

**Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento
crítico**

Paula Andrea Rodríguez Fontecha

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C. Colombia

2022

Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico

Paula Andrea Rodríguez Fontecha

Asesora

Vivian Alejandra Sánchez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en español y Lenguas Extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá- D. C.

2022

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de practica

Agradecimientos

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	8
1. Contexto de innovación	9
1.1. Población objeto.....	9
1.2. Marco curricular.....	12
1.3. Problema de investigación	13
1.4. Objetivos de innovación	15
1.4.1. Objetivo general.....	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
2. Contexto conceptual.....	16
2.1. Antecedentes de innovación	17
2.2. Objeto de estudio	20
2.3. Componentes y/o subprocesos de objeto-estudio.....	20
2.4. Tabla de indicadores de desempeño	31
3. Diseño metodológico.....	32
3.1. Enfoque de innovación pedagógica.....	32
3.2. Procedimientos e instrumentos que avalan la pertinencia de la propuesta.....	35
3.3. Mecanismos de validación de la innovación.....	37
4. Innovación educativa, pedagógica o didáctica.....	38
4.1. Fundamentación conceptual de recurso/ estrategia de innovación.....	38
4.2. Fundamentación pedagógica/didáctica.....	39
4.3. Caracterización general del artefacto de innovación	41
4.4. Orientaciones para la implementación del artefacto en contexto	42
4.5. Artefacto de la innovación	42

5. Conclusiones y recomendaciones	55
6. Referencias bibliográficas y anexos	61

Índice de figuras

Figura 1: Componentes del objeto de estudio	20
Figura 2: Indicadores de desempeño desde el enfoque multidisciplinar.....	30
Figura 3: La estrategia metodológica y sus tres fases.....	42
Figura 4: Fase I y sus tres momentos.....	43
Figura 5: Fase II y sus momentos.....	46
Figura 6: Fase III y sus momentos	48
Figura 7: Diseño de la página web en Wix con las cuatro pestañas.....	50
Figura 8: Ejemplo Fase I de implementación guía para el docente.....	51
Figura 9: Guía de trabajo en la presencialidad para estudiantes.....	52
Figura 10: Herramienta Interactiva: “Narrativas testimoniales y pensamiento crítico”	53

Índice de anexos

Anexo 1: Rúbrica de valoración. Portafolio de evidencias.....	67
Anexo 2: Certificación de expertos.....	69
Anexo 3: Carta de presentación.....	72
Anexo 4: Autorización de datos personales.....	73

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de innovación pedagógica que permita fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo a través de la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase desde un enfoque multidisciplinar. Con ello en mente, esta propuesta atiende a las especificidades dadas por el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo del ciclo académico en el área del lenguaje, las ciencias sociales y las competencias ciudadanas, así como las condiciones ambientales y contextuales de los estudiantes en Colombia durante la realización del proyecto, como lo son la virtualidad y la historia del conflicto armado en el país.

Palabras clave: pensamiento crítico, narrativas testimoniales, conflicto armado, pedagogía dialéctica, enfoque multidisciplinar.

Abstract

The objective of this paper is to present a proposal for pedagogical innovation that allows strengthening critical thinking in tenth grade students through the inclusion of testimonial narratives in the classroom from a multidisciplinary approach. This proposal meets the specificities given by the Ministry of National Education for the development of the academic cycle in language, social sciences, and citizenship skills, as well as the environmental and contextual conditions of students in Colombia. during the execution of the project, as are the virtuality and the history of the armed conflict in the country.

Key words: critical thinking, testimonial narratives, armed conflict, dialectical pedagogy, multidisciplinary approach.

Introducción

En una época de constante cambio y deconstrucción de las nociones del ser humano, surge la necesidad de replantear, desde las ciencias de la educación, los modelos pedagógicos que han sido implementados en el campo educativo y que han cometido faltas en la formación de ciudadanos, al dejar de lado la construcción sociohistórica de los estudiantes, su contexto ambiental, sus percepciones y la naturaleza multidisciplinar de cualquier saber. Así pues, atendiendo a estas falencias y a la necesidad de transformación en el campo educativo, el presente proyecto de grado plantea una propuesta de innovación pedagógica que fortalezca el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo, a través de la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase, desde un enfoque multidisciplinar, soportado en la pedagogía crítica y dialéctica.

En ese sentido, el documento se encuentra dividido en cuatro partes; en el primer momento se hace una caracterización del contexto de innovación que da luces sobre lo que se pretende mejorar con la propuesta de innovación, así como su relevancia en el panorama educativo colombiano. Por otra parte, en el segundo momento, se desarrolla un contexto conceptual con base al cual se fundamenta y se justifica la creación y, posterior, implementación de la propuesta en instituciones educativas según antecedentes en el área y los parámetros dados por el estado colombiano. Asimismo, en el tercer momento, se explica el diseño metodológico del proyecto de grado que la sustenta y válida para, finalmente, hablar de la innovación en sí y las conclusiones logradas ante la construcción del proyecto e investigación de grado.

1. Contexto de innovación

1.1. Población objetivo

La presente investigación se lleva a cabo con estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia, por lo que resulta oportuno caracterizar esta población en términos de su desarrollo cognitivo y sus condiciones ambientales. Con ello en mente, se toman como referencia conceptual la teoría del constructivismo psicogenético de Jean Piaget, el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky, el pensamiento narrativo de Jerome Bruner y la teoría del cognitivismo social de Bandura, cuyas aproximaciones permiten dilucidar lo que se espera de los estudiantes en términos cognitivos y en qué condiciones ambientales se favorece la adquisición de conocimiento.

En ese orden, desde la psicología evolutiva, Jean Piaget propone tres teorías: la teoría dependiente e independiente de las etapas y la epistemología genética. Así pues, para la caracterización de la población, se tendrá en cuenta la teoría dependiente de las etapas que se encuentra dividida a su vez en tres subetapas: Inteligencia sensorio-motriz, operaciones concretas, y operaciones formales. En ese sentido, la última subetapa que corresponde a los estudiantes de grado décimo, cuya edad oscila entre 14 y 16 años, es caracterizada por el desarrollo de la inteligencia formal, esto significa que los individuos continúan con el desarrollo de esquemas operatorios. Sin embargo, estos son de naturaleza reversible puesto que el razonamiento y análisis de la realidad les permite modificarlos. Asimismo, se evidencia preocupación hacia temas sociales y relacionados con su identidad (Saldará, Bravo y Rivadeneira, 2016). Hecho corroborado por Marín (2014) en su estudio demográfico.

Por otra parte, desde el constructivismo sociocultural, Lev Vygotsky (s.f. citado por Guerra, 2020) postula al entorno social como un facilitador en el desarrollo y el aprendizaje del individuo, dicho en otras palabras, el individuo sufre cambios cognitivos en la interacción social y en el contacto con objetos culturales como: el lenguaje, los símbolos y las instituciones

sociales. A su vez, como menciona Chaves (2001), al referirse a los aportes de Vygotsky, el concepto de la zona de aprendizaje próximo es empleado para referirse a la cantidad de conocimiento que un estudiante puede adquirir en unas condiciones determinadas de enseñanza, considerando que toda función cognitiva aparece primero en el plano social y luego en el psicológico.

Asimismo, es pertinente resaltar el rol que Vygotsky otorga al uso del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo de los individuos al explicar que, a través de éste, la sociedad otorga al sujeto las significaciones que elabora en el transcurso de su vida (1978, citado por Chaves, 2001) De ahí la importancia de las relaciones sociales y el uso del lenguaje en el estudio del pensamiento y la construcción de conocimiento. Por lo tanto, se entenderá que el lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de conocimiento de los estudiantes al mediar la interacción y establecer las implicaciones sociales, culturales e ideológicas entre los emisores y receptores. En el caso de Colombia, como menciona Marín (2014), un gran porcentaje de las familias son disfuncionales. Dicho entorno, como menciona Vygotsky, modifica y configura las percepciones que tienen los estudiantes de los actores sociales, el tejido familiar y la sociedad (1977, citado por Chaves, 2001).

Por otra parte, en esta misma teoría constructivista, Bruner (1963, citado por Sánchez, 2020) considera que el aprendizaje se basa en la categorización o procesos cognitivos mediante los cuales el individuo simplifica su interacción con la realidad a partir de la organización y agrupación de elementos en su entorno tales como eventos, personas, acciones y objetos. Por ende, se difiere que la estructura cognitiva particular de cada alumno provee significado, le permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada, dicha estructura se relaciona a su teoría de psicología cultural y del pensamiento narrativo. En ese sentido, según Bruner (1990, citado por Camargo y Hederich, 2010), la psicología cultural es un sistema mediante el cual las personas comprenden su experiencia y el conocimiento relativo

que poseen del mundo social, siendo considerado como un conjunto de descripciones entramadas que explican cómo funcionan los seres humanos, su propia mente y la mente de los demás. Por esta razón, las creencias y los deseos de cada grupo social establecen el valor que los individuos otorgan a los elementos en su construcción del mundo al categorizarlo; de allí que existan sistemas de jerarquías y valores que difieren en colectividades y determinan. Así pues, esta perspectiva propone al sujeto inmerso en un mundo sociocultural, y es únicamente a través de la interacción comunicativa con el otro, que es posible construir sentido, en otras palabras, aprender. (Camargo y Hederich, 2010).

Finalmente, desde el cognitivismo social, Bandura propone el funcionamiento humano como una serie de interacciones recíprocas entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales (1986, citado por Sánchez, 2020). Por lo que no solo se consideran factores cognitivos como en el caso de Piaget, o constructivistas sociales como en el caso de Vygotsky y Bruner, sino que también se toman en cuenta factores personales de motivación, deseos y miedos. Al tiempo, se entiende la autorregulación como un actor determinante puesto que “las personas no actúan solo para ajustarse a las preferencias de los demás; gran parte de su conducta es motivada y regulada por estándares internos y respuestas de autoevaluación de sus propias acciones” (Sánchez, 2020, p. 104). Por ello, este proyecto reconoce que si bien los estudiantes adquieren conocimiento en la interacción con el medio ambiente, también pueden aprender y reconstruir ese conocimiento mediante la determinación y motivación personal, en diálogo con sus sentimientos y deseos.

A partir de lo expuesto, es posible concluir que los estudiantes de grado décimo se caracterizan por el desarrollo de la inteligencia formal a través de la construcción y reconstrucción de esquemas operatorios. Además, la construcción de conocimiento se encuentra mediada por las relaciones sociales a través de la interiorización de manifestaciones culturales como lo son el lenguaje y la palabra, que dan sentido al pensamiento histórico y las

acciones (Guerra, 2020). Ello justifica la creación de una propuesta pedagógica que esté enfocada en el fortalecimiento del pensamiento crítico con relación al uso del lenguaje, más específicamente en el análisis y la comprensión del contexto social del que hacen parte.

1.2. Marco curricular

En concordancia con la descripción cognitiva presentada, es adecuado señalar el marco académico de desarrollo de grado décimo establecido por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006), así como en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), siendo las características establecidas fundamentales para la formulación de objetivos coherentes con su nivel de aprendizaje, sus edades y etapas cognitivas de desarrollo.

Así pues, según los estándares básicos de competencias en Lenguaje (MEN, 2006), los estudiantes de grado décimo se caracterizan por retomar críticamente los lenguajes verbales y no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados al analizar discursos y sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas. De igual forma, deben explicar “cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras” (MEN, 2006, p. 41). Por lo cual, es posible establecer que los estudiantes tienen un acercamiento de carácter crítico y reflexivo con relación al uso del lenguaje en grado décimo. Por otra parte, *los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje* (MEN, 2016) postulan que los estudiantes en grado décimo se enfocan en asumir “una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual” (p. 44), para lo cual, aprenden a valorar la diversidad de visiones del mundo y posiciones ideológicas, a analizar los discursos culturales, sociales e ideológicos y a comprender diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso.

De la misma forma, continuando con los estándares básicos en competencias en Ciencias Sociales, los alumnos reconocen y explican “los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia” (MEN, 2006, p. 131) además de identificar “causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones” (MEN, 2006, p. 131). Teniendo en cuenta, el desarrollo de una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados durante la formación académica. Siendo así, es posible determinar que en grado décimo no solo es necesario tener un acercamiento de carácter crítico a los diferentes discursos y al uso de lenguaje, sino que además es imperativo reconocer la historia de Colombia, sus matices políticos y la creación y transformación de grupos guerrilleros, cuya incidencia afecta y modifica la realidad de los colombianos.

Asimismo, acorde con los estándares básicos en competencias ciudadanas, en grado décimo se analiza “críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa” (MEN, 2006, p. 178), además de “mostrar empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados” (MEN, 2006, p. 178). El desarrollo de estos componentes tiene como uno de sus objetivos la construcción de una posición crítica frente a situaciones de discriminación, exclusión social, vulnerabilidad y prejuicios. En congruencia con estos estándares se entiende que, si bien los estudiantes aprenden de la historia de Colombia y reconocen las diferentes ideologías tras la elaboración de un discurso, también es necesario identificar prejuicios, estereotipos y emociones que les dificultan sentir empatía por algunas personas con el propósito de superarlos y construirse como un sujeto empático, comprensivo y solidario.

1.3. Problema de investigación

Como es mencionado en los estándares básicos en competencias del lenguaje, ciencias sociales y ciudadanas, se busca que los estudiantes en grado décimo se aproximen desde un enfoque crítico al uso del lenguaje, la historia de Colombia y el acercamiento empático a grupos

sociales. Así pues, cabe resaltar en un primer momento por qué, entre los diferentes tipos de pensamiento, resulta relevante desarrollar el pensamiento crítico. Asimismo, cuáles son los componentes de las narrativas testimoniales y del enfoque multidisciplinar que resultan oportunos para el desarrollo de este tipo de pensamiento.

En respuesta al primer cuestionamiento, el pensamiento crítico hace referencia a un juicio consiente o decisión reflexiva que se relaciona a personas con mente abierta, que tengan imparcialidad en la valoración del conocimiento, honestidad al enfrentarse a las propias presuposiciones, así como prudencia al realizar juicios (Facione, 2007). En el caso particular de los estudiantes de grado décimo, se puede establecer que el enfoque crítico evita que los estudiantes permanezcan en constante desinterés frente a las situaciones sociales, políticas y culturales que afectan a su comunidad como lo son el conflicto armado, la violencia política y la discriminación. De la misma forma, el acercamiento crítico hacia las diferentes manifestaciones del lenguaje favorece que comprendan más sobre los discursos ideológicos y políticos que ayudan a configurar la realidad en la que participan.

