

Escribiendo y narrando: una propuesta para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Laura Marcela Jiménez Henao

Profesor Asesor de tesis
Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Profesor Proyecto de Aula
Carlos Andrés Molano Bravo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y francés.

Bogotá D.C.

2021

Contenido

Índice de tablas.....	3
Resumen.....	1
Planteamiento del problema de investigación.	2
Contextualización.....	2
Caracterización del grupo 601.....	4
Prueba diagnóstica.....	6
Delimitación del problema.....	9
Planteamiento de la pregunta de investigación.....	10
Justificación.....	11
Objetivos.....	12
Contexto Conceptual.....	13
Antecedentes del problema.....	13
Marco conceptual.....	18
La escritura como medio para la transformación.....	18
Escritura y pensamiento narrativo.....	20
Una mirada al conocimiento de la verdad.....	23
Un acercamiento a las dimensiones del pensamiento crítico.....	26
Pensamiento crítico y método de enseñanza.....	29
Diseño Metodológico.....	33
Paradigma de investigación crítico social.....	33
Tipo de investigación.....	34
Unidad de análisis y matriz categorial.....	35
Población.....	36
Instrumentos para la recolección de datos.....	36
Consideraciones éticas.....	37
Validación de la propuesta.....	37
Propuesta de innovación pedagógica.....	39
Modelo pedagógico crítico.....	39
Didáctica del pensamiento crítico a través de las narrativas.....	41
Fase 1: la narración.....	43
Fase 2: el pensamiento.....	46
Fase 3: la reflexión.....	50
Análisis de Resultados.....	52
Conclusiones.....	59
Referencias.....	63

Anexos:	65
Anexo A: Cuestionario de caracterización de la población.	65
Anexo B: Cuestionario de caracterización. Barrios de donde provienen los estudiantes.	66
Anexo C: Cuestionario de caracterización: Preferencias al leer.....	67
Anexo D: Cuestionario de caracterización: Preferencias al escribir.....	68
Anexo E: Diario de campo.	69
Anexo F: Prueba diagnóstica.....	70
Anexo G: Diario de campo.....	71
Anexo H: Autorización de datos y consentimiento informado.	72
Anexo I: Cuestionario de validación por juicio de expertos.	74
Anexo J: Pensando y narrando. Página web.	75

Índice de tablas

Tabla 1	35
Tabla 2	53
Tabla 3	55
Tabla 4	57
Tabla 5	58

Resumen

Este trabajo de investigación se realiza inicialmente en el colegio Prado Veraniego con el grado 601 año 2019, cuyos estudiantes presentan una dificultad en sus habilidades críticas, razón por la cual esta propuesta busca su fortalecimiento a través de estrategias relacionadas a la escritura narrativa. De esta manera, la idea es realizar diferentes escritos que dialoguen con su realidad, su conocimiento y su experiencia generando en ellos reflexiones y críticas. Para este fin, la propuesta se compone de tres, las cuales buscan potenciar el pensamiento crítico a medida que van creando sus propias narraciones.

Palabras clave: Pensamiento crítico, pensamiento narrativo, habilidades críticas, escritura, narración.

Abstract

This research work is initially carried out at the Prado Veraniego school with grade 601 in 2019, whose students present a difficulty in their critical skills, which is why this proposal seeks to strengthen them through strategies related to narrative writing. In this way, the idea is to make different writings that dialogue with their reality, their knowledge and their experience, generating reflections and criticisms in them. To this end, the proposal is made up of three phases, which seek to develop critical thinking as they create their own narratives.

Keywords: Critical thinking, narrative thinking, critical skills, writing, narration.

Planteamiento del problema de investigación.

Contextualización

En el norte de Bogotá, en la localidad número once de Suba, el barrio Prado Veraniego está inmerso en un sector productivo e industrial caracterizado por la existencia de numerosos establecimientos comerciales especialmente de repuestos de autos, reparación de electrodomésticos, muebles, supermercados de mediana escala, restaurantes y ventas de comidas rápidas y comercio informal. Allí, la Institución Educativa Distrital Prado Veraniego tiene dos sedes: sede A para bachillerato y Sede B para primaria, las cuales están en la carrera 46 no. 130 –65 y en la carrera 53A n. 128-51 respectivamente. Esta institución ofrece Educación Media Integral con énfasis en Administración Turística (EMIAT) avalada el 7 de abril de 2018 por la Dirección Local de Educación de Suba. El colegio es distrital y ofrece educación gratuita en todos los niveles de educación como lo son: Preescolar, primaria, básica media y media vocacional. Además, ofrece dos jornadas, mañana y tarde.

Según la información obtenida del PEI de la institución (Distrito, Secretaria de Educación, 2018), en un 20% la población es considerada como flotante, debido al trabajo, los costos de vivienda y al subempleo. Es por esto por lo que habitan en vivienda arrendada e inquilinatos, en condiciones de convivencia de hacinamiento y son muy pocas las familias con viviendas propias. Aunque el entorno del Colegio está considerado dentro de un estrato 3 y 4, según los estudios de planeación distrital y los recibos de servicios públicos; la mayoría de la población es de estrato 1 y 2. Gracias a estos datos se conoce que algunas familias cuentan con los servicios de salud de régimen contributivo o EPS, pero la mayoría están inscritos en el SISBEN. Estas familias tienen de sustento socioeconómico actividades como: vigilancia, aseo, ventas informales, empleos domésticos, conducción, mecánica, etc. Así

mismo, el nivel educativo de los padres y madres de familia es bajo en su mayoría y en pequeña escala presenta el analfabetismo¹.

En cuanto a los estudiantes se observa que la población escolar está conformada por más de mil setecientos cincuenta estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo, cuyas edades oscilan entre los cinco y diecinueve años. En ellos, el colegio ha identificado varios aspectos donde se presenta una problemática grave como falta de comunicación, la falta de algunas normas básicas de convivencia, carencia de valores, carencia de afecto, maltrato, abuso y otros problemas que afectan el desarrollo de la personalidad, de su afectividad y de su identidad de género.

Por lo anterior, el colegio atraviesa por diferentes realidades sociales, políticas y culturales todas relacionadas con las exigencias de una sociedad apremiada de seres humanos participativos y activos, en donde a través de la competencia comunicativa se apropien de los valores y las competencias ciudadanas. En este sentido, el proyecto educativo institucional presta atención a «La comunicación con calidad hacia el desarrollo humano» tomando la noción de calidad como un conjunto de saberes tanto conceptuales como socioculturales, los cuales son manifestados e interpretados a partir de la comunicación asertiva, con el deber de crear y transformar la sociedad y así, posibilitar una convivencia armónica que permita la construcción de un país justo (Distrito, Secretaria de Educación, 2018). De esta manera, se encamina una educación para el trabajo cooperativo, el análisis crítico y el compromiso social.

Finalmente, a partir del paradigma planteado en el PEI de la institución «El conocimiento y el aprendizaje son una construcción social que evolucionan con cada experiencia permitiendo el desarrollo máximo multifacético de las capacidades e intereses sociales del estudiante». Esta propone unos alcances de aprendizaje con el objetivo de

¹ Información ampliada en el PEI oficial de la institución.

desarrollo del pensamiento y de la construcción social a partir del enfoque pedagógico constructivista dentro del marco social - cognitivo, el cual se caracteriza por propiciar ambientes de reflexión y análisis crítico con compromiso social.

Caracterización del grupo 601

Con el fin de caracterizar a los estudiantes del grado sexto de la jornada mañana, durante el segundo semestre del año 2019, se realizan observaciones en el aula y un cuestionario para 40 estudiantes inscritos, (Ver anexo A) aunque finalmente fue realizada solo con 39 de ellos debido a un estudiante faltante quien no regresó a la institución. Inicialmente, durante las observaciones se identifica que el grupo es reconocido por los docentes como un curso de difícil manejo, bajo rendimiento disciplinar y problemas de convivencia. A pesar del progreso durante la primera parte del año en cuanto a comportamiento, las clases continúan desarrollándose con dificultad y con un bajo porcentaje de estudiantes participativos. Esto complica la realización a plenitud de cualquier tipo de actividad, teniendo en cuenta también la cantidad de estudiantes que tiene el curso.

Por otro lado, el cuestionario arroja datos socio-demográficos y culturales sobre la población como las edades de los estudiantes oscilando entre los 10 y los 15 años, cuyos tipos de vivienda son: en arriendo el 69,2%, en viviendas familiares el 15,3%, en vivienda propia el 7,6% y el otro 7,6% no responde. Adicionalmente, se evidencia que 28 de ellos viven en el barrio donde se localiza el colegio y los 13 restantes viven en diferentes barrios cercanos de la localidad (Ver anexo B).

Además, teniendo en cuenta dichos lugares de residencia, los datos del cuestionario arrojan información de estratos socioeconómicos entre el 2 y el 4. Así mismo, la percepción de los estudiantes frente a sus barrios y sus creencias son realmente variadas e importantes a mencionar. Por ejemplo, el 84,6% dice gustarle el barrio donde vive por cuestiones ambientales, sociales, de seguridad y personales, como lo son la antigüedad en el lugar, la

cercanía a la familia y a las amistades, etc. Por otro lado, el 12,8% dice no sentir agrado por el barrio debido a la inseguridad del mismo, el poco comercio que hay y la falta de parques, finalmente, el 2,5% no responde. En relación con las creencias de los estudiantes, se hace una pregunta abierta sobre las mismas, la cual arroja los siguientes resultados: el 74,8% dice pertenecer a alguna religión entre la católica y la cristiana, el 12,8% dice creer en un dios, el 12,4% dice no tener ninguna creencia y el 2.5% no responde.

Con el objetivo de conocer las actividades preferidas de los estudiantes como posibles herramientas pedagógicas, el cuestionario provee variedad de actividades para escoger entre una o más. Como resultado se manifiesta que, entre las actividades más realizadas por los estudiantes, en orden de mayor a menor preferencia, están las siguientes: navegar en internet, ver series, películas o dibujos animados, dibujar, visitar centros comerciales, practicar algún deporte y salir al parque. Por el contrario, las actividades que menos fueron escogidas en el cuestionario son las siguientes: visitar bibliotecas o museos, escribir, leer y pintar. Así, estos datos brindan un esbozo hacia los diferentes pasa tiempos y actividades preferidas de los estudiantes.

Con relación a las competencias comunicativas, se interroga por el gusto frente a la lectura y a la escritura, por lo que es de concluir que el 71,7% dice gustarle la lectura, al 23% de ellos no les gusta y el 5,1% no responde. En cuanto a la escritura, el 66,6% si le gusta, al 20,5% no le agrada y el 12,8% no responde. De igual manera, se les preguntó por sus preferencias a la hora de leer y escribir, se les brindó opciones de textos en ambos casos, de las cuales podían escoger más de una. Allí, se observa que entre las opciones más escogidas por los estudiantes están los comics 61,5%, seguido de las redes sociales 43,5%, luego la literatura 25,6% y finalmente, las revistas de entretenimiento 10,2%. Los estudiantes mostraron la preferencia por lecturas apoyadas de ilustraciones y en contra, las lecturas informativas no son de gran interés (Ver anexo C).

Por otro lado, las preferencias en escritura de textos se clasificaron así: escribir solo las tareas son la elección predilecta del 35,8 %, seguido de la creación de cuentos 30,7%, canciones 25,6% y cartas 25,6%. También, las opciones menos escogidas fueron las historias 15,3%, diarios 12,8%, poesía 5,1% y finalmente la opción de ninguna preferencia por escribir con el 2,5% (Ver anexo D). Por lo anterior se hace visible en los estudiantes, la diversidad de interés por actividades de su cotidianidad y posibles acercamientos y/o preferencias hacia la lectura y la escritura las cuales son tomadas como posibles herramientas para la realización del proyecto.

Prueba diagnóstica

Los anteriores hallazgos han contribuido a contextualizar la población, haciendo evidente una caracterización de las competencias comunicativas relacionadas al proceso lecto-escritor. Es por esto que, aplicar la prueba diagnóstica ha de permitir una identificación de dichas habilidades con el fin de poder plantear el problema de investigación para establecer la intervención pedagógica. Así pues, para crear la valoración de habilidades ha sido indispensable una previa observación, presentada en los diarios de campo anexos, cuyo resultado ha ido conduciendo a los requerimientos específicos de la población.

En efecto, durante varias observaciones de clase, la realización de talleres y evaluaciones están fuertemente relacionados con la lecto-escritura. Dichos talleres van desde ejercicios gramaticales y sintácticos hasta la comprensión e interpretación de lectura con relación al libro propuesto para la segunda parte del año académico, *Océanos de Arena* de Santiago Gamboa, con el cual se desarrollan cuestionarios y escritos instruccionales sobre el mismo (Ver anexo E). Las conclusiones de estas observaciones han expuesto que los espacios en la institución propician más la lectura, por ejemplo, la lectura de libros por periodos con respectivos controles de lectura y búsqueda de palabras con sus significados. En cambio, la

escritura se aprecia que ha sido netamente instruccional o descriptiva y cuando se propone una escritura creativa, se frustra la actividad en tanto que los estudiantes no participan.

Hasta aquí, se ha percibido un manejo pertinente del proceso lector pero un gran desinterés y abandono con relación a la producción escrita en el aula. Es por esto que, buscando un equilibrio, se considera el alto porcentaje de estudiantes que en el cuestionario ha dicho no gustarle la escritura, las pobres respuestas recogidas en sus preferencias de producción textual y las observaciones de clase donde no interactúan con la escritura. Es por esto que, tomando dichas conclusiones se han concentrado ciertos pilares para guiar las pretensiones requeridas en el diagnóstico. Además, para la creación de este, se tomó en cuenta lo propuesto por el M.E.N en los estándares básicos de competencia del lenguaje (2013) y los Derechos básicos de aprendizaje, correspondientes al grado sexto-séptimo, en donde se identifican los saberes específicos según la competencia de producción textual entendiendo dicha producción tanto de textos orales como de textos escritos.

En primer lugar, con respecto a la producción de textos orales, el estudiante debe dar cuenta de la formulación de hipótesis, del uso de estrategias descriptivas con fines argumentativos y el ordenamiento de sus ideas de manera lógica. Sumado a esto, la producción de textos escritos tiene como evidencia de aprendizaje la reescritura de textos que tengan presente el propósito comunicativo, la organización de la información en secuencias lógicas, coherencia y cohesión. Dichos saberes específicos deben evidenciarse en la escritura como expresión material del pensamiento lógico. De tal manera, los criterios para llevar a cabo el diagnóstico se clarifican, posibilitando su creación y aplicación.

Por consiguiente, el diagnóstico se establece a partir de dos componentes generales, el primero es de lectura y escritura guiada y el segundo de escritura libre (Ver anexo F). La primera parte comienza con la lectura de un cuento y luego la realización de un análisis guiado por algunos aspectos solicitados, y la segunda parte consta de seis enunciados con los

cuales deben escribir su respectiva opinión. Todo esto, con un tiempo de duración de una hora y media para llevar a cabo la actividad.

