

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL
RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE CICLO IV DE LA IED LOS COMUNEROS
OSWALDO GUAYASAMÍN.**

Ever Oswaldo Murcia



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Construcción del Pensamiento Crítico y el Reconocimiento Intercultural en Estudiantes de Ciclo IV de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín.

Ever Oswaldo Murcia

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Jhon Alejandro Vargas Giraldo, director



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2022

Dedicatoria

La presente memoria de máster se la dedico a mi familia por ser el fundamento de mí vida y eje central en la obtención de este sueño e inspiración para los futuros.

A Mi Madre Luz Mirella Murcia Martínez por traerme a este mundo, por su infinito amor, apoyo incondicional, dedicación a sus hijos y esfuerzo en nuestra crianza, así como por ser el pilar de nuestras vidas.

A mí hermana Liceth Tatiana Pérez Murcia por su apoyo, guía y orientación de este proyecto de vida ya que sus consejos y sabiduría se convirtieron en la pieza angular en el alcance de esta meta.

A mí hermano Cristian camilo Murcia por su colaboración y enseñanzas

A mí compañera Diana Marcela Robayo León por sus aportes, apoyo, paciencia y complicidad en la obtención de este y otros logros más.

Agradecimientos

A Dios por darme la bendición y la oportunidad de disfrutar de esto que llamamos vida, así como por brindarme las habilidades y conocimientos para cumplir este sueño y permitirme realizarlo. A mi Madre Luz Mirella, mi hermana Liceth Tatiana, mi hermano Cristian Camilo y mi compañera Diana Marcela de todo corazón a cada uno por su apoyo incondicional, infinito amor y comprensión ya que son el fundamento de mí vida.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
CONTEXTO GENERAL.....	16
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	17
OBJETIVOS	20
OBJETIVO GENERAL	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE	21
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	35
PENSAMIENTO CRÍTICO.....	35
<i>Competencias y elementos del pensamiento crítico</i>	37
LA INTERCULTURALIDAD Y EL RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL.....	41
<i>La interculturalidad en la escuela y el aula de clase</i>	44
<i>Competencias interculturales</i>	45
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	47
<i>Didáctica de las Ciencias Sociales</i>	52
CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	55
ENFOQUE CUALITATIVO	57

DISEÑO: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	58
ALCANCE DESCRIPTIVO	60
MARCO CONTEXTUAL	60
POBLACIÓN	61
MUESTRA	62
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	62
<i>Análisis Documental</i>	62
<i>Observación Participante</i>	63
<i>Guías Pedagógicas</i>	63
<i>Entrevista semiestructurada</i>	64
<i>Grupo Focal</i>	65
INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	66
<i>Software de análisis de datos cualitativos MAXQDA</i>	66
<i>Matriz de triple entrada</i>	66
<i>Rejilla de análisis de observación</i>	66
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	68
CONSTRUCCIÓN DE LAS GUÍAS PEDAGÓGICAS	69
<i>Estructuración de las guías pedagógicas</i>	69
<i>Implementación de las guías pedagógicas</i>	71
<i>Observación participante y entrevista semiestructurada</i>	71
CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	73
<i>Interpretación de imágenes</i>	74
<i>Organizadores gráficos</i>	83
<i>Análisis e Interpretación de material audiovisual</i>	85
<i>Interpretación de diferentes tipos de texto</i>	88
<i>Construcción de diferentes tipos de texto</i>	93

PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIÓN INTERCULTURAL	7
<i>Conversatorios</i>	96
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	99
<i>Pensamiento Crítico</i>	100
<i>Reconocimiento Intercultural</i>	106
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	113
LISTA DE REFERENCIAS	117

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Referentes de Investigación</i>	21
Figura 2 <i>Constructos y Referentes Teóricos de la Investigación</i>	35
Figura 3 <i>Elementos del Pensamiento Crítico Propuestos por Paul y Elder (2003, p. 5)</i>	39
Figura 4 Aspectos Metodológicos de la investigación.....	55
Figura 5 Organizador Grafico Árbol de la Vida	84
Figura 6 Organizador Grafico Árbol de la Vida Estudiante # 10	85
Figura 7 Creación Poética Guía Pedagógica # 2.....	92
Figura 8 Creación Poética Guía Pedagógica # 2.....	92
Figura 9 Creación Poética Guía Pedagógica # 2.....	93
Figura 12 Pieza Publicitaria Estudiante # 8.....	94
Figura 13 Pieza Publicitaria.....	95
Figura 14 Pieza publicitaria.....	95
Figura 15 Pieza Publicitaria.....	96

Lista de Tablas

Tabla 1 Relación entre Objetivos, Instrumentos, Categorías y Subcategorías de Análisis.	68
Tabla 2 Estructura y Metas de las Guías Pedagógicas.	70
Tabla 3 Comparación de la Implementación de las Guías Pedagógicas en Virtualidad y Presencialidad.	72
Tabla 4 Guía Pedagógica # 1: El Auto reconocimiento	74
Tabla 5 Guía Pedagógica # 2: Gobierno y poder político.....	76
Tabla 6 Guía pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia.....	79
Tabla 7 Guía Pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia.....	82
Tabla 8 Guía Pedagógica # 1: El Auto reconocimiento	84
Tabla 9 Guía Pedagógica # 2: Gobierno y poder político.....	86
Tabla 10 Guía pedagógica # 2: Gobierno y poder político.....	89
Tabla 11 Clasificación de información – Poema Los Políticos	91
Tabla 12 Clasificación de información – Poema Los Políticos	91
Tabla 13 Guía Pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia.....	94
Tabla 14 Guía Pedagógica # 4: El conversatorio	98
Tabla 15 Organización del conversatorio virtual Multiculturalidad e Interculturalidad – Guía # 4	98

Resumen

Este trabajo de Máster se centra en la enseñanza de las ciencias sociales, y está especialmente encaminado en establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan la construcción de pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural en estudiantes de ciclo IV de la básica secundaria en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín. Para su alcance se requirió de una metodología de tipo cualitativo con diseño de investigación acción, la aplicación a un grupo focal de una serie de guías pedagógicas estructuradas a partir de diferentes tipos de actividades y el uso de instrumentos para la recolección de información como la matriz de análisis documental, la observación participante y la entrevista semiestructurada. Luego de la implementación de las guías pedagógicas, se logró determinar qué competencias del pensamiento crítico y del reconocimiento intercultural construyeron o fortalecieron los estudiantes, con qué tipo de actividades fue posible lograrlo, y lo que aún se requiere para continuar el fortalecimiento tanto del razonamiento crítico como del reconocimiento intercultural.

Palabras Clave: Pensamiento crítico, ciencias sociales, reflexión intercultural, guías pedagógicas.

Abstract

This Master's degree work focuses on the teaching of the social sciences and is especially aimed at establishing the didactics of the social sciences that allow to encourage the construction of critical thinking and intercultural recognition in students of cycle IV of the secondary school in Los Comuneros Oswaldo Guayasamin school. Its scope required a qualitative methodology with action research design, the application to a focal group of a series of pedagogical guides structured from different types of activities and the use of tools for the collection of information such as the documentary analysis matrix, participant observation and semi-structured interview. After the implementation of the pedagogical guides, it was possible to determine which competencies of critical thinking and intercultural recognition the students built or strengthened, with what kind of activities it was possible to achieve it. and what is still required to continue the strengthening of both critical reasoning and intercultural recognition.

Keywords: Critical thinking, social sciences, intercultural reflection, pedagogical guides.

Introducción

En la actualidad, el interés por desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reconocimiento intercultural en la vida académica y social se ha convertido en un gran desafío para las instituciones de educación, tanto básica como media y superior a lo largo del territorio latinoamericano como se evidencia en innumerables investigaciones que desde diversas áreas del conocimiento aportan a la identificación de problemáticas, la estructuración de herramientas y recursos didácticos, así como la construcción de teorías sobre las habilidades y competencias que debe desarrollar el ser humano en lo que respecta al pensamiento crítico y la interculturalidad, entre las que se destacan los planteamientos de Paul y Elder (2003, 2005) junto con Walsh (2005). Mas aun cuando en las diferentes sociedades latinoamericanas se evidencia una diversidad de formas de pensar, actuar, sentir y expresar propias de cada una de las culturas presentes en el territorio, que se ven relegadas por grupos dominantes que invisibilizan aquellas particularidades, conocimientos y aportes que podrían generar cambios en la construcción de un país y una sociedad en la que quepan todos.

En este sentido, Lledó (2013) afirma que la verdadera crisis mundial no es económica sino intelectual y por ende mental, pues carecemos de habilidades para entender el mundo, y aunque se habla de libertad de expresión lo que realmente se necesita es ser libre intelectualmente, pues de nada sirve pensar si no se tiene sentido crítico o libertad intelectual. Es por esta razón que, la presente investigación tiene como fin principal promover esa libertad intelectual, construir pensamiento crítico y reconocimiento intercultural a través de la didáctica de las ciencias sociales y la participación tanto del docente como del estudiante dentro del contexto académico de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín.

Por consiguiente, esta investigación se encuentra inscrita en el modelo de investigación cualitativa bajo la línea de la Investigación-Acción cuyo fin es establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan las capacidades críticas e interculturales de los estudiantes pertenecientes a una institución de carácter público ubicada en la localidad 5ta de la Ciudad de Bogotá, zona sur oriental, en la que se contempla dentro de su misión promover el aprendizaje significativo para la vida y el desarrollo humano, además de la participación y la resolución de problemas que permitan el autorreconocimiento y el de los demás como seres humanos, con capacidades, limitaciones, deberes y derechos para así convertirse en un escenario pedagógico en el que las prácticas de los maestros promuevan la construcción de autonomía y pensamiento crítico como recurso en el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes en todos los niveles de formación.

Es así como se decide estructurar la presente investigación en 5 capítulos. El primero de ellos presenta la descripción de la problemática propia de la población objeto de estudio, en el segundo capítulo se sintetizan los antecedentes de investigación nacionales e internacionales, mientras que en el tercero se profundiza en los referentes teóricos que sustentan la investigación, y le dan paso al cuarto capítulo en el que se caracterizan los elementos metodológicos utilizados para el alcance de los objetivos propuestos por el docente investigador, para luego presentar el análisis y los resultados obtenidos con la investigación en el capítulo cinco que conducen a las conclusiones, implicaciones, limitaciones y futuras investigaciones.

Justificación

Dado que, las instituciones de educación son constructoras y reproductoras de sociedad, quienes pasan por el colegio tienen un compromiso social que requiere no solo de la capacidad para cuestionar sino también de la habilidad para construir soluciones que le permitan a la sociedad avanzar y solucionar sus problemáticas en colectivo. Esto es respaldado por Tamayo et al., (2015) quienes consideran que “el propósito central de la escuela, en todos sus niveles y modalidades, es aportar a la formación integral de los ciudadanos, formación que implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social” (p. 112).

Conforme a esto, la presente investigación ve la necesidad establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural de los estudiantes de ciclo IV de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín y su influencia en la promoción de una perspectiva que ofrezca explicaciones sobre la comprensión del mundo, del hombre y la manera como este aprende y actúa en la vida cotidiana. Todo ello, al tener como base el conocimiento adquirido a través de la interacción *docente–estudiante e institución educativa*, esta última como epicentro de educación y saberes cuyo objetivo es el autorreconocimiento de los estudiantes y de quienes los rodean, al hacer parte de una diversidad de comprensiones, razones y argumentos fundamentados en las vivencias que se comparten dentro de la sociedad, la familia y la escuela.

Lo dicho hasta aquí, exige que se aborde la forma en que piensa el estudiante, sus inquietudes y reflexiones para dar respuesta a la incertidumbre del mundo social y de su vida académica. Esto compromete a la academia a proveer de competencias a sus estudiantes que les permita enfrentarse de manera adecuada a las demandas de su entorno desde el reconocimiento de la realidad para responder al orden social, político y económico a través de la reflexión y el espíritu crítico del conocimiento en las

tareas prácticas de la vida cotidiana que promueven el aprendizaje de los estudiantes en la participación ciudadana.

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema

En lo que concierne al planteamiento del problema, este se encuentra estructurado en dos secciones: el contexto general, en el que se ubica la institución educativa y que incluye aspectos sociodemográficos, y la descripción a profundidad de la problemática identificada dentro de la institución y el grupo poblacional específico al que dicha problemática afecta. Esto con el fin, de ubicar al lector en los aspectos puntuales de la investigación y la pregunta a la que se pretende dar respuesta.

Contexto General

La Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, sede B, jornada mañana, se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá dentro de la localidad quinta: Usme, calle 94 sur N° 3B – 53 barrio El Virrey, UPZ Comuneros. Esta sede ofrece educación básica secundaria y media vocacional, además de brindar un proceso de aceleración cuya iniciativa es restituir el derecho a la educación y contrarrestar la deserción.

Los estudiantes que llegan a la sede B del Colegio pertenecen a estratos socioeconómicos 0, 1, 2 y 3, provenientes en su mayoría de barrios como Monteblanco, Chuniza, Marichuela, Alfonso López, La Florida, San Isidro, Puerta al Llano, Usminia, Villanita entre otros; así como población procedente de las comunidades indígenas Pijao, Paez, Achagua, Muisca, Yanacona, Inga, Nasa, Embera y afrodescendientes Palenqueras, Negras y Raizales en un total de 121 y 97 respectivamente, según encuesta realizada en el mes de mayo del 2019 por la Secretaria de Educación del Distrito – Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.

Esta población, de acuerdo con la caracterización sociodemográfica realizada por la institución educativa en el 2019, presenta necesidades básicas de alimentación, salud, protección, prevención y vivienda insatisfechas (Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamin, 2020).

Situaciones que se hacen aún más evidentes en las interacciones dentro del aula de clase y otros espacios de socialización y participación en la institución, que generan bajo rendimiento académico, deserción escolar, aislamiento, depresión, matoneo entre otras.

Descripción del Problema

Dentro del contexto diverso en que se encuentra la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, se ve necesario tomar iniciativas frente a la construcción y/o fortalecimiento del pensamiento crítico que resalte la dignificación humana y respete tal diversidad, al orientar una práctica pedagógica en la que quepan todos.

Lo anterior, basado en la necesidad de construir un país, una sociedad y una comunidad educativa más democrática e incluyente que respete el ser, sentir, pensar y actuar de cada uno de los individuos y comunidades que confluyen dentro del contexto educativo, a través de la construcción de un proceso de pensamiento analítico, reflexivo y crítico que permita comprender la realidad mundial, nacional, social y personal a lo largo de la historia. A la vez que proporcione una noción de lo que somos, lo que construimos y lo que queremos ser en relación con las tareas prácticas que promueven las oportunidades y condiciones para que los estudiantes logren reconocerse como constructores de su propia vida, con capacidad de autorreflexión, espíritu crítico e interactúen socialmente en la construcción de iniciativas orientadas al bienestar propio, el de la comunidad educativa e impacten en el contexto social en el que se encuentra la institución.

Lo dicho hasta aquí, parte de las problemáticas identificadas por el equipo de docentes y directivos de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín durante el primer y segundo semestre del 2020 en las comisiones de evaluación, especialmente en la población de ciclo IV, en la que se encontraron estudiantes con bastantes dificultades para desarrollar procesos reflexivos, así como para identificar y controlar sus emociones ante situaciones problemáticas con sus compañeros y entorno

educativo, lo que afecta la sana convivencia al generar actitudes discriminatorias a la hora de relacionarse unos con otros e incide en el rendimiento académico, evidenciado en sus procesos de aprendizaje y de participación institucional. (Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamin, 2020).

Sumado a esto, se encuentran las situaciones de desigualdad y falta de oportunidades en la sociedad colombiana, sobre las cuales se ha construido el ideal de democracia y participación, que han forjado en los estudiantes conductas de indiferencia y apatía hacia su realidad nacional, lo que afecta el proceso interactivo y dinámico entre las acciones, los pensamientos, las creencias, la información, las experiencias y la observación de la realidad al afectar la construcción de razonamientos, aprendizajes y el ejercicio de ciudadanía activa y crítica que trasciendan el aula y gestionen procesos de transformación social.

Conviene subrayar que, el presente trabajo de investigación busca aportar a la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural de los estudiantes de ciclo IV de una institución educativa de carácter público de la localidad de Usme a partir de la didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de aportar elementos que les permitan reconocer al otro, visto desde lo que es, lo que piensa, lo que siente y el lugar de donde proviene para edificar de forma conjunta su destino de cara a los desafíos del mundo actual con relación a los intereses y propósitos sociales e individuales.

En este sentido, la escuela moderna se ha encargado de privilegiar e instalar la historia neutra, homogénea, y cronológica al limitarse a registrar y narrar los hechos que les dieron forma a las memorias de los pueblos civilizados, sin tener en cuenta la historia que se produce a partir del individuo, el contexto, las experiencias y relatos de otras comunidades con códigos culturales diferentes que han sido obstruidos por las prácticas y pueblos dominantes de occidente (Díaz, 2010).

Adicional a esto, vale la pena recordar que lo valioso de la práctica educativa es el reconocimiento que permite vivir en el respeto real por los estudiantes al no imponerles, en forma

encubierta o autoritaria nuestros puntos de vista, sino todo lo contrario, ir por el camino más ético en donde se les enseña a los estudiantes a compartir y reconocer sus perspectivas y sueños, así como los de quienes les rodean y los motivos que los han llevado a pensar y soñar de una forma en específico, lo que les permitirá comprender que vivir en el respeto significa reconocer y aceptar las diferentes formas de pensar y soñar, aunque difieran de las propias (Freire, 2001 en Diaz, 2010).

Todo esto lleva a plantear la pregunta de investigación sobre ¿Cómo incentivar, desde la didáctica de las ciencias sociales, la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural de los estudiantes de ciclo IV de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín?

Objetivos

Objetivo General

Establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan la construcción de pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural en estudiantes de ciclo IV de la básica secundaria en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín.

Objetivos Específicos

Implementar guías pedagógicas que incluyan diversos tipos de actividades propias de la didáctica de las ciencias sociales orientadas a la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural.

Caracterizar las actividades desde la didáctica de las ciencias sociales que permiten a los estudiantes construir y/o desarrollar su pensamiento crítico y reconocimiento intercultural.

Analizar el proceso de construcción del pensamiento crítico y reconocimiento intercultural en un grupo de estudiantes de ciclo IV.

CAPÍTULO II: Estado del Arte

El presente apartado tiene como objetivo presentar investigaciones previas relacionadas con cada uno de los aspectos que aborda esta investigación: desarrollo del pensamiento crítico e interculturalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales, estrategias o recursos novedosos utilizados en poblaciones con niveles educativos similares y con problemáticas cuyo origen parte de los vacíos presentes en la formación de los estudiantes en lo que respecta a sus habilidades de pensamiento crítico. Es por tal razón que a continuación se presentan las síntesis de 11 antecedentes de investigación entre los cuales se encuentran: 5 memorias de Máster, 4 artículos científicos y 2 tesis doctorales que servirán como sustento de la viabilidad y factibilidad de la presente investigación. La selección, análisis y organización se dio gracias a la matriz de análisis documental que permitió sistematizar y organizar los antecedentes partiendo de investigaciones sobre pensamiento crítico para luego dar paso a las de interculturalidad y cerrar las de estrategias, todas ellas en entornos de enseñanza de Ciencias Sociales.

Figura 1

Referentes de Investigación

Pensamiento Crítico	Interculturalidad	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> •Velásquez y Figueroa (2012). * •Mendoza (2015). *** •Anganoy et al., (2017). ** •Díaz (2018). ** •Deroncele et al., (2020). * 	<ul style="list-style-type: none"> •Matencio (2017). *** •Morales (2017) * •Sanchez (2019). ** 	<ul style="list-style-type: none"> •Moreno y Velázquez (2017). * •Figueroa (2017). ** •Cortés et al., (2018). **

Elaboración propia.

Nota: Las siguientes son las convenciones para determinar a qué tipo de documento hace

referencia * Artículo Científico, ** Memoria de Máster, *** Tesis Doctoral

Desde el campo del pensamiento crítico, Velásquez y Figueroa (2012) presentan una investigación sobre el desarrollo de este tipo de razonamiento en estudiantes de pregrado en El Salvador, cuyos objetivos fueron medir los niveles de pensamiento crítico, y comparar cada una de las habilidades cognitivas para identificar su relación con aspectos como género, proceso de enseñanza aprendizaje, tipo de carrera y nivel de estudios. Para ello, fue necesaria la utilización de un enfoque de investigación cuantitativo y alcance descriptivo ex post facto, con base en la aplicación del California Critical Thinking Skills Test 2000 a una muestra de 375 estudiantes de cuarto y quinto año de las carreras con mayor demanda en 5 universidades privadas del centro del país. Los resultados de esta investigación mostraron que, aunque el estudiante universitario logra desarrollar habilidades cognitivas de manera pausada, no se sabe si este continúe con su evolución luego de finalizar su formación profesional. De ahí que, los investigadores consideren conveniente asegurar que los profesionales ya formados contribuyan con su pensamiento crítico al análisis y solución de problemas sociales.

La investigación de Velásquez y Figueroa (2012) se diferencia con el presente estudio tanto en el tipo de población a la que se aplicó como en la metodología de estudio utilizada. Sin embargo, su utilidad radica en que proporciona datos importantes sobre los niveles de pensamiento crítico y las habilidades cognitivas que se encuentran ligadas a este, así como las diferentes variables que pueden o no afectar tales niveles o habilidades.

En esta misma línea, se encuentra Mendoza (2015) con su investigación doctoral sobre investigación y desarrollo de pensamiento crítico en universitarios tuvo como fin principal evaluar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de del desarrollo de competencias de tipo investigativo como estrategia metodológica durante la formación universitaria. Esto con el fin de dar respuesta al cuestionamiento sobre si existe relación directa y positiva entre el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de trabajos de investigación, o si es pertinente y apropiado utilizar a modo de metodología la investigación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios; para ello fue

necesario trabajar con 892 estudiantes de 2 universidades ubicadas en Chiclayo, Perú, bajo la modalidad de investigación exploratoria de carácter descriptiva, paradigma cuantitativo y diseño comparativo. Con esta investigación se evidenció que, en las asignaturas en las que se implementaron diferentes métodos de enseñanza basados en trabajos de investigación los estudiantes universitarios desarrollaron su pensamiento crítico en un nivel mayor. Adicional a esto, se concluye que no se debe descartar la posibilidad de innovar en procesos formativos que permitan obtener un mejor desarrollo de este tipo de pensamiento en la formación de pregrado.

Esta tesis doctoral resulta de gran utilidad, aun cuando se hace uso de otra población, otras herramientas y metodologías, dado que aborda una serie de aspectos relevantes de carácter teórico enfocados en el desarrollo y fortalecimiento del razonamiento crítico, e incluso metodologías y técnicas docentes usadas en el ámbito universitario que pueden ser adaptadas en la básica secundaria para promover este tipo de pensamiento, entre ellas la *mayéutica socrática*, *las simulaciones*, *el aprendizaje basado en problemas*, *el estudio de casos* y *la lectura crítica entre otros*.

Por otro lado, Anganoy et al., (2017) desarrollan una investigación sobre habilidades del pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de grado décimo en 2 instituciones educativas y específicamente en las áreas de ciencias naturales y matemáticas; para ello fue necesaria la implementación de un modelo de investigación mixta basada en el estudio de caso, con diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) e implementación de 2 test para identificar las dimensiones del pensamiento (Test HAPE-ITH) y las habilidades de pensamiento crítico (Test PENCRISAL), la entrevista semiestructurada, el análisis documental y una muestra de 75 estudiantes de grado décimo. Dentro de los resultados obtenidos en la investigación se concluyó que la mayoría de los sujetos investigados presentaron un desempeño básico que requiere el desarrollo de procesos de reflexión y autocrítica a partir de la reestructuración de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Adicional a esto el estudio mostró “un bajo nivel en las habilidades del PC, así como también un nivel de desempeño básico

en los resultados internos y externos” (p. 77). De acuerdo con estos resultados, los investigadores plantean la necesidad de seguir estudiando el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media además de promover escenarios de participación dentro del aula a partir de estrategias didácticas como debates, foros, situaciones abiertas y problemas; lo que conducirá a viabilizar las habilidades para analizar contenidos, inferir información, tomar posturas objetivas, argumentar y cambiar la transmisión de conocimientos por la reflexión y la participación activa.

Esta investigación proporciona elementos fundamentales para el análisis cuantitativo de las habilidades de pensamiento crítico y su influencia en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, además de herramientas de medición de los niveles de pensamiento que aportan claridad sobre las competencias y habilidades que se deben fortalecer en estudiantes de grado décimo y que también se pueden implementar con otros grupos y otros niveles de la básica secundaria.