Por otra parte, en respuesta al segundo cuestionamiento, las narrativas testimoniales es el punto de vista de aquellas personas que presenciaron o fueron parte de un hecho que marca su historia personal. En el campo de la educación, el uso de las narrativas testimoniales ha contribuido a la reconstrucción de hechos históricos y sociales, así como en la formación de estudiantes con pensamiento reflexivo, ético, analítico y empático (Gauta, 2017). De igual manera, la inclusión de los testimonios en el aula de clase estimula la formación del pensamiento crítico, la reconstrucción ética del discurso, el dar sentido a las palabras acalladas, la configuración de escenarios de comunicación y enseñanza, el desarrollo de valores que fundan la reconciliación, la paz y la reconstrucción del otro (Herrera y Merchán, 2014).

Con base a lo mencionado, es pertinente pensar en una propuesta de innovación pedagógica dialogante y reflexiva, que se apoye en la realidad contextual a través del uso de narrativas testimoniales y fortalezca el pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo

de las instituciones educativas de Colombia. Considerándolo, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase fortalece, desde un enfoque multidisciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia?

1.4. Objetivos de innovación

1.4.1. Objetivo General

Analizar cómo la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase fortalece, desde un enfoque multidisciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia.

1.4.2. Objetivos Específicos

Identificar los componentes de las narrativas testimoniales que contribuyen al desarrollo multidisciplinar de los logros establecidos por MEN para grado décimo en el área del lenguaje, las ciencias sociales y las competencias ciudadanas.

Determinar el desarrollo del pensamiento crítico con relación al uso e inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase.

Proponer una estrategia metodológica que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde el enfoque multidisciplinar y la pedagogía dialogante.

2. Contexto conceptual

2.1. Antecedentes de innovación

Para los propósitos de este trabajo de grado, fue necesario examinar ocho proyectos de investigación de los últimos cinco años a nivel nacional e internacional, con el objetivo de comprender los avances y desafíos encontrados en contextos académicos cuando se procura desarrollar el pensamiento crítico desde un enfoque multidisciplinar. Para dicho proceso de búsqueda y análisis documental, se priorizaron las investigaciones que involucran propuestas de innovación curricular o didácticas, así como el uso de narrativas testimoniales del conflicto armado. En ese sentido, el primer antecedente fue una investigación educación de corte cualitativo y cuantitativo, llevada a cabo por Moreno (2015), que tuvo como objetivo principal contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto año de secundaria, a través de la aplicación de la didáctica desarrolladora. Sin embargo, aunque dicha didáctica privilegia la actividad reflexiva y la problematización de posturas, el autor concluyó tras la triangulación de los resultados que la clase necesita instrucciones claras para valorar, criticar, reflexionar y comprender los discursos que se presentan, puesto que, sin una buena planeación, no se cumple con el propósito de la actividad. Estos hallazgos confirman la pertinencia de crear una propuesta pedagógica que sopesé los intereses de los alumnos y guíe el proceso de aprendizaje en el aula.

Por otra parte, en el segundo antecedente, Mayorga (2018) propone la creación de estrategias pedagógicas que ayuden a generar procesos de reconocimiento, comprensión y construcción de posturas críticas y transformadoras en relación con el conflicto armado en Colombia desde una perspectiva interdisciplinar. En ese sentido, el enfoque metodológico fue una investigación documental, con corte cualitativo, que permitía la sistematización de experiencias educativas en la aplicación de la pedagogía de la memoria. En sus conclusiones, el autor argumenta que es posible la construcción del pensamiento crítico y propositivo en pro

de una educación para la paz desde cualquier área del saber y, si bien hubo gran disposición por parte de los estudiantes en las actividades, se hace hincapié en que los espacios para el diálogo sobre la violencia en Colombia deben ser amplios y claros, para desarrollo de las competencias requeridas. Esta investigación reafirma el uso de las narrativas testimoniales como recurso pedagógico en la construcción de posturas críticas con relación al conflicto armado, además de su utilidad en propuestas pedagógicas multidisciplinarias. En ese sentido, el presente trabajo de grado rescata el uso efectivo de las narrativas testimoniales para el desarrollo del pensamiento crítico, aunque difiere en las áreas de conocimiento que se estaban desarrollando como las matemáticas y las ciencias naturales.

El tercer antecedente revisado fue realizado por Páez (2018), cuyo estudio se centró en evaluar la pertinencia de una secuencia de enseñanza y aprendizaje fundamentada en el ciclo de aprendizaje 7E a través de una intervención didáctica llevada a cabo con 55 estudiantes de grado décimo de un colegio en la ciudad de Bogotá, en una investigación acción de corte cualitativo. Según esta secuencia, los estudiantes deben realizar una serie de procesos cognitivos para fomentar dos habilidades del pensamiento crítico: la inferencial y la explicativa. Así pues, tras la aplicación por fases de la propuesta, se concluyó que las actividades que busquen fortalecer el pensamiento crítico deben ser colaborativas, incluir la participación, la escucha activa, los diálogos, el debate y la presentación de propuestas que tengan como objetivo el mejoramiento de algún escenario o conocimiento. Por ende, tras el análisis de este antecedente, se ratifica la creación de propuestas que sean participativas y colaborativas.

El cuarto trabajo de investigación se basó en la presentación de una propuesta de innovación didáctica que busca desarrollar el pensamiento crítico, en los grados décimo y once de instituciones educativas en Colombia, a través de la lectura crítica desde la articulación de dos asignaturas escolares en un plan lector interdisciplinario. Su diseño metodológico tuvo un corte cualitativo constructivista, y tuvo en cuenta los indicadores de desempeño de los

estándares de Lengua Castellana y Ciencias Sociales dados por el Ministerio de Educación Nacional. Así pues, en sus conclusiones Navarrete (2021) avaló la creación de propuestas metodológicas y didácticas desde enfoques interdisciplinarios, que contemplen la historia de Colombia en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica.

El quinto proyecto de investigación analizado tuvo como objetivo reflexionar sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia a través de la metodología COALICO, una propuesta pedagógica que involucra la literatura y los relatos del conflicto como herramientas educativas para promover el perdón y la no repetición. Así pues, Dique (2021) optó por un estudio de caso, de corte cualitativo, que le permitió analizar el papel de la memoria histórica y el uso de la literatura en la construcción de paz. En ese sentido, tras la triangulación de resultados, se concluyó que dar voz a las víctimas de la guerra y brindarles la posibilidad de contar sus verdades desde el campo de lo literario, constituye un elemento fundamental de reparación simbólica, además de permitir que los estudiantes indaguen sobre su papel como sujetos históricos capaces de transformar contextos y realidades. Por su parte, con relación a este proyecto, conviene destacar la relación entre el quehacer pedagógico y el reconocimiento institucional de los actores para construir espacios que los estudiantes comprendan su realidad y la historia de Colombia.

El sexto trabajo de grado tuvo como objetivo la elaboración de una propuesta pedagógica alternativa a la cátedra de la paz que fortalezca la convivencia desde el abordaje del conflicto armado y la memoria, en un trabajo transversal y multidisciplinar. En su trabajo, después de analizar las nociones de la paz y el rol de los docentes en el conflicto desde una perspectiva crítica y cualitativa, Céspedes, Duarte, Toro, Peñuela y Gómez (2016) resaltan en sus conclusiones la importancia de elaborar propuestas que respondan a las necesidades particulares de los contextos escolares, en especial en sociedades posconflicto que requieren de vías de diálogo para tramitar la memoria colectiva y la noción de no repetición. Asimismo,

enfatan la formación de sujetos críticos que participen en el marco de una cultura política e histórica. Con ello en mente, el presente trabajo de grado recupera el rol del docente como un investigador que crea, desde el análisis crítico de la realidad educativa postconflicto, propuestas innovadoras enfocadas en el fortalecimiento de la memoria colectiva, la construcción de ciudadanos con conciencia crítica y el tránsito de políticas educativas en pro de la no repetición.

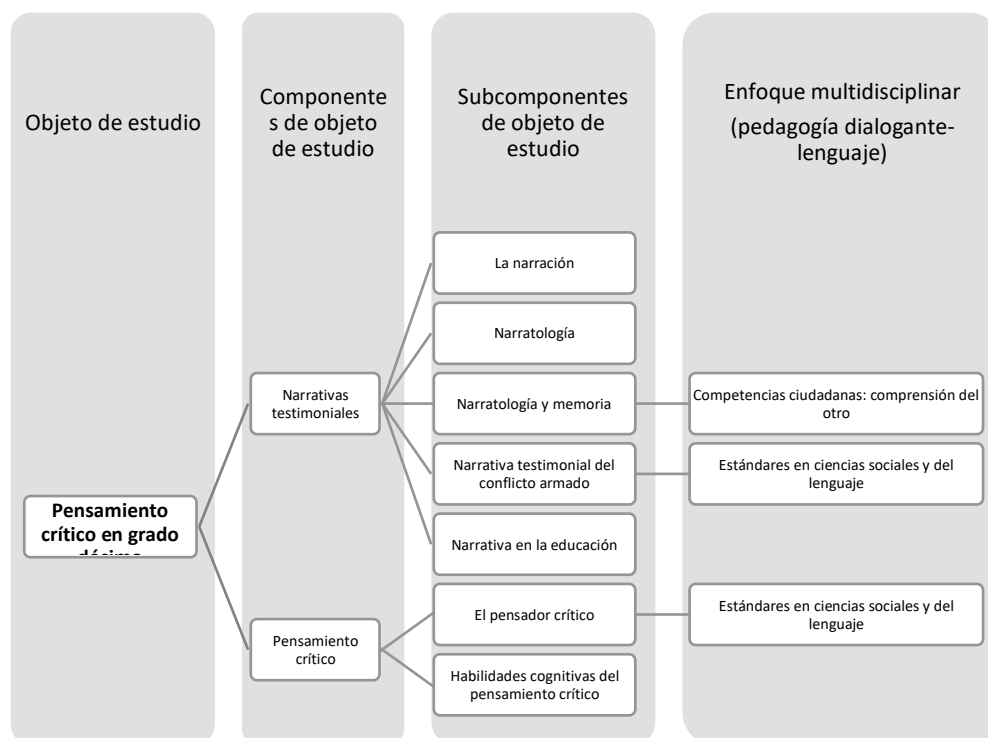
Por otra parte, el séptimo antecedente comprendía una revisión documental, de corte cualitativo, de los principales trabajos producidos en Colombia con respecto al conflicto armado y la violencia política, y su relación con el currículo y los imaginarios del docente, los padres de familia y los estudiantes. En ese sentido, Arias (2018) estudia las propuestas de la enseñanza de la memoria reciente en Colombia desde las narrativas testimoniales y su impacto en contextos educativos en el área de las ciencias sociales. Al final, se concluye que, por lo general, las propuestas en este campo involucran la presencia de la voz de las víctimas, en tanto reflejan la marginalidad de los más afectados y funcionan como refuerzos argumentales que dan identidad a la enseñanza de la memoria, o como recurso didáctico que activa la toma de posición crítica de los alumnos frente a las disputas por la memoria, el perdón y la reconciliación. Teniendo en cuenta este punto de vista, se válida la pertinencia de incluir las narrativas testimoniales en el aula de clase para los cumplimientos de los estándares de las ciencias sociales, como en el caso de la propuesta de innovación, cuya presencia activa la toma de posición y análisis que establece Facione (2007) como una de las características principales del pensamiento crítico.

Finalmente, el octavo antecedente considerado fue una investigación acción, de corte cualitativo, llevada a cabo por Rodríguez Pedraza (2019), quién procuró analizar el impacto del desplazamiento forzado en las comunidades educativas a través de una propuesta didáctica titulada “cuento para no olvidar”. Su estrategia fue formulada en tres ciclos y, tras su implementación, el autor mencionó en sus conclusiones dos aspectos relacionados a este

trabajo de grado: primero, la inclusión de narrativas testimoniales permite ubicar temáticas propias de la historia de Colombia en el currículo de las ciencias sociales y fortalece el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje cooperativo y el interés hacia el conflicto armado. Segundo, el abordar testimonios en la práctica constituye una herramienta para la formación política de los estudiantes, siendo útil para el posicionamiento histórico y el fortalecimiento de procesos de humanización como solidaridad, responsabilidad social y compañerismo. Con este antecedente, se vuelve a confirmar el abordaje de las narrativas testimoniales como un elemento válido en prácticas pedagógicas enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico.

2.2. Objeto de estudio

Considerando los objetivos de la propuesta pedagógica, así como lo planteado en la caracterización de la población, se construye una figura que recupere de forma categorial el objeto de estudio, sus componentes y subcomponentes. De la misma manera, se hace mención del lenguaje y la multidisciplinariedad, siendo componentes fundamentales en la pedagogía crítica y dialogante.

Figura 1.*Componentes del objeto de estudio*

Nota. Muestra la conexión multidisciplinaria del fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la inclusión de narrativas testimoniales.

2.1.1. El lenguaje

El lenguaje es reconocido por Halliday (1984) como una capacidad innata del ser humano con un doble sentido de valor: uno subjetivo y otro social. El lenguaje subjetivo les permite a los individuos tomar posesión de la realidad al permitirles diferenciarse de otros sujetos y tomar conciencia de sí mismos; además, les da la posibilidad de conocer la realidad natural y sociocultural de la que son miembros y en la que pueden participar en procesos de construcción y transformación. Así mismo, reconoce el valor social del lenguaje en la medida en que le permite al individuo establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes posibilitando la comunicación y la construcción de valores comunes. Así pues, como se

explicará más adelante, con la pedagogía dialogante se reconoce la capacidad innata que tiene el lenguaje en los individuos para representar la realidad y darle forma simbólica. Dicho en otras palabras, la capacidad que tiene el lenguaje para construir y transformar las percepciones de los estudiantes.