Ahora bien, se analizan los datos obtenidos los cuales arrojan resultados verdaderamente interesantes. En la lectura del cuento, se solicitó un párrafo de análisis sobre aspectos importantes del cuento, el cuál fue realizado por el 67% de los estudiantes y cuyo análisis fue realizado de forma lógica y completa por el 50% de ellos. Frente a este punto el 33% de los estudiantes resolvieron las preguntas guías dividiéndolas por puntos y no conectadas en un párrafo como se requirió para el análisis. En cuanto al mismo, el 50% escribió un análisis de manera instruccional, descriptiva, copiando frases del cuento sin exponer ideas propias. En el segundo apartado, sobre escritura libre donde se solicita la opinión de ciertas premisas, el 58% resolvió algunos de los puntos valorando con sus propias palabras los supuestos presentados, aunque no los respondieran en su totalidad. De igual forma, el 42% no escribió lo que pensaba al respecto, dejando vacíos en el ejercicio. También de acuerdo con la instrucción, el 61% lo desarrolló en un párrafo y el 39% escribió solo frases sueltas sin conexión entre ellas.

Estos datos fueron resultado de las respuestas presentadas por 35 estudiantes de 39 con los que se trabajó, lo que quiere decir que el 10% de ellos no realizó la actividad. En suma, se observa que, si bien la mayoría logró escribir en párrafos y no por secciones, existen obstáculos de coherencia y cohesión a la hora de expresarse y de ordenar lógicamente sus ideas y su información. Igualmente, solo la mitad de los estudiantes logró manifestar sus pensamientos al expresar sus opiniones, aunque se evidenciaron dificultades en el momento de formular hipótesis, realizar asociaciones con experiencias previas, justificar las respuestas y en donde sus escritos muestran que no se tiene en cuenta un interlocutor ni un propósito comunicativo. En suma, las dificultades identificadas con el diagnóstico arrojan dos

obstáculos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con relación a la producción textual y discursiva, en donde no se logra reflejar un pensamiento crítico ni reflexivo.

Delimitación del problema

A partir de las observaciones realizadas, la prueba diagnóstica y la interacción en el aula con los estudiantes, se logró observar que las dificultades en la producción textual y las habilidades del pensamiento crítico son causadas por, primero, la significación que los estudiantes han adquirido en el colegio acerca del uso e importancia de la escritura, la cual se toma solo como un instrumento académico que reproduce el conocimiento, se distancia de las experiencias humanas y se aparta de la concepción creativa como herramienta donde existen posibilidades de expresión.

Segundo, los acercamientos a la escritura narrativa o no descriptiva son limitados dentro del aula, aspecto ligado a las estrategias de trabajo, al comportamiento y disposición de los estudiantes. De igual forma, es condicionada por la metodología adoptada en las clases con el fin de mantener a los cuarenta estudiantes bajo constante control y dirección debido al bajo rendimiento académico y disciplinar (Ver anexo G). Por tanto, las actividades son pensadas hacia un mínimo de atención que permita desarrollar los talleres bajo unas directrices y orientaciones específicas que los lleve de manera factible y sencilla hacia el aprendizaje. Por ende, no hay un lugar de expresión en la academia en donde los estudiantes puedan llegar a significar su realidad ni abstraer u ordenar sus ideas, elementos fundamentales que pueden ser favorecidos trabajando la escritura narrativa para el desarrollo reflexivo de sí mismos.

Por último, los espacios de expresión dentro del aula son igualmente restringidos por la misma dificultad atencional en donde no es posible interactuar sin que exista algún tipo de perturbación en el salón de clases o en las actividades desarrolladas. Por esto, a pesar de la

presencia de espacios de discusión y talleres interactivos, existe un vacío o un distanciamiento en el reconocimiento de las experiencias personales junto con la reflexión de su entorno, lo que obstaculiza el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico. Por ello, evidenciando que no hay un espacio para la reflexión y que, además los estudiantes no producen narrativas propias, se propone la relación entre pensamiento crítico y escritura narrativa en donde a partir de la necesidad de poner en diálogo el contexto particular de cada estudiante, se propicia un espacio de reflexión sobre su experiencia propia, su realidad y finalmente, el lenguaje escrito requerido para comunicarlo.

En suma, se hacen necesarias nuevas formas de favorecer el pensamiento crítico y la producción narrativa, generando nuevos caminos de apertura a la expresión del ser en donde, siendo coherentes con el objetivo de la institución, se propicien espacios de desarrollo del pensamiento con miras hacia una construcción social. Por esto se resalta la importancia de estimular tanto el pensamiento como la escritura, entendiendo que la edificación de la sociedad está subordinada a las habilidades de los sujetos para pensar y comunicar sus reflexiones para su debida transformación. En consecuencia, se identifica una dificultad en el grupo 601 del colegio distrital Prado Veraniego, la cual se busca trabajar con la propuesta de intervención didáctica y pedagógica encaminada al desarrollo del pensamiento crítico traducido en la escritura como medio de expresión del mismo.

Planteamiento de la pregunta de investigación

El cuestionamiento presentado a continuación se obtiene a partir de las observaciones realizadas en el grupo y los instrumentos de recolección de datos en donde se identifican las necesidades que requieren los estudiantes en su desarrollo tanto intelectual como humano, por esto se plantea lo siguiente:

¿Cómo una estrategia didáctica basada en la escritura narrativa enriquece el pensamiento crítico en los estudiantes del grado 701 del IED Prado Veraniego?

Adicional a esto, teniendo en cuenta la situación de salud pública que interfirió con la investigación y debido a la pandemia Covid- 19, la propuesta de intervención con los estudiantes del colegio Prado Veraniego, pasa a ser una propuesta de innovación por lo que surge un nuevo interrogante frente a la estrategia didáctica a proponer:

¿Qué elementos didácticos contiene una estrategia basada en la escritura narrativa para enriquecer el pensamiento crítico en los estudiantes?

Justificación

El pensamiento crítico es un aspecto importante a la hora de construirse como sujetos en una sociedad que necesita ser constantemente transformada, pero este componente ha sido relegado en la educación tradicional por aspectos como la repetición, imitación, memorización, etc. En donde la economía de la información y del aprendizaje no deja espacio a la reflexión o análisis de esta, por esto se hace necesario un hincapié frente al desarrollo del pensamiento con el objetivo de formar no solo buenos estudiantes sino también sujetos conscientes de su entorno, que sean capaces de reflexionar y proponer nuevas visiones de sociedad.

De esta forma, el presente proyecto existe en función de los estudiantes de 601 del IED Prado Veraniego quienes han aportado sus saberes base para la realización de este. Así, se busca impulsar dichos saberes poniendo en diálogo el conocimiento académico adquirido hasta el momento y sus conocimientos o experiencias previas para generar pensamiento crítico a partir de la propia realidad social. Por eso, se espera que los estudiantes puedan favorecer su pensamiento crítico al manifestarse por medio de la escritura narrativa, la cual va a permitir una expresión genuina originada desde su propia realidad. Así, el lenguaje juega

un papel imperante en este ciclo escolar, ya que se relaciona estrechamente con el desarrollo del pensamiento, según los referentes del lenguaje (Perez & Roa, 2010) actuando como conductor de este y favoreciendo la búsqueda, el descubrimiento y la construcción de significados que se ponen en práctica en diversos contextos.

En consecuencia, la utilidad metodológica se presenta en forma de propuesta pedagógica con el fin de ser implementada en estudiantes de grados sexto-séptimo quienes cuenten con conocimientos previos relacionados con la escritura y cuyos procesos de pensamiento tengan un inicio en la consciencia tanto de sí mismos como de su entorno. A todo esto, surge un paradigma importante a mencionar acerca del proceso de aprendizaje con relación al pensamiento y a la escritura, en donde no se puede pretender enseñar a escribir, sin enseñar a pensar. Así, es de esperar que la relación propuesta con la producción textual narrativa descubra nuevos procesos de fortalecimiento de la producción discursiva en los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Identificar cuáles son los componentes didácticos que pueden enriquecer el pensamiento crítico empleando una estrategia basada en la escritura narrativa.

Objetivos específicos

- Establecer cuáles son los elementos de la escritura narrativa que mejor contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico en la propuesta de innovación.
- Reconocer las características del pensamiento crítico que se presentan en la estrategia didáctica basada en la escritura narrativa.

- Precisar el valor lúdico de las TIC como dinamizadora tanto del pensamiento crítico como de la escritura narrativa.

Contexto Conceptual

En este apartado se encuentra la revisión hecha sobre los aspectos fundamentales que guían este proyecto en relación con el pensamiento crítico y la escritura narrativa. Primero, se obtuvieron investigaciones que sirvieron de base tanto teórica, metodológica como pedagógica para la realización de este trabajo. Segundo, se examinaron los sustentos conceptuales construidos con el fin de tener una base teórica en el presente proyecto.

Antecedentes del problema

Para empezar, se exploraron trabajos de investigación de diferentes universidades y niveles académicos como doctorado, maestría y pregrado, con el fin de entender mejor el problema identificado y sus distintos acercamientos hacia el mismo. Inicialmente, se consultó la investigación titulada *Diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de ética y valores* (Guardiola & Jurado, 2018). Esta investigación tuvo como objetivo, desarrollar el pensamiento crítico a partir de una secuencia didáctica construida con el trabajo colaborativo, la discusión, el intercambio entre pares y la autonomía del estudiante en diferentes actividades relacionadas con las microhabilidades del pensamiento crítico con respecto a la observación, la anticipación y la argumentación.

Los resultados arrojados consideraron la primer microhabilidad de *la observación* como proceso fundamental de análisis de los objetos, seguido de *la anticipación*, cuyos niveles de deconstrucción y reconstrucción se desarrollan de manera guiada y que desencadenan en el nivel final de *la argumentación* donde la expresión, la organización y la

coherencia de la información, se hacen evidentes mediante la competencia comunicativa. En este punto, se resalta un obstáculo importante para el desarrollo del pensamiento, el cual recae en las dificultades de organización y expresión de ideas en el marco de la competencia comunicativa oral y escrita.

En segundo lugar, se revisó el trabajo investigativo: *La biblioteca escolar como ambiente de aprendizaje para Implementar una estrategia desde la didáctica de lengua castellana que propicie el pensamiento crítico* (Olivero & Velásquez, 2017) donde se propuso describir las manifestaciones iniciales del pensamiento crítico en bachillerato, a través de preguntas orientadoras, técnicas y estrategias, como: la aplicación de talleres de lectura, con títeres, lecturas dirigidas, análisis de cortometrajes, cine-foros y lecturas al patio. Como resultado, se enfatizó en la importancia del aprendizaje cooperativo con el cual se facilitó el desenvolvimiento reflexivo oral de los estudiantes frente a las actividades planteadas y finalmente, se relacionaron los ambientes de aprendizaje amigables como propiciadores de interacción y expresión de pensamientos de los estudiantes.

Un tercer trabajo de investigación acción considerado fue: *Cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales* (Morantes & Gordillo, 2017), el cual buscó proporcionar herramientas que fortalezcan el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico como lo son: analizar, interpretar, argumentar y solucionar problemas, utilizando el cine como recurso didáctico. De esta manera, apoyándose en talleres escritos y orales, conversatorios, lluvia de ideas, películas comerciales, documentales y cortometrajes, los estudiantes progresaron en relación con la argumentación, exposición de propuestas, defensa de ideas y aprehensión de temas trabajados en el área de ciencias sociales. Con esta investigación, se demostró que el cine propicia una mayor comprensión de los temas y de esta forma lúdica-dinámica, facilita la construcción y el mejoramiento de las habilidades del pensamiento.

En el siguiente trabajo de investigación llamado: *Writing as an Opportunity for Critical Thinking* (Ruda & Arias, 2018), se relacionó el problema de no expresarse adecuadamente con una dificultad en el pensamiento crítico. Debido a esto, el objetivo fue caracterizar el pensamiento crítico expuesto en la escritura y el discurso oral, a partir de la utilización de aspectos socialmente contextualizados en estudiantes universitarios. Los temas tratados como desplazamiento, aborto, estereotipos, concepto de amor y de otredad, son contenidos trabajados a partir de debates, de escritura de textos descriptivos - argumentativos, actividades de lectura, además de escucha de canciones y programas de TV. De esta forma, buscaron que los participantes tuvieran que interpretar, predecir y comparar para tomar posturas, tener en cuenta diferentes puntos de vista, proponer contraargumentos y finalmente, elaborar argumentos para convencer y persuadir.

Como consecuencia, los estudiantes lograron producir argumentos comparativos, gracias a las estrategias de clasificación y categorización de ideas, a la debida utilización de conceptos claves para emitir puntos de vista y al uso de preguntas previas las cuales ayudaron a guiar los análisis escritos y orales. Por lo anterior, ellos expusieron su pensamiento crítico al demostrar en el proceso su capacidad de clasificar, organizar, definir, describir y representar las ideas por medio de dibujos, escritos y uso del discurso oral.

La quinta investigación llamada *La escritura para fortalecimiento de un pensamiento crítico en la escuela comunitaria de Tasco – Boyacá* (Gil, 2017), buscó fortalecer el pensamiento crítico en escuelas comunitarias rurales, por medio de temas relacionados al medio ambiente, a los derechos de los campesinos y a los valores humanos. A partir de actividades propuestas en contexto con su territorio y sus historias de vida, se realizan análisis escritos guiados sobre una colección de poemas, un microcuento, un documental y “el árbol de problemas” cuyo producto final son escritos analíticos y reflexivos que luego son debatidos. Como resultados, se concluye que los participantes reflexionaron en sus procesos

de escritura, la intención comunicativa, la coherencia y en sus posturas críticas frente a su territorio junto con su compromiso social hacia el mismo.

El último trabajo consultado fue: *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Mendoza, 2015), donde se planteó el problema de una pasividad analítica y crítica por lo que se propone generar pensamiento crítico en los estudiantes a partir de una estrategia metodológica de desarrollo de competencias investigativas. Inicialmente, se toma como referencia el actuar de los estudiantes a través de una evaluación estadística comparativa sobre las habilidades de lecto-escritura y oralidad, entre dos universidades que desarrollan metodologías de Enseñanza – Aprendizaje diversas, como lo son la tradicional y la investigativa.

Así se logra demostrar una relación entre los componentes investigativos y su contribución con el desarrollo de pensamiento crítico, donde dicho contacto potencia la formación crítica. Para concluir este apartado, el autor brinda unas recomendaciones al respecto, indicando la importancia de formar las aptitudes de los estudiantes dentro de las aulas, acerca de: seguridad, imaginación, creatividad, pragmatismo, competitividad, toma de decisiones, comunicación oral y escrita.

En resumen, las investigaciones consultadas se convierten en un insumo para observar cómo se ha abordado el problema delimitado desde diferentes niveles de desarrollo del pensamiento, ligados a procesos comunicativos. Es decir, la primera investigación muestra una parte específica de desarrollo del pensamiento a partir de las microhabilidades en donde es importante el saber expresarse tanto en la oralidad como en la escritura. Así mismo, la segunda investigación nos acerca *grosso modo* a propiciar el pensamiento crítico en los niveles de reflexión y expresión de opiniones a través de estrategias de lectura interactiva junto con aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, el tercer trabajo relaciona el fortalecimiento del pensamiento crítico gracias a la comprensión significativa de los temas los cuales abren caminos hacia el análisis, la argumentación, la resolución de problemas, etc. Aquí, se propone el cine como una herramienta promovedora de conocimiento contextualizado y de pensamiento analítico traducido por medio de la expresión de ideas e información tanto oral como escrito. Así mismo, la siguiente investigación pone en diálogo las habilidades comunicativas (Lectura, escritura, oralidad) con elementos de la argumentación, presentes en el pensamiento crítico y que se ven evidenciados en sus productos finales, bien sea orales o escritos argumentativos los cuáles son favorecidos por temas de interés y del contexto de los estudiantes universitarios.

