son muy pocas las investigaciones que se han hecho al respecto, pero si se han elaborado varios documentos sobre la importancia de su implementación en el aula de clase.

A nivel internacional, se encontró el documento “Aprender a pensar”, (Norma, 2008) desarrollado en el Perú, el cual hace alusión a que el aprendizaje memorístico no genera agudeza perceptiva, pensamiento crítico, autonomía; por lo tanto es necesario proyectarse hacia el aprendizaje autónomo con ideas y pensamientos que permitan cuestionamientos y desarrollo cognitivo a altos niveles, para lograr resultados más satisfactorios.

En este artículo, se describen los beneficios del pensamiento crítico y se destacan algunas características de las personas que se ejercitan en él, entre las cuales están: hacen cuestionamientos permanentes, construyen y reconstruyen saberes, son de mente abierta, poseen una valoración justa, tienen control emotivo y coraje intelectual, son capaces de defender y justificar sus valores intelectuales y personales, ofrecen y critican argumentos, aprecian el punto de



vista de los demás; todo esto los prepara como individuos para que gocen de una vida productiva, responsable y armoniosa.

En Madrid, Gallego (2014), escribe el libro “Enseñar a pensar en la escuela” en el que se describe como los profesores dedican muchas horas a enseñar, pero le dan más importancia al contenido que a la forma de enseñar. Este autor, resalta la incidencia que tiene hacer pensar a los estudiantes para establecen cambios profundos que pueden mejorar su aprendizaje.

Este libro presenta un enfoque educativo basado en una metodología cognitiva con la que los profesores podrán cambiar la forma de enseñar y los estudiantes la de aprender. Así, hace posible la modificabilidad en la inteligencia y potencia la estructuración mental de las experiencias y conocimientos, pero para que los estudiantes puedan conseguirlo es necesario darles el tiempo y las herramientas o habilidades precisas. De esta manera y con la ayuda del profesor consiguen dominar las estrategias, su funcionamiento, y cuándo y cómo debe utilizarlas.

En Ecuador, se halló un documento de Creamer (2011), elaborado para el Ministerio de educación de ese país denominado: “Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico”, en el que como su nombre lo indica, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, en este manual se argumenta que una meta central de la educación actual es formar personas preparadas para enfrentar críticamente situaciones e ideas, esto supone favorecer en cada momento de la experiencia educativa, y en todas las asignaturas, a estrategias de revisión de las ideas que presentan los textos, evaluar constantemente las ideas de los compañeros, las propias y las de los docentes, a la luz de evidencias y teorías que establecen coherencia, sostenibilidad y fuerza de las ideas que circulan en el salón de clases. El reto de los docentes hoy, es saber aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo para introducir estrategias variadas que lleven a esa vigilancia crítica de las ideas en los estudiantes.



Este curso se dirige a todos los/las docentes de las diferentes disciplinas y niveles académicos, y en él se ofrece una serie de estrategias que facilitarán la didáctica del pensamiento crítico. Se dan a conocer las dimensiones del razonamiento, los estándares y elementos intelectuales necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico; además, se analizan estrategias para fomentar la participación activa y reflexiva del estudiante según su nivel académico.

En este documento se afirma que la didáctica del pensamiento crítico ayuda a fortalecer la metacognición y la autoevaluación, a generar una actitud de análisis desde varias perspectivas, que permite mejor toma de decisiones y solución de problemas, a fomentar el diálogo y la comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, incluidos el texto y el contexto.

A nivel nacional Ortega (2009), escribe el artículo “Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos” en el que presenta consideraciones teóricas acerca de la pedagogía crítica desde autores como Giroux, McLaren, Freire, Mélich y Bárcena. Se reconoce la necesidad de su apropiación en Colombia desde los discursos, los proyectos y los escenarios de la educación popular y, en consecuencia, propone una reflexión de las prácticas pedagógicas y, desde este contexto, situar algunos desafíos que enfrenta la pedagogía crítica en la escuela. También argumenta que la pedagogía crítica en la escuela genera apatía y dificultades entre quienes no aceptan las ideas diferentes porque son pensamientos individuales, ya que es participación de su propia historia de vida presente y futura.

Esta autora afirma que *“Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los docentes, significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer”* (Ortega, 2009, p. 32).



Otro artículo escrito por Ramírez (2008), docente de la Universidad de Nariño llamado: “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”, visualiza la base epistemológica de la pedagogía crítica, para lo cual recurre a la explicación de los supuestos teóricos de la misma.

Este autor, resalta la interrelación que se establece entre pedagogía crítica y currículo insistiendo en los movimientos sociales que exige y promueve la aplicación de dicho enfoque. La propuesta que se plantea está relacionada con la concreción de la pedagogía crítica en la didáctica de tal manera que el docente, en conjunción con el estudiante, pueda reflexionar sobre interrogantes como: ¿por qué se debe enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso?

Ramírez, textualmente manifiesta que asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. (Ramírez, 2008, p. 2)

A nivel regional, desde la maestría en educación de la diversidad de la Universidad de Manizales, se vienen desarrollando investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico, una de ellas es la realizada por Burbano (2013), denominada: “El pensamiento crítico, un compromiso con la educación”, desarrollada en el municipio de Popayán, su objetivo principal fue reconocer las



habilidades de pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de grado undécimo, en los contextos educativos rural y urbano.

La investigadora argumenta que es importante reconocer si existe relación entre el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, para comprobarlo aplicó la prueba Pencilal cuyo análisis y resultados arrojaron que en los procesos educativos no se desarrollan habilidades de pensamiento crítico. Los resultados demuestran que se puede obtener un excelente desempeño académico sin que esto signifique que sea un pensador crítico, mientras que el pensador crítico tiene un excelente desempeño académico. Además se evidencio que en el sector rural los estudiantes tienen mayor capacidad de desarrollar pensamiento crítico que los del sector urbano.

En esta investigación se concluyó que el pensamiento crítico va más allá del simple manejo y procesamiento de información, construye conocimiento y está orientado hacia el logro de una comprensión profunda. El pensamiento crítico debe considerarse como el eje fundamental del currículo de cada Institución educativa tanto en la zona urbana como rural y que el sujeto con pensamiento crítico es un ser humano que asume posiciones emancipadoras, transforma su realidad en beneficio de todos.

### 3.3 REFERENTE CONCEPTUAL

**Alteridad:** alteridad es la condición de ser otro. El vocablo alter refiere al “otro” desde la perspectiva del “yo”. En sentido filosófico para nombrar al descubrimiento de la concepción del mundo y de los intereses de un “otro”.

**Analizar:** Dividir el todo en partes para examinar en detalle. A los estudiantes se les debe solicitar el análisis de ideas, experiencias, interpretaciones, juicios y teorías.



**Argumentar:** Puede tener dos significados: a) argumentar en el sentido de pelear por estar emocionalmente en desacuerdo y b) ofrecer razones a favor o en contra de una posición.

**Criterios:** Son variables o descripciones organizadas en categorías que sirven como referencia para evaluar algo.

**Crítica:** Analizar, juzgar, evaluar algo. El propósito es apreciar fortalezas y virtudes, tanto como identificar debilidades y errores, con el fin de modificar y rediseñar algo mejorándolo.

**Educación tradicional:** en palabras de Freire es el tipo de educación, en donde el docente es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría (educación bancaria)

**Emancipación:** Liberación respecto de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia.

**Metacognición:** Capacidad del estudiante de determinar por sí mismo qué aprendió y para qué le sirve lo que aprendió

**Otredad:** es el reconocimiento del Otro como un individuo diferente, que no forma parte de la comunidad propia.

**Pedagogía:** ciencia encargada del estudio de la educación como fenómeno social. El término se deriva de las raíces griegas “paidos” (niño) y “gogía” (conducir); en la antigua Grecia, el pedagogo era el esclavo encargado de educar a los niños. Con el tiempo la palabra adquiere nuevos matices hasta convertirse en la disciplina encargada de abocarse a la transmisión eficiente de conocimientos.

**Pensamiento crítico:** 1) Pensamiento disciplinado y autorregulado. 2) Dominio de destrezas y habilidades intelectuales. 3) Metacognición o arte de pensar sobre cómo se piensa, para mejorar la manera de pensar: más clara y precisa. 4) Hace



referencia a un conjunto de valores tales como: verdad, justicia intelectual, mente abierta, empatía, autonomía, racionalidad y autocrítica.

**Prácticas pedagógicas:** una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales" (UPN, 2000, p. 24)

**Sujeto:** ser con poder de raciocinio que posee conciencia sobre sí mismo y que cuenta con su propia identidad

### 3.4 REFERENTE TEÓRICO

#### 3.4.1 La teoría crítica<sup>2</sup>

La teoría crítica nace en la Escuela de Frankfurt en 1920, sus integrantes Horkheimer, Marcuse y Adorno se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y entendían a la razón humana como la capacidad intelectual para el análisis instrumental de objetos naturales. Aunque su intención original no era esa, en un principio trabajaron con el modelo de la relación cognitiva del sujeto observador con el objeto observado, y en la tradición marxista, redujeron la historia de la humanidad al despliegue del procesamiento social de la naturaleza y reconocieron sólo al trabajo social instrumental como práctica social, excluyendo a la esfera de la comunicación cotidiana.

Horkheimer y Marcuse dirigieron artículos epistemológicos a una crítica sistemática al reduccionismo positivista del conocimiento empírico de la realidad, a

---

<sup>2</sup> Para desarrollar este apartado se toman algunas reseñas textuales de los documentos: Teoría crítica de Günter Frankenberg (2011); Habermas y la teoría de la acción comunicativa de Luis Garrido Vergara (2011)



una mera búsqueda de hechos separados de cualquier confirmación hermenéutica o epistemológica.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la teoría crítica como una escuela unificada de pensamiento e investigación estaba en ruinas. Carecía de una teoría comprensiva que pudiese mediar entre la reflexión filosófica y la investigación empírica y entre los miembros del círculo interno y externo. La guerra, la emigración y la controversia teórica habían quebrantado los lazos entre los miembros del Instituto.