2.1.2. El pensamiento crítico

En presencia de un mundo cada vez más competitivo y fracturado por ideologías y luchas sociales, se interpone la necesidad de formar estudiantes que puedan desempeñarse como ciudadanos responsables al pensar con autonomía y objetividad en la emisión de juicios. Dicha capacidad ha sido asociada al pensamiento crítico. Así pues, esta propuesta tendrá en cuenta los aportes de tres expertos dados en el campo académico en la materia. En ese sentido, para Ennis, (1987, citado por López, 2012), el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento razonable y reflexivo interesado en el qué hacer o creer. Esta concepción implica tres nociones: se centra en un propósito al que se dirige de forma consciente, es reflexivo porque examina la racionalidad de la propia argumentación y la ajena; y tiene un papel práctico al elegir sobre el qué hacer o el qué creer al evaluar afirmaciones y acciones.

Dicha definición es apoyada por Lipman, (1988, citado por Difabio, 2005), quién además afirma que el pensamiento crítico es un pensamiento conceptual, organizado y exploratorio que asume el rol de proteger a los individuos de aquellos que les imponen cuestiones sobre las que no han tenido la oportunidad de reflexionar. En su modelo flexible, Lipman (1988, citado por Difabio, 2005) afirma que el pensamiento crítico sirve para evaluar la consistencia o debilidad de los argumentos en la problematización de temas. Así mismo, Paul (1993, citado por León, 2014) define el pensamiento crítico como una manera de pensar sobre cualquier tema o situación, mediado por una gestión cognitiva que le permite al individuo mejorar la calidad de sus juicios al imponer estándares intelectuales. En otras palabras, el pensamiento crítico se

consigue a través de un proceso consciente de mejoramiento que, mediado por la autocrítica, analiza la propia forma de pensar.

A partir de ello, es posible establecer el pensamiento crítico como un pensamiento fundamentalmente reflexivo que tiene como propósito evaluar argumentos en pro de decidir qué hacer o en qué creer, se encuentra mediado por un proceso consciente de mejoramiento y existe una motivación auténtica por parte del individuo. Sin embargo, los autores referidos coinciden en otros tres aspectos: la disposición de un individuo hacia el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas de aquellos con este pensamiento y la importancia, así como las estrategias, del mismo en el área educativa.

2.1.2.1. El pensador crítico. El panel de expertos de la asociación Filosófica Americana define la disposición que tiene alguien hacia el pensamiento crítico como espíritu crítico. Desde una noción positiva, este se entiende como “curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable” (2005, citados por Facione, 2007, p. 7) Algunos ejemplos cotidianos de personas con estas disposiciones son: curiosidad respecto a varios asuntos, preocupación por estar y mantenerse informado, mente abierta respecto a visiones del mundo, habilidad para considerar alternativas, comprensión de las opiniones divergentes, imparcialidad en el razonamiento, honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prudencia al realizar juicios y voluntad para considerar los propios razonamientos. Entonces, se trata de alguien con la intención consciente de analizar argumentos, posturas, discursos y opiniones con mente abierta y reflexiva.

2.1.2.2. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico. Aparte de las disposiciones hacia el pensamiento crítico, la Asociación Filosófica Americana (2005, citada por Facione, 2007) identificó una serie de habilidades cognitivas que tienen en común aquellas personas que poseen un pensamiento crítico y que definirán los indicadores de desempeño de esta propuesta pedagógica, estos son: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. En ese orden, *la interpretación* hace referencia al acto de comprender y

expresar el significado de diversas situaciones, experiencias, eventos, datos, convenciones, entre otros. Así mismo, incluye las sub-habilidades de categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido. Algunos ejemplos son: el reconocimiento de problemáticas y su descripción imparcial, la identificación de intenciones en el lenguaje verbal y no verbal, identificar el punto de vista de autores o personas, entre otras.

Por su parte, *el análisis* consiste en identificar relaciones de inferencia entre enunciados, conceptos, preguntas, descripciones y demás formas de representación lingüística o no lingüística que tengan como objetivo expresar opiniones, convenciones, creencias, información, entre otros. Así, dentro de las sub-habilidades están: examinar y detectar ideas y argumentos. Un ejemplo es: Identificar similitudes y diferencias entre dos enfoques. Por otra parte, *la evaluación* se concibe como las valoraciones de credibilidad que un sujeto puede hacer sobre enunciados o representaciones que describen la opinión, experiencia, creencia, juicio o percepción de un emisor. En esta concepción, se valora la fortaleza lógica de las relaciones de inferencias, reales o supuestas, entre los enunciados, descripciones, preguntas y otras formas de representación. Como ejemplo se puede encontrar: Juzgar la credibilidad de un autor u orador. Según los expertos, *la inferencia* significa identificar los elementos requeridos para construir conclusiones que sean razonables y lógicas, al formular conjeturas e hipótesis. En ese sentido, como sub-habilidades se reconocen: cuestionar la evidencia, proponer alternativas y sacar conclusiones. Un ejemplo es: ver las implicaciones de la posición asumida por alguien.

Sin embargo, más allá de estas capacidades, se estima que el buen pensador crítico puede hacer dos cosas más: explicar qué piensa y cómo llegó a esa decisión. Estas dos habilidades son: la explicación y la autorregulación. *La explicación* se define como la capacidad que tienen los individuos para expresar los resultados de sus conclusiones, juicios o razonamientos de manera reflexiva y coherente. Las sub-habilidades que lo comprenden son: describir métodos y resultados, justificar procedimientos. Como ejemplo: apelar a criterios establecidos para demostrar la sensatez de un juicio dado, entre otras. Mientras que *la*

autorregulación es la habilidad cognitiva que permite a los pensadores críticos mejorar su propio pensamiento. En ese sentido, se entiende como un monitorio autoconsciente que se realiza de las actividades cognitivas propias, en términos de los razonamientos empleados y los resultados obtenidos. A su vez, las dos sub-habilidades son el autoexamen y la auto corrección y como ejemplo está el examinar sus puntos de vista sobre un asunto controversial siendo sensible a las posibles influencias de sus predisposiciones personales.

2.1.2.3. El pensamiento crítico en la pedagogía. Según Quitadomo y Kurtz (2007), el uso del pensamiento crítico trae beneficios académicos y personales por lo que muchos han estudiado su inclusión y fortalecimiento en el campo educativo. Entre ellos, Paul (1992) y Difabio (2005) argumentan que los estudiantes aprenden mejor cuando su pensamiento involucra un extendido intercambio de puntos de vista y marcos de referencia. Ejemplos de ello son: discusiones focalizadas, aprendizaje basado en problemas, seminarios de estudiantes, y el método de la controversia académica. Junto a aquellos aportes, Halpern (1998) propone un aprendizaje en cuatro pilares: El primero es el desarrollo de una ética del pensamiento crítico: Los estudiantes deben estar preparados para asumir el esfuerzo mental. El segundo involucra la enseñanza de habilidades específicas que les permita a los estudiantes determinar causas, analizar relaciones medios-fines, evaluar grados de probabilidad. El tercero fortalece la sensibilidad para reconocer situaciones que requieren pensamiento crítico. Y finalmente, la educación en pensamiento crítico debe tener un elemento metacognitivo.

2.1.3. La narración en las narrativas testimoniales

Diversas interpretaciones se han realizado con respecto a qué es una narración y cuáles son sus características principales. Para los fines de este proyecto, la narración es definida con relación a tres aspectos: se presenta bajo una forma material que supone el uso de un lenguaje, está ligada a una noción de tiempo que transcurre y necesita de actores que produzcan o sufran cambios (Bal, 1998, citado por Contursi y Ferro, 2000). En consonancia con esta noción, Bruner (2003) entiende la narración como una forma de pensar, una estructura cognitiva para

organizar la experiencia y una herramienta en el proceso de aprendizaje. Además, posee los siguientes componentes: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda.

En ese orden, los personajes se caracterizan por gozar de cierta libertad y por tener expectativa. La infracción es la desestabilización de un cierto orden previsto. *La acción* es aquello que hacen los personajes para dar solución a la infracción. La resolución es una solución a la situación de desequilibrio. El narrador es quién cuenta la historia, un punto de vista desde el cuál se narra y que refleja su conocimiento del mundo. Y finalmente, la coda es una valoración retrospectiva que sirve para traer de vuelta al oyente desde allí (Bruner, 2003).

Sin embargo, si bien estos componentes posibilitan la narración, no bastan para narrar historias. Según la teoría de Bruner (2003), la narración está constituida por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo, por situaciones humanas que terminan por moldear la percepción del mundo y a su vez, dependen de las creencias que se tengan de la realidad. Cabe resaltar que estos elementos son fundamentales en la narratología y consolidan el paradigma desde el cual la propuesta pedagógica interpreta las narraciones.

2.1.3.1. La narratología. Para entender este concepto es necesario conocer lo dicho por Bruner (2003), quién atribuye al menos siete aspectos al acto de narrar. En primer lugar, se refiere a la imposibilidad de encontrar un relato neutro. Así pues, las personas siempre narran desde una perspectiva particular cargada de intereses, intencionalidades y circunstancias. En segundo lugar, resalta la intencionalidad de la narración, comprendiendo que todo relato tiene un objetivo acorde a la intención del emisor. En tercer lugar, evalúa si el relato se le impone a la realidad o si la realidad se impone al relato, puesto que el relato no se puede considerar como una ventana transparente desde la cual se aprecia la realidad, al contrario, es un filtro que impone su forma narrativa al mundo.

En cuarto lugar, se resalta la cualidad del relato para dar forma a la experiencia y, en ese sentido, es por la narración del relato que la experiencia llega a ser experiencia, porque es contada y al serlo, adquiere significado en el mundo simbólico en que conviven los seres

humanos. Así, la experiencia en sí misma es amorfa y carece de estructura, sin embargo, el relato le impone una estructura a lo experimentado y la impregna de significado. En quinto lugar, se expone el poder de la narración para concretar ciertas realidades que permanecen inelegibles, dicho en otras palabras, el relato permite comprender la realidad. Continuando en el sexto, Bruner (2003) explica la necesidad de entender la narración como una forma de expresión humana que no busca describir las cosas en cuanto son, sino el significado que pueden tener en una cultura determinada. Por lo que habría dos niveles: un nivel de acción en el mundo donde están las acciones y los personajes, y un nivel de conciencias, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos. En el último, Bruner (2003) menciona características como: narrar marca el fin de la inocencia, es una tentación para reexaminar lo obvio y permite discutir la vida. No obstante, aunque esta es una de las teorías más apoyadas en el campo del lenguaje, no basta para comprender las implicaciones de las narrativas testimoniales.

2.1.3.2. La narratología y memoria. Una de las teorías que mejor explica la relación entre la memoria y el acto narrativo, es la postulada por Gee (1991, citado por Sánchez, 2020) quién explica cómo la perspectiva o la memoria que se tiene sobre determinado suceso varía con el paso del tiempo. Según su teoría, cada historia se constituye en espacio temporal determinado, bajo unas condiciones contextuales específicas que le otorgan sentido y funcionalidad. Sin embargo, cuando esta historia es recontada adquiere carácter narrativo, la narrativa recontada estará conformada por el contexto narrativo de la persona y del grupo social al que pertenece.

Asimismo, las narraciones son usadas en grupos sociales para infundir en los oyentes saberes que los orienten a la hora de conformar una perspectiva sobre la experiencia, siendo una forma de perdurar la memoria de los hechos y otorgar a los seres humanos marcos de referencia. (Sánchez, 2020). En relación con la propuesta, este concepto de narratología y memoria explica cómo la perspectiva que se tiene de un hecho o suceso varía dependiendo del

grupo social al que pertenezca el narrador, así como el contexto socio histórico en que sea recontado.

2.1.3. 2. *Narrativa testimonial del conflicto armado en Colombia* Éste ha sido un país fuertemente marcado por la violencia estatal, el conflicto armado y la impunidad. En este contexto sociohistórico, las narrativas testimoniales son entendidas, por Gauta (2017), como el testimonio de aquellas personas que presenciaron o fueron parte de un hecho que marca de dolor su historia personal. Son comprendidas como relatos de presencia-ausencia donde convergen silencios, miedos, dolores, pero en particular la experiencia de cada sujeto en relación con el conflicto armado y la violencia en el país. Así pues, la construcción de sentido en las narrativas testimoniales ha sido estudiada desde la relación que existe entre la narratología y la memoria, comprendiendo que la memoria se configura como un espacio que transcurre entre el devenir, el silencio y la soledad, sobretodo en contextos que han contemplado la violación de los derechos básicos y fundamentales como la existencia, la generación de terror y la desconfianza. Esta narrativa es, por lo tanto, un testimonio que busca permanecer oculto pero que les devuelve el rostro y la voz a los testigos del conflicto armado una vez es compartido.

Igualmente, como explica Peralta (2019), el contenido de las memorias recogidas en las narrativas cuenta con: un *eje narrativo*, que registra cómo los testigos y los sobrevivientes recuerdan lo qué sucedió, un *eje interpretativo*, que ubica cómo las víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio y un *eje de sentido*, que registra las respuestas y recursos de las personas frente a la violencia armada a través de actos de protección, solidaridad, rescate, desobediencia, resistencia directa e indirecta. En ese sentido, cuando se escuchan o analizan las narrativas testimoniales, se puede percibir lo que la víctima dice, lo que la víctima es, el contexto, los términos que usa, las conexiones conceptuales, cómo lo cuenta, sus sentimientos, sus miedos. Además, es posible que en el relato confluyan imágenes, conceptos y creencias que impregnan a estas narraciones no solo de contenido

emocional, sino también histórico, cultural, social e incluso filosófico. En el campo educativo, aporta Levy (2007, citado por Sánchez, 2020), el desafío radica en acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió, qué características posibilitaron que ocurriera y comprender, así mismo, por qué ese pasado cercano ha sido recordado de determinados modos, siendo una reivindicación de la memoria y los testimonios de las víctimas.