De la misma manera sucede con la siguiente investigación, la cual busca fortalecer el pensamiento crítico con contenidos contextualizados cuyo eje transversal es el reconocimiento y la conciencia del territorio de los participantes, en donde el producto final escrito evidencia su postura crítica frente al mismo. Finalmente, la sexta investigación plantea el problema de un pensamiento pasivo con la falta de habilidades investigativas cuya importancia recae en la formación de sujetos críticos, creativos, pragmáticos, etc. Y donde se resalta nuevamente la adecuada expresión, tanto oral como escrita.

Para concluir, dichas investigaciones trabajan el pensamiento crítico desglosado en habilidades para un mejor abordaje del mismo, las cuales son promovidas por las herramientas didácticas como el cine, el cuento, títeres, temas de interés, etc. Y cuyo resultado es la presencia de habilidades críticas en las competencias comunicativas. Así mismo, se trabaja una realidad concreta que es dada pero que a su vez se aleja de un posible diálogo de experiencias personales de los estudiantes. Si bien en los trabajos revisados se tiene como foco la manifestación del pensamiento en la oralidad y/o la escritura, se puede observar que esta última es utilizada desde lo descriptivo y argumentativo con el fin de

evidenciar posturas críticas, dejando de lado la narratividad la cual permite una mayor abstracción de la realidad condensada en experiencias que se pueden relatar. Por esto, es menester enfocar la mirada hacia el componente escrito que, si bien funciona como una estrategia para llegar al pensamiento reflexivo y analítico, reflejando el desarrollo de habilidades concretas, no puede llegar a ser solamente un producto sino más bien un proceso de fortalecimiento tanto de la escritura como del pensamiento crítico a potenciar. Razón por la cual, este trabajo enfatiza en la importancia de desarrollar habilidades críticas al mismo tiempo que la producción escrita se va desarrollando y se desempeña como estrategia necesaria para la producción del discurso crítico.

Marco conceptual

Con el objetivo de ampliar la información obtenida hasta el momento sobre el problema identificado en la población, se hace un estudio teórico a través de unas categorías propuestas para desarrollar el tema las cuales son comprendidas como: la escritura narrativa, el pensamiento narrativo y el pensamiento crítico. Estas se definen con el fin de referenciar teóricamente el presente trabajo de investigación y así construir las bases de la intervención pedagógica.

La escritura como medio para la transformación.

Como proceso de elaboración de nuevos significados, la escritura es la manifestación de experiencias y la exteriorización de elementos que categorizan el mundo, conceptualizándolo de manera tal que puede llegar a transformarlo. De esta forma, se entiende que este proceso expone realidades concretas y contextualizadas, en donde el estudiante responde a una suerte de necesidad respecto a entender, explicar y cambiar su mundo. En este sentido, la escritura como medio de expresión pone en diálogo aspectos tanto

individuales como colectivos: «se define como una relación activa que ejerce la mediación entre el sujeto y el mundo» (Giroux, 1988, pág. 99). Dicha relación entre diversas cuestiones internas y externas permite que se tome esta herramienta como un elemento contextual que extiende el pensamiento y el cual implica aspectos a analizar para hacer llegar un mensaje al interlocutor, adicional al uso formal del lenguaje, en este caso, considerando el contexto de quien escribe. Así mismo, la experiencia de vida y el ambiente en el cual el escritor está inmerso va a mediar el discurso junto con su forma de representar los hechos, como lo indica Teun Van Dijk (1980) «los mismos hechos pueden describirse desde diferentes puntos de vista o bajo diferentes “actitudes proposicionales”» (pág. 291) lo que asegura la importancia de la perspectiva desde donde se cuenta un hecho y el contexto inmediato que le influye.

Es por esto que, además de tomar la escritura como un proceso cognitivo, entendiendo las diferentes habilidades individuales necesarias para escribir, se reconoce la escritura como una acción social en donde se responde a necesidades comunicativas colectivas dentro de un contexto concreto y como lo expresa el filósofo Paul Ricoeur (1999) «Todo escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva» (pág. 61). De la misma forma, Jerome Bruner (2003) expresa que al escribir no solo se tiene en cuenta la formalidad del lenguaje, como se ha resaltado anteriormente, sino que el enfoque se hace en el aspecto humano del escrito y su interacción con los otros: «los relatos no son solo productos del lenguaje, tan notable por su extrema fecundidad, que permite narrar distintas versiones, sino que al narrarlas muy pronto se torna fundamental para las interacciones sociales» (pág. 53). Hasta aquí, se comprende que el escritor responde a una constante búsqueda del papel que juega en la sociedad y sus acciones que, como causa o consecuencia de estas, han llegado a crear su identidad, en consecuencia, el escritor modifica y es modificado constantemente por su entorno y esto es lo que refleja en sus representaciones construidas a través de sus vivencias, su conocimiento y su imaginación.

Escritura y pensamiento narrativo

De la misma forma, se reconoce y se expresa una identidad en una realidad determinada al lograr establecer relaciones de manera histórica reflexiva a través de la narrativa. Esta relación permite referenciar las dinámicas sociales que suceden alrededor y que a su vez implican una reflexión para tomar una posición desde el lugar enunciativo en el cual la narrativa es creada. Según Ricoeur (1999) es aquí donde un discurso es configurado como propio de manera histórica y literaria reconociendo en sí las particularidades de la identidad de quien escribe, junto con las experiencias de su contexto determinado. Por esto, la importancia de la escritura narrativa se conceptualiza como medio expresivo que configura existencias, el cual sirve de herramienta para la construcción tanto individual como social, así como se expresa Fonnegra (2012) en el siguiente postulado:

...la narrativa ayuda a reflexionar acerca de universales de la condición humana, a ponerse en el lugar de otros y, de este modo, comprender por qué un hombre toma una decisión y no otra, cómo juzga la sociedad en la que vive; así mismo abre una ventana para que el lector se conozca mejor, lo cual resulta indispensable en el seguimiento de un código moral (pág. 12).

Dichas reflexiones exigen al estudiante una especie de catarsis, según lo pensado por Aristóteles (1974) como limpieza o purga de emociones inmoderadas, por la cual el sujeto experimenta rechazos o acogidas con relación a su entorno social, en donde las dinámicas arraigadas a la sociedad son representadas, comprendiendo el comportamiento humano y así mismo, un cuestionamiento del propio actuar. Esta limpieza de la consciencia se hace necesaria al estar inmersos dentro de una situación o una sociedad, en la que no se permite o no se proporcionan espacios de expresión de ideas y sentimientos que no estén censurados por formas condicionadas de vida. Entonces, tomando las narrativas como modo de

pensamiento, siguiendo a Bruner (2003) en su aporte enfatiza en la catarsis que implican las narrativas como lo indica a continuación: «las resoluciones narrativas naturalmente varían de lo banal a lo sublime; pueden ser interiores, como una descarga de consciencia, o exteriores, como una fuga lograda» (pág. 37). Este planteamiento se relaciona con el de Ricoeur, quien también afirma que la acción de escribir conlleva a una exteriorización del ser en la cual el escritor puede llegar a reflexionar sobre sí mismo: «El discurso, el texto o la obra, son la mediación a través de la que nos comprendemos a nosotros mismos» (Ricoeur, 1999, pág. 57).

Así, las abstracciones propias del pensamiento narrativo se logran evidenciar en la estructuración del lenguaje escrito donde el sujeto puede volver en repetidas ocasiones a organizar sus pensamientos e ilustraciones del mundo, modificarlos y reflexionarse a su antojo; como lo propone Roland Barthes (1983) «al reescribir, lo que hemos dicho, nos protegemos, nos vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias ... al reescribir, nos autoevaluamos» (pág. 12). Entonces, el pensamiento narrativo implica una planeación e interiorización de entender para qué se escribe, para quién y con qué objetivo, lo que lleva a comprender mejor y a hacer entendibles los hechos que se quieren relatar al tomar una posición frente a los mismos.

Siguiendo esta perspectiva, la escritura es una clara representación tanto personal como social de un sujeto que significa, resignifica; dando sentido a su identidad y a sus experiencias dentro de la creación de sus relatos como se expone a continuación: «relatos cotidianos sobre cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, son un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos, situándola desde un “narrador” que somos nosotros mismos» (Cornejo, Mendoza, & Rojas, 2008, pág. 30). En ese orden de ideas, al escribir se comprometen las maneras de simbolizar

realidades y experiencias personales o cercanas, con las cuales se crea una linealidad en la historia mientras se exponen una o varias visiones del mundo. A esto se refiere Bruner (2003) al expresar que «La gran narrativa literaria... ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real. Para efectuar esta magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje» (pág. 24). Por esto, se considera la importancia de la escritura narrativa como creadora y transformadora de significados, representando la condición humana permeada tanto por un contexto como por la imaginación de quien narra y quien constantemente se resignifica a través de sus relatos.

De esta manera, la elaboración de relatos implica ciertas características propias del pensamiento narrativo, como las planteadas a continuación por Chacón (2012): la *causalidad* que supone la unión abstracta de una serie de hechos que desencadenan otros, la *secuenciación* que propone un orden lógico en el pensamiento sobre los diferentes acontecimientos, la *selección temática* donde se desarrolla el argumento en relación a un tema específico, la *conexitud* que propone la relación de *causalidad* y *secuenciación* reflejados en el uso del lenguaje escrito, las *bases textuales* que expresan emociones o dramatismos en la historia usando adverbios o calificativos, y por último, la *transformación* que implica los cambios o eventos que cambian el curso de la historia.

Así pues, la autora expresa que, así como las habilidades cognitivas al momento de escribir se complejizan y se desarrollan a partir de la experiencia en la escritura, el pensamiento narrativo fortalece esas habilidades al enriquecerlas y dominarlas de manera más consciente, logrando cristalizar de manera efectiva las representaciones que construyen su individualidad y su sociedad en los relatos. Dichas representaciones se encuentran mediadas de forma cultural, social y contextual, por lo que la expresión narrativa de estos pensamientos está condicionada desde que se abstraen hasta cuando se producen obligando al

escritor a tomar una postura frente a lo que piensa y al sentido que quiere crear en su historia y que, probablemente, va a permear a un posible lector.

Una mirada al conocimiento de la verdad.

A medida en que el mundo va cambiando, la sociedad se va modificando al mismo tiempo que los sujetos también lo hacen y son en quienes recaen las demandas de una modernidad cada vez más exigente. Esto sucede en pro de una articulación minuciosa en donde los individuos funcionan a favor de la continuidad de un sistema económico que no le permite existir en la totalidad de su naturaleza. Además, para llevar a cabo este control, se imparten normas no solo desde el plano social sino también desde el individual con lo cual el sujeto es dividido entre lo que se le reprime y lo que socialmente es requerido, junto con la distribución social que se le impone, por lo que se le aleja de su ser natural para convertirlo en un ser cultural normativizado. Para esto, la verdad se impone para luego ser reproducida, todo por medio de luchas ideológicas que responden a intereses particulares y que son tejidas alrededor del sujeto quien es a su vez productor y producto de las mismas.

En suma, el psicoanálisis ha puesto en la mira la problemática de unos mecanismos sociales que construyen al sujeto, condicionando la profundidad de su inconsciente, entrando en una dialéctica entre el sujeto social que debería ser y la esencia del mismo relegada al plano del inconsciente. De este modo, recibe una realidad estructurada en la cual encuentra una especie de amparo efímero del cual no es totalmente consciente por lo que su vida, sus deseos, sus anhelos y hasta sus pensamientos actúan de manera circunstancial.

Específicamente, sobre esto Theodor Adorno (1962) aclara que «la apariencia de libertad hace que la reflexión sobre la propia esclavitud sea mucho más difícil de lo que era cuando el espíritu se encontraba en contradicción con la abierta opresión; así se refuerza la dependencia del espíritu» (pág. 12). Todo esto con miras a un sinsentido productivo en donde se convence

desde su interior que dicha realidad es única e inmodificable, donde no hay elección que pueda hacer además de la que ya está destinada.

Para esto, es menester que las fuerzas que establecen el orden social, busquen a toda costa que los sujetos eviten cualquier tipo de reflexión que los haga cuestionarse en un mundo de posibilidades en el que no se trata de producir y consumir lo que se introduce en la consciencia sino al contrario, «el panorama de un orden no represivo en el que el mundo subjetivo y el objetivo, el hombre y la naturaleza, están en armonía» (Marcuse, 1983, pág. 182). Entendiendo esto como una reconciliación con el mundo que tiene a su alrededor, al comprenderlo desde su verdadera razón de ser y no desde la funcionalidad que se le otorga.

De igual forma, en *El Sujeto y el poder*, Foucault habla de la destrucción del sujeto como resistencia a las imposiciones sociales precisando cuestionarse el contacto con los otros, la manera en que las cosas están establecidas y conocer cuál es la lógica dentro de las prácticas sociales. Todo esto mediado por el cuidado de sí, al entenderse desde la reflexión e introspección para después cuidar de los otros. En consecuencia, la necesidad de individuos reflexivos con una «consciencia que se niega a someterse desde el primer momento a la fetichización de la esfera del espíritu» (Adorno, 1962, pág. 25), es la esencia de la libertad del ser que se puede alcanzar si desde reducidos ámbitos de la vida social e individual, se polemiza el actuar pasivo además de normalizador de prácticas sociales instauradas y reproducidas por la supremacía, cuyas ideologías son incompatibles a la existencia del espíritu.

Por consiguiente, el acercamiento a dicha verdad ha ido cambiando desde un conocimiento personal, intuitivo, irracional, sensible a un conocimiento científico, racional, objetivante que no propende por una relación problematizadora del conocimiento sino a un dogmatismo de verdad absoluta institucionalizada que impulsa la aceptación de las cosas

como son dadas priorizando al objeto y olvidando al sujeto. De hecho, la dicotomía entre el racionalismo y el empirismo como formas de acercamiento al conocimiento ha presentado la discusión sobre la existencia de una forma de conocer más válida que otra, dividiendo el conocimiento de la experiencia, de los sentidos, de los saberes y de la relación primaria con la realidad.

En efecto, como lo proponía Kant, el medio donde se encuentran los sentidos y la razón para abstraer el mundo desde otras perspectivas es el de la dimensión estética necesaria en el conocimiento de la verdad. Seguidamente, Herbert Marcuse (1983) amplía en el siguiente apartado la forma de razonamiento sensorial en el que «el pensamiento crítico debe ser un todo, en el cual el conocimiento del mundo este dado desde las experiencias sensoriales, históricas y sociales, como por la racionalización de las mismas; entrando una reciprocidad emancipadora del ser» (pág. 170). De igual modo, destaca la importancia del escepticismo tomado no como fin sino como medio para llegar al pensamiento crítico, fomentando el dudar de lo dispuesto por la verdad hegemónica y teniendo en cuenta la experiencia histórica como aproximación al objeto sin centrar la atención simplemente en la funcionalidad de este.

Por esto, se presenta la importancia de acercarse a la verdad en el sentido mismo de las cosas, sin que las perspectivas estén intervenidas por lo que ya está establecido y así, el pensamiento crítico se da como defensor de la vida misma con la cual el sujeto puede darse la oportunidad de decidir, teniendo en cuenta la información que se le es ocultada o que se le es presentada encubiertamente, entendiendo el sistema al que se le suscribe como una ficha de un juego que precisa comprender.

Un acercamiento a las dimensiones del pensamiento crítico.