El filósofo y sociólogo Jürguen Habermas (1929), afiliado a esta escuela, redirigió el curso de la teoría crítica a la hermenéutica, el pragmatismo y el análisis del discurso, su teoría de la sociedad se basó en las ideas de una racionalidad históricamente efectiva, la emancipación de la dominación y la crítica al positivismo.

Habermas (1987), plantea la Teoría de la acción comunicativa en torno a tres propósitos: el primero: analizar y construir una concepción de racionalidad de la acción más allá de los principios individuales y subjetivistas imperantes en el pensamiento de la época; el segundo: analizar la concepción de una teoría comprensiva de la interacción social a través del análisis integrado de dos niveles paradigmáticos definidos como “mundo de la vida” y “sistemas sociales” y el tercero: analizar los fundamentos de una nueva teoría crítica de la modernidad vislumbrando nuevos escenarios para reconstruirla en torno a las finalidades estipuladas en sus orígenes (Citado en Garrido, 201, p. 3)

Para Habermas la acción comunicativa tiene que ver con una determinada concepción de lenguaje y entendimiento: “*el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento*” (Habermas, 1978, p. 79). Por ello, se propone articularlos como un aspecto central en los aspectos práctico formales de la teoría de la acción comunicativa con la pretensión de desarrollar una teoría del significado: “*En el*



*lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra” (Habermas, 1978 p. 80). Es decir, una teoría que permitiera identificar grados de acuerdo según el reconocimiento intersubjetivo de validez de una emisión susceptible de crítica.*

El autor señala que las cuestiones de significado no pueden separarse del todo de las cuestiones de validez. A través de este supuesto señala que lo básico de la teoría del significado es saber qué es lo que se quiere decir, cómo entender el significado de una expresión lingüística y bajo cuáles contextos esa expresión puede ser aceptada como válida. Esto es relevante en el sentido de entender el significado de una expresión lingüística en términos de su uso. Bajo esta perspectiva es posible señalar que existe en las emisiones lingüísticas una orientación de validez, la cual pertenece a las condiciones pragmáticas, ya no sólo al entendimiento, sino que a la propia comprensión del lenguaje. En este sentido, el lenguaje posee una dimensión del significado y una dimensión de la validez que están íntimamente unidas unas con otras.

Habermas (1987), propone una teoría comprehensiva para analizar a la sociedad en torno a dos formas de racionalidad: la racionalidad “sustantiva” del mundo de la vida y la racionalidad “formal” del sistema, en donde el primero expresa una dimensión interna del sujeto (cultura, sociedad y personalidad) y el segundo una perspectiva externa expresada en la estructura sistémica. En este sentido, este filósofo hace una crítica a las sociedades modernas en las cuales se han “colonizado” espacios propios del mundo de la vida, lo que conlleva a su desintegración al evolucionar diferenciadamente las esferas que lo componen.

Desde esta perspectiva, se evidencia claramente que la teoría crítica está íntimamente relacionada con la experiencia de los sujetos, sus necesidades y problemáticas, por lo cual sugiere confirmar o legitimar el conocimiento para que el sujeto pueda construirse, pensarse, transformarse y transformar el mundo entablando relaciones de reciprocidad con los “otros”.



### 3.4.2 Precusores de la pedagogía crítica

Las pedagogías críticas<sup>3</sup>, encuentran asidero en pensadores como Paulo Freire en Latinoamérica, Henry Giroux y Peter Maclaren en Norteamérica, quienes sustentan sus teorías en los fundamentos de la Escuela de Frankfurt, adicionando posturas de resistencia frente a temas como la globalización, la cultura, las guerras, el neoliberalismo, la inequidad, la exclusión, la religión, el capitalismo, entre otros, siempre alrededor de la educación como la vía para conseguir el cambio.

Para Freire (1990), la educación, es una necesidad ontológica de humanización, es una actividad esencialmente política, ideológica y axiológica. Este pedagogo, al combinar dos concepciones tan dispares como son las existencialistas y fenomenológicas (libertad y subjetividad) con las marxistas (ideología, poder y dominación), configura un humanismo socialista. (Citado en Rodríguez, 1999).

Este modelo antropológico implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo. La conciencia y la acción humana se ven matizadas por la pluralidad, crítica, intencionalidad, temporalidad y trascendencia. Las relaciones de los hombres con el mundo son históricas. La actividad humana se produce a partir de la interacción creativa con el entorno, lo cual supone destacar la importancia del trabajo y de la cultura (Freire, 1990, p. 85).

Según Freire, la educación debe empezar por superar la contradicción educador – educando, debe basarse en una concepción integradora de tal manera que sirva para que los educadores y educandos “*aprendan a leer la realidad para escribir su historia*”; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para

---

<sup>3</sup> Se mencionaron en plural en su momento, por sus múltiples enfoques, por sus diferentes cánones epistemológicos además de su interdisciplinariedad



transformarlo. Es imprescindible tener en cuenta al otro y ver en él su poder creador y transformador de la realidad. Este pedagogo afirma que es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, que *"el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación"* (Freire, 1995, p. 86)

Por otra parte, Freire, argumenta que la educación no puede estar divorciada de la política porque *"pensar en la educación desconectada del poder que la establece (...) reduce la educación al ámbito de las ideas y de los valores abstractos, que el educador alimenta en el interior de su conciencia sin darse cuenta del condicionamiento que lo hace pensar de ese modo"* (Freire & Illich, 1986, p. 30).

En este sentido, desde los fundamentos de la pedagogía crítica, se visualiza un mundo libre de inequidades sociales, económicas, de género o de raza a través del reconocimiento de la diversidad, del respeto por la diferencia y el encuentro cultural fortalecido en la unidad, convirtiéndose este propósito en uno de sus más grandes postulados puesto que con ello plantea una especie de "insurgencia" que conlleve a desarticular las estructuras de poder de los grupos hegemónicos, que generan prácticas discriminatorias. Al respecto Freire (1999) expresa:

*"...es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical"* (Freire, 1999, p. 185)

Con base en este concepto, Freire habla de educar en la diversidad que consiste en orientar una pedagogía crítica y dialogada, humanista cargada de esperanza porque es el camino a la emancipación de los sujetos. El logro final sería la posibilidad de liberar la conciencia del sujeto de cualquier forma de



sujeción. Freire propuso en su momento, al igual que Amartya Sen en la actualidad que en la educación está la libertad real del sujeto y es de ahí donde se debe partir para conseguir su emancipación, con el fin que logre contribuir asertivamente en transformar la realidad política y social de su entorno.

Por su parte, Giroux (1943), plantea que la Pedagogía Crítica permite una praxis entre Política y Ética en una construcción relacionada con el contexto social e histórico, es por ello que su accionar debe ir mucho más allá del aula de clases, debe permear la política, la cultura y todos los aspectos en los cuales se base la práctica educativa y por ende constituir la en una lucha pedagógica.

Este autor, enmarca la educación entre la dinámica de dos poderes: el mercado y la cultura. Desde el mercado se muestra la escuela como un agente que permite la supremacía o dominación de un grupo social al proporcionarles conocimiento y aptitudes que lo legitiman y desde la cultura muestra la escuela como un medio para el trabajo, el empleo, donde los individuos serán segregados por cuestiones de clase, raza o género.

Giroux (1985), afirma que la escuela entonces es reproductora, en cuanto que proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos, porque funciona en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses y porque forman parte del aparato estatal y legitiman los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del estado.

Sin embargo, la educación viene a ser un escenario de posibilidades a través del cual los sujetos pueden llegar a ocupar "*espacios de poder en la sociedad en vez de subordinarlos ideológica y económicamente*" (Giroux, 2001, p.173). Este poder referido a un conjunto de prácticas que genera dinámicas sociales conllevan a construcción de diversas experiencias y subjetividades, razón



más que valedera para buscar un cambio institucional de la distribución de los recursos

Para Maclaren (1997), la pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas (...) que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (Maclaren, 1997, p. 270).

Tanto Maclaren como Giroux critican la práctica realizada en las escuelas y con base en ello toma una posición frente a lo político, lo económico y lo social cuestionando algunas posturas de la postmodernidad, visibilizando prácticas de resistencia desde la diversidad cultural y las formas del trabajo visto sólo como un tributo al capitalismo.

Estos pensadores concuerdan al decir que la pedagogía crítica consiste en *“una pedagogía híbrida; es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente”* (Maclaren y Giroux, 1998, p. 226).

Se evidencia entonces, un paralelo entre Maclaren y Giroux en temas sobre los cuales confluyen como son: la crítica al imperialismo y la defensa de la práctica democrática, el capitalismo como el papel del trabajo en la sociedad, la práctica pedagógica en las escuelas y la capacidad de resistencia que deben tener los sujetos ante estas realidades.

Por consiguiente, considerar la pedagogía crítica en la escuela es pensar en transformar todas aquellas prácticas utilizadas por el docente, es romper paradigmas previamente establecidos, es impulsar un cambio en el sistema político educativo con el objetivo de fortalecer prácticas que formen y transformen



a sujetos en seres críticos capaces de interactuar y comprender el entorno desde su subjetividad.

De ahí que el docente que se apropia de una pedagogía crítica debe en primer lugar considerar el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; donde se analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular, en segundo lugar concebir la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura y por último, considerar a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

### 3.4.3. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica

Ramírez (2008), considera que existen seis supuestos teóricos de la pedagogía crítica:

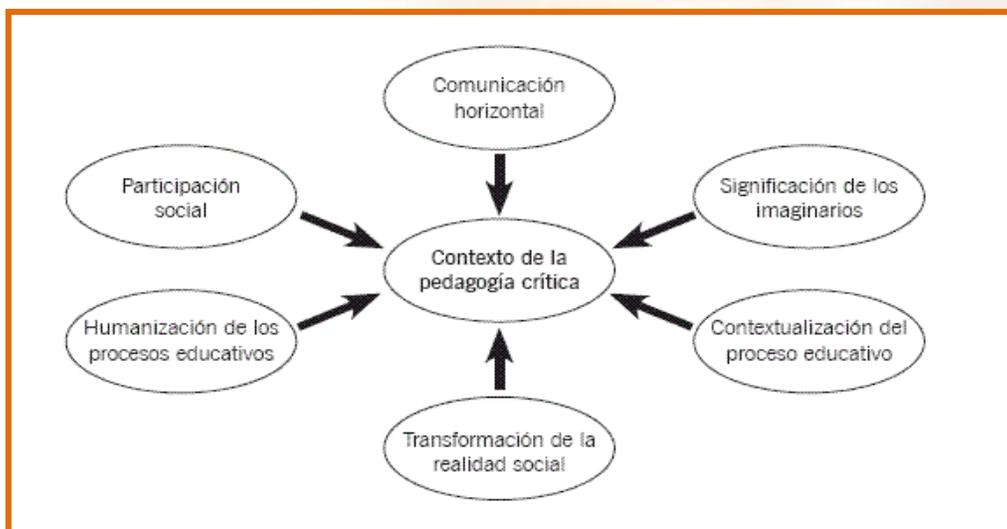


Figura 1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica. Autor Roberto Ramírez. 2008.