2.1.3.2. *Narrativa en la educación.* Según Texier (2008, citado por Sánchez, 2020), las narraciones proveen el contexto que permite conectar el hecho con el significado, impulsando a los participantes del acto narrativo a comprender y adquirir conocimiento. En otras palabras, las narraciones facilitan la comprensión de los estudiantes del todo que significa el hecho narrado. Además, según Siemens (2006), la narración compromete a la audiencia a través de la experiencia, basándose en el afecto, la cognición y los eventos vitales. Por lo tanto, existe un componente afectivo en la narración que le permite al estudiante apelar a sus propios recuerdos y sensaciones para otorgar sentido. De igual modo, según Schick (2012, citado por Sánchez, 2020) y Fargallo (2019), la inclusión de narrativas en el proceso educativo se ha vinculado con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, incluyendo la creación y mantenimiento de los vínculos interpersonales, y habilidades sociocognitivas como el reconocimiento emocional, la adopción de una perspectiva, y un conocimiento de la mente y del comportamiento humano.

Con base a lo anterior, se puede establecer que las narrativas testimoniales constituyen un puente en el proceso educativo: en un primer momento, se configuran como un referente desde el cual el estudiante puede interpretar el significado de los relatos del conflicto armado a partir de la comprensión temporal, espacial y afectiva desde los hechos. Dicha comprensión influirá el segundo momento, en el que los estudiantes analizan los hechos, adoptan una perspectiva, emiten juicios y de ser necesario, reconstruyen los marcos de referencia de su propio conocimiento para modificar creencias o añadir información.

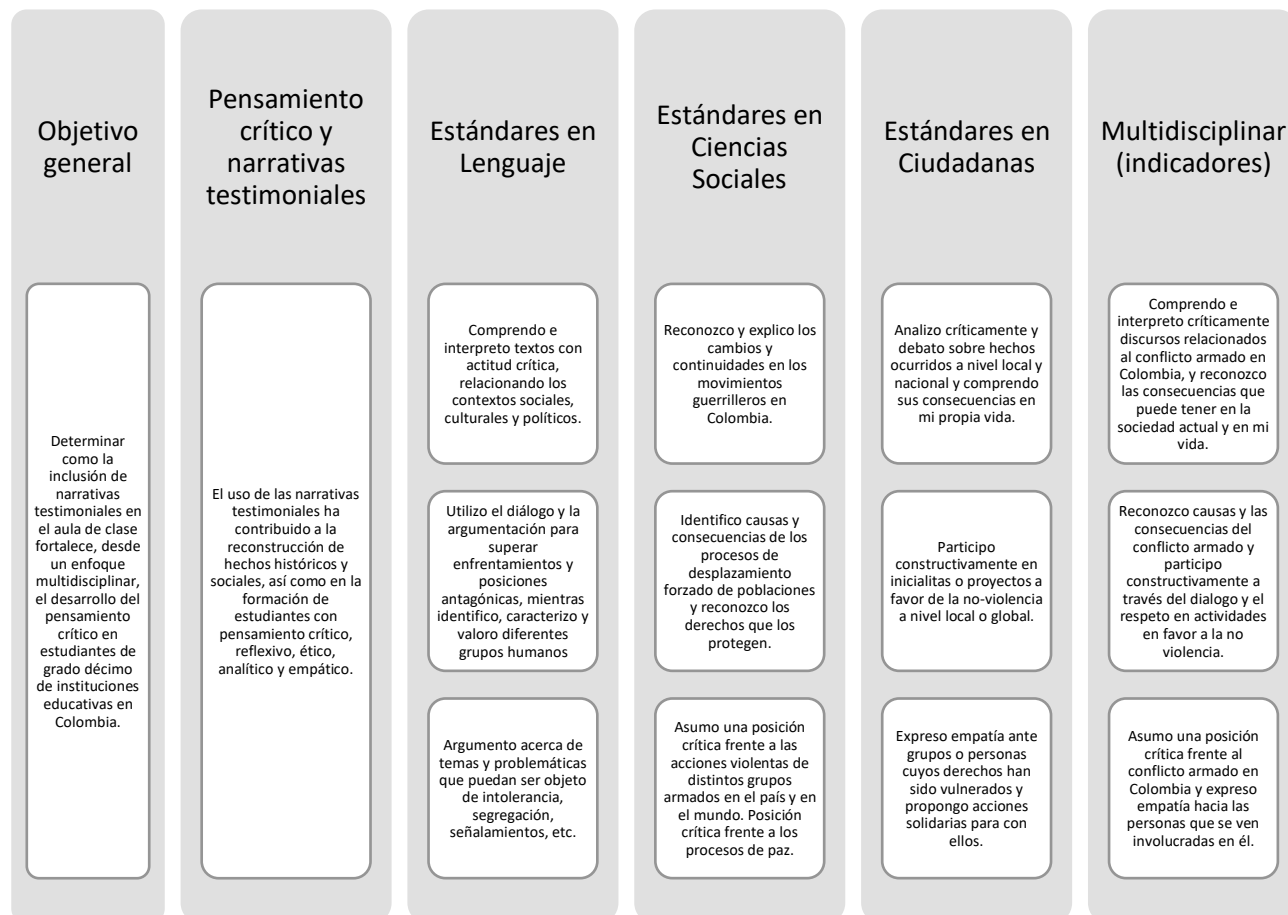
2.1.4. Multidisciplinariedad

La multidisciplinariedad es considerada como “una mezcla no-integradora de varias disciplinas en la que cada una de ellas conserva sus métodos y suposiciones sin cambio o desarrollo de otras disciplinas (...) por lo que guarda un carácter tradicional” (García, 2017, p. 4). Ello quiere decir que la cooperación entre disciplinas es mutua y acumulativa, sin llegar a ser interactiva y, por ende, involucra la mezcla de prácticas y suposiciones. De igual modo, en el campo de la pedagogía, el filósofo Morin (2001, citado por Folch, Capdevilla y Prat, 2019) mencionan que los modelos pedagógicos parcelados en disciplinas, materias y asignaturas no dan respuesta a las necesidades de formación de los ciudadanos del mundo contemporáneo, habitantes de una realidad global, multidimensional y compleja. Así pues, para reconocer el tejido interdependiente e interactivo entre los objetos de conocimiento, su contexto, las partes y el todo, resulta imperativo abordar en los diferentes niveles del sistema educativo, metodologías que promuevan las capacidades analíticas en los estudiantes en pro de percibir los vínculos entre saberes. Sin embargo, según Folch et al (2019) para que dichas metodologías desarrollen componentes de disciplinas aisladas desde un enfoque multidisciplinar, se requiere un cambio drástico en los programas educativos, en los currículos, las dinámicas en la clase, el rol de los estudiantes y docentes, entre otros aspectos. Con ello en mente, en la realización de la propuesta pedagógica, el enfoque multidisciplinar le permite al docente usar teorías de diferentes áreas del saber para la construcción de espacios de intervención pedagógicos desde los que sea posible el abordaje de varias disciplinas; en el caso puntual del presente proyecto: el área del lenguaje, de las ciencias sociales y las competencias ciudadanas.

2.1. Indicadores de desempeño

Figura 2

Indicadores de desempeño desde el enfoque multidisciplinar



Nota. Creación propia de indicadores multidisciplinarios. Estándares adaptados del Ministerio de Educación Nacional (2006).

3. Diseño metodológico

3.1. Enfoque de innovación pedagógica

3.1.1. Investigación cualitativa

El enfoque cualitativo le permite al investigador tener una aproximación reflexiva a los hechos, los procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos a la cuantificación de algunos de sus elementos. De igual modo, tiene como propósito captar una realidad y comprenderla, al desarrollar conceptos que ayuden a entender fenómenos sociales en medios naturales, otorgando la relevancia requerida a aquello que los participantes puedan aportar, en términos de juicios, experiencias, opiniones e intenciones (Martínez, 2013). Así mismo, se basa en los métodos de recolección de datos no estandarizados, por lo que no hay una medición numérica y se completa un análisis no estadístico. Por ello, la recolección busca registrar las perspectivas y los puntos de vista de los participantes como sus emociones, experiencias, significados y demás aspectos subjetivos, comprendiendo que los sujetos están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia personal.

En ese sentido, dentro de las técnicas de recolección de datos que postula están: la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales, el registro de historias de vida, y la introspección con grupos o comunidades (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con esto en mente, en lo que respecta a la propuesta pedagógica, este enfoque permite que el investigador se introduzca en la realidad de los estudiantes, comprenda que son sujetos sociales, con historia y sentimientos, y desarrolle empatía hacia ellos. Así, al momento de determinar la incidencia de la inclusión de las narrativas testimoniales en el fortalecimiento del pensamiento crítico, se pueden analizar los avances subjetivos de dicho progreso, a través de las actividades de recolección de datos como el portafolio de evidencias.

3.1.2. Paradigma de investigación dialéctico-crítico

Hernández et al (2010) conciben la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos llevados a cabo en el estudio de un fenómeno, desde un enfoque crítico y empírico. Con ello en mente, la investigación dialéctico-crítica resalta el empleo de procesos racionales en la apropiación cognitiva de la realidad. En ese sentido, se reconoce que la realidad es dialéctica y, por ende, la construcción de los objetos depende de diversas incidencias temporales que son llevadas a la conciencia de los sujetos a través de modos de apropiación de lo real: teoría, arte, ciencia, religión, entre otros. Así mismo, se cree que la conciencia de un individuo varía en función de la cantidad de referentes que lleguen a su pensamiento (Martínez, 2013).

A su vez, en el campo educativo, este paradigma permite asumir una visión global y dialéctica de la realidad educativa, comprendiendo que es una práctica social que no escapa a condiciones contextuales, tales como las relaciones políticas, ideológicas, económicas e históricas de los grupos sociales. Por ende, la investigación se construye desde la realidad situacional, social y educativa de sujetos implicados en luchas de intereses. Siendo pertinente resaltar que no sólo explica la realidad, sino que aporta a su transformación desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella. En este sentido, en el caso de los estudiantes de grado décimo, el investigador busca temas que estén relacionados con la realidad inmediata de los estudiantes y fomenta el razonamiento lógico de la construcción simbólica de dichos elementos en su entorno. Adicional a ello, en el proceso de aprendizaje, de comprensión y análisis de la realidad, el estudiante reflexiona y toma conciencia de la influencia que ejercen los distintos modos de apropiación en su percepción de los objetos, los hechos y las posturas discursivas. De allí que el fortalecimiento del pensamiento crítico en grado décimo, a través de la inclusión de las narrativas testimoniales, represente un cambio en la realidad individual y la conciencia colectiva de lo social.

3.1.3. Investigación curricular.

La investigación curricular es, según Muñoz, Quintero y Munévar (2001), un proceso investigativo llevado a cabo en instituciones educativas que buscan reorientar el currículo lineal con el propósito de fortalecer su responsabilidad con la sociedad, el estudiante y el conocimiento. Así pues, este tipo de investigación busca responder a un área problemática o una situación determinada que necesite cambios. Al mismo tiempo, a la hora de diseñar un currículo, el profesor como investigador emplea instrumentos de recolección de datos y procedimientos de análisis de información como lo son: observar, entrevistar, reflexionar, tomar notas, entre otros. De igual forma, aunque se busca superar la brecha existente entre la teoría y la práctica, es pertinente que el investigador considere teorías científicas y pedagógicas actualizadas que avalen la realización de la cartilla, el manual, el currículo, el plan de estudios, el plan de capacitación o la guía didáctica. Con ello en mente, el presente proyecto de grado busca, a través de la investigación curricular, proponer una estrategia metodológica que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde el enfoque multidisciplinar y la pedagogía dialogante.

3.1.4. Innovación pedagógica

Teniendo en cuenta que la investigación curricular permite diseñar manuales, planes y guías que fortalezcan el rendimiento académico de estudiantes, así como los componentes importantes de las pedagogías críticas, el presente trabajo de grado contempla analizar cómo la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase fortalece, desde un enfoque multidisciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia para, acto seguido, proponer una estrategia metodológica que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde el enfoque multidisciplinar y la pedagogía dialogante. Así pues, dicho plan no solo busca mejorar las habilidades críticas y reflexivas de los alumnos, sino que cumplirá con los logros establecidos por MEN (2004) para grado décimo en el área del lenguaje, las ciencias sociales y

las competencias ciudadanas, al incluir las narrativas testimoniales como recurso académico multidisciplinar.

3.2. Procedimientos e instrumentos que avalan la pertinencia de la propuesta

Como se mencionó en el marco teórico, el pensamiento crítico es una habilidad metacognitiva superior que no siempre es fácil de desarrollar y evidenciar. A través del presente apartado, se pretende proponer un instrumento que permita, con un determinado procedimiento de análisis, dar cuenta del desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos que participen del proyecto. Con tal propósito, se estima llevar a cabo un análisis del discurso de un portafolio de evidencias construido durante la aplicación de la propuesta de innovación pedagógica.

3.2.1. Portafolio de evidencias

Un portafolio es, según Quintana (1996), una recopilación de los trabajos realizados por un estudiante durante determinado periodo de tiempo que puede incluir elementos tales como: trabajos escritos, diseños gráficos, reflexiones, obras de arte, videos, bitácoras, cometarios, y demás producciones que demuestren el trabajo del estudiante, sus logros, fortalezas y debilidades. De la misma manera, los portafolios de evidencia son considerados útiles en el campo de la enseñanza para la aplicación de modelos pedagógicos que requieran el desarrollo de funciones cognitivas complejas tales como la pedagogía crítica o el aprendizaje colaborativo. Teniendo esto en cuenta, el portafolio sirve en este trabajo de grado como herramienta para evaluar y analizar la evolución del pensamiento crítico del estudiante tras implementar la propuesta de innovación pedagógica, que involucra una participación activa del mismo en la construcción de vías de diálogo, sensibilización y reflexión del conflicto armado en Colombia. Así pues, para que esta herramienta cumpla con su objetivo es necesario que el docente recurra a un ejercicio de análisis del discurso para identificar si el estudiante está reflexionando sobre sus propias predisposiciones, considera los diferentes puntos de vista, evalúa comportamientos y actitudes y busca vías de acción.