Inicialmente, en el pensamiento clásico griego, se habla de la razón como una virtud de diferenciar la verdad de la falsedad expuesta en la realidad, separando lo que es de lo que debería ser, en otros términos «El verdadero razonamiento, la lógica, revela y expresa aquello que realmente es, separado de aquello que parece ser (real).» (Marcuse, 1993, pág. 152) . Allí, se empieza a hablar de la lógica como razonamiento elemental dentro de la consciencia crítica, sin embargo, se ha conceptualizado el pensamiento desde un plano formal cuyo desarrollo depende de un razonamiento sistemático y funcional, donde el pensamiento es organizado y medido en elementos coherentes. Así como lo define Marcuse (1993) , es la llegada del razonamiento tecnológico como resultado de un mecanismo de control social que busca anular el pensamiento que se cuestiona o cuyas contradicciones son aceptables, enfocándose solamente en «identificar las cosas y sus funciones» (pág. 117), sin atentar contra las leyes dominantes de quienes de la misma manera controlan las cuestiones humanas de la realidad social.

Siguiendo esta línea, esta perspectiva configura el conocimiento como una transmisión de información procedimental que limita una relación contextual de la teoría con la experiencia del sujeto como subraya Henry Giroux (1988) «...el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia» (pág. 110). Por lo tanto, se entiende la importancia del entorno del sujeto como elemento preponderante hacia el camino del conocimiento fuera del razonamiento lógico operacional. De este modo, la verdadera consciencia es la que considera la realidad sobre el contenido presentado en la cual prevalece la relación entre el sujeto y lo que no es el propio sujeto, a saber «este sentido más profundo de consciencia o de capacidad de pensamiento no es simplemente el decurso lógico-formal, sino que coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias» (Adorno, 1998, pág. 102). Nuevamente, la comprensión

del sujeto junto con su relación con el mundo es lo que brinda la esencia del espíritu crítico rehusándose a la instrumentalización de sí mismo.

Así como se ha enfatizado, la relevancia del contexto además de la experiencia del sujeto es manifestada por Marcuse (1993), quien presenta el concepto de conciencia histórica como una de las dimensiones del pensamiento, recalcando que el sujeto es un agente histórico que reconoce y relaciona el pasado con el presente: «confrontado con la sociedad dada como un objeto de su reflexión, el pensamiento crítico deviene conciencia histórica» (pág. 130). Esto es, considerar en el pensamiento que el ser humano es producto de procesos históricos que han ido transformándose y que no deben ser desconocidos. Sumado a lo anterior, otra de las dimensiones del pensamiento es la conceptual como contraposición al razonamiento tecnológico, en la cual se disocia el identificar el objeto con la función que es socialmente presentada, al contrario, se dirige a conocer y distinguir dicho objeto por lo que es en realidad. En otras palabras, se enfoca la necesidad de evitar conceptos permeados por el orden establecido y más bien, conocer la naturaleza de la realidad en sí misma. Finalmente, otra dimensión propuesta es la del pensamiento dialéctico el cual logra concretar el mundo de las ideas con el mundo objetivo. O sea, el universo discursivo entra en diálogo con la realidad transitando en busca de la verdad, una vez más, para buscar las cualidades esenciales de esta.

En concreto, se advierte la magnitud del orden social que controla cada aspecto del individuo, permeando desde su inconsciente hasta la abstracción conceptual que hace del mundo, cuya configuración de sentido ya viene preconcebida evitando cualquier tipo de crítica de los hechos concretos que suceden en el ámbito social. Por esto, se precisa la conciencia crítica como posición de defensa en contra de las doctrinas ideológicas que se apoderan de los individuos y así, poder atender a la dominación social, rescatando la verdad oculta de la que habla Adorno (1962) en la siguiente cita:

La comprensión de la negatividad de la cultura no es tal, no es concluyente, más que cuando se justifica con la prueba precisa de la verdad o falsedad de un conocimiento, de la consecuencia o incoherencia de un pensamiento, de la cohesión o incongruencia de una formación, de la sustancialidad o nulidad de una configuración lingüística. (pág. 26)

Aquí, hace hincapié en el cómo comprender esa conciencia y así mismo valerse de ella para examinar la cultura en la que se está inmersa, siendo esta la forma de razonar sobre las verdades o falsedades que se presentan en el conocimiento del mundo, donde el individuo debe distanciarse del bloqueo constituido por las configuraciones de sentido asignadas por la sociedad. Para esto, es menester contemplar las discrepancias existentes, siendo indispensable no «prescribirse el culto al espíritu ni la hostilidad al espíritu» (Adorno, 1962, pág. 28) con el fin de evitar una contemplación conformista e individualista de las cosas al mismo tiempo que el espíritu crítico enfrenta la cosificación a la que es sometido.

De otro modo, un pensamiento que no dispone de reflexión es aquel que no cavila sobre sí mismo ni acerca de la relación con los otros o con el mundo. En cambio, se sirve de un yo débil que se compensa al identificarse con colectividades en donde encuentra apoyo y acostumbra a convertir lo diferente en blanco de agresión. Precisamente Adorno (1998) genera la discusión sobre lo que no representa una consciencia crítica: «más bien la definen rasgos como un pensamiento de acuerdo con las dimensiones de poder e impotencia, como rigidez e incapacidad de reacción, como convencionalismo, conformismo y escasa autorreflexión, así como, finalmente, una precaria capacidad de experiencia.» (pág. 21). De esta forma, el sujeto se aferra a lo que está dado sin autoreflexionar sobre esto, naturalizando comportamientos, dejándose imponer una moral superior y sometiéndose a una autoridad cualquiera.

Por esta razón, la trascendencia del espíritu crítico demanda una toma de conciencia para la libertad en donde la democracia no cohiba la emancipación del espíritu, sino que más bien oriente la autonomía del pensamiento; «en tanto que la formación cultural de la que hablamos debería, por el contrario, capacitarlas para ponderar su problemática y formarse un Juicio propio y autónomo al respecto.» (Adorno, 1998, pág. 53). Es decir, dicha libertad de pensamiento debe estar en la capacidad de racionalizar de forma autosuficiente al examinar las fuerzas sociales establecidas y poder emitir un juicio sobre estas.

Pensamiento crítico y método de enseñanza

Siguiendo la perspectiva crítica que se ha venido desarrollando a lo largo del marco teórico, se ha aproximado la conceptualización de la consciencia crítica junto con la exposición de sus elementos constituyentes con el fin de clarificar la posición y las bases teóricas que toma este trabajo investigativo. A continuación, se desarrolla de manera concreta cómo el pensamiento crítico puede ser desarrollado en el ámbito pedagógico sin instrumentalizar el espíritu crítico de los y las estudiantes.

En síntesis, el pensamiento es una capacidad humana natural mediadora entre la percepción del sujeto y la acción que emprende en relación con esta. Aquí, las percepciones entran en diálogo con las experiencias del sujeto para luego ser razonadas y así, modificar su mundo material como bien lo expone Marcuse (1993), destacando el hecho de la transformación de contexto:

El pensamiento no tiene poder para provocar tal cambio a no ser que se trascienda a sí mismo entrando a la práctica...porque nadie piensa realmente si no abstrae de aquello que es dado, si no relaciona los hechos con los factores que los provocan, si no deshace -en su mente- los hechos. (pág. 162)

De esta manera, el pensamiento tomado desde una perspectiva más allá de la lógica formal se extiende a un razonamiento práctico que necesita no solo de reflexión constante sobre el entorno y las experiencias sino también de una transformación de estos. Por esto, para este cambio colectivo el razonamiento se convierte en la herramienta que le permite a nivel individual preguntarse además de analizar su existir de manera coherente y que así mismo, evite conducirse entre falacias a las que diariamente se condiciona la percepción situándose desde un lugar reflexivo y apartado que le permita conocer la esencia de su realidad, como bien lo enfatiza Giroux (1988) en el siguiente apartado:

Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que pueda poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. También tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dotan de significado. (pág. 109)

De esta forma, es menester focalizar la atención a dicho proceso de fortalecimiento del pensamiento en los estudiantes a través de estrategias que puedan desarrollarlo con el amplio objetivo de ser conscientes sobre cómo están pensando. A pesar de que se ha entendido el pensamiento como algo muy abstracto, se observa que la necesidad de enseñar a pensar, trascendiendo disciplinas y contenidos, ha logrado que se concreten particularidades elementales que lleven al sujeto a configurar su pensamiento a través de estrategias concretas reconociendo un papel activo en donde no sólo produzca críticas de la realidad sino también de sí mismo. En consecuencia, Matthew Lipman (1998) define la capacidad de juicio como producto del pensamiento, proponiendo el fortalecimiento de este a través de la deliberación como acción intrínseca que permite interiorizar procesos críticos. Lipman acompaña esta acción con una gama de procedimientos que deben estar presentes en el aula y que se resaltan algunos de ellos a continuación:

1. Reducción de prejuicios: evitando la realización de juicios prematuros, donde emerjan los estereotipos que se presuponen a través de las inferencias deductivas.
2. Clasificación: practicar la agrupación, la clasificación y la categorización junto con la realización de juicios de inclusión y de exclusión.
3. Evaluación: incorporar a los estudiantes a prácticas evaluativas de su entorno hasta evaluaciones más complejas de actividades económicas, artísticas, educativas, etc.
4. Identificación de criterios: práctica del ejercicio de dar razones entendiendo el papel de la justificación de lo que se hace o se dice. Los criterios se identifican como consideraciones que orientan el justificar alguna clasificación o evaluación. Es decir, son las razones que vienen a ser decisivas.
5. Sensibilización al contexto: distinguir en contextos similares diferencias sutiles pero significativas.
6. Razonamiento analógico: implica también sensibilidad al contexto, pero identificando rasgos similares en contextos claramente diversos, realizando prácticas en razonamiento relacional.
7. Autocorrección: practicar el cuestionamiento mutuo y de sí mismos, ofreciendo contraejemplos y contraargumentos buscando evidencias o pruebas disconformes.
8. Sensibilización a las consecuencias: anticipación de posibles consecuencias comprendiendo que el significado de las acciones dependerá de las consecuencias que generen.

De este modo, la pedagogía del juicio o del pensamiento implica la deliberación de estos aspectos con la finalidad de ejercitar el entendimiento y aproximarle a la realización de juicios tanto desde el plano individual como desde el colectivo. Además, otro aspecto de esta propuesta conceptual es la apreciación de la dimensión creativa del pensamiento, la cual permite salir de los estándares sociales, convertirse en una transgresión y comunicar juicios;

«los juicios creativos son libres en el sentido en que no se pueden conocer criterios definidos, pero que en cambio son en un sentido responsable de que no puedan servir de ayuda como ejemplos para otros juicios» (Lipman, 1998, pág. 134). En este sentido, la relación entre el pensamiento crítico y el creativo asumen la función racional en cuanto a la existencia humana y su conexión con el mundo.

En suma, las orientaciones de este trabajo buscan asociar la imaginación en las narrativas, las experiencias contextuales de las personas participantes y el conocimiento conceptual que tienen de la realidad con el fin de ejercer pensamiento reflexivo en su acción de acercamiento a las cosas. Así, que se les habilite el poder de decidir en qué creer y que les sea posible no solo resolver problemas, sino que además puedan impedirlos y eludirlos.

Finalmente, se busca que las narrativas creadas por cada una de las personas sean significativas y que pretendan potenciar las reflexiones críticas de la sociedad, como lo resalta Lipman (1998) «Para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos...» (pág. 119). Así, el reflejo de dichas habilidades que desarrollan el pensamiento crítico puede manifestarse por medio de las narrativas, que permiten significar información re-estructurada de un mundo ya establecido y de unos hechos que ya han sucedido. De esta manera, a través de los escritos narrativos, mostrarán evidencias de una realidad que es abstraída, cuestionada y reformulada entendiendo que al escribir necesariamente deben tomar una posición frente a los acontecimientos del mundo, al decidir qué y cómo se narra, emitiendo allí significaciones que construyen realidades alternas a las que ya conocen haciendo necesaria una reflexión y crítica ante los hechos que se quieren mostrar o modificar dentro de sus narrativas.

Diseño Metodológico

Paradigma de investigación crítico social

La teoría socio-crítica se fundamenta principalmente en entender a los sujetos dentro de su contexto tanto social como cultural. Este paradigma comprende la transformación de la realidad establecida dentro de la crítica social a la cual se llega por medio de la reflexión crítica y autorreflexiva del sujeto junto con su entorno. Para esto, el interés emancipador de este paradigma se constituye a través de la subjetividad enfatizando en el conocimiento y comprensión de la realidad en donde se pone en acción los conocimientos en beneficio de la liberación del sujeto. Por esto, mediante procesos de construcción y reconstrucción se tienen en cuenta las prácticas cotidianas de los sujetos dirigiéndose en todo momento a la libertad del ser. De esta manera, Alvarado, Lusmidia & García, Margarita (2008) manifiestan que esta perspectiva no solo promueve la comprensión o la descripción de un fenómeno social sino también se encarga de asumir una posición de cambio frente a determinada realidad.

Es por esto por lo que, en cuanto a la investigación, se reconoce una relación activa entre los sujetos participantes cuya dinámica deja de lado la observación pasiva y las relaciones verticales. De igual forma la persona que investiga transforma constantemente sus reflexiones, al mismo tiempo que evita generalizar sus consideraciones al entender que los resultados varían al estar en contacto con diversos contextos y necesidades específicas de los sujetos. Finalmente, quien investiga recolecta los datos en relación con los elementos anteriormente nombrados y por lo cual le exige un constante análisis de la información y búsqueda de soluciones para posteriormente, establecer acciones sociales.

Tipo de investigación

Es de gran importancia entender la educación como un proceso en donde constantemente la enseñanza y el aprendizaje son potenciados a partir de la reflexión docente de los problemas o dificultades dentro y fuera del aula. De esa manera, es necesario no desligar la educación de la investigación en tanto que esta permite la identificación plena de las necesidades reales del estudiante frente a su proceso de aprendizaje y así mismo, ayuda a emprender acciones para optimizarlo. En este sentido, Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998) señalan que la metodología de investigación acción educativa debe estar orientada hacia un cambio educativo construido desde y para la práctica, mejorándola a través de la transformación de esta, en donde prima la participación de los sujetos en el progreso de su propio conocimiento, colaborando durante todo el proceso investigativo y analizando críticamente las situaciones.

Así mismo, se proponen las fases donde de manera colectiva hay una colaboración para la realización de estas; cuyas etapas se comprenden en un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En consecuencia, para empezar este trabajo, se construye un diagnóstico creado a partir de la observación de la población determinada, con el fin de dar cuenta de las necesidades o intereses para luego desarrollar en segundo lugar, un plan de acción que nos lleve a una evaluación y reflexión de la dificultad encontrada.

Finalmente, este trabajo investigativo es de carácter cualitativo, en donde la descripción de los resultados expone el estudio de experiencias humanas y factores sociales. Con este foco, se realizan observaciones para acercarse a la población y al diagnóstico del problema, cuyos hallazgos son presentados en forma descriptiva y narrativa por lo que su carácter subjetivo no puede ser medible. No obstante, está presente la triangulación de diferentes estrategias para estudiar el fenómeno planteado en la investigación desde distintos ángulos con el fin de disminuir los sesgos y las fallas metodológicas (Okuda Benavides &

Gómez Restrepo, 2005). Logrando que dichos elementos de origen cuantitativo permitan caracterizar los datos medibles de la población de forma objetiva.