- **La participación social:** esta implica tener una comunidad educativa comprometida con el presente y el futuro del desarrollo del contexto, implica un compromiso de todos y no de unos pocos e implica practicas cooperativas como



espacios de acción social. Si no le logra una participación de todos los sujetos activos del entorno, difícilmente se pueden desarrollar practicas transformadoras hacia el pensamiento crítico por tanto la participación activa y comprometida por parte de todos es una obligación y toda estrategia debe ir dirigida a cumplir este propósito.

- **La comunicación horizontal:** esta pretende legitimar el discurso a todos los interlocutores, de manera que se valide el discurso del otro, dando gran importancia al sujeto y sus subjetividades. Se podría decir que la comunicación significa poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004). Por lo tanto la comunidad educativa debe asumir un compromiso para lograr prácticas transformadoras y definitivamente se debe empezar por escuchar y respetar al otro, si estos principios no tiene cavidad el pensamiento crítico.

- **La significación de los imaginarios:** que deben partir de la reconstrucción historia, sociocultural y política: la reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; porque facilita la comprensión esencial e inteligente de los procesos: *la experiencia vital del hombre es comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social* (Marx, 1975). La reconstrucción sociocultural, porque el proceso pedagógico incluye el discernimiento de los alcances y de las limitaciones de los estilos de vida que se encarnan en las comunidades. La reconstrucción política porque, al igual que en los anteriores casos, las ideologías no son constructos momentáneos o esporádicos, sino construcciones pautadas por los organismos de gobierno, por la escuela, por la sociedad y por los medios masivos de



comunicación. La búsqueda de significado y de sentido de las realidades y, en especial, el desbroce de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico (Bourdieu, 1977).

- **La humanización de los procesos educativos:** esta debe considerar que todo proceso educativo se fundamenta en una concepción del hombre, una concepción de la sociedad, una concepción psíquica y del desarrollo del pensamiento, una concepción del conocimiento y una concepción de lo educativo. Estas concepciones se fusionan en la práctica y constituyen los pilares desde los cuales el conocimiento pedagógico construye su propio sentido y da significación a la función educativa. (MEN, 1998). El docente y sus estudiantes no pueden ser vistos como objetos, al contrario hay que fortalecer su condición de sujetos y por tanto hay que fortalecer las subjetividades que se derivan de los procesos educativos como insumos para el desarrollo del pensamiento crítico

- **La contextualización del proceso educativo:** el sistema educativo colombiano, destaca la importancia de que la función de la escuela debe trascender más allá de dar unos conocimientos hacia el desarrollo de destrezas y habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con otros, en contextos específicos, (MEN, 2009).

- **La transformación de la realidad social:** esta transformación es exitosa si se logra a cabalidad la consecución en la práctica de los conceptos inmediatamente anteriores, pero también es importante dar una mirada a la educación como base transformadora de una sociedad. Por tal motivo se puede decir que frente al miedo, la angustia, el individualismo y el egoísmo hay que impulsar culturas cooperativas orientadas a la emulación, compartir, la alteridad, la fraternidad y la alegría. Solo podemos hacer posible la esperanza en la educación si confiamos en las capacidades y potencialidades de la gente



organizada como un modo mejor de avanzar juntos a la fraternidad, (Jover, 2008).

Los supuestos teóricos de la pedagogía crítica, se deben retomar desde una perspectiva del lenguaje y que tanto influye esté en relación con la pedagogía crítica en la escuela; primero que todo se debe aclarar que no se habla de un lenguaje desde la literatura en la escuela, sino que abarca el lenguaje como el insumo cotidiano dentro del proceso educativo, el cual interrelaciona a los sujetos en la escuela. El lenguaje más que algo técnico debe considerarse como un fenómeno cultural que permite construir símbolos e identificar al sujeto en su ser, hacer y pensar.

#### **3.4.4. La subjetividad y el pensamiento crítico**

La subjetividad se considera un elemento fundamental en la construcción de pensamiento crítico porque permite comprender y abordar las diferencias que establece el sujeto ante las realidades sociales, políticas y culturales.

En este sentido, el componente de subjetividad está ligado al campo social, pues en la sociedad se establecen las estructuras normalizadas por las instancias de poder y a partir de la crítica se debe lograr la adecuada decodificación para establecer las condiciones cambiantes y validar las necesarias para el mejoramiento de la convivencia humana en escenarios de justicia y equidad.

Para Zemelman (1987), la articulación entre lo dado y lo posible, entre memoria y futuro, entre historia y política sólo es comprensible desde la perspectiva de la subjetividad y los sujetos sociales, en cuanto conforman un horizonte en el que confluyen los diferentes planos de la realidad social.

Ahora bien, el sistema educativo como parte de esa realidad social cumple una función muy importante en la construcción de los sujetos ya que es en la



escuela donde se materializa el proyecto sociopolítico que integra los saberes, valores y expectativas de futuro en un contexto determinado.

Al respecto, Sacristán (2002), define la educación como un proceso de “*enculturación a través del que se construye una particular relación sujeto-mundo*”. El sujeto se constituye como tal a partir de la relación con sus semejantes, “*somos humanos porque somos seres sociales*”. Los vínculos sociales que se establecen con “*los otros*” permiten al sujeto “*tomar humanidad*” y proyectar la suya en los demás. Las personas, además de ser seres sociales son culturales, es decir, simbolizan, crean y significan el mundo en el que viven (Citado en Curcu, 2008, p. 127)

Sin embargo, en los contextos educativos, se evidencian factores de desigualdad que terminan convirtiéndose en una nueva forma de discriminación en donde se pierde el derecho para unos y se ganan beneficios para otros; situación que en gran medida depende de los paradigmas hegemónicos que giran en torno a la opresión y no en torno a la libertad, libertad entendida como el símbolo de la libre expresión que es el principio del pensamiento crítico.

En este sentido Bachelard (1984), afirma que se debe considerar al docente como aquel sujeto que a través de un proceso educativo logra inculcar pensamiento crítico en el estudiante desde su entorno, desarrollando capacidades analíticas, de comprensión e interpretación de todos aquellos sujetos que están en el contexto e interactúan constantemente; además de reconocer sus problemas buscando soluciones continuas que permitan un desarrollo del sujeto en el ámbito comunitario, social y económico.

Así, el pensamiento crítico se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del



pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social (Múnera, 1994).

Giroux y McLaren (1998), afirman que el lenguaje por estar cargado de ideologías construye identidad cultural, social y política y se convierte en una herramienta del pensamiento crítico, en un poder emancipatorio de las hegemonías de los más fuertes para dar paso al fortalecimiento y reivindicación de las identidades de los considerados menos fuertes. El lenguaje entonces, brinda libertad al sujeto y por tanto las subjetividades florecen como reconocimiento de la diversidad.

El lenguaje y el pensamiento crítico son aliados en las practicas dentro del aula, la escuela encaminada desde sus docentes entonces, configurar sujetos libres de manera que ellos a través de sus subjetividades construyen sociedad, cultura y política emancipada de hegemonías previamente establecidas por culturas colonizadoras.

Así, la escuela al configurar identidad se enmarca en la diversidad, de manera que los sujetos comprenden e interpretan su contexto, las comunidades se empoderan de sus problemáticas y son ellos mismos quienes buscan la solución a sus propios problemas, en lugar de esperar que sea “otro” quien por tener poder se los resuelva, porque es el empoderamiento el que emancipa y permite identificarse como sujetos.

Habría que decir también que el pensar el desarrollo como la liberación del sujeto de todas aquellas ataduras que no lo dejan ser y donde solo es valorado por su hacer; es pensar en la liberación del sujeto tanto de forma individual como colectiva de tal manera que las particularidades sean vistas como elementos integradores en la sociedad y no como elementos excluyentes.



### 3. 4.5. Practicas pedagógicas.

Gimeno Sacristán (1998), afirma que la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido, donde el estudiante como sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social.

Por su parte, Freire (1993), distingue varios elementos que constituyen la práctica pedagógica:

**La participación**, teniendo en cuenta que no siempre se encuentra en las prácticas educativas una participación oral conociéndose también la del silencio activo según Freire porque sencillamente también en silencio se presta atención y se comprende.

**El lenguaje**, que debe evidenciarse en los objetivos que se pretenden aplicar en los contenidos.

**La Coherencia** de lo que se dice y lo que se piensa, puesto que los estudiantes están siempre atentos e interactuando con los ejemplos vistos en su contexto cercano.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas no se pueden limitar al concepto simplista de “dictar una clase” debe ir más allá, repensarse desde el sujeto (educador – educando) y desde la ética para actuar de manera coherente de tal forma que pueda: enseñar, aprender, comunicarse, relacionarse, cuestionarse, evaluarse constantemente, liderar procesos, solucionar conflictos y lograr una convivencia democrática en el aula. Por esto Freire afirma:

No hay práctica educativa sin sujetos, (...) no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer –experiencia gnoseológica- que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política, no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética. (Freire, 2003, p. 58)



Por lo tanto, es necesario que el docente en su labor diaria proponga un encuentro con sus estudiantes, estableciendo una relación ética, de alteridad. Levinas (1991), lo explica cuando dice que *la acción educativa como constituyente de una relación de alteridad, demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y contrato. [...] Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida.*"

Y aún más, las prácticas pedagógicas no deben ser rígidas y pegadas a la teoría, deben direccionarse hacia una pedagogía crítica que se salga de los parámetros establecidos y que parta del estudiante como marco de referencia, pensándolo en un plano de diversidad, poniendo en la mesa su historia de vida, sus experiencias y la forma que tiene para apropiarse del conocimiento de una manera crítica. En palabras de Giroux (1990), a los estudiantes se les debe enseñar a pensar dialécticamente más que de manera aislada y dispersa.