3.2.2. *Análisis de discurso*

Para los propósitos de este capítulo, se propone evaluar el portafolio de evidencias a la luz de un análisis del discurso que permita comprender las disposiciones del pensamiento crítico del estudiante y su evolución a lo largo del proyecto. Así pues, el discurso es comprendido como un “evento comunicativo completo en una situación social” (Van Dijk, 1989, citado por Meersohn, 2005, p. 291) en el que, no solo participan elementos observables verbales y no verbales, sino también representaciones cognitivas y estratégicas del individuo durante la producción y comprensión del evento comunicativo. Con ello en mente, se tienen en cuenta dos dimensiones del análisis: la semántica y la pragmática. En ese orden, un análisis semántico del discurso permite observar cuál es el lugar que se le asignan a determinados elementos en una estructura social, y cómo se sitúa lo ajeno y lo propio en estos esquemas (Van Dijk, 1985, Citado por Meersohn, 2005). Por otra parte, un análisis pragmático del discurso considera los elementos contextuales externos e internos que modifican y otorgan sentido al acto comunicativo tales como el rol de los participantes, sus objetivos, sus creencias, obligaciones, entre otros. Así, durante la comprensión y producción del discurso, según Van Dijk (2001, citado por Meersohn, 2005), los participantes van aprendiendo cosas del mundo y de la interacción en curso.

Teniendo esto en cuenta, el docente no solo considera las categorías mentales en que el estudiante posiciona los diferentes elementos del acto comunicativo, sino que también la forma en que las características contextuales pueden modificar la producción y comprensión del sentido del mismo. Este discurso puede ser analizado durante la participación de los alumnos en la clase, y en los comentarios, reflexiones y propuestas que estén en el portafolio de evidencias. Además de ello, se propone un formato de análisis discursivo con ocho disposiciones hacia el pensamiento crítico dadas por Stanovich (2010, citado por León, 2014) y Kahneman (2002, citado por León, 2014) en sus estudios sobre esta habilidad cognitiva superior. Dicho formato puede ser encontrado como anexo 1 en este trabajo de grado.

3.2. Mecanismos de validación de la innovación

Como es comprendido en el campo de la educación, las propuestas pedagógicas que se pretendan implementar en contextos académicos deben contar con algún tipo de valoración que valide su aplicabilidad y fiabilidad, en términos de eficacia y pertinencia, según el tipo de población que se considere y los objetivos a cumplir. Con ello en mente, para este proyecto de innovación pedagógica se requirió la valoración de la profesora Andrea Marcela Buitrago Ortiz, Magíster en Lingüística Española, a través de una certificación de expertos que determine su nivel de aplicabilidad. Así pues, la docente en cuestión recibió el enlace de la página web y valoró el instrumento en tanto objetivos pedagógicos y diseño web. Tras su revisión, determinó el instrumento como *aplicable*, mencionando que “el instrumento es pertinente con relación al objetivo de la propuesta fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo a través de la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase desde un enfoque multidisciplinar” (Buitrago, comunicación personal, 21 de septiembre de 2022). Además, menciona que presentar un mismo tema desde diferentes miradas, también favorece el desarrollo de las habilidades de lectura crítica. Por lo dicho, se procede a explicar con detenimiento los componentes de la propuesta de innovación pedagógica.

4. Innovación educativa, pedagógica o didáctica

4.1. Fundamentación conceptual de recurso / estrategia de innovación pedagógica

Como se mencionó en los objetivos, uno de los propósitos de este trabajo de grado es proponer una estrategia metodológica que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde el enfoque multidisciplinar y la pedagogía dialogante. En ese sentido, se entiende por estrategia metodológica un plan de acción en el área de la educación que considere los diferentes momentos del acto académico, los objetivos disciplinares, el enfoque educativo, la relación entre el educador y el educando, así como problemas contextuales y actualizaciones en el campo de la educación (Hernández et al, 2010). En este proyecto, la estrategia metodológica se condensa en la organización del acto pedagógico, en otras palabras: los tiempos y las actividades designadas en la metodología de las clases. Sin embargo, para facilitar la aplicación de la estrategia, se creó y diseñó una herramienta interactiva que ejemplifica el proceso y puede ser usada en clase.

4.1.1. Recursos web

Para la visibilización de esta propuesta de innovación, fue necesaria la creación de una página web que sirva como recurso para los docentes que se encuentren interesados en el uso de la herramienta y que ejemplifique la aplicación de la estrategia metodológica. En ella se encuentra la guía para docentes, la guía para el trabajo en presencialidad, videos tutoriales en la plataforma de YouTube y el acceso directo al recurso interactivo en Genially. Con el propósito de comprender aquello mejor, se procede a explicar la conceptualización de cada uno de los recursos:

La página web fue creada en la plataforma de Wix, que es definida en su portal oficial como una plataforma para el desarrollo web que permite a los usuarios la creación de sitios web sin estudios previos en programación (Wix, 2006). A su vez, los videos tutoriales se encuentran en la plataforma de YouTube que es, según su página oficial, un portal de internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos (YouTube, 2005). Por su parte, Genially es una

herramienta online para crear contenido interactivos y animados, tales como presentaciones, infografías, gamificaciones y más (Genially, 2022).

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, se podrá entender de forma más precisa su uso en el proyecto de innovación. En el orden en que fueron mencionadas, la plataforma de Wix se empleó para crear un espacio web en el que los docentes interesados puedan encontrar fácilmente todos los recursos de la propuesta como, por ejemplo: el enlace de la herramienta interactiva, los videotutoriales, las guías e incluso un enlace directo a este documento en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. A su vez, se utilizó la plataforma de YouTube para publicar los videos tutoriales que podrían requerir el docente y los estudiantes en caso de no comprender el uso de la herramienta interactiva, dichos videos se encuentran en un dominio público, por lo que se necesita de una contraseña o usuario en la plataforma. Por otra parte, la herramienta de Genially, fue requerida para la creación del recurso interactivo que pueden utilizar docentes y estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico.

4.2. Fundamentación pedagógica / didáctica

Flórez (2005) define el modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica; es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos” (p. 175). Así pues, la teoría debe abarcar al menos cinco criterios de elegibilidad dentro de los que se incluye: Definir el concepto de sujeto que se pretende formar, caracterizar el proceso de *formación del ser humano* en el desarrollo de sus dimensiones constitutivas, describir el tipo de *experiencias educativas* que se privilegia para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre *el educando y el educador* en perspectiva del logro de las metas de aprendizaje y finalmente, describir y prescribir *métodos y técnicas* que pueden utilizarse en la práctica educativa (Flórez, 2005).

Con base a lo anterior, para la construcción de esta propuesta se tomaron en cuenta dos modelos pedagógicos que, en constante diálogo, configuran el paradigma que guiará y

fortalecerá la práctica pedagógica. Estos son: las pedagogías críticas y la concepción de la educación para el pueblo. En ese orden, la pedagogía crítica, abordada por Freire (1969, citado por Carbonell, 2015) le otorga protagonismo al sujeto como agente de cambio y transformación social. Este paradigma busca que los estudiantes puedan comprender y transformar la realidad de la que hacen parte a favor de la igualdad y la promoción cultural de los desfavorecidos. En ese sentido, es importante tener en cuenta el concepto de la concientización, puesto que es el proceso mediante el cual las personas adquieren conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, y logran llegar a la acción (Freire, 1969, citado por Carbonell, 2015)

Adicionalmente, se tiene en cuenta la concepción de la educación para el pueblo cuyas características principales radican en dos factores innovadores de la práctica pedagógica: la teoría psicológica y la práctica pedagógica en sí misma. Según Freinet (s.f. citado por Palacios, 1984) la escuela se constituye como un reflejo de la sociedad capitalista, dicha noción implica grandes cantidades de instrucción o trabajos, pero un completo desinterés hacia las fuerzas espirituales y la armonía social. Así pues, desde la pedagogía se separa la educación de la vida y se aísla la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan. Por ello, los estudiantes salen de la escuela y son sometidos a explotación por organismos sociales.

Por otra parte, en la fundamentación didáctica la relación entre *educando y educador* se configura como un diálogo problematizador que se da en forma horizontal y reconoce los aportes del otro para enriquecer, con la interrelación y el intercambio, el aprendizaje mutuo a partir de la premisa de que nadie educa a nadie. De la misma forma, en lo que se refiere al *proceso de formación y a las experiencias educativas*, Habermas (s.f. citado por Carbonell, 2015) reconoce el papel del lenguaje como agente mediador para el logro de acuerdos y entendimiento, que incluye el diálogo y cooperación intensa, que incorpora la pregunta, la reflexión, la crítica, el disenso y el consenso, para construir la competencia comunicativa, la comprensión subjetiva del mundo de la vida y la conciencia crítica. Por ende, resulta necesario que la propuesta pedagógica contemple dinámicas que fomenten el diálogo entre los

estudiantes, otorgue significado y sentido a sus experiencias cotidianas y brinde lugar al pensamiento reflexivo problematizador y transformador.

En ese sentido, Freinet (s.f. citado por Palacios, 1984) propone una concepción de pedagogía unitaria y dinámica, que liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno. Sin embargo, concuerda en que deben presentarse determinadas condiciones materiales y sociales, sin las que será imposible llevar a cabo cualquier tipo de pedagogía. Una de ellas, es la necesidad de espacios en el aula de clase sin gran número de estudiantes, con recursos pedagógicos que fomenten el interés y actividades que posicionan al niño como constructor y transformador de su propio conocimiento. El niño debe sentir que aquello que hace tiene valor a nivel personal o social y cumple con un propósito importante. Con base a ello, la propuesta pedagógica considera al estudiante como un individuo capacitado que puede comprender multiplicidad de significados y tiende por naturaleza, al progreso personal y colectivo. Dicho proceso, debe estar medido por actividades que le permitan comprender su rol como ciudadano, como narrador, como emisor de juicios y por supuesto, como elemento importante en el equilibrio que representa la armonía social.

4.3. Caracterización general del artefacto de innovación

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta busca fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo a través de la inclusión de narrativas testimoniales. Así pues, en consonancia con la pedagogía crítica y la concepción de la pedagogía para el pueblo, la estrategia metodológica propuesta se encuentra dividida en tres fases de desarrollo que permiten sensibilizar a los estudiantes, reflexionar en torno a las narrativas testimoniales y la emisión de juicios en tanto de caminos de acción. En ese sentido, la estrategia puede ser empleada por cualquier docente que haya leído el presente documento y comprenda las tres fases de desarrollo. Sin embargo, para aquellos que deseen hacer uso de los recursos web que ejemplifican el proceso, es necesario considerar al menos tres características de los mismos.

En primer lugar, la página de Wix, los videos de YouTube y el recurso interactivo de Genially, se encuentran en plataformas virtuales, por lo que se requiere de acceso a internet desde cualquier computador, Tablet o móvil. En segundo lugar, aunque es posible descargar las guías de trabajo de presencialidad y del docente en formato PDF, así como los videos tutoriales y los testimonios en formato MP4 para visualizarlos y trabajarlos en clase, se requerirá de conexión a internet y de espacio de almacenamiento para guardarlos en cualquier computador, Tablet o móvil. Finalmente, en tercer lugar, el recurso interactivo de Genially solo podrá ser empleado con conexión a una red fija de internet, por ello, se recomienda a los interesados descargar la guía de trabajo en presencialidad en formato PDF.

4.4. Orientaciones para la implementación del artefacto en contexto

La estrategia metodológica se encuentra dividida en tres fases: durante la primera fase, se intenta fomentar dos de las características más importantes del pensamiento crítico: la habilidad de considerar otras visiones del mundo y la honestidad para enfrentar las propias disposiciones (Facione, 2007). En la segunda fase, se continúa fortaleciendo las disposiciones y habilidades del pensador crítico, según los aportes dados por Facione (2007) y Lipman (1984, citado por Difalbio, 2005), mientras se abordan las narrativas testimoniales y el conflicto armado en Colombia. Y en la tercera fase, es necesario enfocar el proceso educativo en pro de la acción. Por ende, se propone la creación de medios para concientizar a la comunidad educativa y al barrio en que se vive, acorde a la pedagogía crítica de Freinet (s.f, citado por Palacios, 1984) y de Freire (1969, citado por Carbonell, 2015),

4.5. Artefacto de la innovación

4.5.1. Estrategia metodológica

Teniendo en cuenta los aportes dados por Freinet (s.f, citado por Palacios, 1986) y Freire (1969, citado por Carbonell, 2015) en los modelos de la pedagogía crítica, la estrategia metodológica se encuentra dividida en tres fases que configuran la práctica pedagógica como se ejemplifica en la Figura 3. En la primera fase, se busca afianzar disposiciones hacia el

pensamiento crítico mientras se fortalece la participación de los estudiantes en dinámicas que reconozcan sus posiciones discursivas y su rol como ciudadanos en la sociedad. En la segunda fase, se continúa implementando el mismo formato de participación y reflexión mientras se habla de los problemas sociales, emocionales, económicos y culturales, que ha dejado el conflicto armado en Colombia y en su percepción de la violencia. En la última fase, se proponen caminos de acción para la reconciliación, la memoria y la acción colectiva en pro de la paz y la no repetición en el contexto de los estudiantes como en su institución educativa, familia, barrio, localidad y/o ciudad.

Figura 3.

La estrategia metodológica y sus tres fases.

FASES	ENFOQUES ¿Qué se trabaja?	MOMENTOS
FASE I: De los pensares	Fortalecimiento del pensamiento crítico	I: Reconociendo el punto de partida
		II: Reconociendo otros puntos de partida
		III: Volviendo al punto de partida
FASE II: El problema de la violencia en Colombia	Pensamiento crítico	I: Mi posición en el conflicto armado en Colombia
	Reflexión del conflicto armado con Narrativas testimoniales	II: La violencia en Colombia en voz de sus participantes
		III: Mi voz, sus voces y la realidad colombiana
FASE III: Llamado a la acción	Pensamiento crítico	I: Pensares y acciones
	Narrativas testimoniales	
	Caminos de acción	

Nota. Creación propia.

Por su parte, cada fase se encuentra dividida en tres momentos que guían la práctica pedagógica y fortalecen el pensamiento crítico en cumplimiento de los estándares básicos del lenguaje, las ciencias sociales y las ciencias ciudadanas, tal y como se muestra en la Figura 4. En ese sentido, la primera fase titulada *los pensares*, tiene como objetivo fomentar dos de las características más importantes del pensamiento crítico: la habilidad de considerar otras visiones del mundo y la honestidad para enfrentar las propias disposiciones (Facione, 2007).