Unidad de análisis y matriz categorial

Teniendo en cuenta la información recolectada, los resultados del diagnóstico y la identificación del problema, la unidad de análisis está enfocada en la producción del pensamiento crítico a través de la producción de textos. Allí, es donde se desprenden las categorías propuestas en el marco teórico como lo son la escritura narrativa y las habilidades críticas. De esta manera, se crea la matriz categorial la cual permite analizar de forma objetiva los resultados obtenidos de la participación de los estudiantes del colegio Prado Veraniego.

Tabla 1

Matriz categorial.

Pregunta problema	Objetivo general	Unidad de análisis	Categorías	Indicadores	Fuentes
¿Qué elementos didácticos contiene una estrategia basada en la escritura narrativa para enriquecer el pensamiento crítico en los estudiantes?	Identificar cuáles son los componentes didácticos que pueden enriquecer el pensamiento crítico empleando una estrategia basada en la escritura narrativa.	Pensamiento crítico	Escritura y pensamiento Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla un tema de su contexto. • Se pone en el lugar de los otros a través de sus relatos. • Refleja sus experiencias o emociones en sus escritos. • Conecta los acontecimientos de manera coherente. 	Ricoeur, P. (1999) Chacón, A. (2012)
			Procesos Críticos	<ul style="list-style-type: none"> • Evita realizar juicios prematuros • Clasifica y evalúa el entorno. • Identifica los criterios. • Toma conciencia sobre el contexto. • Autocorrección. • Sensibilización hacia las consecuencias. 	Lipman, M. (1998)

Población

Los participantes de esta investigación son estudiantes del grado 601 para el año 2019 y grado 701 para el año 2020, pertenecientes a una institución educativa de carácter público, cuyas edades están entre los 10 y 15 años y quienes viven entre los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4. Además, se resaltan los datos arrojados por la caracterización, en donde se enfatizan las preferencias de la población mostrando que sus actividades predilectas provienen de una cultura visual (redes sociales, series de tv, dibujos, etc.). Por otro lado, sus preferencias en lectura indican la necesidad de acompañamientos ilustrativos y en escritura distan de la creación e indican en su mayoría solo escribir para las tareas y no como preferencia personal.

Instrumentos para la recolección de datos

Para el desarrollo del presente trabajo se hizo necesaria la recolección de información desde distintas herramientas las cuales facilitaron la realización y organización de la investigación. Es así como se llevaron a cabo las observaciones como primer acercamiento a la población y a sus necesidades, seguido de un acceso a los documentos escritos y presentados por los estudiantes para evidenciar su participación en actividades y sus habilidades lecto-escritoras en talleres, tareas, etc. Adicionalmente, se recopiló esta información en un diario de campo en donde se describió todo lo relacionado a la observación y a los documentos revisados, lo que más adelante facilitó la creación de un cuestionario con el fin de conocer a profundidad las particularidades e intereses de los estudiantes lo que más adelante ayudó a la formulación de la propuesta. Finalmente, se realizó un diagnóstico como instrumento para entender las fortalezas y dificultades con relación a las competencias comunicativas y la producción de discursos críticos.

Consideraciones éticas

La investigación realizada con el grado 701 del colegio Prado Veraniego, requirió de la recolección de información personal de cada uno de ellos, por lo que fue necesario un formulario de autorización previa del tratamiento de los datos y un consentimiento informado presentado a los estudiantes (Ver anexo H). Además, cabe aclarar que se protege la privacidad de los estudiantes respecto a dicha información y datos obtenidos los cuales serán utilizados únicamente con fines académicos evitando cualquier tipo de vulneración a sus derechos.

Validación de la propuesta

Inicialmente esta investigación estaba dirigida hacia una intervención con estudiantes del colegio Prado Veraniego quienes iban a participar en las actividades propuestas para ellos y de las cuales se recogerían resultados sobre las mismas. Pero debido a la pandemia, los colegios cerraron sus puertas físicas, cambiando al modo virtual o por medio de guías para quienes no cuentan con conexión desde casa. Por esto, al no tener población con la cual aplicar, se expone la validación de expertos como un método para validar la propuesta de innovación que se propone para la misma población con la que se venía trabajando hasta ahora.

Tomando lo planteado por Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013) la validación por juicios de expertos consiste en solicitar la opinión de un grupo de personas hacia la propuesta de innovación pedagógica con la cual, desde un punto de vista metodológico constituye el indicador de validez del contenido presentado. Además, estos autores disponen los criterios de calidad a considerar en la creación del instrumento de medición como lo son la validez y la fiabilidad. El primero consta del grado de medición en

concordancia con lo que se desea medir, en este caso, la propuesta innovativa. Para esto se relacionan los ítems del instrumento con los elementos del marco conceptual por los que se rige la propuesta. El segundo elemento de calidad es el de fiabilidad al medir la propuesta innovativa con precisión, siendo congruente con los ítems a evaluar en relación a los objetivos de la propuesta, las actividades y las herramientas que la componen.

De modo que, el objetivo de este método es validar el contenido de la página web al determinar la pertinencia, la viabilidad, la relevancia y la complejidad de la estrategia didáctica propuesta en relación con los objetivos planteados en el marco conceptual de la investigación. Por esto, la ventaja de esta estrategia de evaluación cualitativa es la posibilidad de obtener información, valorando las actividades de la propuesta didáctica poniéndola en consideración de los expertos y de esta manera, conocer la conveniencia de esta al momento de ser aplicada a estudiantes.

Propuesta de innovación pedagógica

La propuesta de innovación tiene como propósito el favorecimiento del pensamiento crítico por lo cual se propone la construcción de herramientas que fortalezcan la competencia escrita narrativa con el fin de facilitar la expresión reflexiva del estudiante. De esta forma, las narrativas dispuestas intentan poner en diálogo la realidad de cada estudiante, sus experiencias y subjetividades.

Para esto, se determina la creación de la página web *pensando y narrando* (Ver anexo J) donde se desarrolla la presente propuesta. Inicialmente, estaba pensada como una intervención pedagógica que debido a la pandemia del COVID-19, tuvo que ser proyectada hacia una propuesta de innovación pedagógica. Así, se ejecutó la propuesta con ayuda de las TIC que facilitan el acceso a la información, logrando una comunicación a distancia con los estudiantes quienes de manera virtual pueden participar en el proceso y realizar las actividades planteadas.

Con relación a la página web, esta contiene las fases creadas y sus diferentes partes que le componen, además de un blog donde se brindan las explicaciones ejemplificadas de manera que puedan participar basados en una guía y finalmente, un foro en donde se suben las producciones narrativas y se participa de manera colectiva con las creaciones de los demás.

Modelo pedagógico crítico

Para el modelo pedagógico de esta investigación, se tiene en cuenta la perspectiva de la pedagogía crítica la cual comprende el aprendizaje desde una dialéctica que permite una toma de posición frente al mundo con el fin de entender y transformar la realidad. Es decir, se propone tomar el conocimiento de los estudiantes como medio para su liberación a través de una visión crítica de las fuerzas sociales superiores según lo propuesto por (Freire, 1989)

dándose a partir de la apertura de la conciencia individual enfocada hacia la labor colectiva de transformación de sus realidades, pasando de la dominación y la explotación a la armonía y a la justicia social.

Siguiendo a Freire, la pedagogía crítica es la base ideológica de la educación cuya intención es enseñar a pensar, que los estudiantes cuestionen su contexto y desafíen las estructuras sociales normativas o como lo indica Giroux: «necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que pueda poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados» (1988, pág. 109). De esta manera, a partir del fortalecimiento de su pensamiento crítico-reflexivo, los estudiantes logran tomar conciencia de sus experiencias junto con el entorno en el cual están inmersos. Es por esto que, se resalta la importancia de motivar las reflexiones por medio de la escritura, cuya producción posibilita la exteriorización de vivencias personales permitiendo ponerlas en diálogo con las de los demás. De igual manera, es menester incorporar en la propuesta la subjetividad de los estudiantes, expuesta mediante sus escritos narrativos, en donde al comprenderse a sí mismos y a su mundo, podrán en un segundo momento emprender acciones significativas para transformarlo. De manera que, se trata de volver hacia el interior del estudiante, tomando el lenguaje como intermediario, ocupándose de aspectos subjetivos y seguidamente, dialogando dichas interpretaciones con relación a otras, encontrando tanto diferencias como similitudes, participando y creando en colectividad a través del foro y el blog dispuestos para exponer las narrativas que, por ende, contienen un punto de vista frente a un aspecto social.

Por otro lado, este enfoque junto con varias investigaciones realizadas sobre la pedagogía crítica concibe el nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro: pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan ciertas actividades y ejercicios académicos comprendidos en un contexto determinado cuyo centro es el estudiante

junto con su esencia. Como resultado, este enfoque brinda una propuesta «mucho más práctica que teórica, a diferencia de la teoría crítica de la educación, cuyo principal objetivo es precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico, el fenómeno educativo» (Morales Zúñiga, 2014, pág. 9). Así mismo, sus principios fundamentan la necesidad de desarrollar una conciencia de la condición humana en una realidad social determinada que debe ser cuestionada y así mismo modificada por el mismo estudiante.

Además, se toman algunos conceptos derivados de teóricos pertenecientes a la escuela de Frankfurt como los son Habermas en su concepto de *emancipación* en la educación. En consecuencia, el eje central de esta propuesta didáctica es concebir la enseñanza cómo un elemento para alcanzar la verdad y el conocimiento con relación a la conciencia reflexiva de la realidad de cada estudiante y la necesidad de cuestionarla.

Didáctica del pensamiento crítico a través de las narrativas

La presentación de esta unidad didáctica constituye su estrategia metodológica en tres fases, estrechamente relacionadas con las propuestas por Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998), empezando por la *narración*, seguido del *pensamiento* y, por último, la *reflexión*. En cada fase se trabaja de manera transversal el desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias de escritura narrativa las cuales consideran la experiencia, el contexto, la imaginación y el conocimiento de los estudiantes, todo a través de la página web *Pensando y narrando* (Ver anexo J). Además, las fases planteadas están compuestas de tres partes las cuales se proponen desarrollar en un tiempo estimado de hora y media cada una. En suma, cada fase tendrá un tiempo de trabajo estimado de cuatro horas y media.

Para la primera fase de *La narración*, teniendo en cuenta los procesos presentes al generar conocimiento en cada estudiante, el aprendizaje significativo según Ausubel (1976) concentra la atención en el aprendizaje como proceso de construcción de significados. Este es

enriquecido desde la propia significación que cada estudiante le aporta a su proceso de aprendizaje, tanto con sus experiencias como sus conocimientos previos los cuales condicionan los contenidos que se aprenden y que se pueden emplear con el fin de optimizar el aprendizaje haciéndolo significativo. Por esto, al relacionar nueva información con la configuración cognitiva del estudiante con relación a la escritura narrativa, supone una disposición de aprendizaje mucho mayor al cual le apunta esta primera parte. Así, se espera que los estudiantes pongan en práctica su conocimiento previo sobre la narración y la escritura, explorando las diversas narrativas que existen y al mismo tiempo, conociendo problemáticas sociales presentes en el contexto colombiano. En esta fase los estudiantes se acercan a la narración con sus diferentes partes que le componen a la vez que empiezan a componer pequeños textos conectados con situaciones cotidianas colectivas y personales que motiven su escritura inicial. El propósito es facilitar la creación y expresión escrita en la siguiente fase, con la estructura narrativa previamente fortalecida.

En cuanto a la segunda fase del *pensamiento*, los estudiantes ya cuentan con las herramientas para crear narrativas escritas con las cuales expresarán su punto de vista relacionado a su entorno social. Además, se trabajarán aspectos como el contexto y los prejuicios, desarrollados desde una mirada crítica donde van a reconocer la importancia de comprender, así como de conocer los contextos al momento de emitir juicios, identificando la diversidad de valores, emociones y creencias presentes en su vida cotidiana. De esta manera, los estudiantes van a adoptar herramientas críticas necesarias para llevar a cabo la etapa final de este curso.

Finalmente, la última fase de *la reflexión* consiste en regresar al trabajo realizado a lo largo del curso con el objetivo de examinar el proceso creativo y reflexivo tanto individual como colectivo. Es decir, cada estudiante vuelve a las anteriores fases, revisa sus

producciones escritas bajo unos criterios dados, evalúa y reflexiona sobre sus propias creaciones y así mismo, da su punto de vista hacia las producciones de los demás.

Con relación a las herramientas dispuestas a lo largo del curso, se encuentran las narrativas visuales, audiovisuales y escritas con la finalidad de exponer las diversas formas de comunicar tanto emociones como pensamientos sin centrar la narración solamente a la escritura, abriendo el espectro artístico. Así mismo, se trabaja con elementos artísticos como pinturas, cuentos, fotografías, podcast, relatos y cortometrajes, con la intención de exponer las diversas formas de expresarse, potenciar la imaginación, facilitar la comprensión de los estudiantes en su recorrido por el curso, siendo el arte un aspecto esencial tanto para la formación del ser como para motivar el trabajo reflexivo y expresivo.

Como bien lo expresa Kant la importancia de conocer el mundo a través de los sentidos, es la forma de relacionar varias perspectivas además del intelecto. Así, el arte no solo transmite emociones, sino que propicia la reflexión de la propia existencia gracias al mensaje que puede emitir. De esta forma, el estudiante se puede acercar a las diferentes formas de expresión del ser, en donde «el entretenimiento, la información y la formación cultural influyen de modo conjunto en la configuración del desarrollo humano» (Adorno, 1998, pág. 51); aspecto en el cual también se fundamenta esta propuesta didáctica, como se ha manifestado anteriormente, se comprende la formación del espíritu tanto desde el intelecto como desde su subjetividad, en relación con su expresión, comprensión y reflexión tanto de sí mismo como de su entorno.

Fase 1: la narración.

Esta fase plantea un acercamiento a las diferentes narrativas, identificando sus principales características en tres partes: espacio, tiempo y narrador, secuencia de hechos y

los personajes. Esto con el fin de reconocer la importancia de la narrativa como un medio de expresión y comunicación que a su vez relata hechos particulares de la sociedad, además, para lograr abstraer un conjunto de elementos que permitan el espacio de creación en la siguiente fase. En paralelo, las reflexiones iniciales se verán reflejadas en cada actividad realizada donde se requiere un trabajo analítico inicial sobre las narrativas dispuestas junto con temas propuestos como problemáticas sociales acerca del desplazamiento, la migración, la tauromaquia y la violencia de género. En cuanto a las herramientas utilizadas en esta fase, se encuentran micro relatos, relatos audiovisuales y podcast.

Conjuntamente, en esta fase se propone alcanzar el objetivo propuesto por el Ministerio de Educación, para grados 6°-7° en los estándares básicos de competencias del lenguaje (2013), presentado en el área de literatura: *comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.*

Espacio, tiempo y narrador.

Esta primera parte aproxima al estudiante a los elementos narrativos del espacio, el tiempo y el narrador. Allí, encuentran dos infografías con las respectivas explicaciones, luego dirigidos al blog, los estudiantes encuentran dos micro relatos relacionados con el desplazamiento forzado en Colombia. En el primer relato la docente investigadora ilustra cómo se evidencian dichos elementos para que después los estudiantes por medio de una entrada o comentario puedan identificarlos en el segundo relato. Además, se presentan tres preguntas orientadoras para generar reflexión acerca de esta problemática social.