Además, la acción pedagógica no se puede quedar encerrada entre cuatro paredes, debe salir de las aulas, debe profundizar y estar comprometida con la producción y construcción de significados que implica situaciones reales del entorno, conocimiento de identidades, relaciones sociales y culturales. Una práctica óptima debe trascender del aula, incluir el contexto y teorizarse a sí misma (Giroux, 1990).

Esto implica que el docente debe ser un intelectual transformador que desde su quehacer pedagógico combine la acción y la reflexión en sus estudiantes. Es decir, el docente debe potenciar en los estudiantes habilidades y conocimientos de tal forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario cambiarlo (Giroux, 1990)

En este sentido la práctica pedagógica del docente debe asumirse como una investigación, como una búsqueda crítica y continúa de su quehacer para



dinamizar procesos de enseñanza que permitan ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes. Carr (1998), al abordar el tema de la calidad de la enseñanza argumenta que desde la escuela se debe reconstruir la imagen de la enseñanza como una profesión reflexiva, en la cual los valores profesionales, el conocimiento y la práctica están estrechamente ligados, por consiguiente la enseñanza será una auténtica profesión cuando los docentes sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de la enseñanza su problema principal.

Por su parte Paulo Freire manifiesta que la verdadera función de la educación es construir sujetos de tal manera que se brinde una visión amplia del mundo y un lenguaje de posibilidades del llegar a ser, por lo tanto la educación debe ser una práctica moral y política a la vez que investigativa. Moral y política porque se presupone como una introducción y preparación para las diferentes formas de vida social e investigativa porque no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza: La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el docente, en su formación permanente, se perciba y se asuma, como investigador [...] Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo (Freire, 2004, p. 30).

La práctica pedagógica debe ser el principio que mueve a los docentes, debe partir de la acción conjunta, del trabajo en equipo, del establecimiento de sinergias que permitan identificar estrategias, acciones y mecanismos que coadyuven a lograr un aprendizaje que tenga en cuenta el contexto, la problemática social y los retos que impone la modernidad. Es imprescindible confrontar al estudiante con las cuestiones que se debaten en la sociedad, fomentando la capacidad para comprender, analizar y ver cómo le afectan estas cuestiones y adoptar una posición crítica sobre las mismas que permita mejorar la sociedad.



## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Enfoque

El proyecto de investigación propuesto se encuentra enmarcado dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico ya que se encamina a “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto [...] se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”. (Hernández Sampieri et al, 2010. p. 364).

Así, esta investigación permite observar, registrar y analizar datos sobre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes al igual que permite identificar si con ellas se está contribuyendo a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.

### 4.2. Técnicas de recolección de información.

Las técnicas de recolección de información utilizadas son: la entrevista semi estructurada, la observación de clase y la historia de vida.

#### 4.2.1. La entrevista semi estructurada

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la



flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).

#### **4.2.2. La observación no participante**

La observación es muy útil: para recolectar datos acerca de fenómenos, temas o situaciones delicadas o que son difíciles de discutir o describir;[...] cuando se trabaja con un fenómeno o en un grupo con el que el investigador no está muy familiarizado; y cuando se necesita confirmar con datos de primer orden lo recolectado en las entrevistas (Cuevas, 2009 citado en Hernández, 2010)

Este tipo de instrumentos requieren que el investigador sepa escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario. (Hernandez, 2010, p. 438)

#### **4.2.3 La historia de vida o biografía**

Se construyen por lo regular mediante entrevistas en las cuales se pide a uno o varios participantes que narren sus experiencias de manera cronológica, en términos generales o sobre uno o más aspectos específicos (Cuevas, 2009). En este caso porque y como llego a ser docente, cual fue la motivación para escoger esta profesión. (Hernandez, 2010, p. 439)

### **4.3. Unidad de análisis**

De acuerdo a las características de la investigación planteada, este estudio se realiza en LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CARMEN DE QUINTANA del municipio de Cajibío, departamento del Cauca, específicamente en el nivel de básica primaria y se aplicarán los instrumentos a 4 docentes.



#### 4.4. Fases Del Proyecto

- Revisión bibliográfica
- Elaboración del marco teórico conceptual
- Realización de observaciones no participantes, historias de vida y entrevistas semi estructuradas
- Análisis de datos obtenidos mediante la elaboración de matriz de categorías
- Identificación de categorías
- Triangulación de la información para determinar hallazgos y realizar la discusión de resultados
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones



## 5. RESULTADOS

El principal interés de esta investigación fue determinar si las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria de la institución educativa Carmen de Quintana del municipio de Cajibío – Cauca contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

Los datos recolectados a través de la observación no participante, las entrevistas y las historias de vida se condensaron en una matriz descriptiva para determinar las subcategorías y categorías de análisis. (Ver anexo 1). Después de codificar los datos se encontraron dos categorías, así:

**CATEGORIA 1:** La ausencia de reflexión epistemológica de los docentes lleva a prácticas pedagógicas conductistas

**CATEGORIA 2:** Las metodologías convencionales de los docentes limitan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

A partir de estas categorías se tamizó la información para tomar datos exactos y así generar una categoría que haga una lectura del problema planteado en esta investigación. Esta categoría se denominó: *“Las prácticas metodológicas convencionales en la escuela perpetúan el status quo en la sociedad”*

Para corroborar y determinar la validez de estas categorías se describen algunos relatos de los instrumentos recolectados que dan cuenta de la situación actual de la problemática planteada.



En primer lugar se encontró que los docentes observados durante el desarrollo de sus clases asumen posiciones autoritarias y poco concertadoras como es el caso de los docentes D1 y D2<sup>4</sup> quienes actúan de la siguiente manera:

“Bueno niños vamos a trabajar con cuerdas y fichas haciendo conjuntos, espero que se porten bien y no quiero ver niños fuera de su puesto o diciendo yo, yo, si no los llamo” (D1)

“No volvemos a trabajar de esta manera porque “Ustedes no entienden cómo comportarse”, a Ustedes lo que les gusta es que los regañen, y después vienen sus papás a decir que por que los gritan” (D1)

“Con este trabajo voy a calificar y voy a sacar la nota para el segundo periodo, así que deben trabajar en silencio y muy bien” (D2)

Este comportamiento evidencia que la relación docente – estudiante es de tipo vertical, en donde el escenario escolar se convierte en un espacio institucionalizado que está diseñado para ejercer acciones y procesos educativos con sentido academicista, espacio donde se construyen normas, circulan saberes y se adquieren conocimientos de manera poco significativa en donde el estudiante pierde de alguna manera el derecho a pensar, sentir y actuar de manera diferente frente a lo que el docente enseña por ende no guarda coherencia con las expectativas de los estudiantes.

En este sentido, se confirma que el proceso educativo se ve matizado por una dinámica de autoritarismo y control rígido de la disciplina en que la relación docente – estudiante no se complementa sino que se contrapone.

Este tipo de conductas arbitrarias y centradas en la imposición han trascendido desde la generación del docente hasta la época escolar actual, puesto que al

---

<sup>4</sup> Aunque se firmó consentimiento informado para la observación no participante, entrevistas e historias de vida, los nombres de los docentes se omitirán asignándoles un código a cada uno.



analizar las historias de vida de los docentes se muestra la afectación emocional por dichas conductas, repercutiendo en su actuar.

“La enseñanza que a mí me dieron era excelente, ahí si se cumplía con lo que se tenía que cumplir, los profesores eran muy estrictos y ay del que lo mire mal [...] ahora no se les puede decirles nada a los niños, por cualquier cosa se traumatizan. Eso de que la letra con sangre entra como los educaron a nuestros mayores y parte a mí también en parte era bueno, nos formábamos como gente de bien” (D4)

Aquí se puede observar que los docentes tienen esquemas mentales anclados que reproducen, por el simple hecho de que en su momento fueron efectivos, desconociendo que el contextos del antes y el ahora son completamente diferentes y que el niño o la niña que vivieron en esa época tenían necesidades e intereses distintos a los actuales.

Sin la intención de demeritar la validez de la educación tradicional se puede decir que fue una educación “por el bien” de los niños, en palabras de (Barba, 2011), este modelo educativo no tiene en cuenta la voluntad del estudiante, se hace por su bienestar, pero sin saber si eso es lo que él quiere. Al respecto y planteando el tema en términos de transformación se puede decir que se hace necesario reconstruir la figura del estudiante como sujeto que piensa, siente y tiene criterio propio y reorientar la acción educativa ya que como dice Savater (2014): “no se pueden tomar decisiones por los demás porque se corre el riesgo de no tener los mismos gustos”

En cuanto a la actualización pedagógica y enriquecimiento del saber disciplinar se pudo observar que aunque la mayoría de los docentes poseen cualificación profesional –títulos de posgrado, especialización o maestría– no corresponde a las expectativas de la educación actual, en muchas ocasiones los docentes creen que el simple hecho de tener un título o su experiencia de tantos años les faculta para enseñar y la improvisación es pan de cada día en el aula al igual que la falta de acompañamiento a los estudiantes para el desarrollo de las actividades al igual que la ausencia de procesos meta cognitivos, así se advierte en la observación de



clase del docente (D2) quien durante el desarrollo de la temática actúa de la siguiente manera:

“Niños, hoy trabajaran con el libro” [...] “en el cuadernillo de texto” [...] La profesora, saca del estante un paquete de libros y extrae uno, empieza a ojear las páginas rápidamente hasta que dice que abran en la página diez, en donde se encuentra la lectura: el gallo y la zorra. Les dice que hagan la lectura y después desarrollen las actividades de las siguientes páginas.  
(D2)

En este escenario educativo lastimosamente se tienen que desempeñar los estudiantes, Carlos Medina en su libro *¿Cómo dictar una clase?* explica como el docente se ha convertido en un “dictador de clases” limitando al estudiante a ser víctima de su dictadura, en palabras textuales: *“El proceso de enseñanza se reduce a informar y transmitir contenidos en forma mecánica y sin que medie una acción crítica y reflexiva sobre el mismo. Este modelo de acción educativa va constituyendo un ser humano que se configura como “receptor”, se conforma con lo recibido y se “acostumbra” a aceptar como verdad lo dicho por el otro (el docente, el que sabe)”*. (Medina Gallego, 2008)

Es imperativo entonces, que el docente empiece a desaprender lo aprendido y retome el camino de la transformación en donde reconozca que los estudiantes en primer lugar tienen una mente ávida de conocimiento y explicación del por qué y para qué de las cosas y de la realidad en que están circunscritos, en segundo lugar son seres diversos y como tal necesitan ser tratados de manera diferenciada, ya que ninguno es igual que el otro, con carácter, con actitudes y aptitudes propias y en tercer lugar son activadores del conocimiento que buscan interpretar y traducir los contenidos académicos en aprendizajes para la vida, son un cúmulo de dudas, un conjunto de preguntas y respuestas que requieren ser aclaradas y dilucidadas en un ambiente de comprensión, amistad e intercambio de ideas.