Con ello en mente, esta fase se divide en: *reconociendo el punto de partida, reconociendo otros puntos de partida y volviendo al punto de partida.*

Figura 4.

Fase I y sus tres momentos.

FASE	MOMENTO	DISPOSICIONES DEL PENSADOR CRÍTICO	HABILIDADES PENSAMIENTO CRÍTICO	ESTÁNDARES SEGÚN MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006)
FASE I: De los pensares	I: Reconociendo el punto de partida	Curiosidad respecto a varios asuntos	Interpretación, análisis y explicación.	Competencias del lenguaje
	II: Reconociendo otros puntos de partida	Habilidad para considerar alternativas	Análisis, evaluación e inferencia.	Competencias del lenguaje
				Competencias ciudadanas
	III: Volviendo al punto de partida	Enfrentar las propias disposiciones	Explicación y autorregulación.	Competencias del lenguaje Competencias ciudadanas

Nota: Creación propia

En el primer momento, *reconociendo el punto de partida*, se establece un escenario problematizador en el aula a través de preguntas sobre temas que son considerados de interés como: sexualidad, feminismo, masculinidad, relaciones amorosas, enfermedades, tabús sociales, vestimenta institucional, género, entre otros. Así, en el diálogo que surge entre estudiantes y maestro, se aplican los principios de la pedagogía dialogante según Bruner (2003, citado por Carbonell, 2015), conforme a la cual las conversaciones en los espacios académicos se dirigen de forma horizontal, demostrando a los alumnos que su subjetividad como sujetos sociales es válida y sus aportes a la clase enriquecedores. De la misma forma, abordar temáticas de diversa índole facilita reforzar disposiciones del pensador crítico como la curiosidad hacia diferentes asuntos y la intención de mantenerse informado, sin contar con las habilidades del pensamiento crítico que son afianzadas en tanto argumentan sus experiencias, opiniones y percepciones (Facione, 2007). Por otra parte, la comprensión y producción oral que implican dichos diálogos entre el maestro y los alumnos permite que se trabajen los estándares

básicos en competencias del lenguaje para grado décimo, según el Ministerio de Educación Nacional (2006).

Continuando con la primera fase, en el segundo momento *reconociendo otros puntos de partida*, se procede a visualizar videos que expliquen, ejemplifiquen o comenten las problemáticas antes trabajadas y cuya perspectiva puede o no diferir con aquella discutida en el grupo de clase. Durante estas dinámicas, los estudiantes pueden reflexionar sobre otros puntos de vista, compararlos con el suyo y permitirse considerar de forma consciente si aquello que hay en el testimonio o explicación de la otra persona carece de sentido. Así pues, durante esa confrontación de subjetividades, el alumno comienza un proceso de autoconocimiento y autoapreciación que desarrolla la disposición del pensador crítico de considerar otras alternativas, y lo lleva a fortalecer las habilidades, descritas por Facione (2007), del pensamiento crítico, como lo son: el análisis, la inferencia y la evaluación. Todo ello, mientras se empiezan a abordar los estándares establecidos por MEN (2006) con respecto a las competencias del lenguaje y las competencias ciudadanas.

Finalizando, en el tercer momento *volviendo al punto de partida*, se retoma la pedagogía dialogante explicada por Bruner (2003, citado por Carbonell, 2015), para verbalizar las impresiones y reflexiones individuales obtenidas tras visualizar los videos de las problemáticas. Es durante esta actividad, que el docente adquiere un rol importante al propiciar escenarios de diálogo, así como preguntas que inviten a los alumnos a cuestionarse a sí mismos y a los otros, a partir de un razonamiento lógico y coherente, sin perder la percepción horizontal que configura la práctica pedagógica y, por ende, el modelo de la pedagogía crítica explicado por Freinet (s.f, citado por Palacios, 1984) y Freire (1969, citado por Carbonell, 2015).

A su vez, cabe recordar que dicha consideración de las otras subjetividades como percepciones que pueden ser sometidas a análisis, responde a las disposiciones del pensamiento crítico y se relaciona de forma directa con las habilidades cognitivas de la explicación y la autorregulación mencionadas por Facione (2007). El propósito de esta fase

entonces consiste en habitar a los estudiantes a una dinámica que reconozca su voz como sujetos discursivos según la pedagogía crítica, y comience a fortalecer, desde escenarios de interés, aquellas características del pensamiento crítico que serán afianzadas en el análisis y comprensión del conflicto armado en Colombia.

Con ello en mente, una vez habituados a esta dinámica de participación y diálogo, se procede con la segunda fase, *el problema de la violencia en Colombia*, que tiene como objetivo abordar las narrativas testimoniales de campesinos, soldados, policías, líderes políticos, y demás actores sociales que presenciaron el conflicto armado y la ola de violencia que perturbó el país durante décadas. Comprendido el escenario, para que la inclusión de los testimonios respete los puntos de vista de los estudiantes, sus familiares y la memoria de aquellos que sufrieron pérdidas, se procura el desarrollo de la pedagogía dialogante como eje conversacional, de reconciliación y compartir de sentires, desde un modelo pedagógico crítico que, como menciona Freinet (s. f. citado por Palacios, 1986) y Freire (1969, citado por Carbonell, 2015), prioriza la inclusión de problemáticas sociales que proclamen la participación de los educandos como ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes. Además, dando respuesta a los objetivos de este trabajo de grado, se fortalecen habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, mientras se desarrollan los estándares básicos en el área del lenguaje, las ciencias sociales y las ciencias ciudadanas, desde un enfoque multidisciplinar, como se ilustra en la Figura 5. Al respecto, la fase dos sucede en tres momentos: *mi posición en el conflicto armado, la violencia en Colombia en vos de sus participantes, y mi voz, sus voces y la realidad colombiana*.

Figura 5.*Fase II y sus momentos.*

FASE	MOMENTO	DISPOSICIONES DEL PENSADOR CRÍTICO	HABILIDADES PENSAMIENTO CRÍTICO	ESTÁNDARES SEGÚN MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004)
FASE II: El problema de la violencia en Colombia	I: Mi posición en el conflicto armado en Colombia	Preocupación por estar y mantenerse informado	Interpretación, análisis y explicación.	Competencias del lenguaje
				Competencias ciudadanas
				Ciencias Sociales
	II: La violencia en Colombia en voz de sus participantes	Comprensión de opiniones divergentes	Análisis, evaluación e inferencia.	Competencias del lenguaje
				Competencias ciudadanas
				Ciencias Sociales
	III: Mi voz, sus voces y la realidad colombiana	Prudencia al realizar juiciosos y considerar los propios razonamientos	Explicación y autorregulación.	Competencias del lenguaje
				Competencias ciudadanas
				Ciencias Sociales

Nota. Creación propia.

En el primer momento de la segunda fase, *mi posición en el conflicto armado en Colombia*, se continúa con la dinámica de la pedagogía dialogante en tanto el docente provee preguntas que indaguen los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes en torno a la violencia del país en problemáticas como: violencia estatal, desplazamiento armado, reclutamiento ilegal, desinformación viral, desinterés nacional, desaparición forzada, entre otros. Con ello en mente, el objetivo del escenario participativo radica en explorar cuál es la relación de cada uno de los alumnos con el conflicto armado en Colombia, en términos de: sus experiencias, sus perspectivas, sus sentires, sus actitudes y sus determinaciones. Asimismo, el docente podrá notar si existió o existe alguna herida en la historia personal de sus estudiantes con la que sea necesario ser precavido durante la clase. Adicional a ello, el ejercicio argumentativo tras cada pregunta, potencia las habilidades del pensamiento crítico dadas por Facione (2007), en tanto los estudiantes explican su posición discursiva, interpretan la realidad y las versiones de sus compañeros, así como analizan y comparan argumentos.

Por otra parte, continuando con el segundo momento, *la violencia en Colombia en voz de sus participantes*, se reproducen videos con las narrativas testimoniales de sujetos que se involucraron y/o sufrieron las consecuencias de los actos que marcaron la violencia en el territorio nacional. Estos testimonios pueden estar concebidos como historias, canciones, poesías o simplemente la narración de su experiencia. Así pues, este formato permite que los estudiantes comprendan otras narrativas del conflicto armado, en tanto reconocen los sentires de los diferentes actores del conflicto, sus experiencias, sus concepciones del mundo y sus formas de justificar aquello que creen. En lo que respecta al pensamiento crítico, dicha escucha activa después de una primera socialización y sensibilización de la experiencia personal, promueve la comprensión de opiniones divergentes y fortalece las habilidades del análisis, la inferencia y la evaluación que, como fue explicado en el marco teórico de este proyecto, implican el análisis discursivo de los locutores en tanto los elementos que mencionan como: imágenes, referencias contextuales, tiempos, modos de expresión, vocabulario y demás aspectos, determinan el grado de validez y elegibilidad con que los estudiantes aceptan los testimonios en términos de lógica y coherencia.

Por otra parte, después de haber tenido una indagación inicial de sentires previos y de haber escuchado otros discursos del conflicto, es posible continuar con el tercer momento de la segunda fase: *mi voz, sus voces, y la realidad colombiana*. En este momento, se plantea un foro de discusión y de conversación dirigido por el maestro con preguntas clave que incorporan las experiencias previas mencionadas por los estudiantes, y los detalles quizá desconocidos que fueron aportados en los videos de las narrativas. La idea, por supuesto, es partir de lo general a lo específico, procurando un ejercicio analítico y de discusión, de discrepancias y de consensos. El docente, por su parte, asiste a los estudiantes como moderador, utilizando intervenciones para cuestionar a los alumnos desde una posición imparcial, lo que permite que éstos analicen sus propias predisposiciones, los puntos de vista de los otros y finalmente, puedan sacar conclusiones con respecto a las formas en que el conflicto armado ha impactado

sus vidas y la sociedad. Adicional a ello, vale resaltar la relevancia de este tipo de actividades para desarrollar habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, mientras se cumplen con los estándares dados por el Ministerio de Educación Nacional (2004) en tres asignaturas o áreas, como se muestra en la Figura 5. En el área del lenguaje, los estudiantes comprenden contextos y situaciones comunicativas mientras argumentan sus puntos de vista; en el área de las ciencias sociales, asumen una posición crítica frente al conflicto armado en el país en tanto reconocen las causas y consecuencias del periodo de violencia y, por otra parte, en el área de las competencias ciudadanas, comprenden diferentes perspectivas y muestran solidaridad por comunidades que han sufrido de desplazamientos y marginalidad.

Finalmente, en la tercera y última fase, *llamado a la acción*, se retoma uno de los principios más importantes de la pedagogía crítica, según el cual es necesario otorgar protagonismo a los estudiantes como sujetos de cambio y de transformación social a favor de la igualdad y la promoción cultural de los desfavorecidos (Freire, 1969, citado por Carbonell, 2015). Por lo que, después de reflexionar sobre el impacto del conflicto armado en los diferentes contextos sociales, se busca cumplir con los estándares de forma multidisciplinar mientras se promueve la paz y la no repetición en un único momento: *pensares y acciones*, como se ejemplifica en la Figura 6.

Figura 6.

Fase III y sus momentos.

FASE	MOMENTO	DISPOSICIONES DEL PENSADOR CRÍTICO	HABILIDADES PENSAMIENTO CRÍTICO	ESTÁNDARES SEGÚN MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004)
FASE III: Llamado a la acción	I: Pensares y acciones	Habilidad para considerar alternativas y plantear caminos de acción	Explicación, análisis e interpretación	Competencias del lenguaje
				Competencias ciudadanas
				Ciencias Sociales

Nota. Creación propia.

Como fue mencionado previamente, en el momento de la tercera fase, *pensares y acciones*, se establece un espacio abierto para que los estudiantes puedan proponer desde su singularidad e individualidad, acciones que favorezcan la promoción de la paz, el perdón y la no repetición en contextos educativos y sociales. Así pues, las propuestas pueden relacionarse con medios de difusión, canales de concientización, creación de videos, construcción de diarios escolares, participación en procesos políticos educativos, formación de clubs de debate y discusión, formalización de proyectos, entre otros. El docente, por su parte, organiza el espacio y colabora en la elaboración y aplicación de estas propuestas en entornos educativos, teniendo en cuenta la consignación de dicho proceso en portafolios de evidencias que permitan una evaluación cualitativa y cuantitativa si es requerida. Para la evaluación de los portafolios, se creó una rúbrica de evaluación siguiendo los parámetros dados por expertos en el estudio del pensamiento crítico, visualizable en el Anexo 1 del presente documento. Por otra parte, se destaca el uso de este tipo de espacios para fortalecer habilidades como el análisis, la evaluación y la explicación, cuyas características resultan fundamentales para la construcción de sujetos críticos, analíticos y reflexivos que puedan participar desde los principios de la lógica y la razón en contextos locales, nacionales y globales.

4.5.2. Recursos web

Los recursos web fueron creados, como se mencionó anteriormente, para favorecer la visibilidad del proyecto y ejemplificar el uso de la estrategia metodológica en otros contextos escolares. Así pues, se diseñó un blog educativo en la plataforma de Wix para aquellos docentes interesados en conocer la propuesta y hacer uso de la herramienta interactiva, a la que podrá acceder también la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica Nacional a través de la carta de presentación de los recursos educativos, consignada en el Anexo 3. Teniendo esto en cuenta, una vez se ingresa al blog educativo, es posible visualizar cuatro pestañas que explican y guían el tránsito por la página web, tal y como se evidencia en la Figura 7.

Figura 7.

Diseño de la página web en Wix con las cuatro pestañas.



Nota: Enlace a la página web: <https://nanourl.org/sLs>

En la pestaña de *inicio*, se explica en términos generales el objetivo principal de la propuesta de innovación pedagógica, así como el contenido que el lector podrá encontrar en las siguientes pestañas, facilitando la navegación y creando expectativas claras con respecto al propósito de la página. A su vez, en la pestaña *sobre el proyecto*, el maestro interesado puede visualizar el resumen oficial de la propuesta en español, y en inglés, junto con un enlace directo al repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional para tener acceso al presente documento.