Luego de esto, la actividad principal consiste en recordar un sueño, crear o buscar una imagen que lo represente y finalmente escribir el sueño, dándole un lugar, un tiempo y una voz. Para esto, la docente nuevamente ejemplifica en la plataforma Padlet, con una corta

narración escrita acompañada de una pintura de René Magritte que representa visualmente la historia.

Esta sesión se enmarca en el indicador del marco conceptual: *refleja experiencias y/o emociones en las narrativas*, puesto que al exponer dentro de una narrativa un aspecto subjetivo como lo es un sueño, se reflejan qué tipo de experiencias puede llegar a tener este estudiante y así mismo, las emociones que le acompañan allí.

Secuencia de hechos.

Esta segunda parte tiene en cuenta el indicador extraído del marco conceptual: *ordena los acontecimientos de manera coherente*, el cual se corresponde al objetivo propuesto en los estándares (2013) en el área de producción textual: *elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas*. Así, se acerca a los estudiantes a los elementos sucesivos de inicio, nudo y desenlace, los cuales son explicados a partir de un video interactivo. Nuevamente en el blog se encuentra un relato audiovisual sobre la migración en donde la docente identifica los elementos narrativos. Luego, partiendo de la historia presentada, los estudiantes responden ciertos cuestionamientos propuestos para la reflexión de dicha problemática.

Luego en el espacio colectivo o foro propuesto dentro de la página, se dispone una nueva historia audiovisual sobre la tauromaquia con la cual los estudiantes identifican las partes de la narrativa, para así modificar una de esas partes y reescribir la historia con dicho cambio. Adicionalmente, se deben tener en cuenta las modificaciones ya hechas por los demás por lo que no se deben repetir ni cambiar las mismas partes. Para finalizar, el estudiante expone su punto de vista indicando sus sentimientos y pensamientos respecto al tema.

Los personajes.

Esta tercera parte aproxima a los estudiantes a reconocer la importancia de los diferentes personajes presentes en una historia. De esta manera, se brinda una explicación auditiva y visual, grabación e infografía, sobre los personajes principales, protagonista y antagonista, personajes secundarios y personajes incidentales. Después en el blog, se encuentran dos podcasts, el primero es el cuento *instrucciones para llorar* de Julio Cortázar el cual sirve para ejemplificar y luego se presenta un podcast sobre feminicidio del cual deben identificar los personajes presentes allí. Adicional, deben dar su opinión sobre la historia respondiendo a unas preguntas guías para la reflexión requerida.

Finalmente, en el espacio colectivo se dispone un podcast con una historia creada por la docente investigadora la cual contiene diversos personajes. En ese espacio, deben identificar los tipos de personajes y seguidamente, reescribir la narrativa teniendo en cuenta el punto de vista del antagonista.

Esta sesión se comprende dentro del indicador sustraído del marco conceptual: *se pone en el lugar de los otros a través de los relatos* debido a que, en el momento de tener que contar un mismo suceso, pero a partir de quien no tiene una participación principal, se está dando paso a situar los hechos desde un punto de vista distinto al que se presenta y a pensar desde la otredad.

Fase 2: el pensamiento.

La segunda fase propone identificar características del contexto, los prejuicios que se dan allí y valorar tanto el entorno como las experiencias cercanas del estudiante. Esto se desarrolla en tres partes, con el fin de fortalecer los procesos críticos propuestos por Lipman como lo son la reducción de prejuicios, sensibilización al contexto, clasificación y evaluación de su entorno. De esta manera, se reflexiona frente a la realidad cercana del estudiante, al

mismo tiempo que se le presenta la temática social del conflicto armado en Colombia para generar preguntas y reflexiones vinculadas a su contexto.

Además, las dos primeras sesiones hacen parte de un plan narrativo que subyace a las actividades propuestas, por lo que en la tercera sesión se espera que este plan narrativo y las herramientas de producción narrativa adquiridas en la primera fase, faciliten la creación narrativa con la posibilidad de evidenciar una postura crítica en esta. En cuanto a las herramientas utilizadas en esta fase, se encuentran: un cortometraje, fotografías y cuentos. Conjuntamente, esta fase se relaciona con el objetivo propuesto en los estándares (2013), presentado en el área de producción textual: *produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.*

El contexto.

Esta primera parte expone la importancia de conocer los contextos y sus características principales; situándose en el indicador del marco conceptual: *toma conciencia del contexto* el cual se relaciona estrechamente con el logro propuesto en los estándares del MEN (2013), presentado en el área de ética de la comunicación: *caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.*

Inicialmente, se encuentra un video junto con un audio donde tendrán explicaciones y aclaraciones que les permitirán diferenciar e identificar los diversos contextos. Luego dirigidos al blog, los estudiantes van a observar un cortometraje referente a la violencia sufrida por niños y adolescentes en Medellín con el cual la docente ilustra qué tipo de contexto es y qué rasgos le definen. También, se presentan unas preguntas orientadoras que generan reflexión en los estudiantes y su propio contexto.

Posteriormente, los estudiantes se dirigen al *Espacio colectivo*, donde van a reconocer su contexto, clasificarlo y caracterizarlo por medio de unas preguntas orientadoras que se deben resolver en un mapa mental. Para esto, la docente realiza un ejemplo e indica el paso a paso de la creación del mapa mental en la plataforma Mindmeister.

Con esta actividad, el objetivo implícito es apoyar el plan narrativo e identificar elementos que permitan ampliar la descripción del contexto (Espacio-tiempo) al momento de crear la narrativa final.

Los prejuicios.

En esta segunda sesión se entiende los prejuicios como un elemento importante a tener en cuenta, al momento de evaluar y clasificar tanto los entorno como las relaciones sociales. Con lo anterior, esta sesión se comprende desde el indicador propuesto en el marco conceptual: *evita realizar juicios prematuros*. Para esto, se inicia con aclaraciones sobre cómo identificar prejuicios, qué son, cuáles son sus particularidades y cómo se originan. Así mismo, la docente crea una historia corta para acercar a los estudiantes al tema para luego explorar una presentación con las respectivas explicaciones. Después direccionados al blog, los estudiantes encuentran dos fotografías relacionadas con el desplazamiento por conflicto armado. La primera fotografía sirve como ejemplificación de prejuicios, donde la docente crea una historia basada en un prejuicio y luego entrega la historia real de la misma. El objetivo en esta actividad es comprender que pueden existir varias versiones de un mismo suceso. Seguidamente, ellos deben crear una falsa historia con la segunda fotografía para luego contrastar con la historia real.

Al final, se dirigen al *Espacio colectivo* donde van a expresar un recuerdo de una situación relacionada con algún prejuicio que haya sucedido en su propio contexto. Esto debe

ser entregado en un poster, por lo que la docente crea un ejemplo e ilustra el paso a paso de su creación en la plataforma Canva. Así, con ayuda de unas preguntas orientadoras van a contar brevemente lo que sucedió y quiénes estuvieron implicados. Esta actividad se hace con el propósito implícito de continuar con el plan narrativo, brindando elementos para la construcción de su narrativa final, teniendo en cuenta un suceso específico y unos personajes que están implicados.

Mi entorno mi experiencia

Esta última parte pone en acción las herramientas de producción narrativa trabajadas hasta ahora junto con los procesos críticos relacionados con el contexto, los prejuicios y también, la evaluación y clasificación de entornos. Para esto, se abarca la sesión desde los indicadores propuestos en el marco conceptual: *clasifica y evalúa el entorno y desarrolla el argumento de la narrativa relacionado con un tema de su contexto*. Adicional a esto, se coincide con el objetivo propuesto de los Estándares (2013), expuesto en el área de producción textual: *defino una temática para la producción de un texto narrativo*.

Así pues, se presenta a los estudiantes unos cuentos cortos del concurso Bogotá en 100 palabras, de los cuales deben escoger uno, dirigirse al blog y participar en un comentario. Allí, van a indicar las características que identifican del contexto, la presencia de algún tipo de prejuicio, el hecho principal y la importancia del personaje. También, participan indicando por qué les llamó la atención y si se puede relacionar con alguna experiencia personal.

Después de esta actividad, se dirigen al *espacio colectivo* donde finalmente van a escribir su propio relato teniendo en cuenta los instrumentos trabajados en la sesión del *contexto* y de los *prejuicios* de dónde deben extraer toda la información expuesta allí y crear su producción narrativa a partir de esta.

Fase 3: la reflexión

La última fase propuesta para la intervención supone una valoración del proceso de creación narrativa y de la expresión del pensamiento, tanto de las narrativas creadas por los y las compañeras como de las creaciones individuales. Aquí, se considera el indicador propuesto en el marco conceptual: *identifica los criterios*. Esto debido a que el objetivo es observar las perspectivas plasmadas en las narraciones, apreciando las opiniones y reflexionando sobre las mismas. Para esto, los estudiantes regresan a cada escrito realizado, lo revisan, corrigen y evalúan con relación al contenido y las ideas expresadas en las narrativas. Por eso, se considera una serie de cuestionamientos que van a guiar la valoración tanto de las producciones de los demás como las de sí mismos.

De igual manera, es importante tener en cuenta que la evaluación del curso en su totalidad contempla la participación a lo largo de las actividades, la coherencia, la intención y la pertinencia de las producciones narrativas, la expresión de ideas y reflexiones, la valoración colectiva y la autoevaluación. Todo esto como conjunto de elementos a considerar al momento de apreciar de manera cualitativa el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

¡A observar!

En esta primera parte los estudiantes van a apreciar el trabajo realizado por los demás participantes, cuidando de solamente evaluar a quién no ha sido valorado anteriormente. De esta manera, se propone regresar a los diferentes apartados trabajados y resolver los cuestionamientos con relación al escrito de la o el compañero elegido. Estos tres momentos del proceso colectivo de evaluación, se darán en los espacios de: *secuencia de hechos, los personajes y el contexto*. El fin es impulsar la evaluación colaborativa, proporcionando retroalimentación y un punto de vista a los planteamientos expuestos en las narrativas de los demás. Así, van a explicar las consecuencias de cambiar partes en una secuencia hechos,

determinar la importancia del punto de vista antagónico y también, identificar las diferencias entre varios contextos.

¡A reflexionar!

Para finalizar con la propuesta, los estudiantes van a valorar el trabajo realizado por ellos mismos. Por esto, el fin es volver a esas narraciones hechas y reinterpretar tanto lo que escribieron como lo que pensaron en su momento, respecto a un tema determinado. De la misma manera, se proporcionan unos cuestionamientos que orientan la evaluación hacia sus propias producciones respecto a los apartados de *Espacio, tiempo, narrador*, el de *los prejuicios y mi entorno mi experiencia*. De esta forma, van a analizar el sueño que narraron, a reflexionar sobre el prejuicio que expusieron y finalmente, revisar la manera en que clasificaron su entorno junto al papel tanto del protagonista como del antagonista en la historia elaborada.

Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la validación de expertos a partir de la creación del cuestionario virtual (Ver anexo I) con el cual los expertos de manera individual pudieron valorar la propuesta de innovación a través de una serie de ítems dentro de cuatro categorías como lo son: los aspectos metodológicos, los aspectos pedagógicos y didácticos, los objetivos de aprendizaje y sobre el uso de las TIC, asimismo, se da la oportunidad de valorar y sugerir aspectos del curso por medio de dos preguntas abiertas: ¿Qué aspectos de este curso le resultaron más útiles o valiosos? y ¿Cómo mejoraría este curso? Adicionalmente, cada experto recibió una tabla de referencia de conceptos para la contextualización de la investigación, con los objetivos y la población a la cual se dirigió la propuesta.

En cuanto al proceso de selección de los expertos, fueron escogidos cinco expertos con relación a la trayectoria académica como: postulante a doctorado, magister en pedagogía y educación, y también, especialistas en lenguaje. Además, otro aspecto importante para la elección fue su experiencia en la enseñanza de lengua materna, procesos de lecto-escritura y estudios críticos del discurso tanto en aulas universitarias como en colegios del distrito y adicionalmente, con la población específica con la que se trabajó al inicio de esta investigación.

En ese orden de ideas, los resultados se presentan en relación a cada categoría propuesta con el fin de identificar tanto las fortalezas como las debilidades de la estrategia didáctica planteada. Además, se obtienen los resultados gracias a la escala de Likert aplicada en el cuestionario de evaluación, en un nivel de medición de 5 ítems donde 1 es muy bajo, 2 es bajo, 3 es medio, 4 es alto y 5 es muy alto, los cuales permiten exponer valoraciones desde puntos extremos hasta puntos intermedios generando mayor precisión en los resultados. Así,

se recogen los resultados teniendo en cuenta el valor dado por el experto ítem por ítem sobre un 100%, de los cuales se extraen los siguientes porcentajes presentados en las tablas dos, tres, cuatro y cinco.

Aspectos metodológicos

Esta primera categoría refiere a los elementos procedimentales con los cuales se llevó a cabo cada actividad junto con la metodología aplicada en la página web en su totalidad. Así, se observa que, en relación con las explicaciones dadas, la motivación hacia la participación de los estudiantes y la carga de trabajo de cada actividad obtienen el porcentaje más alto dentro de la categoría con un 84% de eficiencia. Luego de esto, la claridad y la pertinencia en cuanto a la evaluación de las actividades recibe un 76%. Por último, con un porcentaje del 64% los ítems referentes a la secuencia procesual de cada actividad junto con la organización y planificación del contenido obtienen una calificación menor (ver tabla 2).

Tabla 2

Categoría uno

Ítems	Porcentaje
1. Las explicaciones y demostraciones son claras y ordenadas	84%
2. Las actividades son secuenciales y procesuales.	64%
3. La evaluación de las actividades es clara y pertinente.	76%
4. Se estimula el interés de los alumnos por participar.	84%
5. El contenido del curso es organizado y bien planificado.	64%
6. La carga de trabajo del curso fue apropiada.	84%

Como se observa en la tabla dos, los expertos consideran que las explicaciones y demostraciones que se dan en cada actividad son claras, mostrándose de manera tanto ordenada como completa ya que confirman que la carga de las actividades es apropiada para el objetivo propuesto; recordando que cada ejercicio fue creado correspondiendo a cada postulado teóricos relacionado con el pensamiento crítico y la escritura narrativa. También, se resalta la forma de propiciar la participación de los estudiantes en cada actividad cuya evaluación tiene en cuenta dichas intervenciones como parte del proceso del fortalecimiento de pensamiento crítico y la cual no pretende evaluar gramaticalmente las producciones narrativas del estudiante sino por el contrario, valorar la presencia de reflexiones críticas sobre el entorno y las experiencias de cada uno de ellos.

No obstante, dichas actividades presentan dificultades con relación a la organización junto a la secuencialidad de estas. Considerando las respuestas abiertas de los expertos, observan que existe una *desarticulación de los temas* presentados y poca claridad respecto al tema transversal que en este caso es la problemática social colombiana. Por ende, *la línea narrativa* para ellos es confusa ocasionando una posible pérdida del fortalecimiento crítico de los estudiantes. Pese a esto, los expertos mantienen la perspectiva de una propuesta innovativa *completa e integral al utilizar diferentes tipos de actividades y materiales* para su desarrollo.

Finalmente, una experta recomienda que *el pensamiento crítico se puede potenciar a partir de cualquier tema siempre que responda a los intereses y gustos de los estudiantes*, aspecto que se tuvo en cuenta al momento de recolectar información del cuestionario donde cada estudiante tuvo la oportunidad de expresar sus preferencias con relación a procesos lecto-escriturales y materiales audiovisuales.