Por lo tanto la relación docente estudiante debe ser una relación libertadora, en la que él como mediador y guía no caiga en el error de “atar” la mente de sus estudiantes y en cambio les permita descubrir sus propios procesos, auto determinarse, aprender por sí mismos, emitir sus propios juicios y opiniones, que puedan equivocarse y aprendan de esas equivocaciones para retomar el rumbo.

Otro aspecto encontrado al realizar la entrevista fue que los docentes culpabilizan a las condiciones socioeconómicas de las familias, a la irresponsabilidad tanto de los estudiantes como de los padres de familia de los bajos desempeños de sus estudiantes, y aunque no es reiterativo reconocen que en parte también se debe a su propio quehacer

Los estudiantes son poco responsables, muchos vienen solo por recibir familias en acción, lo mismo los papas los mandan porque hay incentivos económicos que si bien es cierto a ellos les hace falta pero no le ponen la suficiente seriedad. (D1)

Hay que reconocer que uno no conoce a los padres de familia, a los estudiantes, su entorno familiar, aquí en Cajibío a mí me parece difícil porque nos hemos convertido en maestro reloj, cuando sucede algo es que de pronto nos preocupamos por saber con quién o como vive el niño, creo que nos hace falta integrarnos más con la gente (D3)

En este sentido, se puede evidenciar que la relación que los docentes establecen con el contexto es vertical, no se da una verdadera interacción comunicativa; donde se analice, comprende, interpreta y trasforme los problemas reales que afectan a su comunidad, puesto que se conocen las dificultades existentes pero no se asumen compromisos para tratar de solucionar esas situaciones, lo cual muestra que es necesario fortalecer la condición de sujetos y aprender a leer la realidad lo que supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo, puesto que como se planteó en el marco teórico "*el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de*



*los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación" (Freire, 1995, p. 86)*

No obstante, se observa que aunque las acciones educativas se plantean más desde lo académico se está intentando trabajar desde el desarrollo humano, en las historias de vida se muestra cuando los docentes aluden:

A mí siempre me ha gustado buscarle la otra pata a la respuesta, por decir algo si me pasan un cuestionario siempre le busco porque están las otras opciones porque las han colocado así y me gusta que también los estudiantes identifiquen esa parte porque no solamente aparecen por lujo o por llenar la hoja sino porque existen porque algo tiene de positivo y negativo (D4)

Yo trabajo además de lo pedagógico trabajo mucho la convivencia el vivir de los niños lo que ellos hacen mostrándoles lo que el futuro nos tiene y lo que podemos hacer para llegar a eso el proyecto de vida se va haciendo poco a poco empezando que los niños son pequeños irlos llevando como a que quieren y como debemos ser ahorita, ser bien para en el futuro ser mejores (D3)

Así las cosas, el reto de los docentes de la Institución Educativa Carmen de Quintana es pensar en un nuevo paradigma en su ejercicio profesional, en el que se pueda aprovechar los diversos momentos de trabajo educativo para introducir estrategias variadas que como lo manifiesta Ramírez (2008), los lleven a pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considere esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos.

Por otra parte, la observación de clase señala que aunque los docentes son conscientes de la inminente necesidad de transformación, se estancan en un círculo vicioso de conformismo, de estatismo, su discurso pedagógico en la teoría es de progresista pero en la práctica es conductista, insisten "en dejar hacer" pues salirse de la zona de confort implica más trabajo, mayor dedicación, más investigación, esto se advierte en la observación de clase en donde:



La docente inicia la clase dando a conocer el objetivo de aprendizaje y motiva a los niños para que se sienten y observen la actividad a desarrollar (...) la profesora explica en que consiste la actividad y mientras habla, el estudiante Brayan que no presta atención, se ríe, pasea por el salón, molesta a los compañeros y finalmente se esconde debajo de un pupitre de manera burlona. La profesora no le hace caso y hace que los otros niños participen aunque lo hagan de forma desordenada y con gritos (D1)

Lo cual demuestra nuevamente que los docentes deben asumirse como agentes de transformación, como dinamizadores de procesos que les permitan conocer a sus estudiantes y con el ejercicio dialógico desarrollen valores a través de la práctica de una ciudadanía responsable, una convivencia pacífica y participación proactiva que los pueda enriquecer como seres humanos. Desde esta perspectiva se puede afirmar que los y las estudiantes formados en ejercicios ciudadanos, son estudiantes fortalecidos social y culturalmente. Por lo tanto cuando se empiece a plantear un ejercicio colectivo para construir esa ciudadanía se estará realizando una transformación real y efectiva de los procesos educativos.

No obstante, se observa que en la práctica, cambiar las lógicas tradicionales y hegemónicas e instaurar procesos alternativos y emergentes no es fácil, ya que los docentes aunque no comparten las políticas públicas – neoliberales–se limitan a “*criticarlas*”<sup>5</sup>, así se observa la apreciación de un docente en la entrevista:

En las clases ponemos a los niños a que reflexionen sobre las cosas que se dan (...) hacemos que trabajen algunas cosas, que puedan escoger lo que les gusta pero los estándares del Ministerio de educación no lo permiten porque todos deben aprender lo mismo (D4)

(...) las políticas del Ministerio de educación que hablan de calidad y mejoramiento son puro cuento (...) lo que buscan es atacarnos y decir que nosotros somos los culpables del fracaso escolar, (...) es

---

<sup>5</sup> En términos de emitir juicios de valor



que hablar del escritorio es muy bonito pero vengan y póngalo en práctica y verán que no se puede hacer todo lo que predicán (D1)

Si bien es cierto que las políticas públicas tienen un fuerte arraigo hegemónico, es también una realidad que los docentes como actores y protagonistas de los procesos educativos no pueden quedarse en que son normativas estáticas que no se pueden reformar. Es necesario que se pregunten qué tipo de educación quieren, qué clase de mundo quieren fortalecer y perpetuar, pues de lo contrario, se continuaría con las teorías reproductivistas que *al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, [...] ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la enseñanza [...] los docentes y los estudiantes actuarían sencillamente como peones de ajedrez al servicio de las prácticas sociales del sistema capitalista* (Giroux, 1985, p. 38-39).

Continuando la exploración a través de las entrevistas, aparece otro factor relacionado con el concepto que tienen los docentes sobre pensamiento crítico, que entre otras cosas no sorprende, por el recorrido que se viene mostrando, así las cosas cuando a los docentes se les pregunta que es para ellos pensamiento crítico y como desarrollan ese pensamiento en sus estudiantes, responden:

Es que los niños aprendan a ver la vida de otra manera (D1) Es que aprendan a resolver problemas (D2) Es que los estudiantes sepan la importancia de los valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad (D3) Es, es (...), la verdad me corcho con esa pregunta (D4)

Se desarrolla el pensamiento crítico enseñándoles valores, normas de convivencia (D3), poniéndoles problemas que se presentan en la vida real y que ellos los resuelvan (...) como por ejemplo cuando se pelean entre compañeros (D2)

Estas definiciones sugieren la implementación de una estrategia de formación institucional en lo que concierne a pedagogía y pensamiento crítico ya que en el contexto actual las conceptualizaciones que se hagan en este campo son



fundamentales para aprender a leer la realidad en que están circunscritos los actores educativos y asumir una actitud responsable en la transformación social.

Así, esta investigación deja planteada la posibilidad de dicha implementación en la cual se aborden temas sobre derechos humanos, construcción y participación ciudadana, democracia enfocada en la búsqueda de modelos sociales tolerantes, pacíficos que propendan por la justicia y la equidad.

Esto es, pensar en un currículo pertinente, acorde con las necesidades de aprendizaje no solo en el ámbito académico sino pensado desde el ser humano en donde se hagan construcciones contextualizadas, relacionadas con el sujeto, con posibilidades de reconocimiento, descubrimiento y sentido del “otro” y no simples construcciones institucionalizadas, estandarizadas, diseñadas para ejercer acciones y procesos educativos con sentido de formación, de cumplimiento de normas rígidas, donde circulan saberes y prácticas que conllevan a adquirir conocimientos pero muy poco se preocupan porque estos se apliquen para aprender a vivir y a convivir, aprender a construir las dimensiones de la esencia humana.

Esto implicaría entrar en la era de la “Educación humana”, en donde todos como actores educativos (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad) sean capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de los demás, que sean capaces de “ponerse en los zapatos del Otro”, que estén preparados para arriesgarse a “Ser y Hacer con otros” y que desde esta óptica, puedan construir nuevas oportunidades para el desarrollo del ser humano y así pueda participar en la construcción de un tejido social más justo y equitativo.



## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para que en la Escuela se den verdaderos procesos educativos, es necesario hacer una mirada crítica a las prácticas pedagógicas las cuales deben potenciar propuestas emancipadoras que logren superar el discurso de la educación tradicional que ha primado por décadas. Un concepto extremadamente limitado, que no permite pensar y poner en práctica procesos profundos de transformación de la realidad; más bien, potencia y mantiene el status quo y todas las formas de estabilización de relaciones de dominación social.