Por su parte, en la pestaña *para el docente*, es posible acceder a una guía diseñada para aquellos interesados en implementar la propuesta en el aula de clase que, sin embargo, no cuentan con tiempo suficiente para leer la totalidad del presente documento. Con ello en mente, la guía para el docente describe los conceptos clave de la investigación tales como el pensamiento crítico, las narrativas testimoniales, la pedagogía dialogante, la multidisciplinariedad y el modelo pedagógico que define la interacción entre los participantes y la práctica pedagógica. De la misma manera, se menciona el orden de las fases de implementación, sus componentes, el rol del docente y la teoría de la educación que fundamenta cada actividad, como se visualiza en la Figura 8.

Figura 8.

Ejemplo Fase I de implementación guía para el docente.

IMPLEMENTACIÓN			
FASES	MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	REFERENTE TEORICO.
FASE I: De los pensamientos	I: Reconociendo el punto de partida	Se establece un escenario problematizador a través de preguntas sobre temas de interés para estudiantes de grado décimo cómo: sexualidad, feminismo, masculinidad, relaciones amorosas, tabús, vestimenta, género, entre otros. El objetivo de la actividad es que los estudiantes respondan primero de forma individual y después, tras una discusión en grupo, preguntas con respecto al tema propuesto.	<i>Rol del docente:</i> Permitir que los estudiantes respondan las preguntas ampliamente, sin apuros y de forma consciente, así pueden argumentar y explicar su posición discursiva.
			Escenario problematizador para el pensamiento crítico: Lipman (1984) Pedagogía dialogante en la construcción y reconstrucción de esquemas cognitivos Bruner (citado por Carbonell, 2007)

Nota. Construcción propia. Enlace para visualización: <https://nanourl.org/Tpv>

Finalmente, en la pestaña *para el estudiante*, se puede tener acceso a tres recursos diseñados para la propuesta: el primero, es una guía de trabajo en la presencialidad que puede ser descargada en formato PDF o visualizada online. En ella se explican las tres fases y las preguntas que problematizan las temáticas en cada una de ellas. Asimismo, teniendo en cuenta que la guía está diseñada para los estudiantes, las instrucciones se encuentran descritas en imperativo del presente y se procura omitir explicaciones pedagógicas o teóricas que el docente puede encontrar en su propia guía. Dado el caso, la Figura 9 ilustra a modo de ejemplo la Fase I, en el momento I; tal y como se encuentra la información en la guía para la presencialidad.

Figura 9

Guía de trabajo en la presencialidad para estudiantes

FASE 1: RECONOCIENDO PUNTO DE PARTIDA

En grupos de cinco personas o en mesa redonda, responde las siguientes preguntas. Teniendo en cuenta que la opinión de todos es válida y cada argumento pueden estar sujeto a discusión. Para justificar tu punto de vista puedes usar anécdotas, experiencias, libros, estudios, y demás.

VIDEO N.1

- ¿Crees que la vestimenta, así como el corte y color de cabello refleja identidad? ¿Por qué?
- ¿Qué dice tu estilo fuera del colegio? ¿Ese estilo refleja tu identidad?
- ¿Tu familia espera que vistas de determinada forma? ¿De qué forma? ¿Por qué?
- ¿Tus amigos esperan que vistas de determinada forma? ¿De qué forma? ¿Por qué?
- En tu opinión, ¿el uniforme ayuda a la disciplina?

VIDEO N.2

- ¿Tienes alguna discapacidad física o conoces a alguien con una? ¿Qué actividades se le dificultan?
- ¿Has visto discriminación hacia ellos? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Has tenido amigos con discapacidad física? ¿los tendrías? o ¿Cómo fue tu experiencia?
- En tu opinión, ¿hay discapacidades que son más complicadas? ¿cuales? ¿por qué?

Nota. Construcción propia. Enlace visualización: <https://ciencia.link/Gz>

Por otra parte, el segundo recurso disponible está conformado por dos videos tutoriales que explican la navegabilidad de la herramienta interactiva en el portal de Genially. Para reproducirlos, solo es necesario seleccionar el video dependiendo de la modalidad en la que se desee trabajar, virtual o presencial, y presionar el icono del medio. También vale rescatar, que los videos se encuentran en un dominio público, por lo que se pueden visualizar sin tener acceso al enlace directo. Finalmente, el tercer recurso diseñado para uso de los estudiantes es la herramienta interactiva titulada *Narrativas testimoniales y pensamiento crítico*, a la que se puede tener acceso ingresando al enlace directo publicado en el blog educativo, como se observa en la Figura 10. Además, el empleo de la plataforma de Wix facilita que los estudiantes puedan hacer uso inmediato del recurso didáctico, dado que no se requiere de la creación previa de algún usuario o el uso de un pin.

Figura 10

Herramienta Interactiva: “Narrativas testimoniales y pensamiento crítico”



Nota. Creación propia. Enlace para uso y visualización: <https://nanourl.org/HLU>

De la misma forma, aunque el diseño procura que los alumnos sigan las instrucciones consignadas para completar los objetivos planteados en cada una de las fases, tanto en modalidad virtual como en modalidad presencial, se estima la supervisión de un docente que haya leído el presente trabajo de grado y/o la guía para el docente, puesto que el conocimiento de la fundamentación pedagógica y didáctica, así como de la estrategia metodológica, es vital para el cumplimiento de los objetivos, específicamente, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el cumplimiento de los estándares dados por MEN (2006), para grado décimo, con respecto al área del lenguaje, las ciencias sociales y las competencias ciudadanas. Dado lo anterior, con esta última herramienta se finalizan los recursos didácticos consignados en el blog educativo, a los que tienen acceso los interesados en implementar la estrategia metodológica que, por cuestiones contextuales, requieran de más que el plan metodológico de desarrollo de clase para su implementación.

Conclusiones y recomendaciones

En el mundo contemporáneo, el campo educativo ha enfrentado grandes retos que resultan de comprender las dinámicas de la sociedad actual, en la que los nuevos educandos hacen frente cotidianamente a un constante flujo de información, a polifonías discursivas en redes sociales y a un sistema educativo que poco reconoce las transformaciones sociales y culturales que involucran su diario vivir. Ante dicho panorama, el pensamiento crítico ha sido reconocido como una de las habilidades cognitivas superiores cuyo desarrollo impera en la educación actual, puesto que implica las capacidades individuales de análisis, reflexión, consideración y toma de decisiones de los individuos. Así pues, en el presente trabajo de grado se procuró comprender el desarrollo de dicha habilidad cognitiva mientras se considera la naturaleza multidisciplinar del conocimiento, así como el contexto colombiano de postguerra que resulta de la firma de los acuerdos de paz.

Dado lo anterior, el proceso investigativo llevado a cabo en la construcción del marco curricular, así como en el diseño de la estrategia metodológica, permitió cumplir con el objetivo general formulado en el presente proyecto de grado, que implica el análisis de las narrativas testimoniales como recurso educativo que, tras ser incluido en el aula a la luz de la pedagogía dialogante y la pedagogía de Freire, permite fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia, desde un enfoque multidisciplinar. Según lo investigado, las narrativas testimoniales del conflicto armado han sido acogidas en las aulas de clase con mayor frecuencia tras la firma de los acuerdos de paz, con el propósito de rescatar las memorias de las víctimas y promover la reconciliación, tras una política de no repetición. Sus componentes discursivos y netamente contextuales que involucran la realidad de los estudiantes en el país resultan oportunos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en tanto revelan las atrocidades del conflicto desde diferentes perspectivas, ideologías y momentos históricos, permitiendo que los educandos comparen versiones y referencias a través

de un proceso de análisis y reflexión. Dicha consideración de otras nociones del mundo se concibe como una disposición del pensamiento crítico (Facione, 2007) y se da con bastante regularidad cuando se escuchan los testimonios de momentos traumáticos y violentos.

Además, las narraciones permiten la configuración y transformación de los esquemas mentales que revelan la forma en que los estudiantes interpretan el mundo (Bruner, 2003), por lo que la confrontación de las predisposiciones propias del individuo fortalece las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, tales como el análisis, la interpretación, la explicación y la autorregulación (Facione, 2007). Sin embargo, aunque el contacto con los testimonios de los diferentes actores del conflicto armado resulta por sí mismo acorde al desarrollo de esta habilidad cognitiva, la presencia de modelos pedagógicos tales como la pedagogía crítica y la pedagogía dialogante que orienta los espacios educativos, facilita el desarrollo y el fortalecimiento de más habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, como se plantea en las Figuras 4, 5 y 6 del presente documento. En consecuencia, se puede afirmar que las narrativas testimoniales, por su composición, forma, contexto y construcción, pueden ser utilizadas en ambientes educativos para fortalecer el pensamiento crítico, a través de un enfoque multidisciplinar, en consideración de la pedagogía crítica y la pedagogía dialogante.

Por otra parte, en tanto se determinaba la fiabilidad de los testimonios del conflicto armado para desarrollar la habilidad cognitiva en cuestión, se identificaron los componentes de las narrativas que contribuyen al desarrollo multidisciplinar de los logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) y (2006) para el grado décimo en las áreas del lenguaje, las ciencias sociales y las competencias ciudadanas, tal y como se encuentra establecido en uno de los objetivos específicos del presente documento. A razón de dicho planteamiento, se analizaron y revisaron los estándares básicos de aprendizaje (MEN, 2006) de las áreas correspondientes y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016) para grado décimo, con lo que se identificó los componentes de las narrativas que por sí mismos,

posibilitan el desarrollo de estos logros. En primer lugar, el contacto con los relatos permite abordar los estándares en lenguaje, según los cuales se comprenden e interpretan discursos con actitud crítica, mientras se relacionan con el contexto social, cultural y político. Al mismo tiempo, en tanto los protagonistas de los testimonios explican cómo se vieron involucrados en la violencia, se logran abarcar los estándares en ciencias sociales, acorde a los cuales se reconocen las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia. Finalmente, en comprensión de los hechos que marcaron la vida de quienes cuentan las narrativas, se desarrollan los componentes de los estándares en ciudadanas, conforme a los cuales se expresa empatía hacia los grupos de personas cuyos derechos han sido vulnerados, mientras se analiza críticamente los hechos ocurridos a nivel nacional. Ante tal equivalencia, se puede concluir que la inclusión de las narrativas testimoniales en el aula de clase posibilita el desarrollo de los logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016) y (2006) para grado décimo, desde un enfoque multidisciplinar.

Continuando con el proceso investigativo, se buscó determinar acorde a qué modelos pedagógicos resulta más adecuado configurar una práctica pedagógica que primero, propicie escenarios que fortalezcan el pensamiento crítico, y segundo, respete la memoria histórica y los sentimientos que puedan manifestar los estudiantes como consecuencia de incorporar narrativas testimoniales durante el desarrollo de las actividades. Bajo dichos planteamientos del ambiente educativo y los fines pedagógicos, así como el objetivo específico de este proyecto de determinar el desarrollo del pensamiento crítico con relación a las narrativas testimoniales en el aula de clase, se dilucidó el modelo de la pedagogía crítica, con relación a la pedagogía dialogante, como el mejor modelo pedagógico para guiar los espacios educativos en los que se incluyan las narraciones que describen la violencia en Colombia, con testimonios de desaparición forzada, desplazamiento interno, reclutamiento ilegal de menores, violencia estatal, entre otros.

En ese sentido, la pedagogía dialogante abordada por Habermas (s.f, citado por Carbonell, 2015) y Bruner (2003), destaca el rol del lenguaje como agente mediador en situaciones educativas para promover el entendimiento, el diálogo, la cooperación, la reflexión, la crítica y la comprensión entre pares, siendo indispensable para abordar temáticas que puedan resultar nuevas o conflictivas para los educandos. Igualmente, en el modelo de la pedagogía crítica se resalta la importancia de plantear temáticas que, como el conflicto armado, estén relacionadas a la realidad inmediata de los estudiantes y los reclamen como ciudadanos con derechos y deberes, que pueden abogar a favor de los más desfavorecidos en la sociedad (Freire, 1969, citado por Carbonell, 2015). Los resultados obtenidos tras la investigación pedagógica y didáctica, permiten corroborar la efectividad de este modelo pedagógico para guiar las actividades, las experiencias y los roles de los participantes en la situación educativa cuando se requiere abordar el pensamiento crítico y las experiencias del conflicto armado.

Por otra parte, en respuesta al último objetivo específico planteado en este proyecto, que consiste en proponer una estrategia metodológica que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico desde un enfoque multidisciplinar, se diseñó un plan metodológico de tres fases y siete momentos, siguiendo las características predominantes de los modelos pedagógicos en cuestión y teniendo en cuenta las investigaciones llevadas a cabo por docentes en proyectos que involucran las narrativas testimoniales. Así pues, la estrategia se explica en el apartado 4.5 del presente documento y procura describir a detalle los estándares que se cumplen en cada una de las actividades, conforme al enfoque multidisciplinar, y las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, en consonancia con el objetivo principal de la propuesta de innovación pedagógica. Adicional a ello, como recursos educativos del presente trabajo de grado, se creó un blog educativo que consigna varias herramientas que pueden ser utilizadas por docentes en cualquier parte del país que se encuentren interesados en su aplicación, en dicho blog se encuentra una guía para los docentes, una guía de trabajo en la

presencialidad, dos videos tutoriales y finalmente, una herramienta interactiva que puede ser de utilidad para clases o actividades remotas. Ante el diseño de la estrategia metodológica y los recursos educativos que la complementan, se puede concluir que el último objetivo específico fue cumplido según lo planteado.

Así mismo, tras lo antes mencionado, se rescata la pregunta de investigación formulada al inicio del trabajo de grado que propone un espacio para dialogar en torno a cómo la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase fortalece, desde un enfoque multidisciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo de instituciones educativas en Colombia. Ante dicho cuestionamiento, se recogen los resultados y aprendizajes obtenidos tras el proceso investigativo y la planeación y construcción de la estrategia metodológica, según los cuales se postulan como necesarios ciertos elementos en la práctica educativa para tenga lugar el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la inclusión de narrativas testimoniales. Según la fundamentación pedagógica y didáctica, así como los antecedentes de proyectos similares, es indispensable que se proyecte en la practica pedagógica una comunicación horizontal entre el docente y los alumnos, espacios de diálogo amplios y problematizadores, momentos de reflexión y análisis entre pares, propuestas de inmersión en comunidad y acción en pro de los más desfavorecidos, actividades guiadas con objetivos claros, conversatorios de sensibilización y contextualización, y finalmente, claridad en los indicadores de desempeño y los estándares que se busquen afianzar, desde una perspectiva multidisciplinar, en todos los momentos de la práctica pedagógica.