Dentro de un contexto similar se encuentra Díaz (2018), con su memoria de máster titulada *Pensamiento Crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lecto escritura en política de grado Once*, tiene como objetivo principal entender de qué manera, a partir de prácticas de lectoescritura política, se pueden promover las habilidades del Pensamiento Crítico desde las Ciencias Sociales. Este investigador utilizó la metodología interpretativa-cualitativa para la recolección, descripción e interpretación de datos con el fin de comprender las dinámicas de aula, la forma de actuar de los estudiantes, además de sus contextos ideológicos, culturales y sociales. En este sentido, este trabajo investigativo se encuentra inscrito en el diseño de investigación descriptivo e integra el método de estudio de caso desde una posición interpretativa que busca abordar la realidad educativa y el proceso de intervención. La investigación se desarrolló en la IED Carlos Alban Holguín de la Localidad de Bosa, sede A, jornada tarde con un grupo de 8 estudiantes de grado 1103, de 15 a 18 años, interesados en mejorar sus niveles de lectoescritura y resignificar sus procesos en su aprendizaje a través de las ciencias Sociales y políticas. Para la recolección de información se hizo uso de técnicas e instrumentos

como: un test de entrada para la evaluación de habilidades de pensamiento, un test sobre habilidades de lectoescritura crítica, entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, observación participante, diario de campo y rubricas de evaluación de carácter descriptivo. En lo que respecta a los resultados, se constató la evolución en el grupo participante de sus procesos de comprensión al pasar de una posición egocéntrica o sociocéntrica a una autodirigida, auto-disciplinada, autorregulada y autocorregida, esto permitió orientar estrategias y herramientas didácticas relacionados con temas políticos que facilitaron el aprendizaje de las ciencias sociales al generar gusto y curiosidad sobre el papel de la política en su vida y contexto social, todo ello gracias al manejo adecuado de la EpC o más conocida como la enseñanza para la comprensión.

La utilidad de esta memoria de Máster radica en el fortalecimiento del Pensamiento Crítico y de los procesos de lecto escritura mediados por la implementación de contenidos políticos relacionados con la actualidad del mundo y del país como herramienta didáctica, que dan paso a la estructuración de interrogantes que ayudan a entender el porqué de las problemáticas y fenómenos políticos que se presentan a lo largo de la historia social en diversos contextos, lugares y comunidades.

Desde una mirada analítica, aparecen Deroncele et al., (2020) con su artículo científico titulado *Desarrollo del pensamiento Crítico* presentan una reflexión analítica estructurada en tres ejes fundamentales, un eje epistemológico y praxeológico a partir de una síntesis de 15 artículos y 23 referencias, un eje didáctico y un eje practico-educativo, que requirieron de la utilización de diferentes métodos de análisis, cuyo objetivo principal fue evidenciar el conocimiento sobre el desarrollo del pensamiento crítico al partir de investigaciones y propuestas educativas realizadas hasta la fecha (2020), en las que se incluye el modelo de Aula invertida que consiste en aprender en casa y realizar sus deberes en clase, modelo que hasta el momento solo se ha aplicado en la educación superior en el Perú e Indonesia; el Aprendizaje Basado en Investigación que permite la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje

Desarrollador, el Método Problémico, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, el clásico Método Socrático, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la escritura de ensayos argumentativos, el análisis de noticias, la profundización de grupos sociales y aprendizaje participativo. Todos estos implementados en la educación básica regular y educación superior.

Este estudio proporciona una serie de teorías, métodos y herramientas que permiten enriquecer la investigación en lo que respecta al fortalecimiento de destrezas cognoscitivas de reflexión y juicio, basados en una actitud crítica para la toma de decisiones a través de procesos que potencien las habilidades y competencias de los estudiantes en los que se pretende desarrollar este pensamiento.

Dentro de este campo disciplinar, también aparece Morales (2017) con su artículo de investigación doctoral sobre educación intercultural en contextos de interacción rurales en Chile, sus limitaciones y posibilidades como propuesta educativa de tipo crítico-reflexiva, con el fin de analizar el desarrollo de la educación intercultural, por lo que la metodología utilizada se caracterizó por ser etnometodológica con enfoque hermenéutico interpretativo, lo que requirió de la implementación de entrevistas a profundidad dirigidas a 14 docentes de instituciones educativas municipalizadas pertenecientes a comunidades rurales de la región metropolitana chilena, cuyo análisis se dio a partir del método comparativo constante y análisis de contenido que evidenciaron como resultados que los docentes participantes de esta investigación, en su mayoría, eran conscientes de la relevancia de la propuesta intercultural como forma para potencializar habilidades, costumbres y tradiciones culturales, pero consideran que existen limitaciones para su implementación debido a la gestión de las instituciones educativas y el poco interés de los docentes y estudiantes por abordar estas temáticas, aspectos que se comprobaron en la práctica de los profesores sujetos de estudio. De igual forma se pudo constatar que todos los docentes entrevistados argumentan desconocimiento con respecto a la interculturalidad, pero consideran importante implementar propuestas educación intercultural.

Este artículo de Morales (2017) se torna útil para la presente investigación teniendo en cuenta que hace un análisis a profundidad de las diferentes percepciones docentes en contextos rurales en los que se evidencia desconocimiento, aunque buena motivación por incluirlo dentro del currículo académico de las instituciones de las que hacen parte los docentes participantes del estudio. Situación que contrasta a simple vista con el exceso de información, prácticas y ejercicios pedagógicos relacionados con la educación intercultural a los que pueden acceder los docentes pertenecientes a instituciones educativas de carácter urbano en diferentes zonas de Latinoamérica.

En este campo también se encuentra Matencio (2017) con su tesis doctoral sobre educación intercultural a través de las ciencias sociales, la geografía y la historia desarrollada con dos grupos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la Institución de Educación Superior Poeta Sánchez Bautista de la localidad de Llano de Brujas en Murcia, España y cuyo objetivo principal fue evaluar un programa de intervención intercultural a partir del plan curricular de Geografía de 3° de la ESO con ayuda del modelo evaluativo CIPP, conformado por cuatro fases de evaluación: una del contexto, una de entrada, una del proceso y una del producto con el fin de profundizar en el desarrollo de la práctica docente desde un enfoque investigativo de carácter mixto. Esta investigación contó con la participación de 724 sujetos conformados por 460 estudiantes, 51 docentes y 213 padres, madres o acudientes en la fase de diagnóstico, de los cuales se seleccionaron 40 estudiantes de 3° de la ESO como grupo experimental para la verificación del programa de intervención intercultural y 40 estudiantes del mismo nivel como grupo de control. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron el cuestionario de competencia intercultural, el cuestionario abierto de reflexión intercultural, el cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural, el grupo de discusión, la revisión bibliográfica, un test de aprendizaje, el diario de campo, la observación participante, producciones del alumnado, la escala de competencia comunicativa intercultural, la escala de competencia intercultural general y la escala de valoración del programa.

En cuanto a las conclusiones de esta investigación, Matencio (2017) las presenta con base en cada uno de los objetivos específicos de su estudio, dando como resultado que al abordar la percepción social hacia la multiculturalidad por parte de los participantes se evidencia que son las alumnas de 3° y 4° de ESO quienes muestran mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural de la sociedad española, mientras que los alumnos de 1° y 2° de ESO presentan una actitud más etnocéntrica al defender la existencia de una cultura única. De igual forma, las familias son conscientes de la discriminación en su lugar de residencia por factores como el color de piel, la nacionalidad y el nivel socioeconómico, constatándose mayor discriminación hacia el colectivo musulmán. En cuanto al grupo docente se evidenció que un gran número de maestros conciben la diversidad como una dificultad que puede superarse con voluntad y comprensión, mientras que otros la relacionan con el bajo entendimiento y el empeoramiento del orden público convirtiéndolos en reproductores de estereotipos. Así mismo se pudo concluir que en el caso de las alumnas de 3° y 4° de ESO los resultados son favorables dado que sus familias admiten la presencia en sus casas de amistades con nacionalidades diversas así como de etnia gitana, mientras que los estudiantes de 1° y 2° de ESO consideran que en su contexto familiar resulta difícil mantener encuentros interculturales ya que sus padres prefieren amistades autóctonas. En el caso de las estudiantes de 3° y 4° de ESO entienden que al convivir con personas de otras culturas sus tradiciones y cultura no se pierden sino que se enriquecen, lo que no sucede con los estudiantes de 1° y 2° de ESO, quienes consideran que la diversidad cultural puede deteriorar su propia cultura. En cuanto al grupo docente se evidencia que son las nuevas generaciones las que poseen opiniones menos favorables con respecto a los aportes culturales de las minorías a los centros educativos, mientras que los docentes de mayor edad y edades intermedias ven a las minorías de la institución como un aspecto enriquecedor para la vida académica.

Este aporte investigativo de carácter doctoral se torna relevante al aportar herramientas útiles para determinar las percepciones, expectativas y compromisos frente a la diversidad cultural y las

competencias interculturales de los participantes pertenecientes a la comunidad educativa de la institución en la que se desarrolló la investigación, lo que aporta diversos elementos frente al uso de cuestionarios y test de interculturalidad, así como su respectivo análisis. Aun cuando, la población, el contexto y los objetivos de esta tesis difieren de la presente investigación, los aportes teóricos, técnicas de análisis, resultados y conclusiones permiten tener una visión más amplia en cuanto a lo que se pretende abordar con esta investigación.

Sánchez (2019) en su investigación titulada *Interculturalidad y pensamiento crítico en estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar* tuvo como objetivo la identificación de los aspectos más relevantes de una unidad didáctica basada en el fortalecimiento del razonamiento crítico, para lo cual se centró en identificar las disposiciones presentes en los estudiantes a partir de la didáctica de las Ciencias Sociales en aspectos como interculturalidad y pensamiento crítico, además de diseñar, ejecutar y evaluar una secuencia didáctica centrada en dichos aspectos y así caracterizar este tipo de herramientas. Esta investigación se desarrolló en una institución de carácter privado de la Ciudad de Cali y se aplicó a los estudiantes de grado 12° en el área de estudios de Colombia y América Latina III. La muestra estuvo conformada por 16 estudiantes del grupo 12°A con edades entre los 17 y 18 años procedentes de estratos socioeconómicos 5 y 6. Dentro de los instrumentos y técnicas para la recolección de la información este investigador aplicó una encuesta inicial y una final e hizo uso del portafolio a través de la Tabla de Cornell, de la plataforma Google Classroom, la plataforma digital Schoology Colegio Bolívar, grabaciones de audio y grabaciones de video de conversatorios, debates y exposiciones, y finalizó con un ensayo de cierre.

En síntesis, Sánchez (2019) se enfocó en diseñar y ejecutar una secuencia didáctica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión y cuya temática se centró en el surgimiento y consecuencias del desarrollo de las guerrillas revolucionarias en Colombia. En esta secuencia, las actividades diseñadas se enfocaron en el trabajo de habilidades tales como: resolución de problemas, toma de decisiones,

argumentación, presentación de la información y el trabajo en equipo. En lo que respecta al Pensamiento Crítico desarrolló cuatro herramientas para la indagación crítica que fueron: el pensamiento sistémico, la multiperspectividad, el escepticismo reflexivo y el planteamiento de problemas. Esta investigación luego de todo el proceso de análisis de la información y resultados concluyó que este tipo de secuencias didácticas permiten el avance paulatino pero significativo del Pensamiento Crítico y evidenciar que las condiciones socioeconómicas y la falta de ética, verdad y solidaridad conllevan a una baja empatía y por ende a un bajo nivel de desarrollo del Pensamiento Crítico.

Este estudio se tornó útil, dado que es uno de los tantos intentos que maestros e instituciones educativas han buscado implementar para el desarrollo del Pensamiento Crítico y que aunque se desarrolla en una institución de carácter privado y con una población con características socioeconómicas y académicas diferentes a la de esta investigación presenta múltiples reflexiones por parte del investigador y una mirada diferente de cómo intentar fortalecer el pensamiento crítico e integrar la Interculturalidad en el aula aunque sin alcanzar los resultados esperados.

Por otro lado, Moreno y Velázquez (2017), con su artículo científico denominado *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*, presenta una síntesis de la investigación titulada de la misma forma, cuya metodología se caracteriza por ser interpretativa con enfoque cualitativo educacional y uso de métodos cualitativos y cuantitativos en el estudio del desarrollo del pensamiento crítico, específicamente en 42 estudiantes de quinto de secundaria del Colegio San Mateo de Huanchor de Lima. El proceso investigativo se valió del método histórico-lógico para identificar los antecedentes del objeto de estudio, el análisis - síntesis para el procesamiento de la información, el inductivo-deductivo para el análisis, y el método de modelación para la elaboración de la estrategia didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico. Las técnicas de recolección de información fueron: el test de nivel de pensamiento crítico, la entrevista semiestructurada a docentes del área de historia y

geografía, la observación de clase, el análisis documental y la técnica de criterio de expertos para la validación de la estrategia didáctica diseñada. Dentro de los resultados obtenidos luego de la triangulación y análisis de la información se determinó que los docentes presentaban deficiencias de orden teórico y didáctico en lo que respecta a las habilidades y capacidades de pensamiento crítico; en los estudiantes se evidenciaron deficiencias en el nivel de conocimiento y habilidades del pensamiento que no les permitía analizar, interpretar y comprender las situaciones además de asumir posiciones, por lo que se mostraban poco comunicativos y con un bajo interés en el trabajo en equipo. Todo esto permitió el diseño de la estrategia didáctica para contribuir al desarrollo de pensamiento crítico en esta población de estudiantes que llevó a concluir que se hace necesaria la valoración de dicha estrategia didáctica para realizar su aplicación en otras áreas curriculares, grados, niveles y escuelas del distrito con el fin de contribuir al pensamiento crítico de diferentes tipos de estudiantes, a la vez que se deberán desarrollar talleres orientados a los docentes con el fin de capacitarlos en los referentes teóricos y didácticos del pensamiento crítico.

Con esta investigación se pudo evidenciar que no solo los estudiantes carecen de competencias propias del pensamiento crítico, sino que también los docentes presentan falencias en el uso de estrategias y conocimientos específicos para su desarrollo. Este antecedente le permite a la presente investigación valorar la importancia de diseñar actividades y estrategias que potencien los niveles de desarrollo de pensamiento crítico y que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma integral.

En lo que respecta a Figueroa (2017), esta investigadora desarrolla un trabajo investigativo que se vale de la Investigación-Acción para generar pensamiento crítico y creativo que se caracteriza por tener un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental y basado en la investigación-acción, cuyo objetivo fue identificar de qué forma la investigación-acción permite el fortalecimiento del aprendizaje crítico y creativo de quienes pertenecen al pregrado de pedagogía del Centro Universitario de San Marcos (CUSAM). Esta investigación inició con un diagnóstico del nivel de razonamiento crítico y creativo de los

estudiantes en cuestión. Los instrumentos de recolección de datos fueron una evaluación de entrada y una valoración final de las competencias de pensamiento crítico alcanzadas por los estudiantes sujetos de estudio luego de haber implementado la investigación-acción. En este sentido, se pudo determinar que la investigación-acción fortaleció en la población objeto y sujeto de estudio su capacidad de razonamiento, reflexión, crítica y creativa, además de favorecer la actitud participativa de los estudiantes, los enfrentó a situaciones problemáticas que permitieron la adquisición de conocimientos, competencias, conocimientos, aptitudes y habilidades en contextos diferentes al académico; lo que permitió corroborar que este tipo de razonamiento mejoro luego de la implementación de esta estrategia investigativa.

Esta memoria de Master resulta de gran utilidad al abordar con claridad varios de los elementos característicos de la investigación-acción como estrategia para el desarrollo de los tipos de pensamiento ya mencionados y que se encuentran relacionados con la didáctica, uno de los tres aspectos sobre los cuales gira la presente investigación, dado que aporta pautas e ideas para avivar el raciocinio, la deliberación y juicio en estudiantes que permiten dar respuesta a las oportunidades, desafíos y cuestionamientos de la vida académica, personal y social, además de presentar diferentes herramientas útiles en la medición del pensamiento crítico.

Por último, Cortés et al., (2018) desarrollaron una investigación sobre estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de primero, quinto y séptimo de la Institución Educativa Distrital Carmen de Carupa se caracterizó por su enfoque cualitativo, alcance descriptivo-explicativo y diseño de Investigación-Acción, cuyo objetivo fue diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que permitieran promover las habilidades de observación, análisis, interpretación, secuencia y orden para el fortalecimiento del pensamiento crítico, el mejoramiento de la dinámica académica, el desarrollo de la habilidad para decidir y la transformación de la realidad.

Esta investigación se sirvió del análisis de las Pruebas Saber y de las pruebas piloto aplicadas en la fase inicial del proyecto para medir en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, lo que hizo evidente su falta de análisis al momento de leer y dar respuesta a las preguntas planteadas además de otras falencias en las capacidades de observación, secuencia u orden, análisis y explicación de la población analizada. Para superar estas dificultades las investigadoras decidieron implementar el video foro, el debate y las rutinas de pensamiento como estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico que se encontraban comprometidas, a la vez que aportaban al enriquecimiento del currículo y la dinámica académica, lo que les permitió determinar de qué manera estas estrategias y/o actividades fortalecían dicho pensamiento en las prácticas de aula de los grados en mención, para lo cual fue necesario establecer los instrumentos que permitieran valorar las habilidades de pensamiento crítico comprometidas, diagnosticar los niveles de pensamiento crítico y realizar la correcta aplicación además de la evaluación de las herramientas planteadas. Como resultado de esta investigación se pudo determinar que las estrategias pedagógicas utilizadas contribuyeron en el fortalecimiento de habilidades de observación, organización de ideas, análisis y explicación, además de la implementación de nuevos lenguajes en el aula y la evolución del rol del docente como sujeto cuestionador, reflexivo y capaz de reorientar sus prácticas pedagógicas.

Este trabajo investigativo se torna relevante para la presente investigación dado que aporta una visión de análisis y evaluación del pensamiento crítico y una serie de estrategias que contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento. Aunque difiere en el contexto y el tipo de población, al ser esta de carácter rural y la del presente estudio urbana, sirve de referente para ir más allá en el diseño e implementación de actividades que permitan fortalecer el pensamiento crítico e impacten en la forma en que piensan, actúan y se relacionan los estudiantes además de superar sus dificultades de análisis, comprensión y organización de ideas que inciden en su desempeño académico, personal, social y profesional.

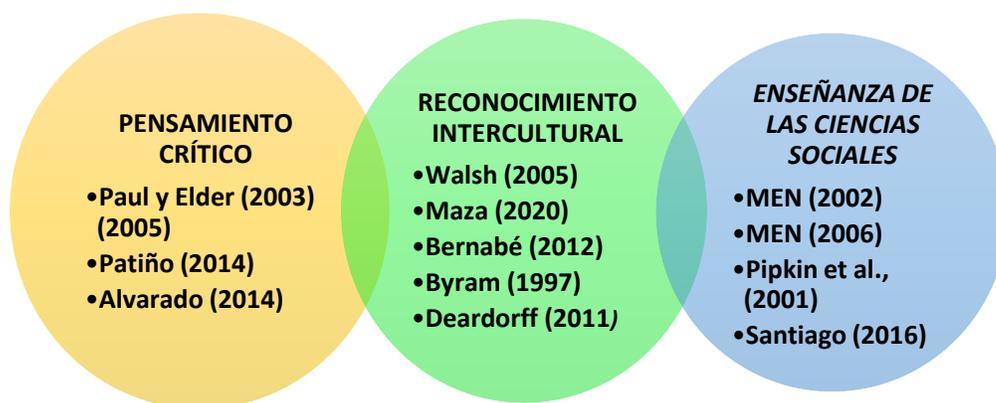
Luego de realizar este rastreo en revistas científicas, memorias de máster y doctorales, se determinó que la construcción, desarrollo y/o fortalecimiento del pensamiento crítico es un aspecto que preocupa a un gran número de maestros investigadores de diferentes partes del mundo que buscan replantear las didácticas, estrategias y herramientas con el fin de implementar procesos pedagógicos innovadores que potencien las diversas habilidades de pensamiento. De ahí, que existan múltiples investigaciones recientes que se preocupan por el desarrollo del razonamiento crítico en las diferentes áreas de conocimiento tanto de las ciencias humanas y exactas como de los diferentes niveles de formación. Por otro lado, en lo que respecta a la interculturalidad, a diferencia de las investigaciones sobre pensamiento crítico, la cantidad de documentos sobre este campo es menor al encontrarse aún en construcción y aplicación dentro de los diferentes contextos educativos, aun cuando es un concepto del que se viene discutiendo y teorizando desde hace más de 2 décadas, pero sin ser aplicado a profundidad en contextos educativos.

CAPÍTULO III: Marco Teórico

En el presente apartado se muestran los constructos teóricos (Ver figura 1) que tendrán como objetivo servir de base a la investigación relacionada con la construcción de pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural desde la enseñanza de las ciencias sociales; para ello es necesario abordar constructos teóricos tales como: pensamiento crítico, sus competencias y elementos; reconocimiento intercultural y dentro de este interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad e identidad cultural, así como la enseñanza de las ciencias sociales (didáctica).

Figura 2

Constructos y Referentes Teóricos de la Investigación



Elaboración propia.

Pensamiento Crítico

Desde la perspectiva de Paul y Elder (2003) el pensamiento crítico es considerado un “modo de pensar - sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (p. 4). El proceso del pensamiento crítico va más allá de la sola crítica, consiste en analizar y evaluar el propio pensamiento con el fin de mejorarlo. Todo ello a partir de las

estructuras básicas del pensamiento y los estándares intelectuales universales, que permitirán su reestructuración constante y la transformación del sujeto pensante en un pensador intelectualmente humilde, empático, con coraje, confianza y autonomía intelectual. (Paul y Elder, 2005).

Así mismo, es necesario entender que este tipo de pensamiento debe ser dirigido, disciplinado, regulado, corregido y sometido a rigurosos estándares de excelencia por parte del propio sujeto pensante y así propender por la comunicación efectiva, el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y la superación del egocentrismo y el sociocentrismo; para ello es necesario pasar del pensador irreflexivo al pensador retado, de este al pensador pensante y al practicante, para luego llegar al avanzado y convertirse finalmente en el pensador maestro, en el que los hábitos de pensamiento se tornan parte de su naturaleza. (Paul y Elder, 2003)

Por otro lado, Patiño (2014) afirma que el pensamiento crítico es más que una habilidad, es una actitud de vida y un recurso poderoso para la vida personal, por lo que es preciso desarrollar no solo la capacidad argumentativa sino también la capacidad de observación, autocuestionamiento, comparación, relación, análisis, síntesis y evaluación, por tal razón considera que

Pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores [...] implica arriesgarse a cuestionar lo que creíamos seguro y enfrascarse en la búsqueda de nuevas fuentes de información para abordar una problemática [...] implica apropiarse de un lenguaje que permita un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados. (p. 7).

Esta definición es compartida por Facione (1990, en Alvarado, 2014) quien afirma que el pensamiento crítico se caracteriza por incluir juicios deliberados y auto regulados que se convierten en interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias y a su vez en consideraciones de carácter contextual, metodológico y conceptual que se relacionan con las evidencias que respaldan tales juicios.

Competencias y elementos del pensamiento crítico

En lo que respecta a las capacidades de un pensador crítico, a la luz de Alvarado (2014), este debe contar por lo menos con 8 competencias que le permitan pensar críticamente sin verse contaminado de subjetividades, y así alcanzar con éxito su objetivo como razonador. Estas competencias son:

- 1) formulación de problemas y preguntas con claridad y precisión.
- 2) búsqueda y evaluación de información relevante.
- 3) elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva.
- 4) obtención de conclusiones sólidas.
- 5) reflexión con mente abierta.
- 6) análisis y evaluación de supuestos y consecuencias prácticas.
- 7) planteamiento de soluciones a problemas complejos.
- 8) socialización de las ideas con efectividad.

Dichas competencias presentan cierta relación con los estándares para el pensamiento crítico propuestos por Paul y Elder (2005) y que clasifican en competencias generales y competencias específicas. Las generales son aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, profesiones, disciplinas o temas, mientras que las específicas están centradas en cada dominio, tema, disciplina o profesión. Estos estándares se encuentran divididos en seis secciones, de las cuales las cuatro primeras se enfocan en cada una de las competencias generales del pensamiento crítico, mientras que la quinta aborda las habilidades esenciales de este tipo de pensamiento para estudiar y aprender y la sexta se encarga de las competencias exclusivas a un dominio específico del pensamiento.