Aspectos pedagógicos y didácticos

En la segunda categoría se extraen los resultados relacionados con los principios pedagógicos y didácticos con los cuales se diseñó la propuesta. De esta manera, el tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes fue evaluado por los expertos con un 84%, también la pertinencia de las narrativas y el impulsar a los estudiantes a tomar el lugar de otro se califica con un 80%. Finalmente, los aspectos con los que se desarrolla la propuesta como lo son el contexto de cada estudiante y las experiencias de vida reciben los porcentajes de 76% y 72% de efectividad respectivamente (ver tabla 3).

Tabla 3

Categoría dos

Ítems	Porcentaje
1. Se desarrollan temas del contexto del estudiante.	76%
2. Se consideran las experiencias de vida de los estudiantes.	72%
3. Se tiene en cuenta la subjetividad de los estudiantes.	84%
4. Las narrativas son pertinentes.	80%
5. Se impulsa a los estudiantes a ponerse en el lugar de otro.	80%

Cada ítem presentado en la tabla tres, fue creado consecuentemente con algunos de los indicadores establecidos en la matriz categorial los cuales se desprenden del marco conceptual. En ese orden de ideas, al preguntar estos ítems se responde al mismo tiempo la congruencia de la propuesta con sus fundamentos teóricos. Así, el primer elemento con el que se basa la estrategia didáctica es el tener en cuenta al sujeto como centro de su propio proceso de aprendizaje, el cual fue evaluado con un puntaje alto del 84%. Particularmente, en relación con el trabajo con las experiencias de vida de los estudiantes tiene un puntaje menor del 72%. Esto debido a que en la primera fase de preparación o acercamiento a las narrativas se les indica la reescritura de historias desde un nuevo punto de vista el cual implícitamente según

Bruner (2003) conlleva a la expresión de experiencias propias del sujeto que narra junto con su interacción con el mundo que le rodea. Por ende, al no ser un elemento explícito es evaluado con menor porcentaje ya que la única evidencia notoria es en la segunda fase donde a partir de sus propias experiencias y contextos, construyen su narrativa final.

De igual forma, otro de los pilares de la propuesta es el de la interacción con el fin de construir conocimiento de manera colectiva, como se ha venido destacando desde la revisión de los antecedentes donde las previas investigaciones confirman la importancia del aprendizaje de modo cooperativo. Debido a que la participación, tanto individual como general, se da a través de la página, se logra la creación de dos lugares de interacción, el Blog y el Espacio Colectivo para facilitar dicha participación, lo cual fue muy bien valorado por los expertos.

Para finalizar, las narrativas que conducen las actividades a lo largo de la propuesta son calificadas con un valor alto del 80%, esto debido a que para su creación se tuvieron en cuenta las preferencias de los estudiantes por lo que los materiales son convenientes para la población. Esto mismo es expresado abiertamente por dos de los expertos quienes indican que *el nivel de los contenidos es óptimo*, celebrando la *no infantilización* de estos, de igual manera, manejando *la teoría narrativa de manera adecuada y suficiente*.

Objetivos de aprendizaje

En esta tercera categoría se propone la evaluación de la propuesta en relación con los objetivos propuestos inicialmente en este trabajo investigativo. De esta forma, el primero objetivo de fortalecer el pensamiento crítico se cumple en un 80%, el segundo objetivo relacionado con las narrativas que propician reflexiones en los estudiantes recibe un alto porcentaje de 84% y, por último, referente a la valoración de la estrategia didáctica de

producción escrita donde se facilitó o no la creación de narrativas críticas, es evaluada con un puntaje de 72% (ver tabla 4).

Tabla 4

Categoría tres

Ítems	Porcentaje
1. Se fortalece el pensamiento crítico.	80%
2. Los elementos narrativos propuestos propician reflexiones.	84%
3. La estructura de producción escrita permite la creación de narrativas críticas	72%

Tomando como referencia los porcentajes obtenidos para cada objetivo de la propuesta, se puede advertir que para los expertos los elementos narrativos planteados para la realización de la estrategia didáctica cumplen con la expectativa de propiciar una examinación de la realidad. Con esto, el valor dado al primer objetivo de fortalecer el pensamiento crítico recibe una buena valoración del 80%, que es posible que no sea 100% adecuada debido a las dificultades hasta ahora presentadas en relación con el tema transversal, la organización del contenido y lo tácito de algunas actividades referentes al estudiante, sus experiencias y su contexto.

Por otro lado, el porcentaje dado a la estructura propuesta para guiar la escritura de los estudiantes es reducido en un 72% debido a que, si bien la estrategia se fundamenta en la producción narrativa, es de recordar que esta emplea la escritura como un medio para la expresión y estructuración del pensamiento crítico por lo que al trabajar estas dos variables es posible que, para los expertos, la producción narrativa no sea explotada al máximo. A pesar de esto, dos expertos manifiestan que remarcan el valor de *la promoción del pensamiento crítico a través del ejercicio escritor y las estrategias didácticas para favorecer la producción de texto narrativo.*

TIC: sobre la página web

La última categoría propuesta se relaciona con el uso de la tecnología como mediadoras de la propuesta didáctica en donde se evalúa la interacción, acceso y facilidad con la página web. Aquí, el mayor puntaje lo recibe la calidad óptima de los materiales presentados con porcentaje del 84%, la claridad en el contenido de la página con 76%, un puntaje cercano al de la pertinencia del entorno virtual con 72% y finalmente, con una menor calificación están los ítems de acceso y facilidad para navegar en la página y el diseño llamativo con una valoración del 68% (ver tabla 5).

Tabla 5

Categoría cuatro

Ítems	Porcentaje
1. La página es de fácil acceso y navegación.	68%
2. El entorno virtual de aprendizaje es pertinente.	72%
3. El contenido se presenta de manera clara.	76%
4. El diseño es llamativo y ameno.	68%
5. La calidad de los materiales presentados es óptima.	84%

Según la tabla de resultados para esta categoría, se entiende que la calidad técnica de los materiales (cuentos, cortometrajes, infografías, fotografías, etc.) junto con la presentación del contenido en la página web son suficientes, óptimas y bien evaluadas por los expertos. Por otro lado, se encuentra una dificultad en la realización de la propuesta a través de las TIC. Esto se ve reflejado en los ítems 1 y 2 los cuales consiguieron bajos puntajes debido a la complejidad en la navegación de la página. Además, este aspecto se intensifica al referirse al diseño de esta, donde varios expertos expresan carencias de *claridad en cuanto al orden* de cada página y subpágina, al manejo de *los hipervínculos* y una cierta *saturación en su estética*.

Conclusiones

Contemplando los análisis realizados es posible determinar que los interrogantes inicialmente planteados en la investigación se responden al observar que, según el instrumento de validación, la estrategia didáctica basada en la escritura narrativa enriquece el pensamiento crítico de los estudiantes que participen en ella, ya que se propician cuestionamientos iniciales que propenden por una apertura inicial de la consciencia, donde cada estudiante va a ser conocedor de su entorno y de las dinámicas que allí suceden por lo que desarrollan una crítica y autocrítica a través de la propuesta presentada. Por esto, se contempla la pertinencia de los elementos didácticos propuestos para la reflexión como lo fueron las diversas narrativas con las que se orientaron cada una de las actividades, el manejo del tema transversal sobre problemáticas sociales en Colombia, la estimulación de la participación colectiva y la importancia que se le da al sujeto como constructor tanto de su conocimiento como de su realidad al permitirle participar desde sus propias experiencias.

Inicialmente en el marco conceptual, la escritura es tomada desde una perspectiva social donde el estudiante es capaz de expresarse, tomando una postura determinada acerca de su contexto y las problemáticas sociales que se manifiestan. A lo largo de la propuesta, tanto las producciones narrativas guiadas como las autónomas se dieron en diálogo con las experiencias de cada estudiante junto con sus subjetividades. Aspecto destacado por los expertos donde se corrobora que la estrategia didáctica está enfocada en el sujeto cuyo valor es dado a lo que pueden aportar en su narrativa, desde exteriorizaciones individuales como resignificaciones colectivas de su propio contexto y donde la estructura narrativa propuesta, permite facilitar la producción narrativa de los estudiantes. De modo que, los elementos de la escritura narrativa que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico se constituyeron como componentes claves para acercar al estudiante a una estructura narrativa al emplear diversos recursos como los textuales, visuales, auditivos, etc. Logrando de esta

manera una aproximación hacia las diferentes maneras de expresar situaciones cotidianas reflexionando sobre las dinámicas y su rol en cada una de ellas.

Por otro lado, con relación al pensamiento crítico, sus características identificadas son potenciadas en cada una de las actividades trabajadas. Desde el inicio se incorporan los procesos críticos propuestos por Lipman en 1998 como lo son la sensibilización al contexto, al entender qué es, cuáles son sus elementos y cómo se construye. También, la reducción de prejuicios donde se identifican qué son, cómo funcionan y se analiza su papel en el contexto. Además, la clasificación y evaluación del entorno donde valoran sus experiencias en un ámbito determinado. Por último, los dos procesos presentes en la fase final fueron el identificar criterios presentes en sus narrativas y la autocorrección propuesta como una reestructuración de las ideas plasmadas en sus textos.

De esta forma, el objetivo de fortalecer los procesos críticos se dirige gracias a la escritura narrativa, lo cual fue considerado por los expertos como una didáctica significativa que contiene un gran potencial a la hora de ser aplicada a los estudiantes. Esto debido a que resaltan la importancia de proponer temas contextualizados y de interés, cuya presentación puede llegar a ser mucho más dinámica y emocionante para los estudiantes, llamando su atención hacia temáticas sociales, propiciando reflexiones que pueden representar a través de la narración. También, se destaca el valor de la construcción de reflexiones tanto a través de las preguntas guía como de forma colectiva con las dos herramientas creadas en donde se facilita la interacción de los estudiantes tanto con el docente como con las demás personas participantes del curso. De este modo, al reconocer la importancia de dichos procesos críticos, estos pudieron ser integrados en la estrategia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Finalmente, con respecto a la utilización de las TIC como dinamizadoras del pensamiento crítico, se conocen ciertas dificultades en el medio dispuesto para la realización de la propuesta a través de una página web. Dichos obstáculos, tienen que ver con la forma de presentar estéticamente los elementos pedagógicos, su diseño y la navegación que puede llegar a ser compleja si no se tiene el respectivo acompañamiento del docente debido a la cantidad de contenidos.

Estas dificultades se relacionan como causa del conocimiento limitado de estas herramientas virtuales de educación, la forma de emplearlas y la pertinencia de uso en una propuesta de innovación para la población determinada. Así, no se encuentra mucha información frente a la manera de emplear contenido didáctico en un ambiente de aprendizaje virtual ni de cómo presentar dicho material educativo. No obstante, a pesar de las obstrucciones se considera que la página cumple con el objetivo de llegar a cada estudiante desde la virtualidad, presentar una estrategia didáctica y, además, con la posibilidad de interactuar con los demás compañeros del curso.

Recomendaciones

Es menester considerar la propuesta como una herramienta valiosa que cambia el paradigma educativo de transmisión del conocimiento a la construcción del mismo desde y para el estudiante. Por eso, es necesario seguir fortaleciendo el hecho de entender al estudiante como un sujeto que tiene las herramientas para dialogar entre saberes tanto previos como nuevos y de esta manera, asegurar un aprendizaje significativo. Para esto, es primordial reevaluar la propuesta con temas transversales que tengan una conexión más directa entre sí, potenciando una reflexión crítica hacia dichas situaciones contextuales y experienciales. Asimismo, es indispensable la implementación de la propuesta en un tiempo más amplio que

permita profundizar las deliberaciones planteadas junto con un acompañamiento más riguroso frente a cada actividad.

No obstante, los expertos que participaron en el instrumento de validación sugieren que la propuesta debe ser aplicada con el fin de aprovechar al máximo este tipo de herramientas virtuales que se hacen aún más fundamentales en estos tiempos de pandemia donde los estudiantes deben continuar con su proceso de aprendizaje desde casa. Respecto a esto, es importante mencionar la necesidad de reforzar la enseñanza en competencias tecnológicas para los docentes en formación con el fin de poder enfrentar no solo la emergencia actual de salud pública sino también para considerar el uso de nuevos recursos tecnológicos y su debida implementación en el aula.



Referencias

- Adorno, T. (1962). *La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ariel S.A .
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, S. L.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 187-202.
- Aristóteles. (1974). *La Poética*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barthes, R. (1983). *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.*, 11-22.
- Chacón, A. (2012). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. *Maestría thesis*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 29-39.
- Distrito, Secretaria de Educación. (2018). *Colegio Prado Veraniego (IED) P.E.I*. Obtenido de Redacademica: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-prado-veraniego-ied>
- Fonnegra, C. (2012). *La narrativa como vía para la reflexión ética y política*. Medellín, Colombia: Facultad de Humanidades, Universidad EAFIT.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil, D. (2017). *La escritura para fortalecimiento de un pensamiento crítico en la escuela comunitaria de Tasco – Boyacá*. Obtenido de Universidad Francisco José de Caldas: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6689/1/GilAlfonsoDianaMarcela2017.PDF>
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Guardiola, E., & Jurado, S. (2018). Diseño didáctico para el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5º de la institución educativa Antonio Nariño de la ciudad de Montería, desde el área de ética y valores. Montería, Córdoba: Universidad Santo Tomás.
- Kemmis, s. M. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1946). Acción research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 34-46.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: De la torre.
- Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel S.A.