Desde esta perspectiva, el paradigma de la escuela tradicional debe transformarse, adoptando estructuras más dinámicas y flexibles con las cuales se encauce una educación abierta, en la que la participación de sus múltiples actores permita la autorregulación mediante un conjunto de elementos y componentes del saber, saber hacer y saber cómo, permitiendo la construcción del conocimiento no de forma lineal ni segmentada sino por el contrario una transformación abierta hacia la innovación, hacia la articulación con las demandas sociales y que sean congruentes con la realidad vivida.

En consecuencia, se hace necesario incluir saberes desde el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, abriendo así una puerta hacia la conciencia individual y colectiva, para alejarse de los contenidos academicistas y empezar a tener una visión de futuro diferente a la que existe alrededor. Esto es, permitir que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos de derecho, que contemplen y vivencien un panorama para diversificarse, para dinamizar procesos de inclusión social, desarrollo de valores y enriquecimiento del ser humano a través de la práctica de una ciudadanía responsable, una convivencia pacífica y participación proactiva en sus procesos educativos.



Este escenario de cambio, implica la participación activa de “todos”, para que mediante la cooperación e integración se pueda alcanzar un nuevo estadio de valorización social de los conocimientos en el que las acciones educativas se encaminen a la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión de la alteridad y la totalidad, en el impulso del auto aprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad, en búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los sujetos y no en su diferenciación o en la reproducción de sus inequidades.

Así las cosas, las prácticas educativas fundamentadas en una pedagogía crítica permiten al docente desempeñarse de manera activa y auto reflexiva a través de una alternativa metodológica que brinde la opción de transformar, de cambiar la manera quieta y ordenada de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y en cambio, pensar dinámicamente contribuyendo a la formación de sujetos comprometidos con su comunidad y su país.

En este sentido, las prácticas educativas deben convertirse en un proceso de reivindicación que conlleve a la liberación, a la emancipación; es decir, que fortalezcan la acción formativa del sujeto potenciando en él su sensibilidad, autonomía, proactividad, emprendimiento y criticidad para que sea el constructor de un mejor escenario social que le permita tener una vida digna.

Pero, esto implica una transformación del sistema educativo, de un nuevo engranaje en el cual, la Escuela como pieza fundamental empiece a repensarse y a cambiar sus esquemas, saliéndose de la pasividad, del aparente equilibrio, de la quietud y por el contrario se “lance al ruedo”, enfrentando riesgos y transformando el mundo, no solo en el sentido de adaptación a la realidad, sino desarrollando en los educandos la capacidad de anticiparse a los acontecimientos, de lidiar con las eventualidades e intervenir en el mundo.

Justamente por estos argumentos, aparecen en los escenarios educativos las pedagogías críticas que no son otra cosa que estrategias de transformación,



de innovación y reconstrucción que permiten que el estudiante sea el constructor y colaborador de su aprendizaje y el docente como orientador, sea quien estructure el andamiaje indispensable para la construcción del conocimiento.

Sin embargo, no solo en la institución educativa Carmen de Quintana sino en muchas instituciones aún prima la enseñanza tradicional, con relaciones verticales en donde el docente es el emisor del conocimiento y el estudiante es el receptor pasivo (educación bancaria en palabras de Freire, 2003) lo cual no recrea el proceso educativo sino que lo encasilla en un ambiente de aprendizaje monótono, descontextualizado y poco pertinente.

Pensar sobre el ser docente y el para qué de la práctica en la sociedad actual, es meditar sobre su rol, su compromiso ético y político. El rol del docente debe ser el de mediador, de generador de espacios de construcción, de promotor de la reflexión, del debate, de la pregunta, del intercambio de saberes disciplinares, didácticos y experiencias pedagógicas que conlleven a sus estudiantes a alcanzar un aprendizaje significativo.

Se trata de ser un verdadero profesional de la educación, trabajar por vocación y no simplemente por una remuneración, es lograr impactar el aula en sus rutinas diarias, hacer ajustes necesarios en procura de mejores niveles de aprendizaje del estudiante y en consecuencia, generar los cambios que reclama la sociedad de hoy.

Es ser un docente innovador, alguien que no se queda tan solo con lo que aprendió en su momento sino que procura actualizarse cada día más y asume retos para transformar sus prácticas de aula, trabajando con ahínco, desde su contexto, integrando estrategias didácticas creativas, lúdicas, llamativas, identificando oportunidades de mejoramiento pedagógico e innovación para lograr que sus estudiantes aprendan y desarrollen competencias necesarias para su desempeño personal y social.



Finalmente, para que el quehacer docente sea una verdadera praxis es necesario contagiar a los estudiantes del interés y deseo de aprender, fortaleciendo sus capacidades de liderazgo, su espíritu crítico, su responsabilidad y compromiso con los demás y con su entorno y de esta forma permear sus proyectos de vida.



## 8. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

CRONOGRAMA													
meses	enero	febrero	marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
definición del problema	■	■											
Revisión bibliográfica		■	■	■									
Desarrollo del trabajo de campo				■	■	■							
Análisis y sistematización de la información						■	■	■	■				
Hallazgos y discusión de resultados.								■	■	■	■		
Elaboración de conclusiones											■		
Elaboración final proyecto											■	■	
Elaboración de artículo científico												■	■



## BIBLIOGRAFÍA

AL TABLERO. (1998). El ideal del nuevo siglo. Ministerio de Educación Nacional. En <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>. (Recuperado en abril 17 de 2014).

Bacherlard Gastón. (1984). La filosofía del no, Buenos Aires – Argentina, Anagrama.

Barba, M. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid. España: Escuela Universitaria de Magisterio.

Bajtín, M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.

Bárcenas Ortiz, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares. *Tiempo de Educar*, 10(20) 349-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987004>

Bourdieu Pierre y Passeron, Jean Claude. (1977). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1 Laia, Barcelona.

Burbano, T. (2013). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. Tesis, Universidad de Manizales, Popayán. Sin publicar

Blanco, Rosa (coord.) (2007), Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), UNESCO, Santiago, Chile.

Carr, Wilfred. (1998), Calidad de la enseñanza e investigación acción, traducción del inglés por Rafael Porlán Ariza, Díada, España. Contreras, José (2001), La autonomía del profesorado, Morata, España.



Creamer Guillen, M. (2011). Curso de didáctica del pensamiento crítico. Quito: Dinse.

Díaz G. A. (2012). "Sobre la subjetividad". Módulo Subjetividad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales: CEDUM.

Daros, William. R (1986), Educación y Cultura Crítica. Editorial Ciencia Rosario. Argentina.

Díaz Gómez, A., & González, R. F. (2005) Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: Universitas Psychologica. Vol. 4 núm. 3. Octubre-diciembre, 2005.

Freire, Paulo. (1993) Pedagogía de la Esperanza: Un encuentro con pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.

Freire, P., & Illich, I. (1986). Autocritica de la educación. Buenos Aires: Búsqueda.

Gallego Cibder, J. (2014). Enseñar a pensar en la escuela (Vol. 1). Madrid: Piramide.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Jornadas El Protagonismo Del Profesorado: Experiencias De Aula y Propuestas Para Su Formación, Consultado 1 de marzo, 2010, desde <http://www.educacion.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. Cuadernos Políticos, 44, 36-65.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Grao.



Giroux, H. Y McClaren, P. (1998a). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Ghiso, A. (1993). Legados de Freire. *Revista de Educación XXIV*.

Habermas, Jürgen (1984), *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2002a), *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, traducción del alemán por Manuel Jiménez Redondo, Taurus, México.

\_\_\_\_\_ (2002b), *Teoría de la acción comunicativa II*, traducción del alemán por Manuel Jiménez Redondo, Taurus, México. OCDE (1991), *Escuelas y Calidad de la enseñanza*, traducción del inglés por Guillermo Solana Alonso, OCDE, España.

Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.

Jover Daniel. (2008). Ponencia el poder de la educación para transformar la sociedad. Congreso internacional de educación y soberanía alimentaria. Barcelona.

Klaus G., (1979). *El lenguaje de los políticos*. Barcelona, Anagrama. Citado en: Ramírez R., (2008). *La pedagogía crítica una manera ética de generar procesos educativos*. En: *Folios*, No 28, Julio/Diciembre 2008.

London S. y Formichella M.M. (2006) *Economía y sociedad, El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación*. XI (017), 17-32. Recuperado el 24 de Agosto e 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/510/51001702.pdf>.



Medina Gallego, C. (2008). ¿Cómo se dicta una clase? Didáctica de lo posible. (U. N. Colombia, Ed.) Cuaderno de psicopedagogía, 4.

Ministerio De Educación Nacional (1998). Indicadores de logros curriculares. Serie lineamientos curriculares. En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf11.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf). Recuperado en abril 17 de 2014.

Norma, G. e. (2008). Aprender a pensar. El Educador.

Ocampo López, Javier. (2008): "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido", en Revista Historia de la educación latinoamericana No 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72.

Ortega Valencia, P. (2009). Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. (U. P. Nacional, Ed.) Pedagogía y saberes (31), 26 -33.

Ospina, W. (2012). La Lámpara maravillosa. Carta al maestro desconocido. Disponible en <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/director/carta-al-maestro-desconocido.pdf>.

Ospina, W. (2012). La Lámpara maravillosa. Una nueva educación para una nueva sociedad. Disponible en [http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/alternativas\\_popayan\\_ch14/criterios\\_conceptuales/estructura\\_conceptual/pdf/LA%20LAMPARA%20MARAVILLOSA/index.html](http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/alternativas_popayan_ch14/criterios_conceptuales/estructura_conceptual/pdf/LA%20LAMPARA%20MARAVILLOSA/index.html).

Prieto Daniel. (2004). La comunicación en la educación. Editorial Stella, segunda edición. Buenos Aires.

Ramírez Roberto. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos en Revista Folios, N°. 28, Julio/Diciembre 2008. pp. 108 – 119, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, ISSN: 01234870.



Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art5.htm.htm> (Recuperado el 12 de agosto de 2013) Rodríguez Neira, Teófilo. (1999). Cambio educativo presente y futuro: comunicaciones VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Rodríguez, Hugo (2004), Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa. Dríada, México.