En la primera sección se encuentran los estándares relacionados con los ocho elementos del razonamiento (ver figura 2) y los estándares intelectuales universales propuestos por Paul y Elder (2003)

que se convierten en una lista de cotejo útil para quien pretende razonar. Estos elementos y estándares son:

- 1) *Propósitos, metas y objetivos*: El interés por comprender tanto lo que están aprendiendo como el por qué hace que el estudiante se plantee propósitos, metas y objetivos que pueden ser o no claros, razonables y justos.
- 2) *Preguntas, problemas y asuntos*: “Los estudiantes que piensan críticamente [...] formulan sus preguntas de manera clara y precisa. Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento [...] antes de intentar responder a dicha cuestión.” (p. 22) Esto les permite a los estudiantes considerar varios puntos de vista, y los obliga a analizar y evaluar el uso de preguntas en el pensamiento de los demás.
- 3) *Información, datos, evidencia y experiencia*: Al pensar críticamente, los estudiantes son capaces de buscar información relevante para las preguntas que intentan responder o los problemas que tratan de solucionar, verifican la precisión de la información y su relevancia además de analizar y evaluar la que emplean los demás.
- 4) *Inferencias e interpretaciones*: Quienes piensan críticamente reconocen que cualquier razonamiento contiene inferencias que conllevan a conclusiones y dan significado a las situaciones experimentadas.
- 5) *Conceptos, teorías, principios, definiciones, leyes y axiomas*: Gracias al pensamiento crítico, los estudiantes son capaces de comprender que los seres humanos definen y dan forma, a través de conceptos válidos o inválidos, a sus experiencias con el fin de sustentar un punto de vista, una posición o para controlar y manipular a quienes los rodean.

Figura 3

Elementos del Pensamiento Crítico Propuestos por Paul y Elder (2003, p. 5).



Nota: El orden de los elementos va en dirección a las manecillas del reloj.

- 6) *Suposiciones y presuposiciones*: “los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento se basa en suposiciones-creencias que damos por hecho” (p. 25) y saben distinguir entre las suposiciones justificables y aquellas que no lo son, dentro de las que se encuentran los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.
- 7) *Implicaciones y consecuencias*: “los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias.” (p. 27).
- 8) *Puntos de vista y marcos de referencia*: Aquel estudiante que piensa críticamente puede abordar una situación o problemática en la que existe más de un punto de vista que se considera

pertinente; dar cabida a cada uno de ellos y comprender que algunas situaciones o temas no solo son complejos sino de amplio alcance.

En general, Paul y Elder (2005) proponen veinticinco estándares de competencia, todos ellos de igual importancia y entre los que se encuentran los ocho mencionados con anterioridad y los que se van a mencionar a continuación con una breve descripción sin profundizar en ellos:

- 9) *Evaluando el pensamiento*: fortalezas y debilidades intelectuales.
- 10) *Justicia de pensamiento*: tratar todos los puntos de vista por igual.
- 11) *Humildad intelectual*: distinguir lo que uno sabe de lo que no.
- 12) *Coraje intelectual*: desafiar las creencias populares.
- 13) *Empatía intelectual*: colocarse en el lugar de los demás para comprenderlos.
- 14) *Integridad intelectual*: sujetarse bajo los mismos estándares de los demás.
- 15) *Perseverancia intelectual*: Enfrentarse a las complejidades intelectuales a pesar de las frustraciones.
- 16) *Confianza en la razón*: usar su razón para encontrar soluciones a problemas.
- 17) *Autonomía intelectual*: responsabilizarse de sus formas de pensar, creencias y valores.
- 18) *Una perspectiva del pensamiento egocéntrico*: trabajar para superar su egocentrismo innato.
- 19) *Una perspectiva del pensamiento sociocéntrico*: Trabajar para superar su tendencia sociocéntrica.
- 20) *Habilidades en el arte de enseñar y aprender*: hacer uso de sus habilidades intelectuales con autonomía, no depender pasivamente y desarrollar sus capacidades.
- 21) *Habilidades en el arte de hacer preguntas esenciales*: hacer preguntas que le permitan analizar y evaluar el pensamiento, así como comprender lo que leen y escriben.
- 22) *Habilidades en el arte de leer con atención*: leer textos que valen la pena y apropiarse de las ideas más importantes.

23) *Habilidades en el arte de la escritura substantiva*: escribir artículos con ideas que valgan la pena sobre temas relevantes.

24) *Capacidades de razonamiento ético*: aprender a identificar los asuntos éticos y razonar en las cuestiones éticas.

25) *Habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales*: cuestionar rutinariamente predisposiciones y propagandas de los medios de comunicación.

En síntesis, Santiago (2016) plantea que, debido a las dificultades sociales de la actualidad, surge la necesidad de potenciar el pensamiento crítico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, con el fin de convertir el acto pedagógico en el medio para explicar y entender de forma crítica los sucesos cotidianos que afectan cada uno de los ámbitos del ser humano. Para ello se hace necesario la inclusión de la lectura interpretativa, la escritura analítica y el discurso crítico, además de la expresión oral que permitan manifestar la subjetividad elaborada y activar el pensamiento analítico, explicativo y expresivo, lo que dará paso a la adquisición del conocimiento que permita explicar la realidad a partir del proceso de construcción, en doble vía, del conocimiento potenciado por la teoría y la práctica. Es así como el pensamiento crítico se podrá convertir en la herramienta perfecta para enfrentar el afán de los medios de comunicación y los dirigentes de turno por desviar la atención de las problemáticas sociales y que con el paso del tiempo afectan su calidad de vida.

La interculturalidad y el reconocimiento intercultural

Debido a las problemáticas actuales, relacionadas con los desplazamientos y las migraciones tanto internas como externas dentro del territorio colombiano y los comportamientos xenófobos y discriminatorios que han salido a flote en torno a las comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianas y de inmigrantes (venezolanos y haitianos), se ve necesario abordar desde la

enseñanza de las ciencias sociales el desarrollo de la interculturalidad y por ende el reconocimiento intercultural, pues a la luz de la Universidad Nacional de Colombia (2017), en su Cátedra UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).

El aprendizaje es circular: no hay mejor manera de descubrir la naturaleza social de la cultura propia que ser enfrentado a otra cultura con diferentes supuestos. [...] En últimas, la meta debe ser enseñar habilidades concretas para interacciones exitosas con miembros de otras culturas. (p. 30)

Hecha esta salvedad, se debe profundizar en lo que se entiende por interculturalidad y por reconocimiento intercultural, no sin antes puntualizar en conceptos tales como: multiculturalidad, pluriculturalidad e identidad cultural, que a simple vista parecieran referirse a lo mismo pero que abordan de forma diferente la diversidad cultural.

En lo que respecta a la multiculturalidad, Maza (2020) plantea que hace “énfasis en el respeto a la diferencia y la igualdad de derechos, pero desde un contexto de simple coexistencia que refuerza la distancia existente entre grupos culturalmente diversos” (p. 10). Se limita a abordar las múltiples culturas que existen en un espacio determinado sin que exista una relación entre ellas, es un relativismo cultural que generalmente se utiliza en dos contextos políticos; uno dirigido a los grupos culturales subordinados en forma de programas y derechos especiales bajo el lema de justicia e igualdad y otro en el que, de acuerdo con el Estado liberal, todos comparten los mismos derechos y se promueve la tolerancia para ocultar las desigualdades que evitan que todos los grupos culturales se relacionen equitativamente y participen en la sociedad de forma activa (Walsh, 2005).

Por otro lado, la pluriculturalidad, concepto que más se usa en América Latina y que representa la particularidad de la región y su pluralidad histórica (Walsh, 2005), es concebida como un fenómeno que se caracteriza por la presencia de dos o más culturas en un mismo territorio, que pueden o no

interrelacionarse y se suele presentar debido a los desplazamientos internos y externos de diferentes comunidades o lo que se conoce como fenómenos migratorios. (Bernabé, 2012)

En cuanto a la identidad cultural, la Universidad Nacional de Colombia en su Cátedra UNESCO (2017) la define como una serie de “aspectos de identidad compartidos por los miembros de una cultura que, tomada como un conjunto, los marca como distintos de los miembros de otras culturas. Como la mayoría de las formas de identidad, la identidad cultural es socialmente construida” (p.14). Dicha construcción se da a partir de la defensa de sus particularidades lingüísticas, gastronómicas, religiosas y políticas.

En este orden de ideas, Walsh una activista de la interculturalidad plantea que esta debe ser concebida como un intercambio en condiciones de igualdad y, por lo tanto:

un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de los intereses personales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y, otras subordinadas y, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998 en Walsh, 2005, p. 4)

Visión que coincide con el planteamiento de Maza (2020) quien afirma que la interculturalidad se debe entender desde una perspectiva tanto holística como inclusiva que se base en el respeto, el reconocimiento de los derechos humanos, la valoración de la diversidad cultural, la equidad de género, la superación de todas las formas de discriminación, la promoción de la comunicación intercultural y el entendimiento para alcanzar una transformación democrática en términos de justicia social.

Dicho de otra manera, la interculturalidad va más allá del simple encuentro de culturas y de su relación en un espacio geográfico, invoca la empatía, el respeto y la comprensión de la diversidad a la vez que promueve el aprendizaje colectivo al tomar como base las diferentes cosmovisiones, luchas, conflictos e identidades complejas con el fin de construir una sociedad libre de cualquier forma de discriminación.

La interculturalidad en la escuela y el aula de clase

Cuando se indaga sobre interculturalidad en la educación, es posible encontrar varios estudios e intentos de incluirla dentro de los currículos del sistema educativo de muchas sociedades tanto en América Latina como en algunos países europeos. Sin embargo, varios de esos intentos e investigaciones no han logrado ir más allá del papel o de pequeños experimentos en contextos locales, lo que hace que en la mayoría de los sistemas educativos la interculturalidad corra el riesgo de quedar “sólo en el nivel del discurso, sin ofrecer pasos concretos hacia relaciones fundadas en el respeto, la equidad y solidaridad social, y hacia la transformación educativa, social y humana.” (Walsh, 2005, p. 13) Aun así, hay quienes siguen apostándole al desarrollo de competencias interculturales, directrices y encuentros académicos para hacer de ésta una realidad, y obligar al sistema educativo a pasar de utopías discursivas a la verdadera educación intercultural, al punto de ser un aspecto de gran relevancia para la UNESCO.

Así pues, para lograr una verdadera educación intercultural se debe evitar la jerarquización de algunos conocimientos sobre otros, para que no sean las ‘minorías’ quienes están en la obligación de conocer las lenguas, costumbres, tradiciones y códigos de comportamiento de quienes se consideran la cultura dominante, sino que dicha educación se dé en términos de igualdad en donde todas las culturas (indígenas, afros, campesinos, hispano-hablantes, extranjeros o migrantes) que se encuentran en los diferentes contextos educativos se den a conocer y se difundan en términos de igualdad, contemplando la multiplicidad de elementos y conocimientos ancestrales a través de recursos didácticos funcionales,

pues de lo contrario solo sería un intento más, en el que el resultado conllevará solamente a la asimilación de las costumbres y códigos de comportamiento de las minorías étnicas por parte de la cultura dominante (Haro y Vélez, 1997 en Walsh, 2005).

Esto quiere decir que, la interculturalidad debe ir más allá de la cuestión afectiva y actitudinal en la educación de niños y jóvenes, debe enfocarse en la capacitación docente para trabajarla y entenderla como un proceso social, político, cognitivo y procedimental que permitirá el desarrollo de habilidades y competencias específicas. Por consiguiente, la inclusión de la interculturalidad en el sistema educativo y en los currículos implica asumir la diversidad desde una perspectiva de respeto en la que todas las culturas tengan derecho a desarrollarse y contribuir a la construcción del país partiendo de sus particularidades y conocimientos específicos (Walsh, 2005). Esto conlleva al planteamiento de una serie de directrices que pongan en práctica este proceso de interacción cultural y por ende una serie de competencias interculturales que deben ser desarrolladas en los diferentes contextos educativos y que se describen a continuación.

Competencias interculturales

Se entiende por competencia intercultural aquel conjunto de habilidades propias de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental que permiten relacionarse y comunicarse de forma apropiada y efectiva con personas pertenecientes a otras culturas. Estas habilidades al ser adquiridas por el ciudadano intercultural tienden a empoderarlo con el fin de capacitarlo para interactuar con personas culturalmente diversas, con visiones y perspectivas diferentes, que deben ser conciliadas para calmar o eliminar los conflictos presentes y estructurar la interacción pacífica. Todo ello, partiendo de una auto observación, autoevaluación y autorreflexión que dé cuenta de la forma en la que los estereotipos y prejuicios han afectado de forma negativa el pensamiento y comportamiento de cada uno de los individuos pertenecientes a una sociedad al generar desconocimiento, simplificar la realidad,

generalizar y gestionar lo distinto y desconocido solo por el afán de establecer categorías de personas a partir de su género, etnia, orientación sexual, nivel socio-económico, características físicas, psicológicas o cognitivas (Maza, 2020).

Existen varias clasificaciones de las competencias interculturales. Una de la más importantes en el campo de la educación y la comunicación intercultural es la propuesta por Byram (1997) quien en vez de referirse a estas como competencias las denomina saberes, habilidades y actitudes y las clasifica en:

- 1) Saberes (savoirs): Conocimiento de la cultura
- 2) Saber comprender: Habilidades para interpretar documentos, eventos o situaciones propios de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con la cultura propia.
- 3) Saber aprender: Habilidades para descubrir e interactuar que implican saber relacionar la nueva información con el conocimiento existente.
- 4) Saber ser: disposición a la curiosidad y apertura. Habilidad para actuar con voluntad disposición e interés.
- 5) Savoir s'engager: Conciencia cultural crítica que implica una interacción basada en el conocimiento y la experiencia.

Por otro lado, Deardorff (2011) citada en la Cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Colombia (2017) propone que las principales instituciones que deben abordar las competencias interculturales son los sistemas educativos a nivel individual y los sistemas legales a niveles organizacionales y de sociedad, por tal razón, sintetiza los requerimientos básicos y las capacidades necesarias para alcanzar las competencias interculturales en siete aspectos:

- 1) Respeto: Capacidad para valorar a los otros y sus culturas.
- 2) Autoconciencia/Identidad: Habilidad para comprender la forma en la que cada uno ve el mundo.

- 3) Ver desde otras perspectivas/Visiones de mundo: Ser capaz de identificar cómo estas perspectivas son similares y a la vez diferentes.
- 4) Escuchar: Interactuar en auténticos diálogos interculturales.
- 5) Adaptación: Ser capaz de cambiar de perspectiva para comprender al otro.
- 6) Construcción de vínculos: Estructurar relaciones interculturales perdurables.
- 7) Humildad cultural: Incluye el respeto y la autoconciencia.

Así las cosas, de acuerdo con UNESCO (2006) la educación intercultural debe abarcar todo el entorno pedagógico, los medios de enseñanza y las interacciones entre los estudiantes y los materiales pedagógicos utilizados; y partir de los cuatro pilares de la educación propuestos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Pilares que coinciden con las competencias o saberes propuestos por Byram (1997), por tal razón, la interculturalidad no se puede fragmentar y pretender abordarla solo en unas áreas de conocimiento que limitan su acción dentro del proceso educativo. La interculturalidad y la educación intercultural debe “ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible [...] propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el dialogo entre los diferentes grupos culturales.” (UNESCO, 2006, p. 18)

La enseñanza de las ciencias sociales

En Colombia desde hace más de 35 años, a partir de la reforma educativa de 1984, se viene realizando una serie de reestructuraciones a las mallas curriculares de las Ciencias Sociales, debido a la fragmentación de este conjunto de disciplinas evidenciada por especialistas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), quienes encontraron que en la mayoría de las instituciones educativas, antes de la publicación de los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales, se le daba mayor relevancia a la historia y muy poca a la geografía, para luego ser complementadas con la economía y/o la política en

los grados décimo y once (Media), lo que dejaba de lado disciplinas como la sociología, la demografía, la antropología, la democracia, la educación ética, entre otras. Aspecto que afectó la estructuración de la Prueba de Estado, ahora Prueba Saber, ya que, durante los dos años anteriores a la publicación de los lineamientos, la parte de las Ciencias Sociales se encontraba seccionada en historia, geografía y filosofía.

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) decide crear los lineamientos del área de las Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media en cumplimiento a lo estipulado por la Ley 115 de 1994 en sus artículos 23 y 31 en los que indican

ARTICULO 23. Para el logro de los objetivos de la Educación Básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional [...] ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

ARTICULO 31. [...] Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. (pp. 8 – 10)

Todo esto con el fin de eliminar el aprendizaje memorístico o el enfoque reproductivo e informativo y lograr que la educación colombiana se enfoque en la apropiación social de nuevos y viejos saberes y en la formación de ciudadanos críticos, democráticos y solidarios capaces de identificar problemas y encontrarles diferentes soluciones desde distintos ángulos. (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En este sentido, las Ciencias Sociales se convierten en el medio adecuado para la construcción del pensamiento crítico e intercultural al tener en cuenta que estas permiten el desarrollo de valores y el respeto a las posiciones de los demás, a la vez que contribuyen en la construcción de ciudadanos, hombres y mujeres, con capacidad de asombro, observación y análisis para identificar, buscar explicaciones, formular preguntas y recoger información sobre lo que le sucede a sí mismo, a sus

semejantes y a su entorno, con el fin de compartir y discutir con otros la información recolectada y aventurarse a nuevas comprensiones y visiones de mundo que le permitirán administrar de forma correcta y ética sus conocimientos (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Además de los Lineamientos Curriculares, en Colombia se cuenta con los Estándares Básicos de Aprendizaje y con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Tanto los Estándares como los DBA fueron diseñados por el MEN para cada una de las áreas de conocimiento, incluidas las Ciencias Sociales; los primeros diseñados en el 2006 y los segundos en constante actualización desde el 2016.

En lo que concierne a los Estándares Básicos de Aprendizaje, estos plantean que, desde inicios del siglo XXI, las Ciencias Sociales se caracterizan por reconocer la circulación de saberes culturales dentro de las colectividades humanas, saberes que se encuentran dotados de sentido y significado y que tienen la misma relevancia en la comprensión de la realidad que la que poseen los saberes producidos en las academias.

De acuerdo con esto, resulta de suma importancia para el MEN que la enseñanza de las Ciencias Sociales dote a los estudiantes de herramientas y metodologías que les ayude a comprender las diversas realidades sociales y las diferentes instancias de interacción humana, además de forjar en ellos posturas críticas y éticas con relación a las problemáticas sociales que predominan en el territorio nacional y mundial, como la pobreza, el abuso de poder, la exclusión social, la discriminación, el racismo, el irrespeto a los derechos humanos y la contaminación, entre otras, dado que la enseñanza de las ciencias sociales debe estar articulada con la acción ciudadana y debe abrir las puertas a una formación que fomente la capacidad de pensar analítica y críticamente, ya que las generaciones que se formen de esta manera tendrán la capacidad de evaluar toda la información a la que acceden o que les llega desde diferentes fuentes para no caer en dogmas, sino todo lo contrario; enriquecerse con miradas diferentes frente a datos convincentes y posibles cambios de opinión que les permita enriquecer su nivel de razonamiento, comprender quiénes son, cómo se han constituido en seres humanos, cómo se organizan

socialmente y así ubicarse en un momento histórico determinado y en un contexto ya sea cultural, político e ideológico, siendo conscientes de que como seres humanos son responsables de sus actuaciones y que frente a estas existen consecuencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Ahora bien, de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje estos son entendidos como una serie de aprendizajes estructurantes para cada grado y área en particular que guardan coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia que a su vez se encuentran conformados por conocimientos, habilidades y actitudes que deben articularse con los diferentes enfoques, metodologías, estrategias y contextos de cada institución educativa, así como sus Proyectos Educativos Institucionales, planes de área y de aula. En síntesis, los DBA son una estrategia que permite la flexibilización curricular y el alcance de aprendizajes a lo largo del año lectivo (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Lo enunciado en las líneas anteriores, coincide con el planteamiento de Santiago (2016) quien afirma que, debido a las continuas reformas curriculares abundan opciones pedagógicas y didácticas que tienen como objetivo innovar la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, cada vez que ésta se intenta reestructurar aparece el obstáculo de la memorización como forma de manifestar el aprendizaje, fortalecido por la manera en la que se presentan los conocimientos, las noticias y la información, todos ellos plagados de datos que circulan libremente y a los que se puede acceder a través de los medios digitales, lo que impide a su vez, el desarrollo del pensamiento analítico y crítico y deja a la escuela en un atraso epistémico con respecto a la época en que la nos encontramos. Además de contribuir a la descontextualización de los estudiantes de su propia realidad, del conflicto social actual que viven muchas sociedades incluida la propia y de las situaciones inciertas e imprevistas a las que se ven sometidas sus comunidades, para así, dejar en el limbo su capacidad para cuestionar toda la información que les llega y que generalmente tienden a considerar 'verdades confirmadas'.

En este orden de ideas, Pipkin et al., (2001, en Santiago, 2016) encuentran que los diferentes contenidos que se enseñan a los niños y jóvenes en la actualidad cumplían una función en el pasado, específicamente cuando estos sucedieron, pero hoy carecen de relevancia, pues en la actualidad han surgido nuevas problemáticas ambientales, políticas, económicas y sociales que los estudiantes no entienden, no pueden interpretar, contextualizar ni relacionar con lo que aprenden en la escuela, pero que les llega a través de los medios de comunicación y otras fuentes de información.

Lo planteado por estos autores no implica que no sea necesario conocer de historia, es importante, pero también resulta fundamental que los niños y jóvenes de cada generación entiendan a profundidad las problemáticas actuales que viven sus comunidades y sociedades, los sucesos que las provocaron y la forma en la que estas los afectan, además de las repercusiones que pueden llegar a tener a corto, mediano y largo plazo en la calidad de vida. Así las cosas, Santiago (2016) plantea que

Esta realidad representa para el modelo educativo, las Ciencias Sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje, la obligación de revisar sus conocimientos y prácticas, en cuanto a: a) el comportamiento de las circunstancias del mundo contemporáneo; b) la formación de los ciudadanos en el entendimiento de la realidad vivida y c) la necesidad de potenciar en los individuos la capacidad de imaginar, pensar y comunicar ideas y criterios sobre su mundo, la realidad y la vida. (p. 249)

Frente a esta situación, Santisteban y Pagès (2018) desde una perspectiva diferente, aunque muy cercana plantean que todos aquellos políticos que gobiernan a los diferentes territorios, si tuvieran la oportunidad, eliminarían esas enseñanzas que podrían llegar a socializar a la población, y sin estas convertirla en un ente sumiso a los valores impuestos desde el poder, en vez de fomentar el pensamiento autónomo y la toma de decisiones en contravía a dichos valores.

De ahí la importancia de replantearse la Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a la historia de los últimos siglos y las problemáticas que han afectado a cada una de las comunidades mundiales,

además de los efectos que aún faltan por experimentar de cada una de las decisiones tomadas de forma correcta o incorrecta.

Didáctica de las Ciencias Sociales

Desde los postulados de Camilloni (1998), la didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objetivo aportar herramientas conceptuales que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y actitudes que les permita:

- 1) Entender a quienes viven en su entorno próximo, en otras zonas geográficas y épocas para identificar las semejanzas y diferencias en cuanto a los modos de vida de las culturas que existen y que existieron, para tomar conciencia de la diversidad de cosmovisiones y sistemas de creencias.
- 2) Adquirir actitudes como responsabilidad cívica y solidaridad con los otros hombres y mujeres que le permitan participar en la sociedad democrática actual y contribuir en el desarrollo de la comunidad a la que pertenece a través del dominio de las competencias cognitivas.
- 3) Satisfacer sus necesidades básicas y ser capaces de tomar sus propias decisiones teniendo en cuenta las diferentes opciones y perspectivas que les ayude a construir su proyecto de vida.

En este sentido, Camilloni (1998) considera fundamental que la Enseñanza de las Ciencias Sociales se enfoque en ampliar los horizontes culturales y espaciales de los estudiantes a partir de la superación del egocentrismo y el rechazo del etnocentrismo, pero para ello se necesita que la escuela y sus profesores de Ciencias Sociales los apoyen en la adquisición, organización, formación y reelaboración de conceptos nuevos que les ayude en la superación de los niveles de abstracción, generalización y procesos sociales complejos desde perspectivas diversas, para ello será necesario hacer uso de diferentes tipos de representaciones mentales; diseñar actividades que permitan comunicar, observar, buscar, registrar, analizar, interpretar y valorar información desde sus aspectos formales y

contenidos; involucrar la resolución de problemas que les permita apoyarse en los aspectos conceptuales y teóricos; y finalmente fortalecer sus capacidades para construir opiniones propias, modificarlas y sostenerlas, lo que generará el desarrollo de nuevas operaciones y competencias cognitivas.