Para finalizar, parece necesario resaltar las observaciones obtenidas tras el proceso de evaluación al que fue sometido el blog educativo y los recursos allí consignados, dada su relevancia para proyecciones futuras del actividades o proyectos que involucren el pensamiento crítico y las narrativas del conflicto armado en Colombia. Comprendiendo esto, en los comentarios adicionales dados por la docente Andrea Marcela Buitrago, en su certificación

como experta del campo de la educación, se menciona que “teniendo en cuenta el tipo de instrumento se esperaría una mayor variedad de actividades, más allá de los videos y las preguntas” (Buitrago, comunicación personal, 21 de septiembre de 2022). Por lo que, aparte de los escenarios problematizadores, la inclusión de testimonios de diferentes actores del conflicto armado y los espacios para la creación y propuestas de caminos de acción, se sugiere para futuros diseños metodológicos el planteamiento de actividades más didácticas y dinámicas que permitan la configuración de una práctica pedagógica mucho más acorde a las singularidades que nutren la individualidad de cada estudiante en el aula.

4. Referencias

- Arias Gómez, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 25-38.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina. <https://nanourl.org/CWf>
- Camargo Uribe, A y Hederich Martínez, C (2010) Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Revista Psicogente*, 13 (24): pp. 329-346. <https://nanourl.org/mR->
- Carbonell Sebarroja, J (2015) *Pedagogías del siglo XXI*. Editorial Octaedro. Colección Recursos educativos. <https://nanourl.org/d0H>
- Céspedes Jiménez, R; Gómez Barrera, L.; Peñuela Montañez, K; Pérez Duarte, B y Toro Rengifo, E (2016). *Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto*. [Tesis de grado de especialización. Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/616>
- Chaves Salas, A (2001) Implicaciones Educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación* 25(2), pág. 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Contursi, M y Ferro, F (2000) *La narración: usos y teorías*. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación. Grupo editorial Norma. <https://nanourl.org/uJD>
- Difabio de Anglat, H (2005) El critical thinking movement y la educación intelectual. *Revista Estudios sobre Educación*, 1(0), 167-187 <https://hdl.handle.net/10171/8919>

- Duque Cruz, A (2021) *Propuesta pedagógica para la comprensión y superación de las secuelas del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura*. [Trabajo de grado. Universidad Pontificia Bolivariana] <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9524>
- Facione, P (2007) *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Editorial Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fargallo Calvo, L (2019) *La narrativa como herramienta pedagógica*. [Trabajo fin de Máster. Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/38985>
- Flórez, J (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Segunda Edición. Editorial McGraw-Hill
- Folch, C. Capdevila, R y Prat, M (2019) Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de educación. *Revista Digital de investigación en docencia universitaria*. 13(1), 38-56
<https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- García Gómez, A (2017) Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *Revista EduSol*, Universidad de Guantánamo. 17(61).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6137067.pdf>
- Gauta, S (2017) Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 83-86. <https://doi.org/10.14483/2422278X.12216>
- Genially (2022) ¿Quiénes somos? (Última actualización 15 de diciembre de 2021)
<https://genial.ly/es/privacidad/>
- Guerra García, J (2020) El constructivismo de la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción de conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (2)77
https://nanourl.org/3_Y

- Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social* [Archivo PDF] Fondo de Cultura Económica. México. <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>
- Halpern, D. (1998). *Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*. Editorial American Psychologist, 53, 449-455.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P (2010) *Metodología de la investigación* [Archivo PDF] Quinta Edición. Interamericana Editores, S.A. DE C.V. <https://nanourl.org/z0d>
- Herrera, M y Merchán, J (2014) *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* [Investigación doctoral. Universidad Pedagógica Nacional] <https://nanourl.org/krW>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2(1), 161-214. <https://nanourl.org/at8>
- López, G (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*. núm. 22, pp. 41-60. <https://nanourl.org/qo0>
- Marín Marín, M (2014) *Representaciones Sociales sobre la lengua inglesa en estudiantes de décimo grado del colegio Federico García Lorca*. [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10193>
- Martínez Godínez, V (2013) *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*. [Archivo PDF] <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3790>
- Mayorga Mendieta, C (2018). *Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016* [Tesis de grado de maestría. Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11086>

Meersohn, C. 2005. Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso. Revista Cinta de Moebio. (24)1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102406>

Ministerio de Educación Nacional (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*.

Moreno Pinado, W (2015) *Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria* [Trabajo de Magister. Universidad San Ignacio de Loyola] <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/2082>

Muñoz Giraldo, J; Quintero Corzo, J y Munévar Molina, R (2001) *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo desarrollarlas?* Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio

Navarrete Alfonzo, C. (2021). *Plan lector desde una perspectiva interdisciplinar*. [Trabajo de grado de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16667>

Páez Muñoz, L (2018) *Estrategia metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico: una mirada desde el modelo de las 7E*. [Trabajo de grado para Magister. Universidad Pedagógica Nacional] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11078>

Palacios, J (1984) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Editorial LAIA. <https://nanourl.org/frC>

Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Editorial Foundation for Critical Thinking. <https://nanourl.org/DLv>

- Peralta Nava, L (2019) *Análisis lógico y argumentativo de relatos de víctimas del conflicto armado colombiano*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11727>
- Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción. *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, 17(1), 39-44.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Quintana.pdf
- Quitadomo, I y Kurtz, M. (2007). Learning to improve: Using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *Revista Life Sciences Education*, 6, 140-154.
<https://doi.org/10.1187/cbe.06-11-0203>
- Rodríguez Pedraza, I. (2019). *La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela*. [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional]
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10689>
- Saldarriaga, P, R. Bravo, G y Rivadeneira, M (2016) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica de las ciencias sociales y políticas*. (2)1 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sánchez López, I (2020) *Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y el empoderamiento creativo en la generación Z*. [Tesis doctoral. Universidad de Huelva]
<http://hdl.handle.net/10272/18989>
- Siemens, G (2006) *Conociendo el conocimiento*. Ediciones Grupo Nodos Ele.
<http://www.nodosele.com/editorial>
- Wix (2006) *About us*. <https://es.wix.com/about/us>
- YouTube (2005) *Acerca de nosotros*. <https://about.youtube/>

5. Anexos

Anexo 1: Rúbrica de evaluación, portafolio de evidencias.

Título: Narrativas testimoniales: Recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico

Formato análisis del discurso: Características del pensamiento crítico

Como parte del análisis del discurso llevado a cabo durante la implementación del proyecto de innovación pedagógica, se propone un formato de análisis que pueda utilizarse para evaluar el portafolio de evidencias y que permita identificar de forma interpretativa disposiciones del individuo hacia el pensamiento crítico. Este formato está conformado por ocho criterios que pueden modificarse o eliminarse acorde a las necesidades particulares de los estudiantes y la pertinencia en el proceso pedagógico. A tener en cuenta, los criterios son propuestos por Stanovich (2010, citado por León, 2014) en su estudio sobre el pensamiento crítico, y por Kahneman (2002, citado por León, 2014) en su investigación sobre la pedagogía crítica. Con ello en mente, los parámetros son los siguientes:

Disposición	Características	Rasgos
Pensamiento flexible	Es la habilidad para encontrar nuevas formas de ver o hacer las cosas.	¿El estudiante es capaz de proponer diferentes alternativas a problemáticas sociales?
Apertura a ideas	Es la predisposición que se muestra al escuchar ideas opuestas a las propias.	¿El alumno tiene predisposición negativa al escuchar propuestas que difieren de la suya?
Apertura a valores	Es la predisposición que se muestra al escuchar diferentes perspectivas	¿El estudiante está dispuesto a escuchar y a intentar comprender la opinión de otros?

Absolutismo	Es la tendencia a clasificar las experiencias según dos categorías opuestas: bueno o malo	¿El alumno es capaz de jerarquizar valores en diferentes perspectivas?
Dogmatismo	Es el pensamiento inflexible, cuyas ideas o percepciones son inobjectables	¿El alumno está dispuesto a analizar y modificar su propio pensamiento a través de la razón?
Pensamiento supersticioso	Es un pensamiento que no tiene base científica.	¿El estudiante es capaz de reconocer explicaciones lógicas que den respuesta a experiencias?
Pensamiento contra fáctico	Es la comparación de la realidad con posibles alternativas pasadas o futuras	¿El estudiante comprende que, según el estímulo recibido, se puede obtener un resultado? Ej. Pensaría diferente si hubiera sido criado en medio del conflicto armado.
Deseabilidad social	Es la tendencia a responder dando una imagen más favorable de sí ante los demás	¿El estudiante responde con base a un razonamiento lógico o según su entorno?

Con estos criterios de evaluación y disposiciones específicas, el docente a cargo puede analizar el proceso individual de los estudiantes en el fortalecimiento del pensamiento crítico a la luz de las teorías en el campo. Por lo general, en dichas teorías se parte de un enfoque cualitativo, en el que se reconozcan las fortalezas y debilidades de los sujetos como individuos independientes, hasta un enfoque cuantitativo, si es necesario proponer una nota en las instituciones educativas. Así mismo, se procura que los estudiantes no se sientan presionados por la evaluación o por el tiempo, pues se ha demostrado que afecta el desarrollo de las disposiciones del pensamiento crítico, en especial la reflexión, la toma de acción y el análisis profundo y racional (Faccione, 2007)

Anexo 2: Certificación de expertos

Proyecto de innovación pedagógica

Rúbrica de valoración

La presente rúbrica tiene como principal objetivo facilitar la valoración del instrumento empleado en la propuesta de innovación pedagógica: “**Narrativas testimoniales: recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico**”. Así pues, el evaluador Andrea Marcela Buitrago Ortiz podrá avalar el diseño del instrumento en términos de eficiencia y pertinencia en el campo de la pedagogía. Para ello es necesario tener en cuenta la siguiente escala: (4 - Excelente, 3 - Satisfactorio, 2 – Mejorable, 1 – Insuficiente)

Componentes	Conceptos	Aspecto	4	3	2	1	Comentarios
Diseño web	Títulos	Los enunciados son cortos, claros y funcionales.	X				
	Información	La información se presenta de forma ordenada y clara. Además, existe una relación coherente entre la información textual y la gráfica.		X			Teniendo en cuenta el tipo de instrumento, se esperaría una organización menos lineal
	Nivel lingüístico	El texto no tiene problemas de gramática, cohesión u ortografía.	X				
	Diseño	La paleta de colores, así como la fuente utilizada, permite leer los enunciados con claridad.	X				
	Accesibilidad	Es posible visualizar las imágenes, los enlaces web, los hipervínculos, y los archivos adjuntos.	X				

Referencias		Los recursos rescatados de otros creadores de contenido y/o instituciones se encuentran debidamente referenciados para no incurrir en plagio a propiedad intelectual.	X				
Nota: Para esta sección, es necesario tener en cuenta la población objeto tomada de referencia en el proyecto de innovación pedagógica: Estudiantes de grado décimo de bachillerato de instituciones educativas, cuya edad oscila entre los 14 y 16 años (Marín, 2014)							
Objetivos Pedagógicos	Población	El empleo de los recursos (<i>Wix, YouTube, Genially</i>) se considera adecuado para la edad de la población.	X				Son adecuados tanto para la población, como para los fines del instrumento
	Nivel lingüístico	Los términos utilizados son coherentes con la formación académica de los estudiantes.	X				
	Diseño web	La paleta de colores, la fuente empleada y el manejo de imágenes son pertinentes para cautivar la atención de los alumnos.		X			

Comentarios adicionales:

- El instrumento es pertinente en relación al objetivo de la propuesta fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo a través de la inclusión de narrativas testimoniales en el aula de clase desde un enfoque multidisciplinar.
- El presentar un mismo tema desde diferentes miradas, como ocurre en el marco de los textos multimodales propuestos favorece el desarrollo de las habilidades de lectura crítica.
- Teniendo en cuenta el tipo de instrumento se esperaría una mayor variedad de actividades, más allá de los videos y las preguntas

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del evaluador:

Buitrago Ortiz Andrea Marcela

Título del evaluador:

Magíster en Lingüística Española

Fecha: 21-09-2022

ANDRA BUITRAGO

Firma del evaluador:

Anexo 3: Carta de presentación.

Bogotá, 5 de octubre de 2022

Institución

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A quién corresponda,

Por medio de la presente, certifico mi autoría de los recursos educativos consignados en el blog web: **Narrativas testimoniales: un proyecto para el desarrollo del pensamiento crítico**, bajo el dominio de <http://nanourl.org/sLs>, que tiene como objetivo visibilizar la propuesta de innovación pedagógica y facilitar su implementación en diferentes contextos académicos. Con ello en mente, el blog contiene una guía para el docente, una guía para el trabajo en presencialidad, una herramienta interactiva en la plataforma de Genially y finalmente, dos videos tutoriales en la plataforma de Youtube que explican su uso. Estos recursos, vale resaltar, hacen parte de la propuesta de innovación pedagógica titulada “Narrativas testimoniales: recurso multidisciplinar en el fortalecimiento del pensamiento crítico”, también de mi autoría.

Así mismo, declaro que todos los recursos allí consignados fueron diseñados específicamente para este trabajo de grado y no han sido presentados, ni publicados por medios diferentes al presente. Así pues, ratifico que el diseño de los materiales corresponde a mi autoría y que los recursos gráficos y/o audiovisuales que los complementan se encuentran debidamente referenciados en cada recurso, dando credito a los autores y los productores originales. A su vez, los recursos teóricos tenidos en cuenta para la creación y diseño de los materiales fueron insertados en las citas y en la bibliografía del trabajo de grado.

Como constancia de lo anterior, se firma a los 5 días del mes de octubre de 2022, en la ciudad de Bogotá.

Agradeciendo la atención prestada,



Paula Andrea Rodríguez Fontecha

Estudiante de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Universidad Pedagógica Nacional

parodriguezf@upn.edu.co

Anexo 4: Autorización de datos personales

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 787 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

_____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____, expedida en _____, declaro que he sido informado por LA **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.]

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 787 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

_____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____, expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).