Sanz, F. (2002). El futuro de la educación social. Revista de educación.

Sen Amartya. (2000) *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta. Disponible en [http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2011/CURSO/Unidad\\_1-PDAL\\_Sen.pdf](http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2011/CURSO/Unidad_1-PDAL_Sen.pdf) (Recuperado el 10 de Agosto de 2013).

Vargas de Avella, M. (2007) Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Propuesta para la discusión sobre políticas educativas.



## ANEXOS

### Anexo 1

#### Formatos de observación no participante

#### FORMATO PARA EL REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.

##### Número 1

### I. IDENTIFICACIÓN

**Fecha:** 08-08-2013 Hora de inicio: 9:00 AM Hora final: 10:00 AM

**Lugar:** Institución Educativa "CARMEN DE QUINTANA"

**Actores:** Estudiantes y docente del grado segundo de básica primaria.

**Actividad:** Procesos de lectura y escritura de cuentos.

### II. DESCRIPTORES

DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>La docente inicio la clase motivando a los estudiantes que iban a utilizar unos libros que llegaron a la escuela y ellos serían los primeros en estrenarlos.</p> <p>A todos los niños se les entregó un libro de cuentos diferente con el fin de observarlo, leerlo y disfrutar de la magia de los cuentos. Ellos estaban muy emocionados por descubrir el maravilloso mundo de la imaginación.</p> <p>Se miraban algunos, otros ojearon rápido el libro y lo intercambiaban con otro, sin darle mucha importancia, otros leían y reían de algunas figuras o palabras.</p> <p>Camilo cuando empezó a mirar el libro, se asustó y dijo así: ""Profe, este libro esta rayado"" y la profesora le dijo algo así: 'No te preocupes que esas figuras de rayas forman parte del libro...'</p>	<p>Al observar la actividad se notó que la motivación es un factor importante para despertar la imaginación, las emociones que reflejaban (fiesta con risas, miradas y aplausos) despertó el interés de los niños por tocar, abrir, leer, y devorar las hojas de los libros de cuentos.</p> <p>Y más aún cuando iniciaron el proceso de desarrollo del trabajo, alistando lápices, colores y se colaboraban entre ellos, estaban muy alegres, entonces se notó el sentido de trabajo en equipo, el querer crear nuevos personajes y relacionarlos con su realidad.</p>	<p>Participación activa generando pensamiento crítico a través de propuestas de trabajo donde ellos se desenvuelven según sus habilidades e individualidades para así desarrollar la libertad de expresión y armonía grupal.</p>



<p>Sonrieron juntos y Camilo siguió ojeando el libro.</p> <p>El siguiente paso fue el realizar un dibujo o escribir lo que más les había gustado del cuento en su cuaderno de español. Ellos elegían su mejor opción de acuerdo a sus propias habilidades y desarrollo cognitivo.</p> <p>La profesora observaba el trabajo de los docentes y les decía frases tales como: “Muy bien”, “Te está quedando muy bonito” o les preguntaba sobre el dibujo que estaban haciendo.</p> <p>El trabajo realizado fue un éxito porque se expresaron libremente, compartieron libros e historias y escogieron la más acertada según su gusto, colorearon los que escogieron hacer el dibujo y los que escribieron, contaron resumidamente lo que más les llamó la atención.</p>	<p>Cuando se realizan actividades de lectura y escritura es importante hacerlos de manera tal que proporcionen elementos para que los estudiantes desplieguen su imaginación y hagan correlación con su realidad, con su contexto para que poco a poco verifiquen situaciones en las que pueden intervenir como agentes de cambio y hagan un análisis de las situaciones planteadas que les permitan dar soluciones si es necesario o saquen conclusiones que les sirvan a sí mismos y a los demás</p>	
---	--	--



**FORMATO PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE. Número 2**

**I. IDENTIFICACIÓN**

**Fecha:** 09-08-2013 **Hora de inicio:** 10:45 a.m. **Hora final:** 12:00 m.

**Lugar:** Institución Educativa “Carmen de Quintana”

**Actores:** Estudiantes y docentes del grado segundo de básica primaria

**Actividad:** Cumplimiento de normas en el desarrollo de una actividad en el aula clase

**II. DESCRIPTORES**

DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>La docente inicia la clase dando a conocer el objetivo de aprendizaje y motiva a los niños para que se sienten y observen la actividad a desarrollar: “Bueno niños vamos a trabajar con cuerdas y fichas haciendo conjuntos, espero que se porten bien y no quiero ver niños fuera de su puesto o diciendo yo, yo si no los llamo”. Después de la advertencia la profesora explica en que consiste la actividad y pide que hagan silencio, presten atención y llama a Jennifer para que realice el ejercicio.</p> <p>Mientras la docente habla el estudiante Brayan que no prestan atención, se ríe, pasea por el salón, molesta a los compañeros y finalmente se esconde debajo de un pupitre y de manera burlona ve lo que hace su compañera. La niña se siente aludida y le es difícil concentrarse en lo que está haciendo</p> <p>La profesora continua con el desarrollo de su clase, permite que los niños participen pero constantemente está llamando la atención porque se han formado grupos que participan pero en forma algo desordenada y con gritos.</p> <p>En un extremo del salón se encuentran dos niños uno en un lado y otro en el otro que no participan de la actividad y se tornan distraídos y poco motivados con lo que sucede en la clase</p> <p>Al cabo de 30 minutos en el salón se nota un</p>	<p>Se observó en un principio la motivación de los estudiantes por la actividad a desarrollar, el interés y gusto por participar y el deseo por proponer nuevas situaciones que demuestren lo que los niños saben sobre el tema. (conocimientos previos)</p> <p>Por otro lado la actitud de la docente en un comienzo fue muy concertadora, trato de que los niños se integren a la actividad pero en el transcurso de la clase se tornó rígida en el cumplimiento de normas ya que las impuso como medida inamovible, lo cual se convirtió en un factor contraproducente por que los niños querían hacer ensayos de acierto error que no se permitían.</p> <p>En cuanto a la integración del grupo se notó que se hicieron subgrupos de acuerdo a los intereses, unos para colaborar, otros para aprender significativamente y otros para perturbar la clase.</p> <p>En la actividad se nota claramente que unos respetan las normas establecidas y son conscientes de</p>	<p>- El egocentrismo que hace considerar que los derechos y necesidades de los demás, si bien son importantes lo que prevalece es cumplir con lo establecido</p> <p>- La divergencia que hace que se vea el mundo desde varias ópticas y no solo desde un punto de vista</p> <p>- La identidad que hace que se pueda resistir a dejarse encajonar en una dirección rígida y unidimensional</p> <p>- La confrontación que hace que compare lo que conoce con lo que le están dando a conocer y tener opciones para escoger.</p>



<p>ambiente de desorden e indisciplina, un niño le comenta a otro: “noooo ya me aburrí, eso parece para niños de kínder, mejor pido permiso pa’ ir al baño, - hacele voz también y nos vamos pa’ juera”.</p> <p>Los otros niños comienzan a tomar las cuerdas que hasta el momento estaban usando para hacer diagramas para saltar y jugar con ellas</p> <p>La docente al darse cuenta de esta situación impone orden y les dice algo así como ‘no volvemos a trabajar de esta manera porque “Ustedes no entienden cómo comportarse”, a Ustedes lo que les gusta es que los regañen, y después vienen sus papas a decir que por que los gritan’</p> <p>en los corrillos que se han formado se comenta que se sienten mal por que solo fueron unos los que hicieron desorden que la profesora debía castigarlos solo a ellos, desde sus puestos le llaman la atención a los compañeros desordenados diciéndoles: “ya ven, por su culpa nos regañaron, hicieron poner brava a la profe”, uno de los niños contesta de manera grosera diciendo “ve, a mí que me importa, yo soy libre, no sean sapas, ni que fueran la profe, si yo quiero molestar que...qué”</p> <p>Finalmente la clase termina con los niños sentados en sus pupitres ordenados y trabajando en la actividad en el cuaderno</p>	<p>las posibilidades de nuevos aprendizajes cuando se trabaja en equipo y otros en cambio se nota que siempre van en contravía de lo que piensa el grupo y buscan entorpecer el trabajo creando un ambiente hostil y poco convivencial</p> <p>La docente por su parte reitera con los llamados de atención el autoritarismo y si se puede decirlo así la homogenización de los estudiantes –todos tienen el deber y la obligación de cumplir con lo que se va a desarrollar, y no se pueden salir de ese esquema–.</p>	
---	--	--



**FORMATO PARA EL REGISTRO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE. Número 3**

**III. IDENTIFICACIÓN**

**Fecha:** 06-08-2013 Hora de inicio: 7:30 am Hora final: 9:10

**Lugar:** Institución Educativa “Carmen de Quintana”

**Actores:** Estudiantes y docente del grado cuarto de básica primaria.

**Actividad:** comportamiento conductista de estudiantes y docente en una actividad de clase.

**IV. DESCRIPTORES**

DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS DEL OBSERVADOR	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>Es el tiempo de la clase de Español, la docente se dirige a los estudiantes y les dice: “hoy trabajaran con el libro”. Pide a dos estudiantes que por favor bajen y entreguen los libros a todo el curso.</p> <p>Los niños mientras esperan, algunos sacan el cuaderno, otros hablan y otros se van a ayudar con los libros. Al recibirlos preguntan ¿“En cual libro trabajamos”? Ella responde “en el cuadernillo de texto” La profesora, saca de su closet un paquete de libros y extrae uno, empieza a ojear las páginas rápidamente hasta que dice que abran en la página diez, en donde se encuentra la lectura: el gallo y la zorra, hacen la lectura y después las actividades de las siguientes páginas.</p> <p>Los estudiantes siguen las instrucciones. Hay silencio largo por la lectura de ellos, luego al empezar los ejercicios, algunos se levantan a preguntar porque no entienden la orientación dada en el libro, la profesora hace la explicación para todos. Un niño le pregunta que si hacen la página doce, ella responde todas, pero el niño le dice que es con ayuda de los padres, la profesora se dirige a ver el libro y al confirmar les pide dejarla para hacer en casa. Durante las dos horas de la clase, algunos estudiantes realizaron con atención la actividad, otros hablaban de otros temas y otros trabajaban en grupo. La profesora al observar ello, se levanta y dice a todos “con este trabajo voy a calificar y voy a sacar la nota para el segundo periodo, así que deben trabajar</p>	<p>Se observó en la clase varios aspectos desfavorables para el aprendizaje significativo y crítico de los estudiantes:</p> <p>La improvisación por parte de la maestra la cual fue muy notoria, la falta de acompañamiento a los estudiantes para el desarrollo de las actividades como también, la ausencia de procesos meta cognitivos, no se realizó una anticipación del texto, lectura dirigida o de comprensión del mismo; lectura intertextual, fortalecimiento del vocabulario nuevo el cual estaba incluido, pero la maestra no lo dio a entender dificultando la comprensión lectora.</p> <p>La temática del texto daba pie a explorar las creencias religiosas de los estudiantes y hacer énfasis en el respeto por las mismas.</p> <p>Los estudiantes, se dieron a seguir la tarea sin mucha motivación de aprendizaje, más bien por la amenaza de que sería calificados. Sin embargo, muchos se mostraron distraídos y no terminaron.</p> <p>La dotación de libros en las escuelas (por el MEN) ha sido provechosa,</p>	<p>Estrategias y/o metodologías pedagógicas.</p> <p>Formación de sujetos con pensamiento crítico, analítico.</p> <p>Inclusión de categorías sociales y culturales en los procesos educativos.</p> <p>Derecho a una educación de calidad de los estudiantes.</p>