En línea con lo planteado por esta autora, Santisteban y Pagès (2018) consideran que la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es un campo de conocimientos que intenta entender lo que sucede cuando se enseña y se aprenden saberes sociales, geográficos e históricos en la práctica, por ende, su principal preocupación son los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos saberes además de las problemáticas que se presentan en estos procesos con el fin de buscar soluciones, herramientas y estrategias que les ayude a los profesores a actuar como sujetos reflexivos y críticos en lo que respecta a su práctica y transformar el pensamiento social e histórico a uno crítico y creativo (Pagès, 2012), a la vez que les permite ser conscientes de que saber sobre los temas que enseña no es suficiente, sino que también es necesario conocer cómo enseñarlo y cómo se aprende, sin olvidarse de que al enseñar Ciencias Sociales se está ayudando “a vivir en la pluralidad de ideas y en la diversidad de culturas” (Santisteban y Pagès, 2018). De acuerdo con esto, Caminolli (1994) considera que

construir una ciencia social y una teoría de cómo debe ser enseñada son tareas que se enmarcan en problemáticas epistemológicas similares. Entre estas problemáticas se destacan [...] la necesidad de garantizar la ampliación de los horizontes espaciales y temporales de sabios, docentes y alumnos; de resolver las complejas relaciones entre el pensamiento nomotético y el pensamiento idiográfico, o las relaciones entre la objetividad y la subjetividad tanto del sujeto cognoscente como de la comunidad científica, docente o escolar a la que aquel pertenece. También debe resolver la vinculación entre la teoría y la acción intelectual y práctica. (p. 36)

Aspecto con el que coincide Santiago (2016) cuando afirma que, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe basarse en el ejercicio investigador en el que la teoría oriente la experiencia ciudadana y le permita al estudiante interpretar la realidad, plantear un discurso con puntos de vista analíticos, le dé vida al pensamiento crítico y ejercite al estudiante en la problematización de las dificultades geográficas, ambientales y sociales, a la vez que hace consciente al estudiante de su condición humana, su comportamiento social y el mejoramiento de la calidad de vida propio y de su comunidad.

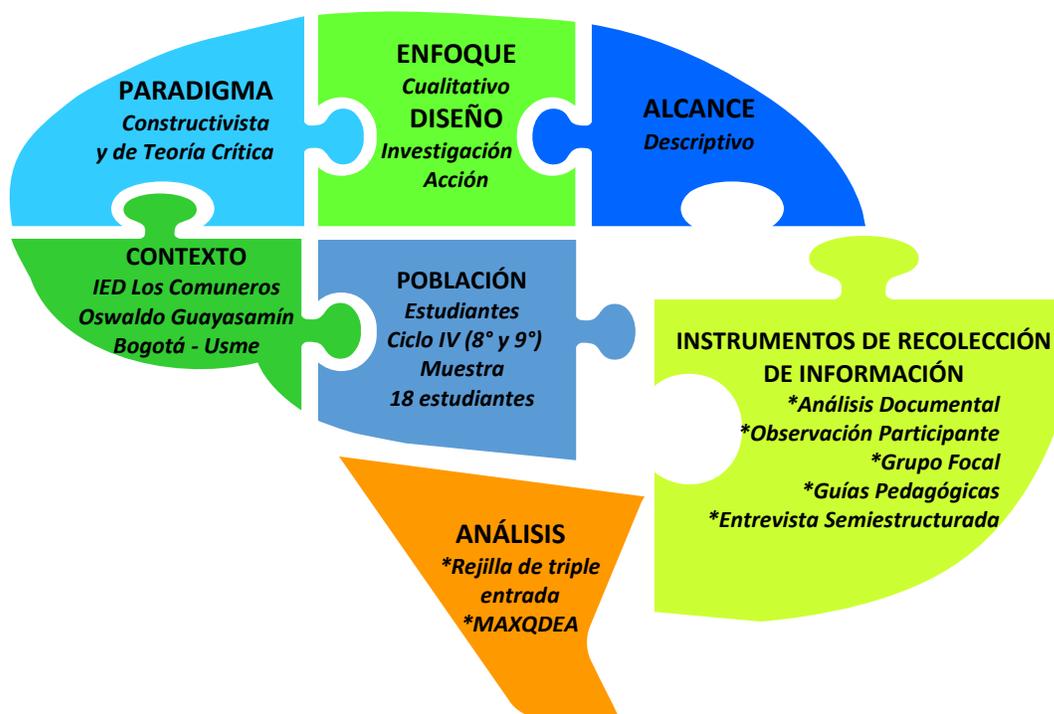
En resumen, y desde el punto de vista de Santisteban y Pagès (2018) la enseñanza de las ciencias sociales necesita repensarse con el fin de contextualizar al estudiante frente a los cambios que se están produciendo en el mundo y en sus contextos nacionales, locales y comunitarios, por lo tanto debe encontrar nuevas estrategias para seleccionar los contenidos que se van a enseñar, las vías que se van a utilizar, las perspectivas metodológicas y las herramientas o recursos que se requieren, más aún cuando es una disciplina que enseña sobre ciencias que mantienen una constante actualización y que no deben estancarse en el tiempo y continuar con su atraso epistemológico.

CAPÍTULO IV: Aspectos Metodológicos

En este apartado se exponen las características de orden metodológico del presente estudio, entre las que se encuentran: enfoque de investigación, diseño de investigación, alcance, caracterización del contexto en el que se desarrolla la investigación y de la población objeto de estudio, instrumentos de recolección y herramientas de análisis de información. Todo esto sustentado en los teóricos y expertos de la metodología investigativa propia del tipo de estudio requerido.

Figura 4

Aspectos Metodológicos de la investigación.



Elaboración propia.

Paradigma de investigación

La presente investigación se encuentra inscrita tanto en el paradigma de Teoría crítica (sociocrítico), como en el constructivista de forma paralela. Esto teniendo en cuenta que cada uno

aporta diferentes aspectos a la forma en la que se encuentra encaminado el estudio. En lo que concierne a la perspectiva de la teoría crítica, este paradigma se hace relevante ya que de acuerdo con Ricoy (2006, en Ramos, 2015) tiene como objetivo la “transformación social... desde la reflexión personal crítica en la acción” (p. 13) y a la luz de Guba y Lincoln (2002, en Ramos, 2015) la investigación acción (diseño del presente estudio) es considerada su base metodológica al servir como enlace entre la teoría y la practica sin enfocarse netamente en la descripción del contexto sino también en incluir estrategias que lo modifiquen. En este sentido, la investigación de acuerdo con este paradigma tiene como fin principal incidir en la conciencia de una sociedad al buscar la comprensión de sus problemáticas y de las maneras y acciones con las que pueden cambiar dichas situaciones y estructuras de una sociedad.

Por otro lado, desde el paradigma constructivista se le da relevancia a la forma en la que se generan los significados desde marcos de referencia de tipo interpretativo que se basan en la historia y la cultura y son mediados por las diferentes convenciones lingüísticas propias de cada contexto social o cultural. (Bergen, 2007 en Ramos, 2015). Sin embargo, a diferencia del paradigma de teoría crítica, este no busca la transformación del mundo sino su reconstrucción a partir de las diferentes percepciones de los sujetos que hacen parte de la investigación, por ende “Los resultados que se encuentran en la investigación basada en el constructivismo son producto de la construcción que realizan tanto en investigado como el investigador” (Ramos, 2015, p. 14), es decir, que el investigador se encarga de observar y analizar las conductas, conversaciones, narrativas y contextos de los investigados, quienes también se convierten en observadores, para comprender los múltiples significados que estos tienen del mundo. (Pérez, 2005)

Enfoque Cualitativo

De acuerdo con los aportes de Hernández et al. (2014) la investigación con enfoque cualitativo se caracteriza por desarrollar preguntas e hipótesis durante todo el transcurso de la investigación, principalmente durante y después de la recolección y análisis de datos, lo que fortalece y perfecciona el estudio realizado. Es por esta razón que, se considera un proceso circular y flexible en el que no siempre se mantiene la misma secuencia, dado que varía dependiendo de cada tipo de estudio, esto quiere decir que, las investigaciones con aproximación cualitativa no suelen seguir una lógica en la que primero se parte de la teoría y luego se llega a la práctica, sino que exploran, describen y luego generan planteamientos teóricos; en lugar de ser deductivas son inductivas, por lo tanto, holísticas. Razón por la cual, se opta por seleccionar este tipo de enfoque para esta investigación, dado que promueve el constante cuestionamiento y replanteamiento de diferentes aspectos de la investigación con el fin de hacerla más completa, viable y factible.

En lo que concierne a la recolección de datos, el enfoque cualitativo se vale de aspectos que no suelen ser estudiados desde lo cuantitativo y que se tornan relevantes cuando se estudian fenómenos propios del comportamiento humano, como lo son en este caso el desarrollo del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural en estudiantes con edades entre los 13 y 16 años. Tales aspectos pueden ser pensamientos, conceptos, imágenes mentales, emociones, creencias, interacciones o experiencias que permiten entender los motivos, significados y razones del comportamiento propio del sujeto o sujetos de estudio. De ahí que, los datos o la información pueda ser recolectada en imágenes o en lenguaje escrito, verbal y no verbal (Lichtman, 2013 y Morse, 2012 en Hernández et al., 2014) ya sea con la implementación de talleres, conversatorios, debates, grabaciones de los encuentros con los grupos focales e incluso con entrevistas grupales que permitan obtener información a la que no se puede acceder desde la observación.

En síntesis, la presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, dado que su principal objetivo es establecer, a través de la práctica, aquellas didácticas propias de las ciencias sociales que incentivan la construcción de las habilidades previamente mencionadas puesto que se caracteriza por ser vivencial, situacional y experiencial al tener como horizonte el estudio de las formas de interpretar la realidad mundial, nacional y local por parte de una población de estudiantes pertenecientes al ciclo IV (grados 8 y 9) de educación básica secundaria en una institución educativa de carácter distrital ubicada en la zona suroriental de la ciudad de Bogotá, que conlleve a la construcción de una visión propia de los contextos por parte de los sujetos actuantes, teniendo en cuenta sus perspectivas, principios y necesidades.

Diseño: Investigación-Acción

La Investigación-Acción (IA) desde lo planteado por Latorre (2005) es considerada como un instrumento capaz de generar cambio y conocimiento sobre la realidad social y educativa que aporta autonomía a quienes suelen valerse de ella, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas a partir de la acción y la reflexión en cada uno de los ciclos de la investigación.

A la luz de Kemmis (1988, en Latorre, 2005) la IA es una metodología de “investigación sobre la práctica realizada, por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación.” (p. 25). De ahí que, el investigador no sea visto como un experto externo que convierte a los sujetos en objetos de estudio, sino que investiga con y para ellos, con el fin de mejorar su realidad siendo así, un enfoque simétrico y no jerárquico en lo que respecta a la relación entre investigador e investigados.

De acuerdo con Lewin (1946, en Hernández et al. 2014), fundador del modelo de investigación-acción, este diseño se basa en una estructura en forma de espiral que pretende repetir ciclos de análisis

para conceptualizar y redefinir el problema varias veces, por lo que se puede estructurar en cinco fases secuenciales de acción desde una visión técnico-científica: 1) *planificación de la investigación*, 2) *identificación de los hechos*, 3) *análisis de la información*, 4) *implementación* y 5) *evaluación*. Sin embargo, Stringer (1999, en Hernández et al. 2014) sintetiza esas fases en solo tres: *observar*, *pensar* y *actuar*. La primera (observar) consiste en identificar el problema y recolectar información mediante la inmersión, para luego analizar e interpretar dicha información en la segunda fase (pensar), mientras se continúa recogiendo más datos, para finalmente resolver la problemática e implementar mejoras en la tercera fase (actuar). Estas fases se podrán repetir de forma cíclica cuantas veces el investigador considere necesario hasta que realmente se logre una solución o mejora satisfactoria.

Por otro lado, desde una visión deliberativa, la investigación-acción se enfoca tanto en los resultados como en el proceso de investigación, al basarse en las interpretaciones del comportamiento humano, la comunicación, la deliberación, la negociación y la descripción de forma detallada. Esto se complementa con la visión emancipadora que considera que este diseño de investigación no solo busca resolver problemas o mejorar un proceso, sino que adicional a esto les da relevancia a las transformaciones sociales a partir de la creación de conciencia en los sujetos estudiados (Álvarez, 2003, en Hernández et al. 2014).

En lo que respecta al ámbito educativo la IA se caracteriza por mejorar la educación a través de la práctica y la generación de conocimiento al partir del cuestionamiento de prácticas sociales y discursos para reconstruirlos y/o transformarlos a la vez que le permite al docente investigador “reflexionar sobre su propia practica con miras a examinarla críticamente y transformarla con el propósito de mejorarla [...] de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros.” (Restrepo, 2009, p. 103).

En este sentido, el presente estudio se inscribe dentro de la Investigación-Acción ya que se pretende establecer didácticas de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de ciclo IV a través de una

intervención pedagógica desde el área de las Ciencias Sociales en la que el docente investigador se hace partícipe de dicho proceso al posibilitar la identificación de las actividades y/o recursos que facilitan la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y el estudio de las realidades y problemáticas actuales.

Alcance Descriptivo

Al ser de alcance descriptivo, esta investigación busca “describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos, 2020, p. 2). En este caso, la efectividad de ciertas actividades en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de ciclo IV (8° – 9°) de una IED de carácter público de la Ciudad de Bogotá, ya que como lo refiere Hernández et al. (2014) el alcance descriptivo permite “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (p. 92). Este alcance se tornó relevante al momento de describir la elaboración de las guías pedagógicas, el tipo de actividades incluidas, su implementación y alcance de los objetivos con apoyo de los instrumentos de recolección de información.

Marco Contextual

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamín ubicada en la ciudad de Bogotá, localidad Usme, barrio el Virrey. Este colegio se encuentra conformado por dos sedes; la sede A para Educación Básica Primaria y la sede B para Educación Básica Secundaria y Media, ambas en calendario A, con énfasis en Arte y Diseño, Asistencia Administrativa y Actividad Física. Las jornadas que ofrece la institución son mañana y tarde, para las sedes A y B Primaria y Secundaria, y Jornada Única para Primera Infancia y Educación Media. La caracterización sociodemográfica de los estudiantes pertenecientes a la institución evidencia que los estratos socioeconómicos en los que estos se encuentran oscilan entre el estrato 0 y 3.

La institución para el 2021 atendía un total de 2.194 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: Sede A jornada única 196 estudiantes, Sede A jornada mañana 533 estudiantes, Sede A jornada tarde 396 estudiantes, Sede B jornada mañana 403 estudiantes, Sede B jornada única 248 estudiantes, Sede B jornada tarde 418 estudiantes, para los que se encuentra asignada una planta docente conformada por 109 maestros, 6 directivos y 6 orientadores.

El colegio se caracteriza por enfocarse en garantizar el derecho integral a la educación de calidad y promover el aprendizaje significativo para la vida y el desarrollo humano, en el que predomine la experimentación del conocimiento, la participación y la resolución de problemas, con el fin de favorecer el auto reconocimiento y el de los demás como seres humanos con capacidades, limitaciones, deberes y derechos, a la vez que se fortalece la construcción de la autonomía y el pensamiento crítico para la estructuración de los proyectos de vida de los estudiantes (IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamin, 2020).

En este orden de ideas, el docente investigador optó por desarrollar la presente investigación en la sede B de esta institución y giró en torno a la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural para darle continuidad a la visión de la institución educativa y los objetivos de formación de esta e ir enriqueciendo el trabajo realizado por la comunidad educativa.

Población

La población para la cual se dirigió esta investigación pertenecía al Ciclo IV, grados 8° y 9° de la Básica Secundaria con un total de 6 cursos, 3 octavos y 3 novenos conformados por 184 estudiantes, 88 de grado octavo y 96 de grado noveno, de los cuales se seleccionaron 18 estudiantes para conformar la muestra de los participantes de la investigación, nueve estudiantes de cada grado. La selección de la muestra poblacional se debió a que en este ciclo se busca que desde las diferentes áreas de conocimiento los estudiantes fortalezcan sus capacidades de análisis, interpretación y razonamiento

teniendo en cuenta los conocimientos previos adquiridos en sus grados anteriores, así como las habilidades de pensamiento crítico e interrelación personal e institucional que los proyecta como sujetos actores de su proyecto de vida, capaces de superar las múltiples dificultades que se les presenta en cada uno de los contextos en los que interactúan.

Muestra

Los 18 estudiantes que conformaron la muestra se seleccionaron de modo que cumplieran con los criterios de inclusión que son: 1) encontrarse matriculados y activos dentro de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, 2) pertenecer al ciclo 4 (grados 8° y 9°) de Educación Básica Secundaria de la sede B, jornada mañana, 3) con edades entre los 13 y 16 años de edad, 4) que representen la diversidad social presente en la institución y 5) que acepten hacer parte de la investigación a través de un consentimiento informado previamente firmado por el estudiante y su acudiente.

Instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesaria la implementación de técnicas de recolección de información como: análisis documental, observación participante, guías pedagógicas, grupo focal y entrevista semiestructurada.

Análisis Documental

Este instrumento de recolección de información fue utilizado para identificar las teorías e investigaciones que sustentan y/o preceden el presente estudio y que se registraron dentro del marco teórico y el estado del arte como fuentes primarias y secundarias que respaldaban cada uno de los conceptos en torno a los que gira la problemática abordada, entre las que se incluyen teorías sobre el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades interculturales, así como memorias de Master y Doctorales que incluyen estrategias y herramientas innovadoras desde las Ciencias Sociales. Para el

desarrollo de este instrumento se realizó una matriz de análisis documental que permitió relacionar las categorías de la investigación con los documentos recolectados (ver Anexo N. 1).

Observación Participante

De acuerdo con Trujillo et al. (2019) la observación consiste en recolectar información a profundidad sobre el fenómeno que se pretende estudiar con el fin de describirlo, explicarlo y comprenderlo dentro de su propio contexto. Así mismo, estos autores consideran que la observación científica permite la formulación de conceptos, subcategorías, categorías y teorías que enriquecen el proceso de investigación científica, por lo que esta debe ser sistemática, selectiva, ilustrada, intencionada e interpretativa.

En lo que respecta al presente estudio, el tipo de observación científica utilizada es la participante e in situ, en la que el investigador se sumerge en el contexto y grupo investigado y asume un rol activo y protagónico que permite recolectar la mayor cantidad de datos e información para así comprender el fenómeno estudiado.

Este instrumento se utilizó con el fin de recolectar información relacionada con la construcción y el desarrollo del pensamiento crítico y reconocimiento intercultural de los estudiantes participantes en cada uno de los encuentros formales e informales durante y después de la implementación de las guías pedagógicas y el desarrollo de los conversatorios (Ver Anexo N. 2).

Guías Pedagógicas

En el campo pedagógico existen muchas interpretaciones sobre lo que es una guía pedagógica, sin embargo, Romero (2021) sintetiza todos estos puntos de vista al indicar que una guía pedagógica no puede ser confundida con un texto escolar, un taller, una serie de lecturas, un tratado o una evaluación sino “un instrumento de orientación didáctica, que aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje, métodos y herramientas de gestión de conocimiento, asegurando el aprendizaje autónomo y el

desarrollo de procesos de pensamiento” (p. 4) y que preferiblemente debe incluir 6 desempeños fundamentales: 1) saber conocer, 2) saber pensar, 3) saber hacer, 4) saber innovar, 5) saber ser y 6) saber sentir.

De acuerdo con Romero (2021) este tipo de herramienta hace énfasis en la autoconciencia del saber y de los procesos que se siguen paso a paso, es decir que, los estudiantes son conscientes de lo que saben y lo que no saben, del por qué y el para qué, lo que genera conciencia metacognitiva y habilidades de búsqueda de información para superar la ausencia cognitiva provocada por lo que desconocen.

En lo que respecta a las guías pedagógicas diseñadas para esta investigación, estas incluyeron actividades relacionadas con la interpretación y análisis de imágenes, dibujos, caricaturas, fotografías, material audiovisual como documentales, películas, videos; interpretación y análisis de textos y poesía, video foros, debates y producción textual (Ver Anexo N. 4).

Entrevista semiestructurada

Desde lo planteado por Trujillo et al. (2019) este instrumento permite recolectar información sobre un determinado tema a través de la interacción social entre el investigador y el investigado o el entrevistador y el entrevistado. En el caso de la entrevista semiestructurada “el entrevistador alterna preguntas estructuradas y espontáneas-abiertas; es la más completa por cumplir doble función: criterios fijos, y profundidad de características específicas. Requiere de un buen nivel de atención a los detalles para su registro.” (p. 71)

De acuerdo con Hernández et al. (2014) las entrevistas se suelen utilizar cuando se hace necesario obtener información sobre el problema o fenómeno de estudio que no se alcanza a recoger a través de la observación o que por ética o complejidad no se logra recolectar. Esta herramienta se caracteriza por ser flexible al poder realizarla en varias etapas, adecuarla a los participantes, ser más

cercana y poder administrar el ritmo y la dirección de la entrevista, a la vez que permite obtener información relacionada con los puntos de vista, experiencias y opiniones de los participantes. En lo que respecta a la entrevista semiestructurada “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información.” (p. 403)

En el caso del presente estudio este instrumento fue utilizado para determinar la forma en la que se reconocen los estudiantes y reconocen a quienes los rodean, construyen su conocimiento y su visión de mundo dentro de su contexto académico y social, a partir de sus experiencias de vida. A la vez que se indaga sobre las actividades implementadas durante la investigación y que consideran les permitieron cuestionar y fortalecer su pensamiento crítico e intercultural; por tal razón fue determinante el uso de la entrevista semiestructurada por su flexibilidad y complementariedad (Ver Anexo N. 6).

Grupo Focal

De acuerdo con Aigner (2009) los grupos focales se caracterizan por estar conformados por sujetos previamente seleccionados con características específicas, con los que se buscó generar procesos de interacción y discusión sobre temáticas y aspectos puntuales relacionadas con el fenómeno u objeto a investigar. En el caso de la presente investigación, el grupo focal estuvo conformado por estudiantes de ciclo IV pertenecientes a la institución educativa ya mencionada e interesados en la construcción de habilidades propias del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural, a quienes se les aplicaron las entrevistas semiestructuradas y se convirtieron en sujetos de observación para determinar hasta qué punto las actividades diseñadas permitieron la construcción de dichos aspectos además de registrar la forma en la que los participantes elaboran su realidad y experiencia en torno a las categorías ya mencionadas. Para ello se determinaron unos criterios de inclusión con los que debían cumplir los participantes.

Instrumentos de análisis de la información

Software de análisis de datos cualitativos MAXQDA

Para el análisis y codificación tanto de las entrevistas como de los formatos de observación, se utilizó el programa de análisis cualitativo MAXQDA dentro del cual se ingresaron cada una de las entrevistas y las observaciones realizadas durante las diferentes sesiones de clase (Ver Anexo N. 3 y 7), con el fin de identificar las competencias relacionadas con el pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural desarrolladas con cada una de las guías pedagógicas, y que pasaron a convertirse en categorías y subcategorías que facilitaron la codificación de dichos documentos; además de permitir la identificación de aquellas actividades que generaron reflexión y participación por parte de los estudiantes, así como las propuestas realizadas por estos durante las sesiones de clase de Ciencias Sociales.

Matriz de triple entrada

Para la elaboración de la matriz de triple entrada se tuvo en cuenta el tema, pregunta y objetivos de investigación, así como las fuentes (el grupo focal), la información recopilada en los instrumentos (formato de observación, entrevista, revisión literaria) y las categorías y subcategorías propias del marco teórico o que emergieron durante el proceso de observación y aplicación de las guías pedagógicas con el fin de identificar las actividades que permiten la construcción del pensamiento crítico de los estudiantes pertenecientes a ciclo IV y su efectividad.

Rejilla de análisis de observación

Este instrumento se realizó a partir del mismo formato de observación diseñado para registrar cada uno de los aspectos importantes durante la implementación de las guías pedagógicas en cada uno de sus momentos y así determinar si se evidenciaba la presencia de las competencias propias del

pensamiento crítico y las necesarias para el desarrollo de la reflexión intercultural, además de aspectos importantes que permitieron reflexionar sobre el tipo de actividad planteada y la respuesta obtenida por parte de los estudiantes pertenecientes al grupo focal. A este formato de observación se le agregó dos columnas para identificar las categorías y subcategorías a partir de la teoría presente en el marco teórico (Ver Anexo N. 3).

En síntesis, esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, cuyo diseño es la investigación-acción y su alcance descriptivo. Se llevó a cabo dentro de una institución de carácter público de la ciudad de Bogotá, en la localidad Usme (zona suroriental) y con una muestra de 18 estudiantes de ciclo IV, grados 8° y 9°. Para el alcance del objetivo se requirió de la implementación de herramientas tales como observación participante, grupo focal, entrevista semiestructurada y guías pedagógicas para la recolección de información, estos instrumentos fueron analizados a partir de matrices analíticas y un software de análisis cualitativo con el que se pudo relacionar las categorías y subcategorías presentes en el marco teórico propias del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural, además de identificar categorías emergentes dentro del proceso de análisis que complementan la investigación.