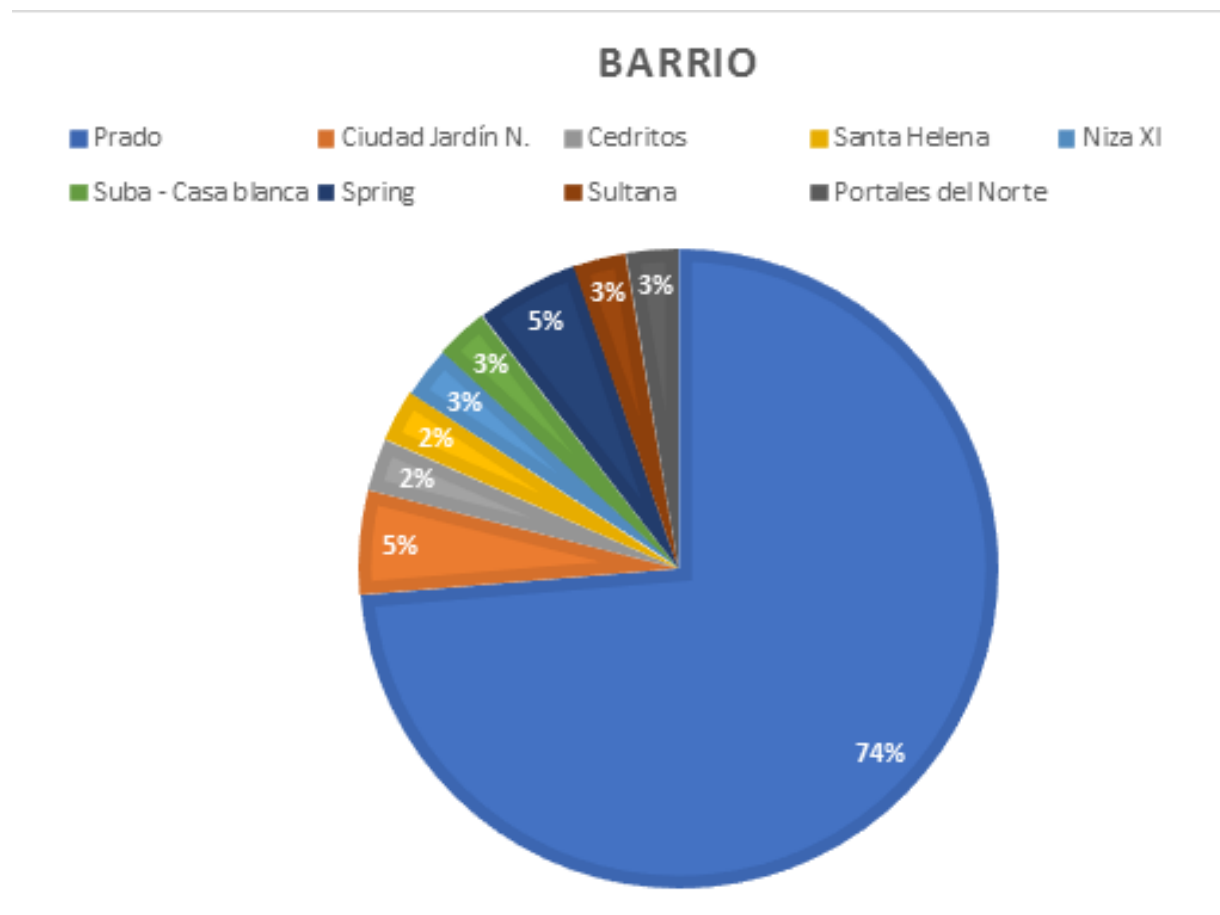
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-De Agostini S.A.
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Obtenido de Universidad de Málaga:
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea*. Obtenido de Actualidades Investigativas en Educación. 1-23:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371022>
- Morantes, S., & Gordillo, Y. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia - Núm. 20*, 113-126.
- Okuda Benavides, M., & Gómez Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Obtenido de Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV(1):
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009>
- Olivero, A., & Velásquez, I. (2017). *La Biblioteca Escolar como Ambiente de Aprendizaje para Implementar una Estrategia desde la Didáctica de Lengua Castellana que Propicie el Pensamiento Crítico*. Obtenido de
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10117/Oliveroadrian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Mexico: Paidós.
- Ruda, C., & Arias, D. (2018). Writing as an Opportunity for Critical Thinking. A study with TEFL majors. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra S.a.
- Villarini, Á. (2001). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas. Volumen 3-4. Año IV*, 35-42.

Anexos:

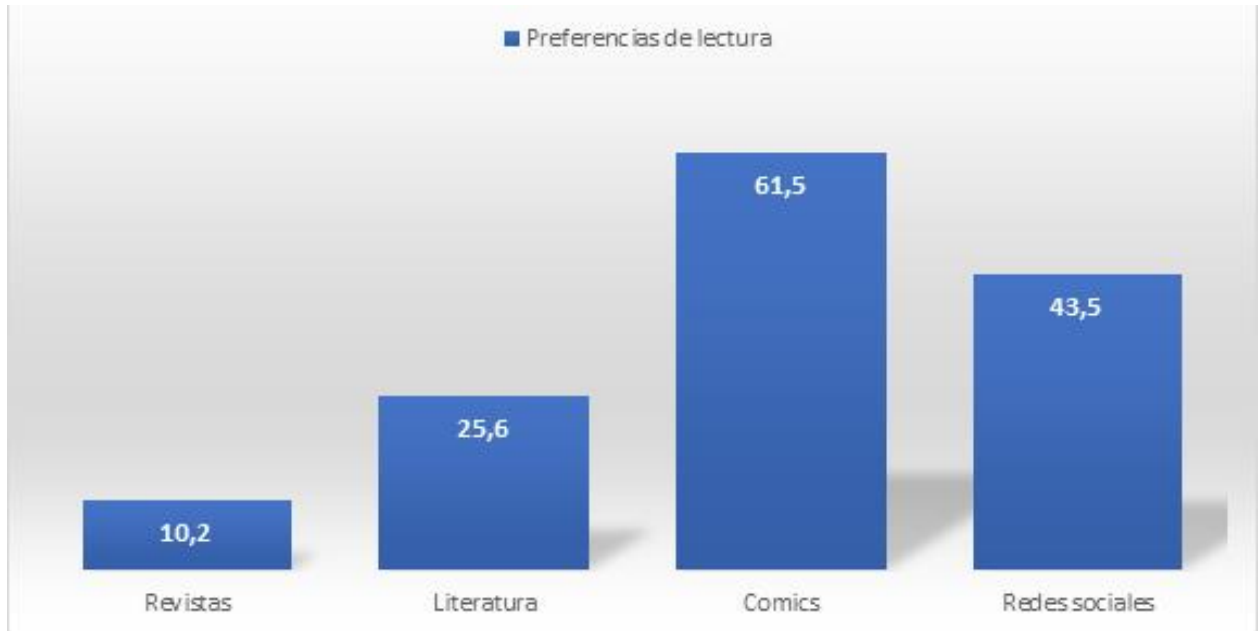
Anexo A: Cuestionario de caracterización de la población.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Educadores</i>	Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras Encuesta de caracterización de estudiantes - I.E.D Prado Veraniego. Curso 601	 COLEGIO PRADO VERANIEGO
Fecha: <u>24 Sep 2018</u>	Edad: <u>11</u>	<u>MATIOS</u>
Barrio: <u>Portales del norte</u>	Tipo de vivienda: Familiar: <input checked="" type="checkbox"/> Propia: <input type="checkbox"/> Arrendada: <input type="checkbox"/>	
Estrato Socioeconómico: <u>3</u>		
1. ¿Le gusta su barrio? Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Por qué <u>por que no esta repleto de basura</u>		
2. ¿Qué tipo de creencias tiene? ¿Cuáles son? <u>Cristiana</u>		
3. ¿Qué actividad realiza?		
<input type="checkbox"/> Leer <input type="checkbox"/> Escribir <input type="checkbox"/> Practicar un deporte <input type="checkbox"/> Navegar en internet <input type="checkbox"/> Salir al parque <input type="checkbox"/> Interpretar un instrumento <input type="checkbox"/> Dibujar <input checked="" type="checkbox"/> Visitar centro comerciales <input type="checkbox"/> Visitar la biblioteca <input type="checkbox"/> Cantar	<input type="checkbox"/> Bailar <input type="checkbox"/> Pintar <input checked="" type="checkbox"/> Ver series, películas o dibujos animados <input type="checkbox"/> Asistir a obras de teatro <input type="checkbox"/> Visitar museos <input type="checkbox"/> Otro: ¿Cuál?	
4. ¿Le gusta leer? Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>		
5. ¿Qué prefiere leer?		
<input type="checkbox"/> Periódicos <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Literatura <input checked="" type="checkbox"/> Comics	<input type="checkbox"/> Redes sociales <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	
6. ¿Le gusta escribir? Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
7. ¿Qué prefiere escribir?		
<input type="checkbox"/> Cartas <input type="checkbox"/> Diarios <input checked="" type="checkbox"/> Solo las tareas <input type="checkbox"/> Poesía <input type="checkbox"/> Cuentos	<input type="checkbox"/> Canciones <input type="checkbox"/> Historias <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	

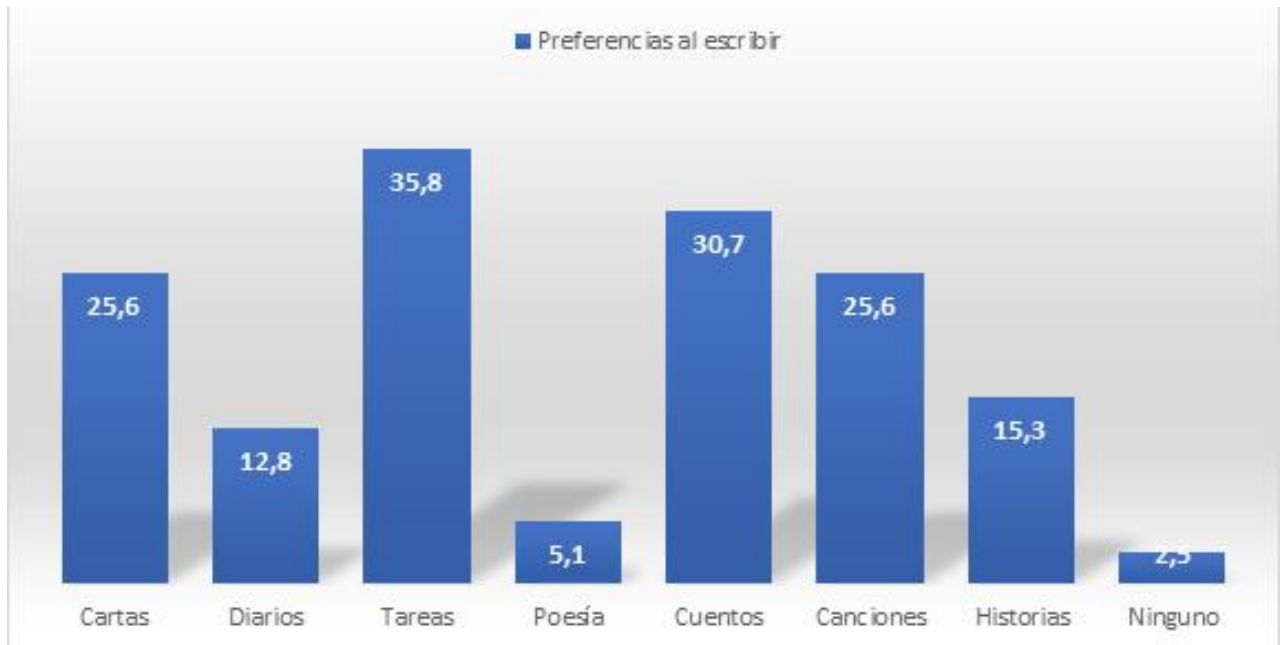
Anexo B: Cuestionario de caracterización. Barrios de donde provienen los estudiantes.



Anexo C: Cuestionario de caracterización: Preferencias al leer.



Anexo D: Cuestionario de caracterización: Preferencias al escribir.



Anexo E: Diario de campo.

Fecha y Hora de la clase: 03 septiembre

Institución: Prado Veraniego

Docente: Daris

Curso en el cual se hace la clase: 601

Área o espacio académico: Lengua castellana

Número de estudiantes: 36 estudiantes

Objetos importantes: Libro *Océanos de Arena*- Santiago Gamboa

Descripción del lugar: Salón del segundo piso con pupitres individuales.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	CATEGORÍAS/ INDICADORES (POSIBLES DE REFLEXIÓN)
<p>La profesora dispone el lugar en círculo con el fin de hacer un ensayo de evaluación, donde los estudiantes deben generar hipótesis y conclusiones al inventarse preguntas sobre el libro que están leyendo por este periodo y cuyas preguntas saldrán en la evaluación al azar.</p> <p>La profesora sale del salón por unos minutos dejando la indicación de restar puntos en la evaluación a quien se levante o hable.</p> <p>Al regresar solicita las preguntas y su debida corrección en cuanto a redacción, coherencia y precisión.</p> <p>No se les permite levantarse del puesto sin ser llamados y de esta manera se mantiene el orden además del punto negativo que se restará a quien no haga caso.</p> <p>Todos tienen hasta tres oportunidades de corregir las preguntas creadas.</p>	<p>Control de lectura Disciplina Escritura-Inferencias</p>

Anexo F: Prueba diagnóstica.

1. Lea cuidadosamente el siguiente microcuento.

La dicha de vivir, de Leopoldo Lugones

Poco antes de la oración del huerto, un hombre tristísimo que había ido a ver a Jesús conversaba con Felipe, mientras concluía de orar el Maestro.

–Yo soy el resucitado de Naim –dijo el hombre–. Antes de mi muerte, me regocijaba con el vino, holgaba con las mujeres, festejaba con mis amigos, prodigaba joyas y me recreaba en la música. Hijo único, la fortuna de mi madre viuda era mía tan solo. Ahora nada de eso puedo; mi vida es un páramo. ¿A qué debo atribuirlo?

–Es que cuando el Maestro resucita a alguno, asume todos sus pecados –respondió el Apóstol–. Es como si aquél volviera a nacer en la pureza del párvulo...

–Así lo creía y por eso vengo.

–¿Qué podrías pedirle, habiéndote devuelto la vida?

–Que me devuelva mis pecados –suspiró el hombre.

2. A partir del cuento anterior, analice los siguientes aspectos, en un párrafo de mínimo 10 líneas:
 - a. ¿Dónde está el personaje y por qué?
 - b. ¿Por qué fue a ver a Jesús?
 - c. A qué se refiere al decir: *mi vida es un páramo*
 - d. ¿Qué consecuencias tiene *volver a nacer*?
 - e. ¿Por qué el hombre pide que se le devuelvan los pecados?
 - f. ¿Cree que la vida del personaje fue realmente llena de pecados? ¿Por qué?
3. Escriba una opinión sobre lo que piensa de cada enunciado que se presenta a continuación: (mínimo 3 líneas por enunciado)
 - a. ¿Qué pasaría si todos en el mundo fuéramos física y psicológicamente iguales?
 - b. A la sombra de los buenos, viven los malos.
 - c. América no fue descubierta por los españoles.
 - d. ¿Qué pasaría si la belleza no existiera?
 - e. A juventud ociosa, vejez trabajosa.
 - f. Haz fama y acuéstate a dormir.

Anexo G: Diario de campo.

Fecha y Hora de la clase: 10 septiembre

Institución: Prado Veraniego

Docente: Daris

Curso en el cual se hace la clase: 601

Área o espacio académico: Lengua castellana

Número de estudiantes: 37 estudiantes

Descripción del lugar: Salón del segundo piso con pupitres individuales.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	CATEGORÍAS/ INDICADORES (POSIBLES DE REFLEXIÓN)
<p>En la primera media hora, los estudiantes están en formación en el patio para recibir información sobre el rendimiento académico y unas salidas pedagógicas a las cuales algunos grupos, catalogados como los indisciplinados, perdieron la oportunidad de asistir.</p> <p>Son informados sobre los puestos ocupados según el rendimiento escolar en el cual el curso 601 ocupa el puesto número 09 de los 12 cursos que tiene el colegio.</p> <p>Ya en el salón continúa la actividad de las palabras homófonas y nuevamente la profesora da la oportunidad de acabar en casa.</p> <p>Adicionalmente, en esta sesión se llena el observador con citas a los padres debido a que seis de los estudiantes van perdiendo el área de lengua castellana.</p>	<p>Rendimiento disciplinar y académico.</p> <p>Participación</p>

Anexo H: Autorización de datos y consentimiento informado.

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

_____, Ciudad y fecha _____, 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: _____

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
 N° Identificación: _____ Fecha: _____

Anexo I: Cuestionario de validación por juicio de expertos.

<https://forms.gle/e3HoXerPeD6je8rw9>

Aspectos metodológicos *					
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Las explicaciones y demostraciones son claras y ordenadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades son secuenciales y procesuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación de las actividades es clara y pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se estimula el interés de los alumnos por participar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido del curso es organizado y bien planificado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La carga de trabajo del curso fue apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspectos pedagógicos y didácticos. *					
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto

Anexo J: Pensando y narrando. Página web.
<https://lalajh2.wixsite.com/pensarynarrar>