<p>en silencio y muy bien”.</p> <p>Al sonar el timbre dando fin a la clase, la profesora dice que la próxima vez revisaría el trabajo hecho en los textos. Pidió de nuevo a los colaboradores recoger y ordenarlos en el closet.</p>	<p>pero en algunos casos es un recurso para dejar a los estudiantes solos en el proceso educativo. Se observa que la clase no tuvo una estrategia o metodología clara de aprendizaje, se continúan en este caso, una educación desarticulada de los contextos sociales y culturales, estas categorías permanecen fuera del aula de clase, éstas son abstractas y no conllevan a formar estudiantes pensantes y participativos, por el contrario sujetos sumisos que siguen instrucciones y normas.</p>	
--	--	--





## Anexo 3

### Historias de vida

#### 1- Motivación para ser docente

- ✓ “Mi mayor motivación fue que en la casa hay docentes en el colegio del pueblo en ese entonces era la normal y sacaban muy buenos bachilleres”.
- ✓ “Porque me gustan mucho los niños, me fascinan los niños mañana tarde y noche”.
- ✓ “Tenía un tío que era profesor, me gustaba saber que él era profesor, le tenía mucha confianza y le decía maestro y mi mamá decía que teníamos que respetarlo, yo decía maestro semejante maestro lo decía en chiste pero me gustaba y me fascinaba ir a las clausuras que él hacía”.
- ✓ “Desde pequeña quise ser docente y por eso entre a la normal porque me sentía bien y sentía la necesidad de ayudar a mi comunidad y también porque admiraba a una docente cuando yo fui niña que era familiar mía”.

#### 2- Educación recibida y educación actual

- ✓ “La educación que recibí no debe ser igual a la que doy ahora pues cambia en la metodología pero sí debe ser excelente como antes porque la profundización de temas la parte investigativa se inculca mucho antes aunque tenemos la tecnología con la es más ágil más rápido se aprovecha mejor el tiempo sin embargo es también un distractor”.
- ✓ “La educación va evolucionando por eso no debe ser igual que antes, todo va cambiando pero muchas cosas de las que yo recibí fueron fundamentales para desarrollar la disciplina y la responsabilidad que teníamos en ese tiempo debería ser igual porque en cambio los niños son muy frescos”
- ✓ “Me parece excelente la educación de antes en medio del momento histórico que vivimos en donde era la letra con sangre entra, entonces uno aprendía o aprendía pero mire yo le agradezco tanto a eso porque son



cosas que no se me han olvidado sobre todo las bases que yo adquirí en la primaria que ahorita hay que cambiar las formas pero a mí me parece que la educación fue buena en ese momento y como las cosas van cambiando pues hay que reevaluar. De ahí hay que rescatar la responsabilidad , uno era muy responsable porque los profesores le exigían y si uno no lo hacía en la casa lo remataban la responsabilidad nunca debe pasar de moda por más que las cosas cambien porque ahora los estudiantes son poco responsables muchos vienen solo por recibir familias en acción lo mismo los papas los mandan porque hay incentivos económicos que si bien es cierto a ellos les hace falta pero no le ponen la suficiente seriedad, nosotros cumplíamos porque cumplíamos“.

- ✓ “La educación anterior tenía cosas muy buenas como era la responsabilidad y el respeto pero antes no se atendía al estudiante como persona sino como una vasija que se le vaciaba conocimientos y no se respetaba al estudiante como ese ser que piensa sino como un ser que simplemente recibe y no tiene derecho a opinar nada de lo que se le da“.



## Anexo 4

### Entrevistas

1- ¿Cómo hace desde su labor pedagógica para que además de impartir conocimientos, los niños y niñas construyan su proyecto de vida?

- ✓ “Es importante antes de entrar a un tema hablarles de los valores de hablar de preguntarles que hicieron ayer que tienen que hacer este día de trabajo que aspiran ellos a conocer, es bueno recordarles también su parte personal, motivarles en su cumpleaños, recordarles las fechas que son como de afecto para que no se pierdan esos los valores lo importante de la convivencia cuando hay un conflicto hay una diferencia entre estudiantes es bueno interrogar esa parte porque si entra uno a dictar un tema sin conocer esa parte yo creo que allí estamos perdiendo el año“
- ✓ “Yo trabajo además de lo pedagógico trabajo mucho la convivencia el vivir de los niños lo que ellos hacen mostrándoles lo que el futuro nos tiene y lo que podemos hacer para llegar a eso el proyecto de vida se va haciendo poco a poco empezando que los niños son pequeños irlos llevando como a que quieren y como debemos ser ahorita, ser bien para en el futuro ser mejores“
- ✓ “En Cajibío uno no conoce a los padres de familia, a los estudiantes, su entorno y para tratar el proyecto de vida también uno tiene que partir de ahí de conocer el entorno familiar, aquí en Cajibío a mí me parece difícil porque nos hemos convertido en maestro reloj, cuando sucede algo Cuando vive en la vereda se integra más con la gente“
- ✓ “El proyecto de vida se da teniendo en cuenta los valores que se le inculcan pero esos valores se inculcan con respeto y se inculcan con amor, el afecto que se les da porque no es lo mismo yo darle conocimiento así simplemente sino darle un poquito de amor“

2- ¿Para Usted, qué es la educación?

“Es formar personas con valores y con conocimientos“



“Es ser lo que somos pero hacerlo bien trabajar, no importa si somos licenciados o sino tenemos nada de esto ser lo somos y trabajar con lo que tenemos y vivir bien y tener buenas relaciones con los demás“

“Es un proceso que pienso que uno lo adquiere desde el vientre materno, es un engranaje de cosas uno aprende de la familia de la sociedad de la escuela“

“Es preparar al niño para un mañana pero prepararlo con cosas reales, hacer que el niño aprenda a defenderse el día de mañana a un saber hacer el niño que sepa como desempeñarse entre el contexto que se va a encontrar que se sienta incluido dentro de ese contexto que se sienta alguien útil alguien que va a servir a la comunidad y va a ser de provecho tanto para el como para los que le rodean“

3- ¿Podría definir que es pensamiento crítico?

- ✓ “El pensamiento crítico debe empezar de la parte del hogar porque un niño de 5 años que participe por decir algo en una danza él se va a preguntar este son de que es de que región es o como se baila ahí está empezando a ser crítico y como uno debe actuar el joven o adolescente es buscar la solución a un conflicto a una dificultad a un problema que se le presente”
- ✓ “Pensamiento crítico es pensar lo que vamos a hacer y hacerlo bien o sea tener fundamento”
- ✓ “Pensamiento crítico permite a mi forma de ver desde los diferentes ángulos las cosas, pensar críticamente y analizarlas hay muchas cosas que uno las hace porque le toca hacerlas pero no las comparte, es tener un pensamiento abierto, dispuesto que bueno poder cambiar las cosas”
- ✓ “Pensamiento crítico es hacer que el estudiante que está recibiendo la educación formadora sea una persona que no reciba todo enteramente que si le dicen algo él sepa que es y no trague entero, que él tenga el derecho a criticar sino está de acuerdo a lo que dice el profesor porque el profesor no es el que va a vaciar los conocimientos con sabérselo todo y el docente tiene que aprender a que lo critiquen, aprender a que sino está haciendo las cosas bien el estudiante diga yo tengo la razón, usted reconozca su error, para que el docente aprenda a reconocer que como docente también se equivoca”



4- Cree que en la escuela se está desarrollando pensamiento crítico en los estudiantes. ¿Cómo se hace?

- ✓ “Si, a mí siempre me ha gustado buscarle la otra pata a la respuesta, por decir algo si me pasan un cuestionario siempre le busco porque están las otras opciones porque las han colocado así y me gusta que también los estudiantes identifiquen esa parte porque no solamente aparecen por lujo o por llenar la hoja sino porque existen porque si hay una jornada de deporte algo tiene de positivo y negativo”
- ✓ “Si, al poner a los niños a reflexionen sobre las cosas que se dan”
- ✓ “Si, cuando hacemos que trabajen algunas cosas, que puedan escoger lo que les gusta pero los estándares del MEN no lo permiten porque todos deben aprender lo mismo”
- ✓ “Si, para que los niños aprendan a ver la vida de otra manera, aprendan a resolver problemas”



## Anexo 5

### Registro fotográfico



Fotografía 1. Estudiantes del I.E. Carmen de Quintana



Fotografía 2. Estudiantes trabajando en el plan lector como una forma de desarrollar pensamiento crítico



Fotografía 3. Docentes I.E. Carmen de Quintana



Fotografía 4. Docentes e investigadores haciendo actividad para determinar la problemática



Fotografía 5: panorámica planta física y estudiantes Institución Educativa Carmen de Quintana





Fotografía 6 y 7: Docentes desarrollando actividades durante la Observación de clase.