CAPÍTULO V: Análisis y Discusión de Resultados

Este capítulo tiene como objetivo presentar el análisis de la información recolectada con los instrumentos de investigación, que a su vez se encuentran enlazados con cada uno de los objetivos específicos. De ahí que, se presente una descripción de los hallazgos obtenidos durante el alcance de cada uno de ellos, para dar respuesta a la pregunta de investigación. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los objetivos generales y específicos, los instrumentos de recolección y análisis de información utilizados, así como las categorías y subcategorías de análisis (ver tabla 1).

Tabla 1

Relación entre Objetivos, Instrumentos, Categorías y Subcategorías de Análisis.

<i>Objetivo de investigación general</i>	<i>Objetivo de investigación específico</i>	<i>Instrumentos de recolección de información</i>	<i>Instrumentos de análisis de la información</i>	<i>Categorías y subcategorías de análisis</i>
Establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan la construcción de pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural en estudiantes de ciclo IV de la básica secundaria en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín.	Implementar guías pedagógicas que incluyan diversos tipos de actividades propias de la didáctica de las ciencias sociales orientadas a la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis documental 2. Guías pedagógicas 3. Grupo focal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rejilla de análisis de observación 2. Software de análisis cualitativo MAXQDA 	<p>PENSAMIENTO CRÍTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> *Planteamiento de soluciones a problemas complejos *Formulación de problemas y problemas con claridad y precisión *Reflexión con mente abierta Socialización de las ideas con efectividad *Búsqueda y evaluación de información relevante *Análisis y evaluación de supuestos y consecuencias prácticas *Elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva *Obtención de conclusiones sólidas <p>RECONOCIMIENTO INTERCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> *Construcción de vínculos *Ver desde otras perspectivas/ visiones de mundo *Habilidad para comprender la forma en la que cada uno ve el mundo *Respeto: capacidad para valorar a los otros y sus culturas *Escuchar: interactuar en auténticos diálogos interculturales *Adaptación: ser capaz de identificar cómo estas perspectivas son similares y diferentes. *Ser capaz de cambiar de perspectiva para comprender al otro. *Autoconciencia / Identidad *Humildad cultural.
	Caracterizar las actividades desde la didáctica de las ciencias sociales que permiten a los estudiantes construir y/o desarrollar su pensamiento crítico y reconocimiento intercultural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo focal 2. Observación participante 3. Entrevista semiestructurada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matrix de triple entrada 2. Rejilla de análisis de observación 3. Software de análisis cualitativo MAXQDA 	
	Analizar el proceso de construcción del pensamiento crítico y reconocimiento intercultural en un grupo de estudiantes de ciclo IV.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guías pedagógicas 2. Grupo focal 3. Observación participante 4. Entrevista semiestructurada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Software de análisis cualitativo MAXQDA 2. Matrix de triple entrada 3. Rejilla de observación 	

Elaboración propia.

Construcción de las guías pedagógicas

Para el alcance del primer objetivo específico se consideró relevante, en primer lugar, la identificación del tipo de actividades que podrían generar mayor participación en el aula de clase, interacción entre los estudiantes, reflexión y autocuestionamiento, así como su distribución dentro de la guía y la frecuencia con la que se realizaría su aplicación. Esto requirió del análisis documental a los postulados y recomendaciones de Crispín et al., (2012) y Romero (2021) con respecto a la forma como debe estar diseñada una guía pedagógica, que permita el desarrollo de procesos de pensamiento y de la conciencia metacognitiva; además de la revisión de material pedagógico y didáctico con contenido intercultural y crítico en diferentes libros de texto escolar, cartillas y páginas web dirigidos al ciclo IV, grados 8° y 9°, que se pudiera incluir dentro de las guías pedagógicas a aplicar.

Entre el material revisado se encuentran: La página web de la Fundación Carlos Slim, Cartilla Ciencias Sociales 5 del Ministerio de Educación Nacional, Cartilla Diversidad Cultural del Ministerio de Cultura, página web Recursos de Historia, libro de texto Sociales Proyecto Educativo Siglo XXI 8.2 y 9.2- Santillana, Sabiduría Ancestral Indígena SAI Proyecto Educativo Memoria y Creatividad-Grupo SURASuramericana-Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, Proyecto Caja de Herramientas Pedagógicas: Catedra de Estudios Afrocolombianos de la Secretaria de Educación de Bogotá, libros Hipertexto Sociales 8 y 9 Santillana, página web e-Historia, portal Historia1–Imagen y libros Ciencias Sociales 8 y 9 Redes de Aprendizaje para la Vida-Editorial SM, cada uno de ellos referenciados en la bibliografía de las guías pedagógicas en las que fueron utilizadas algunas de sus actividades.

Estructuración de las guías pedagógicas

A partir del análisis documental realizado a Romero (2021) y Crispín et al., (2012) se optó por estructurar cada guía pedagógica en tres momentos: Momento 1 – Inicio, Momento 2 – Desarrollo y Momento 3 – Cierre, en los cuales se buscó trabajar desde la identificación del tema hasta la discusión,

argumentación, creación y producción de soluciones a partir de actividades que giraran en torno a la interpretación de imágenes (fotos, caricaturas, dibujos, infografías), lectura e interpretación de textos (poemas, letras de canciones, noticias escritas, discursos), análisis e interpretación de material audiovisual (películas, documentales, comerciales, parodias sociales, económicas y políticas, podcast y audios), análisis de información proveniente de los medios masivos de comunicación, construcción de diferentes tipos de texto (noticias, reflexiones, ensayos, discursos y textos de opinión), organizadores graficos (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos) y actividades de preparación para el desarrollo de conversatorios. Sin embargo, cada momento de la guía tenía metas pedagógicas diferentes con el fin de profundizar en el tema y desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión intercultural como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2

Estructura y Metas de las Guías Pedagógicas.

Momento	Objetivo
Inicio	Establecer relaciones entre los conocimientos previos de los estudiantes (significados, conceptos y experiencias) y los conocimientos nuevos que se presentan en la guía para ser procesados y asimilados, y así tener una visión propia y global del tema o problemática trabajado. Clave: atraer la atención, generar interés y promover la observación.
Desarrollo	Impulsar la construcción de conceptos en los que se evidencie la comprensión y reflexión por parte de los estudiantes, así como su proceso de análisis, organización, comparación, síntesis y producción de información. Clave: generar reflexión y usar actividades que integren los conocimientos previos con la nueva información.
Cierre	Promover actividades de practica que permitan interiorizar lo aprendido, la resolución de problemas, el análisis, la argumentación, la creatividad, la síntesis, el autoconocimiento, la flexibilidad, el auto cuestionamiento y el discernimiento. Clave: aplicar el conocimiento aprendido en diferentes contextos o situaciones.

Adaptado de Crispín et al., (2012). “Guía del docente para el desarrollo de competencias”, por Crispin et al., (2012),

(https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf)

Implementación de las guías pedagógicas

En total se aplicaron 4 guías a los estudiantes pertenecientes al grupo focal desde el 6 de julio hasta el 15 de noviembre del 2021, una guía por mes, en sesiones virtuales y presenciales que se vieron afectadas por la emergencia sanitaria del Covid 19. Esto no significa que los encuentros con el grupo focal se dieran una vez al mes, sino que las guías estaban diseñadas para ser trabajadas en cuatro semanas de acuerdo con los requerimientos de la institución educativa, es por esta razón que se realizaban encuentros virtuales una vez a la semana durante el aislamiento obligatorio en la ciudad y presenciales dos veces a la semana durante el retorno progresivo a la institución de acuerdo con la organización realizada por las directivas de la institución.

En este orden de ideas, la semana 1 de cada mes se programó para realizar la lectura de la guía y así contextualizar a los estudiantes en el tema a tratar y se desarrollaban las actividades presentes en el momento de inicio; en las semanas 2 y 3 se profundizaba en la temática de la guía a partir del momento de desarrollo y en la semana 4 los estudiantes aplicaban lo aprendido con las actividades propuestas en el momento de cierre (Ver Anexo N. 4).

Observación participante y entrevista semiestructurada

En lo que respecta a la aplicación del formato de observación participante, este se utilizó desde la implementación de la primera guía pedagógica hasta la última, es decir, durante 4 meses en los que se registraron aspectos y situaciones importantes que se presentaron en el aula de clase, así como opiniones de los estudiantes con respecto a las actividades y la organización de las guías pedagógicas, con apoyo de una grabadora de voz que permitiera registrar algunos aspectos de los encuentros que podían pasar inadvertidos para el docente investigador. Para el análisis de este formato fue necesaria la elaboración de una matriz que permitiera codificar y relacionar la información recolectada en cada sesión con las categorías y subcategorías presentadas en la tabla 1 (Ver Anexo N. 3).

Gracias al formato inicial de observación participante se identificaron diferentes factores que afectaron tanto de forma positiva como negativa la implementación de las guías pedagógicas, así como comportamientos por parte de los estudiantes que variaban de la parte virtual a la presencial (Ver tabla 3) e influyeron en el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión intercultural y que fueron analizados a profundidad con la rejilla de análisis.

Tabla 3

Comparación de la Implementación de las Guías Pedagógicas en Virtualidad y Presencialidad.

Aspecto	Virtualidad	Presencialidad
Implementación de las Guías Pedagógicas	<p>La mayoría de los estudiantes pertenecientes al grupo focal se mostraban comprometidos con el desarrollo de las actividades propuestas en cada guía pedagógica.</p> <p>Algunos de ellos no contaban con los elementos y recursos necesarios para ingresar a las diferentes sesiones.</p> <p>En algunas sesiones las fallas de conexión provocaron que las clases se interrumpieran y no continuaran en el mismo día.</p> <p>Se favoreció la participación de los estudiantes ya que sentían más confianza de expresar sus ideas, argumentos, puntos de vista y posibles respuestas.</p>	<p>La entrega de las actividades propias de cada momento disminuyó, lo que evidenció falta de responsabilidad con el compromiso adquirido.</p> <p>Los estudiantes asistieron por grupos, grupo 1 y grupo 2 teniendo en cuenta las recomendaciones de aforo y bioseguridad. Su asistencia a las sesiones no fue constante.</p> <p>Las sesiones de clase se vieron beneficiadas por el aumento en la frecuencia de los encuentros y la interacción de forma más cercana con los integrantes del grupo focal.</p> <p>Los estudiantes que asistían mantenían un alto nivel de participación al momento de dar a conocer sus puntos de vista, ideas o argumentos.</p>

Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis realizado a las entrevistas semiestructuradas con el software MAXQDA se pudo identificar una categoría emergente relacionada con la percepción de los estudiantes en torno a las guías pedagógicas y su implementación. En este sentido, la mayoría de ellos las consideraron herramientas útiles ya que les permitió dar a conocer sus diferentes puntos de vista y aportes relacionados con los temas trabajados en estas como se evidencia en la respuesta de algunos estudiantes:

- *Estudiante # 3:* Me gustan porque se aplican los temas y uno va aclarando dudas...en estas guías se ven muchas cosas que se ven en la realidad, entonces uno aprende de ello...
- *Estudiante # 2:* Yo digo que todas las actividades han sido super importantes para la vida cotidiana.
- *Estudiante # 9:* Pues es bueno porque pues a uno le explican el tema bien y uno ya se lleva la idea pa' la casa o la desarrolla en la clase.
- *Estudiante # 10:* Claro, me parece que siempre le generan ciertas dudas a uno pues como joven que tiene que estar buscando pues en verdad quién es uno, entonces pues lo ayudan a uno también a descubrir qué es lo que realmente quiere en la vida.

De acuerdo con las percepciones de quienes conformaban el grupo focal, se evidenció que estos estudiantes se sintieron atraídos y motivados por las actividades propuestas en las diferentes guías debido a la forma en la que se presentan los temas a tratar, ya que, en su opinión les permitió conocer las múltiples realidades de contextos y sociedades, les generó dudas que se resolvían en colectivo y los ayudaba a ver el mundo desde otras perspectivas incluida la propia.

Caracterización de las actividades desde la didáctica de las ciencias sociales.

Luego de la implementación de las guías pedagógicas, se identificaron las actividades con las cuales los estudiantes se sintieron motivados para expresar sus puntos de vista, ideas y argumentos; reflexionaron sobre diferentes temáticas y problemáticas sociales a la vez que fortalecían su pensamiento crítico y reconocimiento intercultural en diferentes aspectos. A continuación, se presentan las actividades más destacadas de cada una de las guías aplicadas, el tipo de actividad, su ubicación dentro de la guía, las observaciones realizadas por el docente, y las evidencias que mostraban desarrollo de algunas competencias tanto del pensamiento crítico como del reconocimiento intercultural.

Interpretación de imágenes

Al realizar la triangulación de la información registrada en los formatos de observación, las guías desarrolladas por los estudiantes y las entrevistas aplicadas, se evidenció con recurrencia que el análisis e interpretación de imágenes fue una de las actividades con más aceptación por parte de los integrantes del grupo focal al permitirles expresar su percepción sobre las imágenes presentadas, aportes con respecto a cada una de las preguntas planteadas, así como análisis y reflexiones personales durante la discusión colectiva como se refleja en las respuestas de sus actividades y en las tablas 4, 5, 6 y 7.

En el caso de la guía pedagógica # 1, la actividad de análisis e interpretación de imágenes se encontraba ubicada en el momento 1, como la actividad encargada de abrir la temática sobre el auto reconocimiento. Fue allí en donde se logró identificar en los estudiantes aspectos propios del reconocimiento intercultural como se muestra en la tabla 4 y en las respuestas de los estudiantes a los interrogantes planteados en esta actividad.

Tabla 4

Guía Pedagógica # 1: El Auto reconocimiento

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 1	<p>Punto 1: Interpretación de imágenes. Se propone el desarrollo del momento 1 de la guía a través de la observación, análisis y reflexión de una imagen y la resolución de cuatro preguntas relacionadas con la imagen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué observas en la imagen? 2. ¿Cómo son los personajes de la ilustración? 3. ¿Cuáles son sus semejanzas y diferencias? 4. ¿Cuál es el mensaje que se transmite en la imagen? 	<p>El desarrollo de la actividad propuesta generó afinidad con el tema y una participación libre y activa de los estudiantes frente a los cuestionamientos realizados. Los estudiantes se sintieron identificados y se evidenció reflexión además de su capacidad para identificar la diversidad cultural existente en la sociedad colombiana y mundial en general.</p>
		<p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad.</p> <p>Al finalizar la pregunta 3: Observamos un grupo de personas, seres humanos, específicamente niños que representan las diferentes razas y culturas del mundo, cada uno con unas características propias e identitarias que ayudan a construir su razonamiento, sus pensamientos, su forma de sentir y actuar, así como la forma de relacionarse con el medio natural y social...</p> <p>Al finalizar la pregunta 4: Yo los invito a reconocer esas diferencias que nos identifican como parte de una familia o comunidad con conocimientos, costumbres, tradiciones y lenguajes característicos de una sociedad diversa y multicultural como la colombiana, donde esas diferencias no solo contribuyan, sino que sean constitutivas en la construcción de una mejor sociedad y un mejor país, donde quepamos todos en igualdad de derechos, deberes y oportunidades.</p>

Elaboración propia.

A las preguntas ¿Qué observas en la imagen?, ¿Cómo son los personajes de la ilustración? y ¿Cuáles son sus semejanzas y diferencias? todos los estudiantes coincidieron al identificar los rasgos físicos y culturales de quienes se encontraban en la imagen, otros fueron más allá e identificaron sentimientos y sensaciones como felicidad, así como diferencias en su forma de pensar y la característica principal que los personajes comparten: todos son seres humanos; lo que demuestra su capacidad para valorar a los otros e identificar las semejanzas y diferencias entre sus culturas y perspectivas, dos de las subcategorías propias de la categoría de reconocimiento intercultural (Ver Anexo N. 3).

- *Estudiante # 11:* Niños con diferentes características por ejemplo su color de piel y están felices.
- *Estudiante # 18:* En la imagen observo niños de diferentes razas, diferentes culturas, diferentes formas de pensar.
- *Estudiante # 9:* Tienen diferentes tipos de piel, algunos son de ojos rasgados, negritos, mestizos y blanquitos.
- *Estudiante # 2:* Son niños con diferentes características y se observa que son de diferentes partes del mundo y con diferentes raíces.
- *Estudiante # 16:* Los personajes son niños, tienen diferente color de piel, visten de forma diferente, además tienen diferentes rasgos físicos.
- *Estudiante # 12:* Todos son humanos y su diferencia es su color de piel y cultura.
- *Estudiante # 5:* Las diferencias es que cada uno son de raza diferente y tienen distintas formas de vestir y las semejanzas es que todos son niños y están alegres.

Por otro lado, a la pregunta ¿Cuál es el mensaje que se transmite en la imagen? Las respuestas de los estudiantes condujeron a evidenciar dos subcategorías del reconocimiento intercultural: su capacidad para organizar sus ideas con el fin de interpretar la información presentada en la imagen de

manera efectiva y de reflexionar sobre sus significados profundos sin tener en cuenta prejuicios y estereotipos, como se observa a continuación:

- *Estudiante # 5:* yo creo profe que la imagen nos enseña que todos podemos vivir juntos en paz.
- *Estudiante # 9:* El mensaje que quiere transmitir la ilustración es que no importa el color de piel, ni la raza porque todos somos iguales y tenemos los mismos derechos dentro de la sociedad.
- *Estudiante # 6:* Que no hay que discriminar a la gente por su... por sus raíces, origen o color de piel, todos somos iguales.

Es así como se constata en esta primera actividad que los estudiantes ya poseían ciertas competencias propias del pensamiento crítico y del reconocimiento intercultural, pero que requerían ser trabajadas a profundidad de la mano de las otras actividades.

Tabla 5

Guía Pedagógica # 2: Gobierno y poder político

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 1	<p>Punto 1: Interpretación de imágenes. Se propone el desarrollo del momento 1 de la guía a través de la observación, análisis y reflexión de una imagen y la resolución de cuatro preguntas relacionadas con la imagen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Consideras legítimo que las personas participen en este tipo de acciones? Justifica tu respuesta 2. ¿Crees que movimientos sociales como el que presenta la fotografía puede ayudar a solucionar los graves problemas colombianos? 3. ¿Cuáles son las causas del actual paro nacional en Colombia? 4. ¿Cuál es tu opinión frente a los hechos del paro nacional? 	<p>- El desarrollo de la actividad propuesta generó en los estudiantes expresiones de sus formas de percibir y pensar la actualidad social y política en nuestro país.</p> <p>- Los estudiantes se vieron motivados y estuvieron participativos y reflexivos.</p>
		<p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad.</p> <p>El desarrollo de esta actividad me permitió conocer las percepciones que tenían los estudiantes sobre el paro nacional, saber si consideraban legítimo el hecho de que las personas se manifesten y con qué personajes se sienten representados. De igual forma en las respuestas se evidenció ciertas expresiones cargadas de sentimientos como frustración, miedo, indignación, inseguridad, incertidumbre y desconfianza, además de falta de información.</p>

Elaboración propia.

En el caso de la guía # 2, la actividad relacionada con la interpretación de imágenes también se ubicó dentro del momento 1 y en el primer punto de la guía, con el fin de evaluar los conocimientos

previos de los estudiantes sobre el tema a partir de una imagen en la que se mostraba un grupo de personas manifestando, y daba paso a cuatro preguntas que relacionaban lo que sucedía en la imagen con las realidades sociales de carácter nacional. Al analizar las respuestas de los estudiantes fue posible identificar varias competencias o subcategorías del pensamiento crítico y muy pocas competencias del reconocimiento intercultural, además de respuestas cargadas de emotividad.

En la pregunta ¿Consideras legítimo que las personas participen en este tipo de acciones? La mayoría de los estudiantes respondieron de forma afirmativa y justificaron su respuesta en los derechos que poseen como seres humanos y ciudadanos de un territorio regido por una constitución, lo que demuestra su capacidad para socializar sus ideas con efectividad, competencia del pensamiento crítico.

- *Estudiante # 3*: Si, es un derecho que nos da la constitución.
- *Estudiante # 10*: Si, porque están ejerciendo su derecho a expresarse libremente y a luchar por sus derechos y por una causa.
- *Estudiante # 15*: Si, tienen derecho... pues están expresando su pensamiento y exigen que escuchen sus críticas.

Ahora bien, en la pregunta ¿Crees que movimientos sociales como el que presenta la fotografía puede ayudar a solucionar los graves problemas colombianos? se encontraron respuestas que demostraban la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar supuestos y consecuencias prácticas, así como socializar ideas con efectividad, ambas competencias del pensamiento crítico.

- *Estudiante # 13*: En mi opinión pienso que si se pueden solucionar los problemas con movimientos sociales organizados y respetuosos para que los gobiernos escuchen al pueblo.
- *Estudiante # 2*: movimientos de este tipo demuestran la fuerza y unión colombiana ante las injusticias de un gobierno corrupto y aprovechado, esto demuestra lo bien parados que están los colombianos por su pueblo y sus derechos.

- *Estudiante # 17*: Si, ya que así presionamos al gobierno para que nos dé una respuesta concreta y así podamos solucionar algunos problemas de nuestro país.

Así mismo, al indagar sobre las causas del paro nacional en Colombia, la mayoría de los estudiantes coincidió en una de las causas: *la reforma tributaria*, sin embargo, pocos entendían a profundidad en qué consistía dicha reforma, aunque eran conscientes de la afectación que esta conllevaba, lo que demostró su capacidad para reflexionar con mente abierta y a la vez su dificultad para buscar y evaluar la información relevante y obtener conclusiones sólidas.

- *Estudiante # 2*: La reforma tributaria, abuso del gobierno, desigualdad en la población.
- *Estudiante # 3*: Las causas son los cuatro proyectos propuestos por el gobierno la reforma tributaria, la reforma a la salud, la reforma laboral y pensional lo que ha generado indignación en la gente.

Por otro lado, cuando se les solicitó su opinión frente a los hechos del paro nacional, sus respuestas demostraron su capacidad para socializar ideas aunque no con efectividad, a la vez que omitían el análisis y la evaluación de supuestos y consecuencias prácticas, dado que sus opiniones estaban basadas en información incompleta que al ser requerida para sustentar sus argumentos provocó que estos no encontraran las bases suficientes para plantear soluciones a problemas complejos y la obtención de conclusiones sólidas. No obstante, aunque carecen de información completa sobre el tema, también se evidencia en los estudiantes su empatía y capacidad para valorar a los otros, sus realidades y problemáticas, un aspecto importante del reconocimiento intercultural.

- *Estudiante # 12*: En mi opinión es seguir con las marchas por las reformas. No, me parece bien lo que el presidente está haciendo porque no piensa en todos los ciudadanos solo en los de un nivel o clase social.

- *Estudiante # 18:* Frente al paro nacional estoy entre feliz y triste pues mi opinión es que los que salen a marchar solo buscan una vida mejor para ellos y las generaciones siguientes pero el gobierno no quiere escuchar a los jóvenes quienes deben seguir luchando por sus sueños y metas.

En lo que respecta a la guía pedagógica # 3 sobre diversidad étnica y cultural en Colombia, la actividad de interpretación de imágenes se ubicó en el momento 1 y en el primer punto de la guía, en el que la imagen a analizar era el mapa de Colombia conformado por el rostro de personas que representan la diversidad étnica y cultural de cada uno de los departamentos del país y a partir de esta se plantearon 5 preguntas que evidenciaron la presencia y el desarrollo de varias competencias propias del reconocimiento intercultural como del pensamiento crítico.

Tabla 6

Guía pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 1	<p>Punto 1: Interpretación de imágenes. Se propone el desarrollo del momento 1 de la guía a través de la observación, análisis y reflexión de una imagen; así como la solución de cinco preguntas relacionadas con esta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué observas en la imagen, partiendo de lo general a lo particular? 2. ¿Describe la imagen identificando los personajes y analizando si son representativos de una población, cultura o grupo social determinado? 3. ¿Cuál crees que fue la intención del autor de la imagen? 4. ¿Qué título le asignarías a esta imagen? 5. ¿Qué crees que significa que Colombia sea una nación multicultural y pluriétnica? 	<p><i>-El desarrollo de la actividad propuesta generó en los estudiantes expresiones de sus formas de percibir y pensar la diversidad étnica y cultural en el aula, la institución y en el país en general</i></p>
		<p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad.</p> <p>En el momento de seleccionar y elegir a las personas que conforman el gobierno como lo son los alcaldes, concejales, congresistas, senadores, gobernadores y presidente debemos ejercer este derecho con conciencia social, que no solo nos sintamos representados, sino que es importante conocer los proyectos y programas que pretenden desarrollar, esto con el fin de tener un mayor conocimiento de lo que puede suceder o no a futuro. De igual manera, al momento de levantar nuestra voz y expresar los sentimientos e ideas debemos tener en cuenta el respeto por la vida y la opinión de los demás.</p>

Elaboración propia.

Al indagar sobre lo que observaban los estudiantes en la imagen desde lo general a lo particular, estos tuvieron en cuenta tanto los aspectos geográficos como las características étnicas y culturales que

relacionaban con la diversidad del territorio. Es así como se refleja la presencia de competencias como la capacidad de valorar a los otros y sus culturas (reconocimiento intercultural) y la elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva (pensamiento crítico).

- *Estudiante # 1:* El mapa de Colombia en lo general, lo particular son las personas que representan nuestras razas.
- *Estudiante # 9:* la mayoría de las imágenes son de culturas indígenas y personas de color.
- *Estudiante # 12:* Que varias culturas están dentro del mapa de Colombia y que son personas afro de color e indígenas.
- *Estudiante # 14:* Se observa la diversidad étnica y cultural en Colombia.

En cuanto a la pregunta # 2, en la que se solicitaba describir la imagen a la vez que se identificaba a los personajes y se analizaba si estos eran representativos de una población, cultura o grupo social determinado, la mayoría de los estudiantes se limitó a identificar población indígena y negra desde una caracterización muy general y solo algunos mencionaron los nombres de las comunidades indígenas que conocían, quedándose solo en la identificación y omitiendo la descripción y el análisis de quienes conformaban la imagen, lo que demuestra que a los estudiantes aún se les dificulta la interpretación de información de manera efectiva y la búsqueda de información relevante aunque sean capaces de identificar la diversidad presente en la imagen.

- *Estudiante # 2:* identifiqué población indígena y negra.
- *Estudiante # 7:* individuos de diferentes culturas indígenas y afros entre otras.
- *Estudiante # 16:* en la imagen se observa población afrocolombiana, indígena y culturas como la Arhuaca, Muisca.

Al indagar sobre cuál creían que era la intención del autor de la imagen, la mayoría de los integrantes del grupo focal coincidió en que el autor intentaba mostrar, dar a conocer o transmitir la

diversidad cultural existente en Colombia, evidenciando el progreso de sus competencias de búsqueda y evaluación de información relevante y elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva como se muestra en sus respuestas.

- *Estudiante # 2:* Dar a conocer las diferentes razas y poblaciones que hay en Colombia.
- *Estudiante # 5:* El autor quiere transmitir que Colombia es un territorio diverso que tiene muchas culturas que la mayoría de las personas pues no conoce.
- *Estudiante # 7:* Mostrar la diversidad cultural de Colombia.
- *Estudiante # 9:* Darnos a ver y a conocer que todos somos iguales sin importar de qué región somos o de dónde venimos.
- *Estudiante # 12:* Mostrarnos las culturas colombianas y nuestros ancestros
- *Estudiante # 10:* Mostrar la diversidad de razas e individuos que hay en Colombia

En el análisis de esta actividad se omitió la pregunta # 4 al no aportar información relevante para la investigación y se dio paso a la pregunta # 5 que cuestionaba a los estudiantes sobre qué creían que significaba que Colombia fuese una nación multicultural y pluriétnica, frente a esto todos los estudiantes coincidieron en que el territorio colombiano se caracterizaba por estar conformado por múltiples culturas que resaltan la diversidad colombiana, lo que demuestra la capacidad de los estudiantes para comprender estos dos conceptos que tienden a ser confundidos con la interculturalidad.

- *Estudiante # 7:* Es la diversidad de culturas en general que hay en el país o territorio.
- *Estudiante # 9:* Que Colombia está compuesta de muchas y diversas culturas.

En cuanto a la última actividad de interpretación de imágenes, esta se encontraba en el momento 3 de la guía pedagógica # 3 y específicamente en el segundo punto en el que se presentaba una imagen con niños de diferentes culturas y se solicitaba a los estudiantes identificar 3 valores presentes en la imagen y asignarle un título a esta.

Tabla 7

Guía Pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 3	<p>Punto 2: Interpretación de imágenes. Se propone el desarrollo del momento 2 de la guía a través de la observación, análisis y reflexión a partir de una imagen con niños colombianos de diferentes comunidades para luego desarrollar las preguntas.</p>	<p>Los estudiantes se vieron reflexivos a la vez que expresaron actitudes de integración y compañerismo. Hicieron referencia a valores de los que muy pocas veces se les escucha hablar en su cotidianidad, tal es el caso del valor de la empatía.</p>
	<p>1. Explica tres valores que creas representa la imagen. 2. Escribe un título que consideres resume el mensaje de la ilustración.</p>	<p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad. Es importante convivir con las demás personas sin importar su forma de ser, pensar o sentir. Esas diferencias en lugar de dividirnos nos deben enriquecer como personas y sociedad y a su vez ayudar en la construcción de un país mejor.</p>

Elaboración propia.

Al analizar sus respuestas, los estudiantes hicieron referencia a valores como igualdad, convivencia, respeto, tolerancia, empatía y amistad, lo que evidencia en ellos competencias propias del reconocimiento intercultural, como lo son la capacidad para valorar a los otros y sus culturas, la humildad cultural y la autoconciencia e identidad, además de su capacidad para reflexionar con mente abierta (pensamiento crítico) como se muestra a continuación:

- *Estudiante # 5:* La bondad porque al ser de distintos colores y de todo aun así se ven compartiendo sin importar sus diferencias.
- *Estudiante # 7:* el respeto porque a pesar de que vienen de diferentes etnias se ve que están compartiendo con armonía y no se están discriminando por ser diferentes.
- *Estudiante # 9:* la empatía que tienen con todos.
- *Estudiante # 12:* La amistad entre las razas.
- *Estudiante # 10:* Esta muestra la igualdad entre comunidades.

Por otro lado, al sintetizar el mensaje de la imagen en un título, los estudiantes volvieron a coincidir en varios de los valores que ya habían referenciado en la pregunta anterior, constatando así su

capacidad para identificar y valorar a los otros y sus culturas, además de resaltar la diversidad cultural presente en el territorio del que hacen parte (reconocimiento intercultural).

- *Estudiante # 1: Respeto con todos y para todos.*
- *Estudiante # 5: Convivir en la diferencia.*
- *Estudiante # 7: Nuestras diferencias nos hacen únicos.*
- *Estudiantes # 9: Caras culturales de nuestro País.*
- *Estudiante # 12: las etnias colombianas.*
- *Estudiante # 10: Colombia un país multicultural.*

Organizadores gráficos

Este tipo de actividades incluyó la elaboración de cuadros comparativos, infografías, mapas conceptuales, mapas mentales y otros instrumentos de recolección y organización de información entre los que se destaca el árbol de la vida incluido en la guía pedagógica # 1 sobre autorreconocimiento, específicamente en el momento de cierre, y que les exigió fortalecer su competencia de búsqueda y evaluación de información relevante (pensamiento crítico), a la vez que arrojó datos sobre las raíces u orígenes de los estudiantes pertenecientes al grupo focal que incluso algunos desconocían. Esto les permitió no solo recolectar información y organizarla sino también reflexionar sobre su identidad cultural construida desde lo colectivo, lo familiar, lo individual y el territorio al que pertenecen al conectarse desde un espacio natural y espiritual como lo es el árbol de la vida, reconocerse desde sus fortalezas y debilidades, su pasado, su presente, sus creencias, raíces, tradiciones y prácticas culturales, así como sus metas por cumplir, como se evidencia en la tabla 8 y en las fotos de las creaciones realizados por los estudiantes.

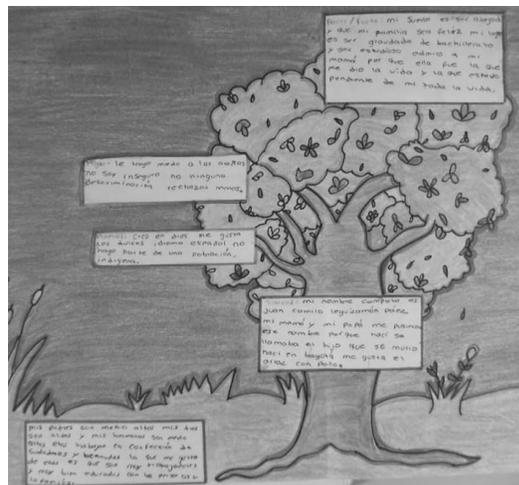
Tabla 8

Guía Pedagógica # 1: El Auto reconocimiento

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 3	<p>Organizadores gráficos: Árbol de la Vida La actividad consistió en crear el Árbol de la vida teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Flores/Frutos: ¿Cuáles son mis sueños, logros, aporte que hago a la sociedad?, ¿Admiro a alguien?, ¿quién?, ¿por qué admiro a esa persona? Hojas: ¿Cuáles son mis miedos, debilidades, fortalezas, inseguridades y habilidades? Ramas: ¿Cuáles son mis prácticas culturales: creencias, gustos, idioma?, ¿Hago parte de una población indígena o afrocolombiana? Tronco: ¿Cuál es mi nombre completo?, ¿Cuál es la historia de mi nombre y apellido?, ¿Dónde nació?, ¿Qué comida representa mi cultura? Raíces: ¿Cuáles son las características de mi núcleo familiar, padres, hermanos, tíos?, ¿Qué hacen?, ¿Qué me gusta de ellos? Territorio: espacio terrenal, natural y espiritual que los y las conecta con el pasado, presente y la simbolización de la naturaleza. Aquí se encuentran representados los ancestros.</p>	<p>- Se encontraron estudiantes con ascendencia Indígena, Afro, Rom y venezolana constatando la encuesta realizada en 2019 por Secretaría de Educación Dirección de inclusión e integración de poblaciones. - Hay estudiantes que conviven solo con uno de sus padres, algunos con sus abuelos y otros con sus hermanos, tíos y personas externas a su grupo familiar. - Se observa en los estudiantes la influencia de las opiniones, ideologías, formas de pensar y actuar de las personas con las que conviven. - Los estudiantes se identifican con algunas profesiones que proyectan como metas y logros a alcanzar - Reflexionan sobre sus habilidades, destrezas, pero también sobre sus debilidades, miedos y frustraciones.</p> <p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad.</p> <p>Es fundamental para cada una de las personas conocer e indagar sobre su origen ya que esto nos permite conocer lo que somos, lo que construimos y lo que queremos ser. Es el resultado de un proceso reflexivo con el que adquirimos noción de nuestras cualidades y principales características.</p>

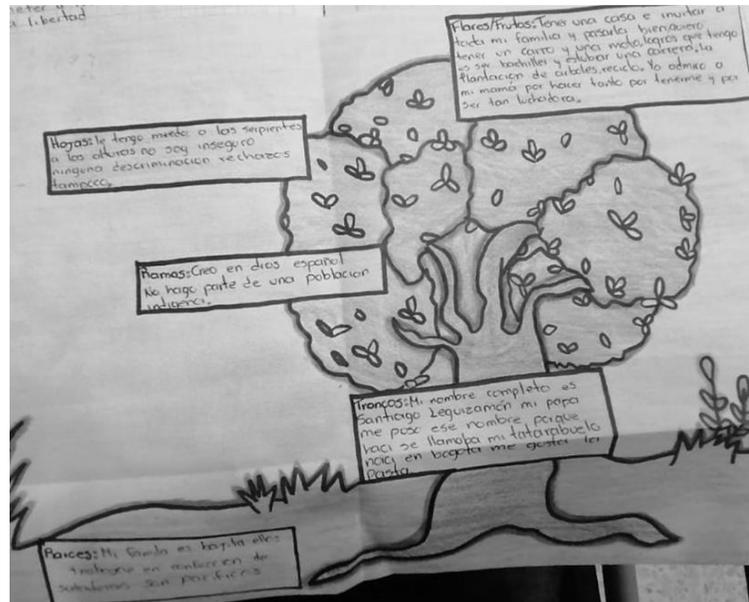
Elaboración propia.

Figura 5
Organizador Grafico Árbol de la Vida



Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 12.

Figura 6**Organizador Grafico Árbol de la Vida Estudiante # 10**

Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 10.

Análisis e Interpretación de material audiovisual

La implementación del material audiovisual fue una de las estrategias utilizadas durante el diseño de cada una de las guías pedagógicas que se aplicaron a los estudiantes del grupo focal en las sesiones tanto presenciales como virtuales, con el fin de enriquecer y profundizar en el tema. Este tipo de actividad se ubicó generalmente en el momento de inicio para contextualizar a los estudiantes y generar opiniones antes de profundizar en el tema, y en el momento de desarrollo para presentar información más detallada. En muchas de las entrevistas los estudiantes indicaron que este tipo de recurso o actividad les permitía asimilar mejor las temáticas abordadas, ya que muchas veces el solo acto de escribir no les ayudaba a comprender a profundidad ni dar a conocer su opinión. Estas reflexiones fueron relevantes teniendo en cuenta que, para el momento de la aplicación de las guías

pedagógicas, los estudiantes llevaban 15 meses recibiendo clases en modalidad virtual debido a la emergencia sanitaria por el Covid 19.

Tabla 9

Guía Pedagógica # 2: Gobierno y poder político

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 2	<p>Punto 1 Observación, análisis e interpretación del material audiovisual “Gente de bien” e intente dar solución a las siguientes preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el título del video? 2. ¿Identifique cuál es el tema central? 3. ¿Señale el contexto político, económico y social que revela el material audiovisual? 4. ¿A quiénes representan los personajes expuestos?, ¿Te sientes representado por alguno de ellos? 5. ¿Cuál es su punto de vista frente al tema que relata el video? 	<p>- Los estudiantes se observaron motivados, analíticos y reflexivos frente al papel que juegan los diferentes actores sociales, gente del común como trabajadores, estudiantes, los representantes del gobierno y los medios de comunicación en la percepción de los conflictos y necesidades sociales.</p> <p>- Se observaron sentimientos encontrados entre el grupo de estudiantes ya que muchos tienen familiares que hacen parte de la fuerza pública y también manifestantes.</p> <p>- Otros estudiantes se sintieron desilusionados de la forma de actuar de la fuerza pública y cuestionaron sus proyectos a futuro entre los cuales estaba pertenecer a ella.</p>
		<p>Reflexión del Docente Investigador al inicio de la actividad.</p> <p>Desde el 28 de abril del 2021 a causa de los proyectos gubernamentales que desconocen algunas realidades y necesidades de la población menos favorecida de la sociedad colombiana, muchos ciudadanos de diferentes lugares del país se vieron obligados a tomarse las calles y bloquear las vías, para exigir el desmonte de la reforma tributaria a causa de sus afectaciones a las finanzas de las familias con menores ingresos; así como exigir mayores oportunidades laborales, calidad de vida, mejor acceso a un servicio de salud, educación gratuita y de calidad.</p> <p>Ustedes ya conocen lo que ha sucedido y es importante tener en cuenta cada uno de sus puntos de vista a favor o en contra de las diferentes situaciones.</p>

Elaboración propia.

Durante la aplicación de este tipo de recursos pedagógicos basados en la comprensión de información audiovisual por parte de los estudiantes con respecto a los temas abordados, se evidenciaron algunos aspectos del pensamiento crítico en las respuestas entregadas por ellos como su capacidad para elaborar ideas para la interpretación de información de manera efectiva, obtención de conclusiones sólidas, reflexión con mente abierta y socialización de sus ideas con efectividad, lo que favoreció el desarrollo de su pensamiento crítico al permitirles analizar la información que entregan los medios de comunicación y su influencia en la percepción de los hechos y realidades sociales, así como

los puntos de vista de cada uno de los participantes que intervienen o que hacen parte de la situación a abordar.

En lo que concierne a la actividad referenciada en la tabla # 9, al indagar en los estudiantes sobre cuál creían que era el contexto político, económico y social que presentaba el material audiovisual, sobre a quienes representan los personajes allí expuestos y si se sentían representados por algunos de ellos, se pudo evidenciar la capacidad de los estudiantes para extraer datos del material presentado con el fin de elaborar ideas para la interpretación de información y la socialización de sus ideas con efectividad (pensamiento crítico) como se muestra en sus intervenciones:

- *Estudiante # 5*: El tema central del video es lo que está pasando en Colombia, las protestas y el actuar del gobierno.
- *Estudiante # 6*: las protestas sociales a causa de la reforma tributaria anunciada por el gobierno, así como por la falta de oportunidades laborales y acceso a una educación y salud de calidad para todas y todos los ciudadanos.
- *Estudiante # 18*: Yo me siento representada por la gente que se está manifestando y también de la gente que espera en casa a sus familiares, estoy de acuerdo con el mensaje del video ya que expresa parte de lo que está pasando.

Ahora bien, cuando se les cuestiona sobre su opinión frente a la temática que presenta el material audiovisual, algunos estudiantes expresaron estar de acuerdo con la forma en que se abordaba la temática, otros cuestionaban la manera en que los medios masivos de comunicación informaban e incluso una estudiante se mostró decepcionada por la forma de proceder de la fuerza pública, lo que constató su capacidad para reflexionar con mente abierta y socializar sus ideas con efectividad como se presenta a continuación:

- *Estudiante # 17:* El material presentado me parece super bueno ya que muestra la verdadera cara del país que el gobierno y los medios de comunicación tradicionales no quieren que observemos, me siento identificado con los marchantes y sus solicitudes.
- *Estudiante # 9:* Uno de mis sueños es ser militar, cuando yo veo la realidad que pasa en las calles y lo que muestra el video me siento un poco desilusionada ya que el gobierno ha puesto a los policías a responder frente a las solicitudes hechas por los marchantes, lo que ha provocado violencia y muerte a los ciudadanos y policías.

Interpretación de diferentes tipos de texto

Este tipo de actividad estuvo presente en las 4 guías pedagógicas con el fin de fortalecer la capacidad de los estudiantes para analizar e interpretar información presente en diferentes tipos de texto, reflexionar y plantear sus propios cuestionamientos, así como hacer evidente su perspectiva frente a cada una de las problemáticas o situaciones planteadas en cada guía. Estas actividades estaban conformadas por un texto para ser leído o escuchado y varias preguntas sobre la información presentada allí, en algunos casos se incluyeron organizadores gráficos que permitieran identificar la idea principal del texto, sus características, personajes, problemáticas y demás aspectos relevantes dentro del texto. Gracias a este tipo de actividades se constató el progreso de los estudiantes en cuanto al desarrollo de varias competencias de pensamiento crítico y algunas de reconocimiento intercultural.

En el caso de la guía pedagógica # 2 el análisis y la interpretación de textos giró en torno al poema del Indio Rómulo titulado *Los políticos* a partir del cual debían explicar algunas de las ideas expuestas por el poeta, identificar los personajes principales del poema, sus necesidades, conflictos, valores y sentimientos, así como las actitudes negativas. Es así como se observa la capacidad para reflexionar con mente abierta, la búsqueda y evaluación de información relevante, la elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva, la obtención de conclusiones sólidas, la

socialización de ideas con efectividad, la habilidad para comprender la forma en la que cada uno ve el mundo y su capacidad para cambiar de perspectiva y comprender al otro (ver tabla 10).

Tabla 10

Guía pedagógica # 2: Gobierno y poder político

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 3	Punto 1 Análisis e interpretación de textos: <ol style="list-style-type: none"> Escucha atentamente la poesía “Los políticos” del Indio Rómulo a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=D1o1m5JDTs Escribe y explica con tus propias palabras alguna de las ideas expuestas en el poema “Los políticos” y el mensaje que transmite el autor. Diligencia la siguiente tabla de personajes, necesidades, conflictos, actitudes negativas, valores y sentimientos expresados en el poema “los políticos”. Trata de escribir un poema en el que expreses tus sentimientos y percepciones sobre una problemática que afecte a su comunidad. Te sugerimos los siguientes temas: Paro nacional, necesidades básicas, conflictos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se observaron, analíticos y con una actitud atenta y de escucha. Identificaron a los personajes reales e imaginarios que aparecen en el poema. Reconocieron las necesidades y los elementos básicos para la subsistencia de las personas en el contexto en el que fue escrito el poema, así como en la actualidad. Identificaron las situaciones en el país que pueden dar lugar a circunstancias desagradables para la convivencia y la integración social.
		<p>Reflexión del Docente Investigador al inicio de la actividad.</p> <p>Es fundamental que en el contexto escolar ustedes como estudiantes comprendan la importancia de la política y su impacto en la vida de cada ciudadano, así como reflexionar sobre las diferentes propuestas de las personas que aspiran a gobernarnos, sus antecedentes e intenciones.</p>

Elaboración propia.

Frente al punto en el que se solicitaba explicar en sus propias palabras algunas de las ideas expuestas en el poema ya mencionado, los estudiantes hicieron referencia a la falta de palabra y de honestidad por parte de los políticos, así como la falta de justicia en la sociedad al no aplicarse de la misma forma a todos los ciudadanos y depender de la posición social, lo cual ha generado poca credibilidad en las instituciones por parte de los ciudadanos como se muestra en las respuestas de los estudiantes:

- Estudiante # 5: Las mentiras que dicen los políticos en sus campañas, el autor está cansado de esas falsas promesas que ellos dicen, está cansado de ser esclavo de los gamonales como lo han sido sus hijos.
- Estudiante # 8: Que todo lo que él ha trabajado la plata va para los bolsillos de los políticos, también está cansado de la falta de justicia, yo no voto por ninguno de ustedes.
- Estudiante 10: Que como no tuvieron oportunidad de tener un estudio les toca trabajar el doble siendo esclavos de los ricos ya que son maltratados, humillados, así como mal remunerados, los campesinos son tratados como personas inferiores a los ricos y los políticos.
- Estudiante # 16: La idea del poema es que el Indio Rómulo nos dice todo lo que prometen los políticos, todo lo que dicen que van a hacer, pero al final no lo cumplen y rompen la palabra que dieron y al final no hacen nada que favorezca a la población más necesitada.

En el punto en el que solicita identificar personajes, necesidades, conflictos, actitudes negativas, valores y sentimientos expresados en el poema *Los políticos* a partir de un organizador grafico se evidenció la dificultad de los estudiantes para plasmar sus ideas, sintetizarlas y clasificarlas de acuerdo con los requerimientos, lo que demuestra que son capaces de argumentar desde su oralidad, pero en la parte escrita se les dificulta extraer información relevante como se muestra en la tabla 11 y 12.

Tabla 11

Clasificación de información – Poema Los Políticos

Personajes	Necesidades	Conflictos	actitudes negativas
<ul style="list-style-type: none"> • Políticos • Patrones • Hijos de los políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de alimento • Falta de una vivienda • Educación 	Lograr que el pueblo se peleen entre si mientras las politicos siguen robando, la desigualdad a la hora de hacer respetar "la ley"	El trabajo duro al que estan sometidos la gente que lo cosecha y no se puede quejar porque lo despiden
Valores		Sentimientos	
El indio romulo hablo con la verdad del pais, verdad a la cual muchas les cuesta aceptar		Frustracion, al ver la desigualdad a la que estamos sometidos, en nuestro Pais	

Elaboración propia

Nota: Estudiante # 9.

Tabla 12

Clasificación de información – Poema Los Políticos

Personajes	Necesidades	Conflictos	Actitudes negativas	Valores	Sentimientos
Rómulo	Una mejor situación ante el gobierno que solo pide y no le gusta dar a cambio	Odio por las personas adineradas y abusivas	Un pensamiento de libertad fuerte que podría causarle problemas a la gente con dinero	Ser buena persona	Ira y impotencia
Sus patrones	Sentimiento de superioridad por personas de recursos bajos	Maltrato a sus empleados por un sentimiento de superioridad	Poca empatía y justicia por sus empleados	Tener mucho poder	inmutación
Sus hijas	Alimentación, estudio y etc.	Blanco de jóvenes y hasta adultos con dinero par tomar provecho	Son buscadas por los hijos de las personas adineradas solo para usarlas como a un objeto	Ser buena persona	tristeza
gobernantes	Sentimiento de superioridad por personas de recursos bajos	Ignorancia y aprovechamiento por el pueblo que gobiernan	Poca empatía por el pueblo que gobiernan	poder	orgullo

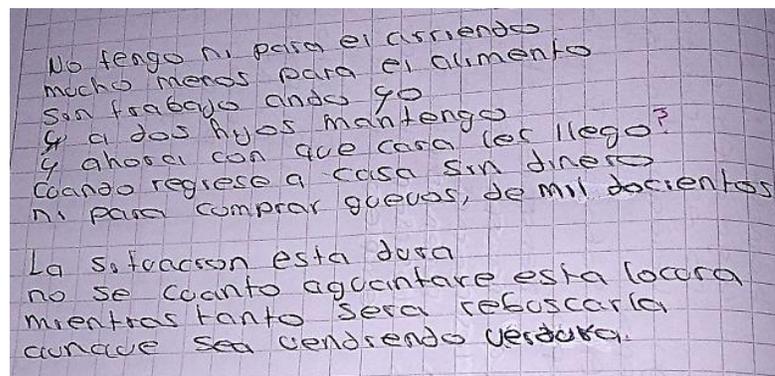
Elaboración propia

Nota: Estudiante # 6.

Ahora bien, al solicitarles escribir un poema en el que expresen sus sentimientos y percepciones sobre una problemática que afecte a su comunidad, los estudiantes dentro de sus creaciones optaron por abordar las dificultades económicas y sociales por las que está atravesando el país y que los afecta a ellos directamente como se evidencia en las figuras 7, 8 y 9.

Figura 7

Creación Poética Guía Pedagógica # 2

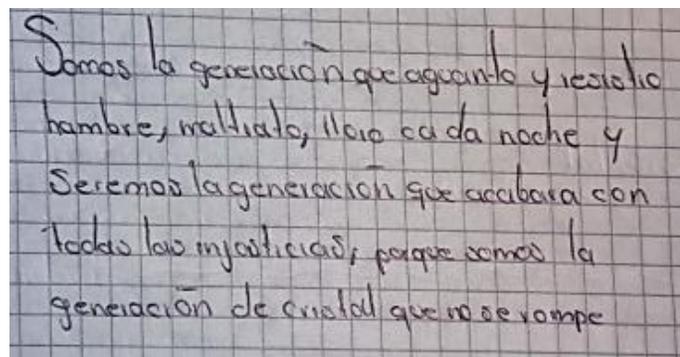


Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 7

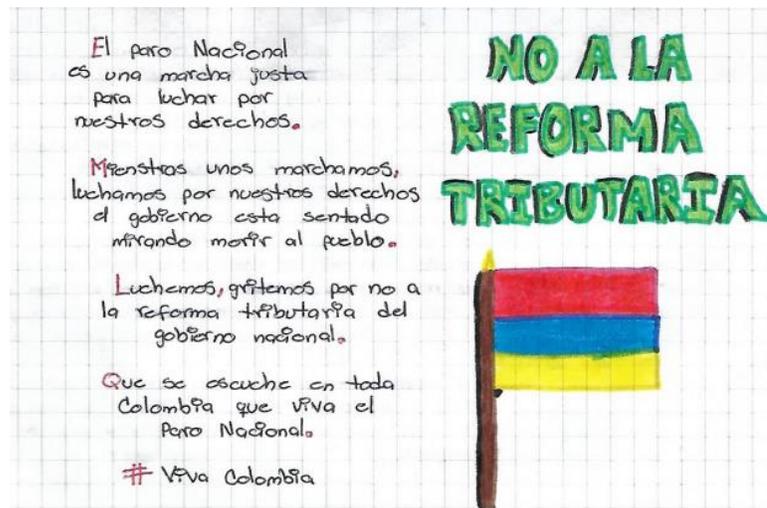
Figura 8

Creación Poética Guía Pedagógica # 2



Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 14

Figura 9*Creación Poética Guía Pedagógica # 2*

Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 16

A partir de las producciones de los estudiantes se constató su capacidad para socializar ideas con efectividad, reflexionar con mente abierta, ser capaz de cambiar de perspectiva para comprender al otro y su forma de ver el mundo. Aunque uno de los temas sugeridos para la creación del poema fue el paro nacional, algunos estudiantes se enfocaron en problemáticas sociales que los afectaban directamente tanto a ellos como a su núcleo familiar, evidenciando así su capacidad de reflexión.

Construcción de diferentes tipos de texto

Una de las actividades que permitió ir más allá de la expresión de opiniones por parte de los estudiantes fue la construcción de diferentes tipos de texto que les permitiera respaldar sus ideas y opiniones con argumentos que demostraran su validez o en su defecto refutar información y opiniones con las que no se encontraban de acuerdo. Entre los tipos de texto realizados por los estudiantes se destacaron el reportaje, la noticia, el poema, el ensayo argumentativo, la crónica, la reseña y la creación de piezas publicitarias en las que sintetizaran la mayor cantidad de información en imágenes y pocas

líneas de texto como es el caso de la guía pedagógica # 3 sobre diversidad étnica y cultural, punto 1 del momento 3, en la que se requería diseñar un afiche publicitario que representara la diversidad multicultural y la convivencia intercultural como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13

Guía Pedagógica # 3: La diversidad étnica y cultural de Colombia

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 3	<p>Punto 1: construcción de diferentes tipos de texto. (pieza publicitaria). Se propone la elaboración de un afiche donde represente la diversidad multicultural y convivencia intercultural teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema: Diversidad Cultural en Colombia <p>Procedimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar y clasificar información: Investiga en periódicos o en Internet las noticias que aborden el tema. • Analizar la información: Con base en la información recolectada, define una posición frente al desarrollo del tema y determina las imágenes con que puedes representar. • Elaborar un afiche: Dibuja en un afiche una situación que represente tu opinión frente al tema. Muestra allí los principales personajes. Luego, escribe una frase que complemente la idea. 	<p>-Se observó que los estudiantes realizaron creaciones que expresaron su pensar y sentir sobre la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.</p> <p>-Los estudiantes identificaron la necesidad de valorar la diversidad étnica y cultural de la cual hace parte Colombia.</p> <p>-Algunos estudiantes no tuvieron en cuenta las indicaciones e hicieron plagio de piezas publicitarias de internet.</p>
		<p>Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad.</p> <p>Se enfatiza en la importancia de respetar el sentir, pensar y actuar para poder convivir en paz con los demás y con el entorno.</p>

Elaboración propia.

Figura 10

Pieza Publicitaria Estudiante # 8

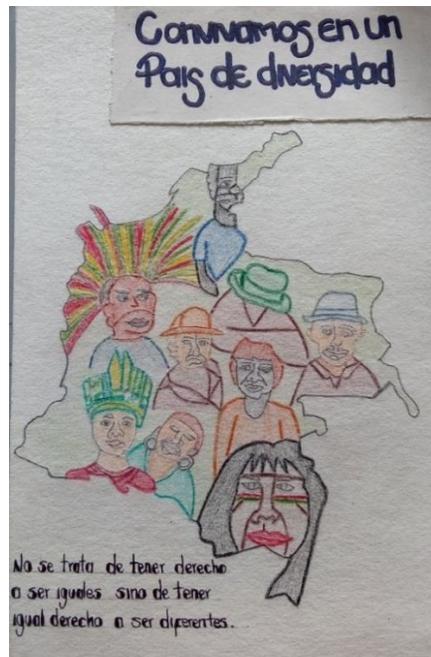


Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 8

Figura 11

Pieza Publicitaria

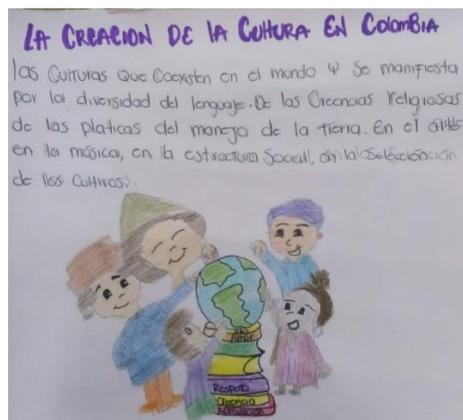


Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 3

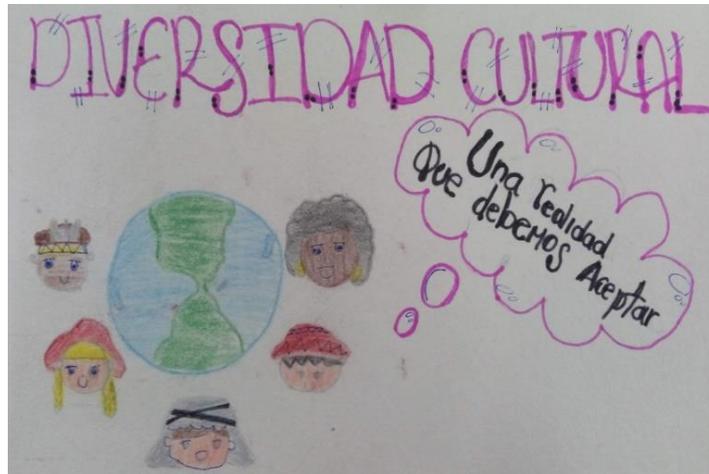
Figura 12

Pieza publicitaria



Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 16.

Figura 13*Pieza Publicitaria*

Elaboración propia.

Nota: Estudiante # 12.

A partir del material diseñado por los estudiantes se evidenció el desarrollo de habilidades en algunos de ellos al momento de buscar y clasificar información, analizarla y sintetizarla en una pieza publicitaria; lo que constató el desarrollo de competencias como búsqueda de información relevante, análisis y evaluación de supuestos y consecuencias prácticas, elaboración de ideas para la interpretación de manera efectiva, socialización de ideas con efectividad (pensamiento crítico), habilidad para comprender la forma en la que cada uno ve el mundo, capacidad para valorar a los otros y sus culturas, autoconciencia e identidad y humildad cultural (reconocimiento intercultural); mientras que en otros estudiantes se evidenció todo lo contrario al identificar piezas publicitarias tomadas de imágenes de internet que demostraron poco interés en desarrollar las competencias ya mencionadas.

Conversatorios

Este tipo de actividad requirió de preparación por parte de los estudiantes durante todo el mes en el que se aplicó (octubre y noviembre 2021), ya que se encontraba en la última guía pedagógica que

tenía como objetivo evidenciar qué competencias del pensamiento crítico y del reconocimiento intercultural habían desarrollado los estudiantes a profundidad hasta el momento. Para ello, fue necesario diseñar una guía en la que se presentara el concepto de conversatorio y el paso a paso para su construcción, el rol de cada participante y el proceso de búsqueda, recolección y organización de información, además de la argumentación de los puntos de vista para darle forma a la intervención de cada uno de los estudiantes. Esta fue una de las actividades que, de acuerdo con las entrevistas semiestructuradas, agradó a los estudiantes al permitirles construir argumentos sólidos que respaldaban sus opiniones como se evidencia en las respuestas de los estudiantes y la tabla 14.

- *Estudiante # 10:* Pues como dije me parece genial porque cada uno puede expresarse libremente, de lo que piensa, cómo es uno como persona y pues con lo que piensa realmente frente al tema.
- *Estudiante # 1:* Pues me gustaron mucho los conversatorios porque es una forma de socializar cada uno de nuestros pensamientos y de expresarnos libremente.
- *Estudiante # 8:* Si, eso me parece bien porque pues ahí uno puede argumentar lo que uno piensa.
- *Estudiante # 11:* Si porque pues como le digo cada uno tiene su este (pensamiento) y pues nosotros nos expresamos como entendemos y depende de cómo lo veamos y pues nadie juzga eso.
- *Estudiante # 7:* es bueno, si ya que ehhhh así podemos sacar nuestra conclusión propia del tema...poco a poco uno reflexiona y va cambiando los pequeños detalles.

Tabla 14

Guía Pedagógica # 4: El conversatorio

Sección	Tipo de actividad y descripción	Observación
Momento 1, 2 y 3	Conversatorio Momento 1: Presentación del concepto de conversatorio, participantes y funciones. Momento 2: ¿Para qué se utiliza el conversatorio y en qué nos ayuda? -Escritura de texto reflexivo para la participación en un conversatorio en clase. - Analizar las actitudes de escucha, coordinación y participación. Momento 3: Participación en el conversatorio Multiculturalidad e interculturalidad.	-Los estudiantes se observaron atentos a la explicación sobre el concepto de conversatorio, participantes y funciones. -En el momento 2 los estudiantes investigaron sobre el tema asignado y socializaron en clase los argumentos encontrados a la vez que se realizó una reflexión grupal y un simulacro de conversatorio en el que todos participaron. -Los estudiantes estaban atentos y participativos durante el momento 3.
		Reflexión del Docente Investigador luego de la resolución de la actividad. El evento realizado incluyó la participación de ponentes representantes de comunidades indígenas y afrocolombianas con el fin de aproximar a los estudiantes a los conocimientos de estas comunidades desde la vida y experiencia propia de los ponentes. La actividad generó gran interés y participación, así como entusiasmo ya que fue el primero que se había realizado en modalidad virtual.

Elaboración propia.

Tabla 15

Organización del conversatorio virtual Multiculturalidad e Interculturalidad – Guía # 4

HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
8:00 – 8:05	Ingreso de los estudiantes	Docente Investigador
8:10 – 8:25	Armonización– Taita Víctor – Homenaje a los pueblos indígenas y afrocolombianos en torno a su lucha y resistencia.	Taita Víctor
8:25 – 9:25	<ul style="list-style-type: none"> • Aportes proceso afrocolombiano en la lucha y reivindicación de derechos (Martelo) -10 min. • Aportes proceso indígena en la lucha y reivindicación de derechos (Taita Víctor) 10 min. • Aportes culturales del pueblo Afrocolombiano (Martelo). 10 min • Aportes culturales del pueblo Uitoto (Luz Rivera). 10 min. • Aportes culturales del pueblo Inga (Taita Víctor). 10 min. • Aportes culturales del pueblo Pijao (Diana Delgado). 10 min. 	Todos los invitados Diapositivas
9:25 – 9:55	Preguntas Orientadoras. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el papel de los movimientos sociales indígena y afro en el marco de la protesta social? • ¿Qué es interculturalidad y multiculturalidad y cómo lo viven en su escuela y comunidad? 	Luis Martelo
9:55 – 10:00	<ul style="list-style-type: none"> • Cierre del evento – Palabra de reflexión. • Se realizará por parte de los invitados una palabra de reflexión que se quiera dejar en el espacio. (1 minuto) • Diana Delgado • Luz Rivera • Taita Víctor • Luis Martelo 	Docente investigador e invitados

Elaboración propia.

Con la aplicación de esta actividad se constató que la mayoría de los estudiantes en sus reflexiones e intervenciones, tanto en el conversatorio de práctica como en el conversatorio final sobre multiculturalidad e interculturalidad, fortalecieron varias de las competencias del pensamiento crítico y del reconocimiento intercultural, se observó evolución en el proceso de búsqueda y evaluación de información relevante, así como en la estructuración de sus ideas para la interpretación de información de manera efectiva, se evidenció fluidez al socializar sus ideas y al formular preguntas con claridad y precisión a los invitados de los conversatorios, lo que permitió a los estudiantes reflexionar con mente abierta y ejercitarse en la construcción de conclusiones sólidas luego de haber escuchado los puntos de vista, reflexiones y planteamientos de sus compañeros y ponentes, estos últimos pertenecientes a comunidades indígenas y afro. En lo que respecta al reconocimiento intercultural, en ambos conversatorios se evidenció la capacidad de los estudiantes para valorar a los otros y sus culturas, comprender la manera en la que cada uno ve el mundo, reflexionar sobre su forma de pensar para cambiar de perspectiva y comprender al otro desde una visión empática, que si bien no generó diálogos completamente interculturales, si acercó a los estudiantes a las realidades de otras comunidades que conviven en su misma localidad y hacen parte de la institución pero que desconocen.

Discusión de resultados.

Luego de haber implementado las guías pedagógicas con el grupo focal y establecer las didácticas que incentivaron el desarrollo del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural, se tornó relevante determinar qué competencias se lograron construir o fortalecer en cada uno de los constructos y con qué actividades fue posible lograrlo.

Pensamiento Crítico

En lo que respecta al pensamiento crítico, al implementar las actividades descritas en el apartado anterior se identificó la presencia y el fortalecimiento de todas las competencias propuestas por Alvarado (2014), cada una en un nivel diferente como se muestra a continuación:

Formulación de problemas y preguntas con claridad y precisión. Esta competencia se vio reflejada durante la realización de las guías # 2 y # 4. En la guía # 2 se les solicitaba a los estudiantes escribir un reportaje sobre una problemática social relacionada con el paro nacional, mientras que en la guía # 4 sobre el conversatorio, los estudiantes tuvieron la oportunidad de prepararse con respecto a un tema específico y reflexionar sobre las distintas problemáticas que giraban en torno a este; planteaban preguntas dirigidas a los invitados sobre aspectos que les resultaban relevantes e incluso se planteaban cuestionamientos a sí mismos con relación a sus comportamientos como se muestra a continuación:

- *Intervención del Estudiante # 4 en el conversatorio de práctica:* realmente emmmm...no sé si reflexionar sobre la situación de nuestro país o sobre cómo la podemos mejorar... tal vez siendo mejores personas o teniendo en cuenta lo que aconteció en hechos pasados.
- *Intervención de la estudiante # 8 en el conversatorio de multiculturalidad e interculturalidad:* ¿Podrías ahondar un poco sobre la explotación del caucho en el Amazonas y el impacto de esto sobre las comunidades y nuestros recursos naturales? (Pregunta dirigida a uno de los invitados)

Varios de los estudiantes se mostraron reflexivos e interesados en profundizar en cada uno de los temas abordados en las guías mencionadas, mientras que a otros se les dificultaba identificar o formular problemas y estructurar sus ideas para realizar preguntas. Es así como se evidencia lo planteado por Paul y Elder (2005) con respecto a esta competencia, es decir que, los estudiantes

Reconocen cuando tratan con una pregunta compleja y piensan con detenimiento dentro de esa complejidad antes de intentar responder a dicha cuestión. Reconocen cuando una pregunta requiere que consideren múltiples puntos de vista relevantes y lo hacen de buena fe antes de intentar responder a dicha pregunta (p. 22)

Búsqueda y evaluación de información relevante. Esta competencia estuvo presente en todas las guías en las que se incluyeron actividades relacionadas con la interpretación de imágenes, de textos y de material audiovisual, la elaboración de organizadores gráficos y la construcción de diferentes tipos de texto. Durante la aplicación de cada una de las actividades se observó la evolución de los estudiantes, aunque en algunas de ellas su progreso no se hacía evidente; como en el caso de las relacionadas con la interpretación de imágenes en las que los estudiantes se limitaban solamente a analizar la información superficial que aportaba la imagen sin profundizar en los detalles y los posibles contextos a los que podía pertenecer. Sin embargo, durante la construcción de los diferentes tipos de texto (reportaje y pieza publicitaria), la construcción de organizadores gráficos (árbol de la vida) y la participación en los conversatorios se observó en los estudiantes progresos en su capacidad para buscar y evaluar información relevante con el fin de mejorar sus intervenciones y respaldar sus puntos de vista con argumentos previamente estructurados, es decir que, en palabras de Paul y Elder (2005) los estudiantes han mejorado su capacidad para buscar, verificar, analizar y evaluar información relevante que les ayude a responder a las preguntas que se les plantea o que ellos mismos se plantean al momento de razonar o debatir sobre una problemática.

Elaboración de ideas para la interpretación de información de manera efectiva. Esta competencia se vio reflejada en el desarrollo de las actividades de interpretación de imágenes, textos y material audiovisual así como en la construcción de diferentes tipos de texto, entre ellos la pieza publicitaria sobre diversidad cultural y el reportaje sobre las diferentes problemáticas durante el paro nacional, dado que los estudiantes debían buscar información e interpretarla para darle forma a sus

producciones, sintetizar la información encontrada y hacer uso de esta para darle forma a sus ideas o respaldarlas.

Es así como se evidencia el progreso de los estudiantes en el desarrollo de su capacidad para hacer inferencias y dar significado a la información explícita e implícita que se les presenta en diferentes formatos, además de comprender que su capacidad de interpretación depende tanto de la información entregada como de las suposiciones que permiten llegar a inferencias claras o ambiguas (Paul y Elder, 2005).

- ¿Cómo expone sus ideas?

Estudiante # 7: Pues me baso en la información que dan y saco conclusiones.

Estudiante # 8: se nos da la palabra e intervenimos, se nos da un tema y lo interpretamos.

- *Estudiante # 19:* El mensaje que quiere transmitir la ilustración es que no importa el color de piel, ni la raza porque todos somos iguales y tenemos los mismos derechos dentro de la sociedad.

Obtención de conclusiones sólidas. Esta competencia se vio reflejada en la resolución de las actividades de interpretación de imágenes y textos, observación, análisis e interpretación de material audiovisual presentes en las guías pedagógicas # 1, 2, 3 y conversatorios en la guía # 4. Aun así, durante las actividades relacionadas con la interpretación de textos e imágenes los estudiantes evidenciaron la necesidad de fortalecer su capacidad para generar conclusiones a partir de la información entregada. Sin embargo, durante sus participaciones en los conversatorios se observó en los estudiantes su evolución al indagar sobre las diferentes temáticas abordadas, analizar e interpretar dicha información y sacar sus propias conclusiones para socializarlas con sus compañeros superando las dificultades presentadas en

las guías anteriores. Esto evidencia que son capaces de razonar y “llegar a conclusiones lógicas, después de considerar la información relevante e importante” (Paul y Elder, 2005, p. 25).

- *Estudiante # 5:* El autor quiere transmitir que Colombia es un territorio diverso que tiene muchas culturas que la mayoría de las personas pues no conoce.
- *Estudiante # 10:* Si, porque están ejerciendo su derecho a expresarse libremente y a luchar por sus derechos y por una causa.

Reflexión con mente abierta. La presencia de esta competencia se evidenció en la elaboración de las actividades de todas las guías pedagógicas, ya que los estudiantes tenían la oportunidad de dar a conocer sus opiniones además de escuchar y reflexionar sobre los diferentes puntos de vista de sus compañeros con respecto a las situaciones o problemáticas presentadas en cada actividad. De ahí que se observara avances en su forma de expresarse y dar a conocer sus puntos de vista sin ofender a sus compañeros, lo que denotó comportamientos respetuosos y empáticos. Esto demuestra que son capaces de reconocer que los diferentes puntos de vista condensan diversidad de pensamientos validos que dependen de factores generacionales, culturales, religiosos, de género, económicos, sociales, emocionales o profesionales que pueden o no modificarse y que algunas problemáticas o asuntos pueden ser difíciles de solucionar (Paul y Elder, 2005).

- *Estudiante # 7:* Si, la verdad sí, pues en mi realidad pues no tenía tanto en cuenta a las personas indígenas que son tan importantes para nuestro país y para todo el mundo, son las encargadas de cuidar el planeta, sin ellas, pues hace rato se hubieran acabado muchas cosas.
- *Estudiante # 13:* Pues no sé si podría, pero digamos ehhe como aquí en el colegio hay afros pues no sé si ellos se reconozcan y saben su historia y eso, pues y si se la saben sería bueno que la contaran.

- Estudiante # 9: Buenos días mi familia está bien, frente a la situación del país me parece muy feo porque está muriendo gente en las protestas y los enfrentamientos entre la gente y la policía.
- Estudiante # 17: En mi casa estamos bien gracias a Dios, en cuanto a lo que está pasando en Colombia considero que es una situación crítica ya que debido a las manifestaciones con las cuales estoy totalmente de acuerdo, los bloqueos y la violencia ejercida por parte de los policías y militares han muerto muchas personas además de que los alimentos han subido de precio.

Análisis y evaluación de supuestos y consecuencias prácticas. Esta competencia se vio reflejada durante las actividades de interpretación de imágenes, interpretación de textos, observación y análisis de material audiovisual y la construcción de diferentes tipos de texto como el reportaje y la pieza publicitaria, en donde muchos de los estudiantes fueron capaces de identificar y reflexionar sobre estereotipos, prejuicios e información distorsionada provenientes de diferentes fuentes, lo que les permitió a su vez ser conscientes de las implicaciones de determinados comportamientos, afirmaciones o expresiones con respecto a una persona, una cultura o una situación presente en la cotidianidad. En palabras de Paul y Elder (2005) estos estudiantes son capaces de reconocer “que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias.” (p. 27).

- Estudiante # 18: Buenos días en mi casa nos encontramos bien de salud, respecto al paro me parece excelente que los jóvenes estén protestando pacíficamente; lo que no me gusta es la forma en que algunos medios de comunicación han informado ya que dicen lo que les conviene favoreciendo a una clase política social y económica al igual que invisibilizan las necesidades y peticiones de los manifestantes.

- Estudiante # 4: En cuanto a la situación actual de Colombia apoyo el paro nacional ya que siento que es necesario pues considero necesario mayores oportunidades laborales y de estudio, no estoy de acuerdo con el manejo que han dado medios de comunicación como Caracol y RCN.

Planteamiento de soluciones a problemas complejos. Esta competencia estuvo presente en las intervenciones de los estudiantes durante las actividades de interpretación de imágenes, interpretación de textos, de material audiovisual y el conversatorio, dado que allí se planteaban una serie de preguntas a partir de una imagen o se discutía sobre un tema específico, lo que les permitía a los estudiantes estructurar sus ideas para proyectar diversas opciones de solución y luego determinar cuál de estas sería la correcta. Muchos de los estudiantes evidenciaron su capacidad para argumentar sus propuestas mientras que a otros se les dificultaba y no eran conscientes de los pros y los contras de sus posibles soluciones. En este sentido resulta relevante fortalecer esta competencia con el fin de que los estudiantes puedan “comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos” (Paul y Elder, 2005, p. 5).

- Estudiante # 13: En mi opinión pienso que si se pueden solucionar los problemas con movimientos sociales organizados y respetuosos para que los gobiernos escuchen al pueblo.

Socialización de las ideas con efectividad. Esta competencia se identificó dentro de las actividades relacionadas con la observación, interpretación y análisis de material audiovisual, construcción de diferentes tipos de texto y conversatorio al permitirle a los estudiantes dar a conocer sus puntos de vista y argumentos a partir de las preguntas planteadas para cada actividad y las temáticas propuestas en la construcción de la pieza publicitaria y los conversatorios. Allí se evidenció el progreso de los estudiantes con respecto a la forma en la que argumentaban sus puntos de vista desde

la guía # 1 hasta la guía de conversatorios, lo que demostró que son capaces de comprender que la claridad, relevancia, realismo y profundidad de sus ideas o pensamientos dependen de los conceptos que poseen y de si estos son válidos o se encuentran distorsionados (Paul y Elder, 2005).

- Estudiante # 2: uno aprende a valorar las cosas que uno tiene...como por ejemplo en la Revolución francesa que la gente tenía que pagarles impuestos a los ricos, a los dueños de las iglesias y eso y ellos comían pavo y los otros los de clase baja no comían, entonces la gente pasaba hambre, entonces tenían bajos recursos, entonces uno aprende a valorar las cosas.
- Estudiante # 10: Pues me gustaron mucho los conversatorios porque pienso que como dije es una forma de socializar cada uno de nuestros pensamientos y de expresarnos libremente.
- Estudiante # 5: El autor quiere transmitir que Colombia es un territorio diverso que tiene muchas culturas que la mayoría de las personas pues no conoce.

Reconocimiento Intercultural

Dentro de esta categoría se tuvieron en cuenta las 7 competencias propuestas por Deardorff (2011 en Universidad nacional de Colombia, Catedra UNESCO, 2017), quien considera que son los requerimientos básicos y capacidades necesarias que deben incluir las instituciones educativas dentro de su currículo o proyecto educativo institucional.

Respeto: Capacidad para valorar a los otros y sus culturas. Esta competencia se vio reflejada en todas las guías pedagógicas, específicamente en las actividades de interpretación de imágenes que permitieron a los estudiantes dar a conocer su opinión y escuchar a sus compañeros, así como aprender sobre diferentes situaciones que desconocían, su capacidad de reflexión y respeto evidenció un

progreso significativo importante que quedó plasmado en cada una de las actividades de discusión entre ellas el conversatorio como se muestra en sus intervenciones.

- Estudiante # 1: el significado de las trenzas, ehhhh diferentes culturas que yo no conocía, en dónde se ubican esas culturas y todo eso, esos pensamientos que tiene cada persona que hacen parte de esa cultura.
- Estudiante # 2: no sabemos respetar y no sabemos sobre cultura o racismo y a veces rechazamos a las personas...yo antes era una persona la que hacía parte de personas que no, no sabía digamos sobre su vida y cultura y pues ya he conocido de personas que en este colegio que vienen de culturas así...realmente yo cambié mi forma de ver las cosas.

Autoconciencia/Identidad: Habilidad para comprender la forma en la que cada uno ve el mundo. Esta competencia quedó reflejada en las guías pedagógicas # 1, 2, 3 y 4 en las que los estudiantes dieron a conocer sus diferentes puntos de vista sobre las problemáticas allí presentadas, identificaron sus raíces, tradiciones y costumbres a través del organizador grafico (árbol de la vida) y se percataron de la presencia de diferentes comunidades indígenas y afro dentro de la institución educativa y en su contexto más cercano, el aula de clase. Se presenciaron comportamientos respetuosos que antes no se percibían al encontrarse opacados por comentarios discriminatorios y ofensivos que evidenciaban la falta de conocimiento de los estudiantes.

- Estudiante # 6: Que no hay que discriminar a la gente por su por sus raíces, origen o color de piel, todos somos iguales.
- Estudiante # 5: Es el conocimiento de las culturas que hay en América, su cultura, riqueza y cómo se representan.

- Estudiante # 2: Afrocolombiano son las personas de raza oscura, no identifico cual es la población palenquera ni donde se ubica de igual forma no identifico cual es la población raizal.
- Estudiante # 12: La población raizal son un grupo étnico ubicado en San Andrés y providencia son afrocaribeños y los indígenas son las personas que son originarias de este territorio que guardan la cultura de nuestros antepasados.
- Estudiante # 10: Que los afrodescendientes eran esclavos de los blancos y los peinados que le hacían las mujeres a los niños significaban mapas de rutas de escape, gracias a sus habilidades dibujaban con trenzas los caminos y algunas características del relieve del lugar.
- Estudiante # 1: los peinados en la época de la esclavitud significaban la resistencia del pueblo afrocolombiano y en la actualidad es para que la cultura permanezca en el tiempo.

Ver desde otras perspectivas/Visiones de mundo: Ser capaz de identificar cómo estas perspectivas son similares y a la vez diferentes. Esta competencia se encontró presente en todas las guías pedagógicas en las que se evidenció la capacidad de los estudiantes para reconocer las semejanzas y diferencias de su forma de pensar con relación a la de sus compañeros y la de las culturas con las que aún no comparten, reconocieron sus fallas al interactuar con otras personas e incluso sus comportamientos cargados de estereotipos y prejuicios.

- Estudiante # 2: algunas personas, como yo... no sabemos respetar y no sabemos sobre cultura o racismo y a veces rechazamos a las personas y ... pues sin ser conscientes...yo antes era una persona la que hacía parte de personas que no, no sabía digamos sobre su

vida y cultura y pues ya he conocido de personas que en este colegio que vienen de culturas así.

- Estudiante # 4: porque es otra forma de pensar muy distinta a lo que estamos acostumbrados y tener un conocimiento es adecuado para nuestro crecimiento intelectual.
- Estudiante # 9: Pues porque pues habla de nuestra cultura, nos ayuda a conocer más de lo que tenemos alrededor y todo eso.
- Estudiante # 10: Pues me gustaron mucho los conversatorios porque pienso que como dije es una forma de socializar cada uno de nuestros pensamientos y de expresarnos libremente.
- Estudiante # 10: Si, siento que ha cambiado porque hay ciertas cosas que yo no sabía, entonces ya puedo ver el mundo desde diferentes perspectivas de como es.
- Estudiante # 13: Si, pues se tiene en cuenta pues las problemáticas...hay muchas personas incluyéndome que no sabíamos que los indígenas permanecían digamos en gran parte del país.

Escuchar: Interactuar en auténticos diálogos interculturales. Esta competencia no se logró desarrollar a profundidad, pero si se alcanzó a trabajar durante la guía pedagógica # 3 sobre Diversidad cultural y 4 sobre conversatorio. En esta última guía se logró tener como invitados a representantes de algunas comunidades indígenas y afro que interactuaron con los estudiantes del grupo focal con el fin de dar a conocer sus luchas y problemáticas además de algunas de sus tradiciones. Algunos de los estudiantes se arriesgaron a interactuar con los invitados y aclarar dudas mientras que otros se mostraron temerosos al no saber cómo preguntar o actuar frente a ellos. Esto deja ver la necesidad de plantear más espacios como estos en los que los estudiantes vayan estableciendo lazos, enriquezcan sus

conocimientos y superen sus miedos al interactuar con personas ajenas a su cultura o a las que ellos consideran pertenecer.

- *Estudiante # 2:* es chévere saber sobre las opiniones que tienen otras personas sobre todo lo que hemos visto...
- *Estudiante # 4:* es bueno porque es bueno saber lo que piensan los demás para uno hablar de aquello y expresarse mejor para entender mejor el tema.
- *Estudiante # 10:* Pues me gustaron mucho los conversatorios porque pienso que como dije es una forma de socializar cada uno de nuestros pensamientos y de expresarnos libremente.
- *Estudiante # 11:* Si pues porque como que aprende más cosas y o sea si entiende más porque pues acá vamos dialogando y uno dice otra cosa y otro pues la completa y así
- *Estudiante # 1:* Pues pienso que... pues es muy bien porque fomenta mucho la cultura colombiana que siento que no está muy marcada y que cierta gente la ha perdido mucho entonces me parece que está bien que desde una temprana edad le fomenten y sepa quiénes son en verdad.
- *Estudiante # 13:* Pues en realidad la que me causo interés fue la última, que tiene en cuenta lo que estamos viviendo en la realidad, de todas las razas que hay acá en Colombia.

Adaptación: Ser capaz de cambiar de perspectiva para comprender al otro. Desde la guía # 2 se comenzó a evidenciar esta competencia en las interacciones de los estudiantes en la interpretación de imágenes, interpretación de textos, de material audiovisual, en la creación de diversos tipos de textos (pieza publicitaria) y conversatorios. La reflexión de los estudiantes se hizo constante y muchos cuestionaron sus formas de pensar y llegaron a la conclusión de que muchos de sus pensamientos

estaban cargados de discriminación, racismo e ignorancia con respecto a diferentes culturas y comunidades como se evidencia en sus opiniones:

- *Estudiante # 2:* algunas personas, como... no sabemos respetar y no sabemos sobre cultura o racismo y a veces rechazamos a las personas y ... pues sin ser consientes...yo antes era una persona la que hacía parte de personas que no, no sabía digamos sobre su vida y cultura y pues ya he conocido de personas que en este colegio que vienen de culturas así.
- *Estudiante # 4:* Pues yo creo que todo estaría bien, ehhhh la opinión de cada uno estaría bien solo si no nos pasamos del límite.
- *Estudiante # 10:* Si, siento que ha cambiado porque hay ciertas cosas que yo no sabía, entonces ya puedo ver el mundo desde diferentes perspectivas de como es.

Construcción de vínculos: Estructurar relaciones interculturales perdurables. Esta competencia no se pudo evidenciar a profundidad debido a la falta de tiempo para continuar aplicando más actividades que fomentaran la construcción de vínculos interculturales, dado que, aun cuando el colegio tiene presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, afro y Rom estos se encuentran distribuidos en diferentes grados o cursos, y fueron muy pocos los que pertenecían al nivel en el que se aplicó el presente estudio. Esto demuestra que es necesario aplicar este tipo de actividades en los demás grados de la institución y así realizar un trabajo más completo.

Humildad cultural: Incluye el respeto y la autoconciencia. Esta competencia se presencié durante todas las guías pedagógicas y en cada una de las actividades que requirieron de reflexión, participación y discusión dentro del grupo focal, entre ellas la interpretación de imágenes, la interpretación de material audiovisual, la creación de diferentes tipos de texto (pieza publicitaria), los organizadores gráficos (árbol de la vida) y los conversatorios. Aspectos que se han visto reflejados en las

entrevistas y participaciones de los estudiantes al reflexionar sobre su forma de pensar antes y después de la aplicación de las guías pedagógicas.

- Estudiante # 5: Para los Arhuacos es importante la cultura y sus cosmovisiones porque para ellos están relacionadas con sus costumbres.
- Estudiante # 7: el respeto porque a pesar de que vienen de diferentes etnias se ve que están compartiendo con armonía y no se están discriminando por ser diferentes.
- Estudiante # 1: Para mí me parece que ellos primero que todo tienen un amor muy grande por la naturaleza, por su tierra y entonces ellos como que tienen claro la prioridad de cuidar y de tratar bien a la tierra cosas así, entonces también es su forma de ser, su forma de llevarse con las personas ehh incluso en su forma de hablar se nota que son muy amables como que muy buenas con su entorno.
- Estudiante # 4: la imagen hace referencia al continente americano y nuestras riquezas.
- Estudiante # 5: indica que “es el conocimiento de las culturas que hay en América, su cultura, riqueza y cómo se representan”.
- Estudiante # 2: que los peinados fueron la forma en que la población afrocolombiana buscaron su libertad.
- Estudiante # 7: el respeto porque a pesar de que vienen de diferentes etnias se ve que están compartiendo con armonía y no se están discriminando por ser diferentes.

Conclusiones y Recomendaciones

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario estructurar 4 guías pedagógicas que incluyeran diversos tipos de actividades durante los 3 momentos en los que se organizó cada guía, y que giraran en torno a las competencias tanto del pensamiento crítico como interculturales a partir de diversas problemáticas y aspectos propios de la enseñanza de las ciencias sociales. Dentro de estas guías se incluyeron actividades relacionadas con la interpretación de imágenes, lectura e interpretación de textos, análisis e interpretación de material audiovisual, producción de diferentes tipos de textos, organizadores gráficos y conversatorios con el fin de establecer las didácticas de las ciencias sociales que incentivan la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural de los estudiantes de ciclo 4 de la IED Los comuneros Oswaldo Guayasamín.

Luego de la aplicación de las guías pedagógicas se pudo determinar que todas las actividades allí propuestas permitieron la construcción y el fortalecimiento de diferentes competencias tanto del pensamiento crítico como del reconocimiento intercultural, ninguna actividad permitió el desarrollo de todas las competencias a la vez, sino que más bien cada una fortalecía diferentes aspectos además de evidenciar falencias en los estudiantes con respecto a su razonamiento crítico e intercultural. Sin embargo, para que esto sucediera fue necesario plantear temáticas que al tiempo que se enlazaban con conceptos y aspectos propios de las ciencias sociales se relacionaran con problemáticas propias de la realidad y situaciones cercanas a los contextos de los estudiantes. Dentro de las actividades que más se destacaron por su capacidad para generar reflexión en orden de relevancia fueron las relacionadas con la interpretación de imágenes, el análisis e interpretación de material audiovisual, la interpretación y construcción de diferentes tipos de texto, la participación en conversatorios y por último la elaboración de organizadores gráficos.

Aunque el conversatorio fue una de las actividades que más agradó a los estudiantes al permitirles expresar sus puntos de vista y comprender las perspectivas de quienes les rodean, las sesiones en las que se aplicó este tipo de actividad no fueron suficientes para desarrollar algunas competencias propias del reconocimiento intercultural. Esto quiere decir que, si se quiere hacer uso de este tipo de actividad es necesario incluirla cada vez que se aborde una temática o una problemática en específico con el fin de potenciar no solo las capacidades interculturales sino también las de pensamiento crítico y las conceptuales en los estudiantes.

En este orden de ideas, es pertinente hacer algunas recomendaciones con respecto a cada tipo de actividad al momento de ser diseñada e implementada:

Interpretación de imágenes: Se deben implementar con frecuencia al abordar cualquier temática que requiera de reflexión y razonamiento de tipo crítico e intercultural. Su contenido debe ser rico en información tanto implícita como explícita con el fin de contextualizar a los estudiantes en el tiempo y espacio en el que se presenta la situación ilustrada o la problemática que se desea abordar.

Interpretación de textos: Al igual que la actividad anterior, además de ser clara, debe permitir al estudiante acceder al conocimiento expuesto de forma literal e inferencial, ya sea para comprenderlo, analizarlo, cuestionarlo, refutarlo o servirse de este para dar respuesta a los cuestionamientos que se le planteen. Este tipo de actividad debe incluir diferentes perspectivas sobre un tema que le permitan al estudiante comprender una problemática desde diferentes ángulos.

Interpretación de material audiovisual: Debe servir como recurso para ampliar el conocimiento sobre una problemática, situación o tema en específico que se desarrollan en diferentes contextos, analizarlos, cuestionarlos e identificar formas de pensar o perspectivas similares o diferentes y los factores que influyen en estas como la época, la cultura, la política, la economía, la situación social, el género y la edad. Se deben plantear preguntas puntuales que le exijan al estudiante rigurosidad al momento de seleccionar la información relevante de la menos importante.

Creación de diferentes tipos de textos: Deben incitar al estudiante a diseñar estrategias para la búsqueda y recolección de información sobre una temática o aspectos de esta que le ayuden a identificar problemáticas, plantearse preguntas, posibles soluciones y argumentos sólidos a la vez que promueven su libertad para reflexionar con mente abierta.

Organizadores gráficos: Este tipo de actividad debe permitirle al estudiante acceder a información, clasificarla y organizarla a partir de herramientas o recursos que evidencien su comprensión, capacidad de análisis y selección de aspectos importantes presentes en las fuentes consultadas o en la información entregada dentro de la actividad.

Conversatorios: Deben realizarse para cada una de las temáticas que se pretenden abordar con el fin de fortalecer la capacidad de los estudiantes para reflexionar con mente abierta y socializar sus ideas con efectividad además de potenciar cada una de las competencias trabajadas en las actividades anteriores. No se recomienda utilizarlos sin puntualizar en el objetivo de esta actividad y los roles de cada participante, así como la preparación en torno al tema que se desee abordar.

Finalmente, se puede concluir que el pensamiento crítico según Paul y Elder (2005) se encuentra conformado por ocho elementos o estructuras que se hacen evidentes cuando los sujetos razonan ya que

Siempre que pensamos lo hacemos con un propósito dentro de un punto de vista basado en suposiciones que llevan a implicaciones y a consecuencias. Usamos conceptos, ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias con el fin de responder preguntas, resolver problemas y [...] asuntos. (p. 55)

Perspectiva teórica que resulta relevante durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela no solo de las ciencias sociales sino de cualquier campo de estudio que gire en torno al ser humano y los contextos en que este se desenvuelve. Ahora bien, en lo que respecta a las competencias interculturales que le dan forma al reconocimiento intercultural, estas deben incluirse dentro de todo

currículo y plan de estudios de las escuelas de básica primaria y secundaria del siglo XXI no de forma superficial sino atravesando cada una de las áreas de conocimiento, sin recargar toda la responsabilidad al campo de las ciencias sociales, pues como afirma Walsh (2005)

El desarrollo de estas comprensiones, habilidades y actitudes interculturales necesita empezar con los niños desde los primeros años de la escuela y seguir en forma continua durante la experiencia educativa, no como materia especial, sino como elemento integral y transversal a todo proceso de aprendizaje-enseñanza de todos los alumnos. (p. 19)

Como recomendación final, se entiende a partir de este trabajo que la construcción del pensamiento crítico y el reconocimiento intercultural no solo depende de las estrategias del docente al diseñar actividades que aporten a este fin, sino que también depende de los compromisos de la institución educativa en pro del desarrollo de estas habilidades a nivel colectivo y desde cada uno de los niveles de formación y áreas de conocimiento; aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones que tengan como ejes principales los procesos institucionales y el diseño curricular desde una perspectiva intercultural y crítica.

Lista de Referencias

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. 32. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Alvarado , L., & Garcia , M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187 - 202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento Crítico: Una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC*(64), 10-17. Obtenido de http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Anganoy, A., Pantoja, C., Jurado, M., Vallejo, R., & Botina, Z. (2017). Caracterización de las Habilidades del Pensamiento Crítico y su Relación del Desempeño Académico. 110. Putumayo, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3374>
- Bernabé, M. d. (junio de 2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*(11), 67-76. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/4059798>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Inglaterra : Multilingual Matters LTD.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg , & S. Alderoqui , *Didactica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (págs. 25-41). Buenos Aires: Paidos .

Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (págs. 183-219). Buenos Aires: Paidós.

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE y Facultad de Ingeniería en Mecánica y Ciencias de la Producción. (s.f.). *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Obtenido de <http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Bioingenieri%CC%81a%20-%20Gui%CC%81a%20para%20organizar%20un%20conversatorio.pdf>

Cortés, L. d., Gómez, L., & Páez, M. d. (2018). Estrategias Pedagógicas para Fortalecer Habilidades del Pensamiento Crítico en las Prácticas de Aula de los Grados Primero, Quinto y Séptimo de las Sedes Central, Casa Blanca y Antonio Nariño de la IED Carmen de Carupa. 188. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34952/Final%20Proyecto%20estudiantes%20Carmen%20de%20Carupa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana C. M. Obtenido de https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competicencias.pdf

Deroncele, Á., Nagamine, M., & Medina, D. (Junio de 2020). Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Maestro y Sociedad Revista Electronica para Maestros y Profesores*, 17(3), 532-546. Obtenido de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>

Díaz, M. (2018). Pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once. 120. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/943>

Fernández, C., Baptista, M. d., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México

D. F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A de C.V.

Figuroa, L. (2017). Investigación-Acción como Estrategia para Propiciar el Pensamiento Crítico y

Creativo. 124. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Obtenido de

<http://www.postgrados.cunoc.edu.gt/tesis/6fdafc1ae2ce9baaf971435e943e45ded4270ff8.pdf>

Fundación Carlos Slim. (s.f.). *Pruebat.org*. Obtenido de

<https://pruebat.org/Aprende/Materiales/verRecurso/9620/e2cb9988071e66f92043ed4fe2d94f7e/141361/9-2>

Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamin. (2020). *Actas de comisión de*

evaluación 2020. Académico y convivencial, IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamin, Bogotá.

Institución Educativa Distrital Los Comuneros Oswaldo Guayasamin. (2020). *Proyecto Educativo*

Institucional. Bogotá, Colombia.

Izaguirre, M., & Tafur, R. (2015). *¿Cómo hacer un proyecto de investigación?* (2da ed.). Alfaomega.

Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra ed.). Barcelona ,

España : Graó, de IRIF, S.L. .

Lledó, E. (22 de noviembre de 2013). La verdadera crisis es la de la inteligencia. *Diario de Avisos*. (S.

Encinosa, Entrevistador) Santa Cruz de Tenerife, España: Diario de Avisos. Obtenido de

<https://diariodeavisos.lespanol.com/2013/11/emilio-lledo-la-verdadera-crisis-es-inteligencia/>

Matencio, R. (2017). La educación intercultural en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Evaluación de

un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. 1404. Murcia, España:

Universidad de Murcia. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53982>

Maza, S. (2020). *Manual de competencias interculturales aplicadas al desarrollo de proyectos en la*

administración pública (1ra ed.). España: Fundación general Universidad La Laguna. Obtenido de

<https://asociacionmatiz.org/2021/02/17/manual-de-competencias-interculturales-aplicadas-al-desarrollo-de-proyectos-en-la-administracion-publica/>

Mendoza, P. (2015). La Investigación y el Desarrollo de Pensamiento Crítico en Estudiantes

Universitarios. 194. Málaga, España: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. Obtenido de

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Obtenido

de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje,*

Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (1ra ed.). (M. Schmidt, Ed.) Bogotá, Colombia: Ministerio de

Educación Nacional. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

[340021_recurso_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V.1* (Vol. 1). Colombia:

Universidad de Antioquia. Obtenido de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Morales, C. (2017). Educación intercultural como propuesta educativa crítica - reflexiva: Limitaciones y

posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile. *Estudios Doctorales Femeninos:*

Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas, 11 - 52. Obtenido de

<https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2205/Cap.1Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20como%20propuesta%20educativa.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Moreno, W., & Velazquez, M. (2017). Estrategia didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE-*

Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación, 15(2), 21. Obtenido de

<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la practica reflexiva.

NUEVAS DIMENCIONES Revista Electrónica de Didáctica de la Ciencias Sociales (3), 5 - 14.

Obtenido de

https://www.academia.edu/12411694/PAG%C3%88S_J_2012_La_formaci%C3%B3n_del_profesorado_de_historia_y_ciencias_sociales_para_la_pr%C3%A1ctica_reflexiva_NUEVAS_DIMENSIONES_Revista_Electr%C3%B3nica_de_Did%C3%A1ctica_de_las_Ciencias_Sociales_No_3_A%C3%91O_2012

Páramo, D., Campo, S., & Maestre, L. (2020). *Métodos de Investigación Cualitativa. Fundamentos y Aplicaciones* (1ra ed.). Santa Marta, Colombia: Unimagdalena.

Patiño, H. (Julio-Diciembre de 2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educacion humanista. *DIDAC*(64), 3-9. Obtenido de

http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*.

Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido de

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido de

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Pérez, T. (Octubre de 2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias y Retos*(10), 39 - 64. Obtenido de [http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0010-03.pdf)

[tendencias-0010-03.pdf](http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/revistas/co/rev-co-tendencias-0010-03.pdf)

Ramos, C. (2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica*, 9(3). Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Obtenido de http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo_2009_Investigacionaulaformasactores.pdf
- Riveros, A. (2014). *La otra historia*. (A. González, Ed.) Bogotá: Comité editorial CEA.
- Romero, P. (Abril de 2021). Introducción al Estudio de las Guías Pedagógicas Metacognitivas y Humanizadoras. 34. Bogotá, Colombia: Formación Magisterio.
- Sanchez, G. (2019). Interculturalidad y pensamiento crítico en estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar. 127. Santiago de Cali, Colombia: Universidad ICESI. Obtenido de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/85548
- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/335640440_La_accion_didactica_de_las_ciencias_sociales_y_el_desarrollo_del_pensamiento_critico
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Noviembre de 2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de Educación*, 9(especial 14.2 En homenaje a Alicia W de Camilloni), 45-65. Obtenido de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3039/2939
- Trujillo, C., Naranjo, M., Lomas, K., & Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, Métodos Cualitativos, Ejemplos Prácticos, Entrevistas en Profundidad*. (1ra ed.). Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. París: UNESCO. Obtenido de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf

Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. (2017). *Competencias interculturales: Marco Conceptual y Operativo*. (J. Vargas , Trad.) Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/344731713_COMPETENCIAS_INTERCULTURALES

Velásquez, M., & Figueroa , H. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior en el Salvador. *Panorama*, 6(10), 7-20. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780115>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de educación. Obtenido de

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf