

**Fomento del pensamiento crítico a través del desarrollo curricular en contextos interculturales de los estudiantes de grado 11° de Educación Media Técnica en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca en el Municipio de Mompós.**

Presentado por:

Daisy Mercado Cuello

Walter Ponton Granados

Asesor:

PhD. Faride Pitre Redondo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2022

## **Dedicatoria**

A María Berena, querida esposa, gracias por ser mi apoyo... a mis hijos Jorge David y Rosa

Marcela, el esfuerzo y la disciplina hallarán su recompensa...

A cada uno de los niños, niñas y jóvenes con quienes me encuentre a lo largo de mi vida de

humilde maestro.

Walter Ponton Granados

A Jesucristo mi SEÑOR por guiar mis pasos, a mis hijos Nicolás y Jerónimo, por su paciencia,

apoyo y comprensión por el tiempo que he dejado de ofrecerles.

Daisy Mercado Cuello.

## **Agradecimientos**

Extendemos nuestros más sinceros agradecimientos al Dios de lo Alto y su Hijo Jesucristo, verdadero Dios, y verdadero Maestro, a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, por la invaluable oportunidad de superación brindada, a la Universidad Claretiana por su enorme contribución a la causa a través de la formación en Investigación Social, a todos y cada uno de los maestros que nos orientaron en nuestro proceso formativo; al equipo de docentes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, en Mompós, por aceptar nuestra invitación de mutuo aprendizaje; de manera especial a la colega y amiga, Mg. Dianys Pontón Villarreal, quien constantemente nos brindó apoyo y orientación a través del compartir de sus experiencias.

“La única capacidad que podemos usar para aprender, es el pensamiento humano”.

(Paul y Elder, 2005, p.10).

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

### **Resumen.**

La investigación de que trata el presente informe tuvo por objetivo analizar la forma como el desarrollo curricular en una institución educativa incide en el fomento del pensamiento crítico en sus estudiantes de grado 11°. Epistémicamente, la propuesta se sustentó en el estudio del desarrollo curricular en contextos interculturales y de las habilidades y disposiciones que definen la capacidad de pensamiento crítico. Su ejecución se concretó en procesos de Investigación Acción Participativa orientados a los siguientes fines: 1. La caracterización del contexto, 2. El autodiagnóstico a través del cual se determina las incidencias del currículo en el fomento del pensamiento crítico en la población focalizada y, 3. La construcción colaborativa del Plan de Acción Integral, que posibilite la construcción y articulación al PEI de alternativas de solución a la problemática estudiada. Se concluye que, si bien la forma como se asume el desarrollo curricular en la Institución Educativa beneficiada no resulta muy favorable al fomento del pensamiento crítico en sus estudiantes, sí es posible la construcción de acciones pedagógicas fortalecedoras de la praxis docente y fomentadoras del pensamiento crítico en los educandos. De esta manera, la investigación pretende constituirse en una apuesta por una innovación curricular favorable no sólo al fomento del pensamiento crítico en los estudiantes, sino también, al abordaje del reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, desde la construcción de categorías y dimensiones curriculares derivadas de la relación entre el marco teórico y la indagación desde lo educativo, cultural y comunitario.

**Palabras Claves:** Currículo, Desarrollo curricular, Pensamiento Crítico, Educación Intercultural, Lectura Crítica, Investigación Acción Participativa, Investigación Educativa.

### **Abstract.**

The research that this report deals with had the objective of analyzing the way in which curricular development in an educational institution affects the promotion of critical thinking in its 11th grade students. Epistemically, the proposal was based on the study of curriculum development in intercultural contexts and the skills and dispositions that define the capacity for critical thinking. Its execution was carried out in Participatory Action Research processes oriented to the following purposes: 1. The characterization of the context, 2. The self-diagnosis through which the incidences of the curriculum in the promotion of critical thinking in the targeted population are determined and, 3. The collaborative construction of the Comprehensive Action Plan, which enables the construction and articulation to the PEI of alternative solutions to the problem studied. It is concluded that, although the way in which curricular development is assumed in the beneficiary Educational Institution is not very favorable to the promotion of critical thinking in its students, it is possible to build pedagogical actions that strengthen teaching praxis and promote critical thinking in the learners. In this way, the research aims to become a commitment to a favorable curricular innovation not only to the promotion of critical thinking in students, but also to address the recognition of cultural diversity in the classroom, from the construction of curricular categories and dimensions. derived from the relationship between the theoretical framework and the inquiry from the educational, cultural and community.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum Development, Critical Thinking, Intercultural Education, Critical Reading, Participatory Action Research, Educational Research.

## Tabla de Contenido

<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>9</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>10</b>
<b>Lista de Apéndices .....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>12</b>
<b>Planteamiento del problema.....</b>	<b>14</b>
<b>Descripción del Problema.....</b>	<b>14</b>
<b>Formulación .....</b>	<b>19</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>20</b>
<b>Delimitación. ....</b>	<b>22</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>24</b>
<b>Objetivo General.....</b>	<b>24</b>
<b>Objetivos Específicos. ....</b>	<b>24</b>
<b>Marco Referencial.....</b>	<b>25</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>25</b>
<i>Antecedentes Internacionales. ....</i>	<i>26</i>
<i>Antecedentes Nacionales .....</i>	<i>28</i>
<i>Antecedentes Regionales y Locales.....</i>	<i>30</i>
<b>Fundamentación Legal .....</b>	<b>31</b>
<b>Contexto Sociocultural del hecho educativo. ....</b>	<b>32</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>34</b>

<i>Currículo y Desarrollo Curricular</i> .....	34
<i>El currículo desde la perspectiva de la interculturalidad en contextos rurales.</i> .....	43
<i>El Pensamiento Crítico: habilidades y disposiciones.</i> .....	45
<i>Currículo crítico en Educación Intercultural.</i> .....	50
<b>Metodología de la Investigación</b> .....	58
<b>Paradigma</b> .....	58
<b>Tipo de Investigación</b> .....	60
<b>Diseño de la Investigación.</b> .....	62
<b>Población y Muestra.</b> .....	66
<i>Población</i> .....	66
<i>Muestra.</i> .....	66
<b>Técnicas e Instrumentos de recolección de la información.</b> .....	68
<i>Técnicas en instrumentos de investigación utilizados durante la fase de negociación.</i> .....	70
<i>Técnicas en instrumentos aplicados durante la fase de autodiagnóstico: Entrevista         semiestructurada.</i> .....	77
<b>Informe de resultados.</b> .....	80
<i>Resultados obtenidos durante la Fase de Negociación.</i> .....	80
<i>Análisis y Discusión.</i> .....	84
<i>Uso de Resultados: Fase de Programación – Proyección del Plan de Acción Integral – PAI</i> .....	103
<b>Conclusiones.</b> .....	109
<b>Referencias.</b> .....	112

### **Lista de Tablas.**

Tabla 1. Desempeño general pruebas saber ICFES: promedio de la IETA Guataca frente a la ETC y el país.....	15
Tabla 2. Desempeño durante los años 2015 – 2019 en lectura crítica en la IETA Guataca frente al promedio por Entidad Territorial Certificada, departamento de Bolívar y a nivel nacional.....	17
Tabla 3 Características del Aprendizaje Colaborativo. ....	53
Tabla 4. Fases de la Investigación Acción Participativa – IAP. ....	65
Tabla 5. Caracterización de la muestra. ....	68
Tabla 6. Guion del Taller Crítico N°1: Desarrollo curricular y Pensamiento Crítico.....	72
Tabla 7. Categorización y resultados obtenidos durante la observación participante. ....	74
Tabla 8. Categorización de la entrevista semiestructurada. ....	79
Tabla 9. Resultados obtenidos de la observación participante. ....	81
Tabla 10. Construcción consensuada de la fundamentación epistemológica para la Categoría de Desarrollo Curricular DC. ....	83
Tabla 11. Construcción consensuada de la fundamentación epistemológica para la Categoría de Pensamiento Crítico PC.....	84
Tabla 12. Contraste entre la fundamentación epistémica y la construcción conceptual en torno a los conceptos de las categorías Desarrollo Curricular y Pensamiento Crítico. ....	90
Tabla 13. Análisis de la entrevista semiestructurada. ....	94
Tabla 14. Análisis por de la entrevista semiestructurada mediante la aplicación de la técnica de niveles de lectura.....	97
Tabla 15. Estructuración del Plan de Acción Integral - PAI. ....	106

### **Lista de Figuras.**

Figura 1. Tendencia en el desempeño general ICFES en el periodo 2015 - 2019. ....	16
Figura 2. Comparativo desempeño de los estudiantes grado 11° de la IETA Guataca en lectura crítica frente al desempeño promedio de las instituciones educativas del departamento de Bolívar y del país. ....	18
Figura 3. Currículo Octogonal. La concepción octogonal del Currículo propuesta por Bravo (2008), provee una visión holística, integradora y contextualizada del currículo y su desarrollo.	39
Figura 4. Habilidades esenciales del Pensamiento Crítico. ....	48
Figura 5. Disposiciones hacia el Pensamiento Crítico. ....	49
Figura 6. Esquema de la entrevista semiestructurada.....	77
Figura 7. Análisis de las relaciones entre Desarrollo Curricular (DC) y desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) en la IETA Guataca mediante el uso del software Atlas.Ti8. ....	85
Figura 8. Análisis de la pertinencia del concepto de la categoría DC. mediante el software Alas.Ti8. ....	87
Figura 9. Análisis concepción DC, por parte del Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP. Mediante el uso del software Atlas.Ti.8.....	88
Figura 10. Análisis Categorización PC, mediante el uso del software Atlas.Ti.8 .....	88
Figura 11. Análisis de la concepción de la categoría PC, por parte del Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP. mediante el uso de Atlas.Ti8.....	90
Figura 12. Percepción de las relaciones entre Desarrollo Curricular y fomento del desarrollo del Pensamiento Crítico por parte de los docentes integrantes del GIAP. ....	93
Figura 13. Árbol de problemas. ....	104
Figura 14. Árbol de soluciones.....	105

## **Lista de Apéndices**

Apéndice A. Consentimiento informado.....	123
Apéndice B. Enlace a los OVAS utilizados.....	124
Apéndice C. Capturas de pantalla encuentros virtuales.....	125
Apéndice D. Grupo de Investigación Acción participativa – GIAP.....	128

## **Introducción.**

El presente trabajo es una apuesta por contribuir a la trascendencia de Educación Intercultural particularmente en contextos rurales, hacia perspectiva inminentemente crítica. En este sentido, comprender la forma como se hace posible el fomento del pensamiento crítico en sus estudiantes desde los componentes curriculares, se contribuye a hacer de la educación una instancia que posibilita, de acuerdo con Walsh (2009), procesos y proyectos de transformación de las estructuras sociales en demanda de la subalternidad y segregación de que son objeto estas comunidades. Para ello se hace necesario hacer de la educación un acto no tanto de réplica o procesamiento del conocimiento, sino de transformarlo y hacer de este un elemento vinculante para la consecución de los derechos y de la justicia social (Giroux, 2013).

La investigación se guía por el objetivo de investigación de analizar la forma como el desarrollo curricular en contextos interculturales incide en el fomento del pensamiento crítico. El proceso investigativo se asume más que desde la perspectiva de un área determinada, desde una perspectiva integradora en la que se es consciente de que “hablar de interculturalidad conlleva a entender y reconocer la existencia de diferentes culturas en la búsqueda de diálogos y encuentros de saberes (...) en la perspectiva de encontrar nuevos espacios de interacción a partir de la apropiación científica y tecnológica” (Pitre y Palacio, p. 1, 2010). Esto es posible porque el Pensamiento Crítico comprende aquellas capacidades que deben ser fortalecidas en docentes y estudiantes, referidas al análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico, la investigación y la metacognición (Páez y Oviedo, 2020), capacidades que evidentemente pueden y deben ser potencializadas desde las distintas áreas que conforman el plan de estudios contemplado en el currículo.

La investigación siguió una metodología basada en paradigmas de tipo pospositivistas, y se concretó en métodos, técnicas e instrumentos de Investigación Acción Participativa (Francés *et al*, 2015). Para el análisis de los resultados fueron implementadas, técnicas de análisis basadas en el uso del software Atlas.ti8, así como de técnicas manuales, las cuales permitieron determinar que si bien diversos aspectos de la aprehensión onto epistémica del concepto y definición de currículo y de la forma como se asume el desarrollo de este; y el innegable desconocimiento del papel de los contextos interculturales en que se da el hecho educativo, inciden negativamente en el fomento del pensamiento crítico de los estudiantes, también fue posible la consideración de algunas metodologías y estrategias que contribuyen a la superación de esta situación.

### **Planteamiento del problema.**

Esta etapa preliminar de la investigación comprende los procedimientos necesarios para la abstracción de los aspectos y relaciones fundamentales en torno a los cuales se ha generado una situación problemática determinada (Rojas, 2012). El planteamiento, desde una perspectiva científica, implica confrontar una situación que teóricamente no ha sido estudiada en profundidad (Niño, 2011), con el fin de validar y acrecentar el conocimiento científico. Para tal efecto han sido definidos dos ítems: la descripción y la formulación. El primero da cuenta de las caracterizaciones que definen la situación estudiada y, el segundo se concreta en la formulación de una pregunta que orientará el proceso de investigación.

### **Descripción del Problema.**

Una de las preocupaciones más recurrentes en las instituciones educativas es la evidente dificultad de nuestros estudiantes para exhibir habilidades de pensamiento crítico. Esta dificultad se hace manifiesta en la falta de habilidades para el análisis, la inferencia, la explicación, la interpretación y la metacognición; así como en la falta de disposiciones comportamentales para la gestión autónoma de los aprendizajes y la plasticidad del pensamiento. No obstante, los procesos de planeación y desarrollo curricular suelen ser orientados más al desarrollo de contenidos que al fomento y desarrollo de competencias propias del pensamiento crítico, lo cual finalmente también incide negativamente en la apropiación de los conocimientos que se pretende impartir.

En el desempeño de los estudiantes esta falencia se hace evidente de manera especial en los resultados de las Pruebas Saber en las cuales se evidencia que el desempeño general promedio se haya 26,8 puntos por debajo de la media nacional (ICFES, 2020), con el agravante de una incipiente pero sostenida tendencia a la baja (Fig. 1). Se identifica, además, que las competencias

relacionadas con lectura crítica es una desde donde se observan las mayores falencias según puede apreciarse en la tabla 2 y la figura 2.

**Tabla 1.**

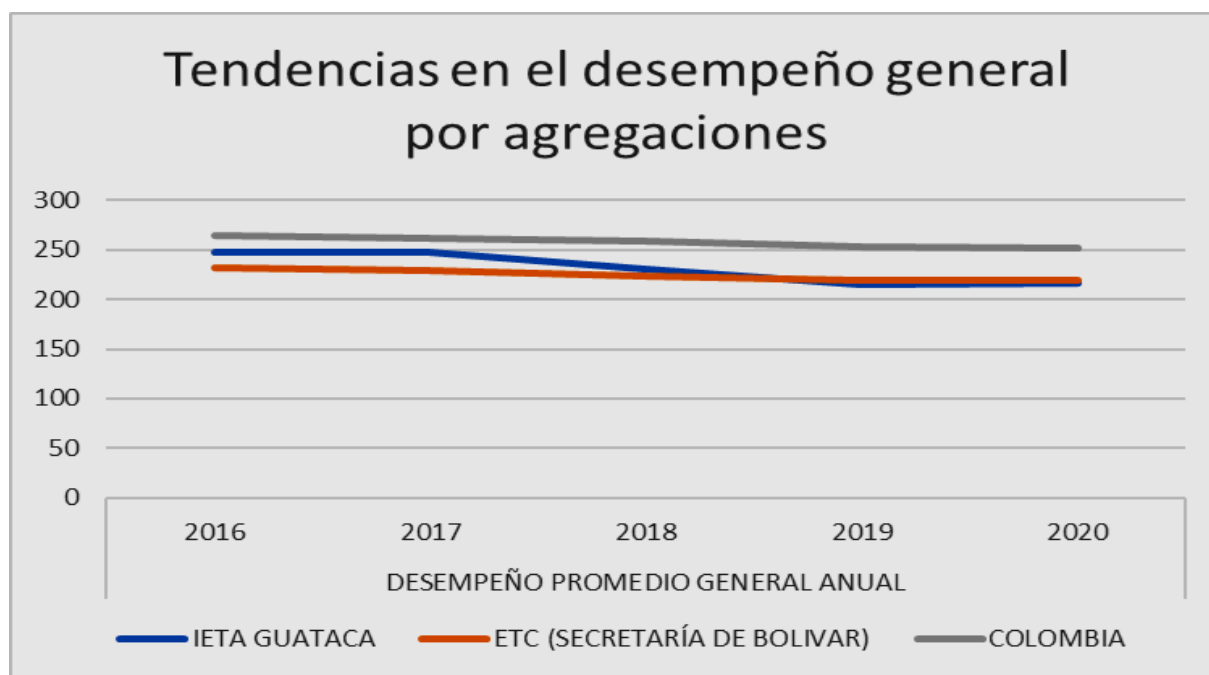
*Desempeño general pruebas saber ICFES: promedio de la IETA Guataca frente a la ETC y el país*

Nivel de agregación	Desempeño promedio general anual					Promedio anual
	2016	2017	2018	2019	2020	
IETA Guataca	247	247	230	215	216	231
ETC (Secretaría de Educación de Bolívar)	232	229	223	219	219	224,4
Colombia	264	262	258	253	252	257,8

Fuente: Elaboración Propia con base en los resultados históricos de las Pruebas SABER 11 entre los años 2015 – 2019. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>

**Figura 1.**

*Tendencia en el desempeño general ICFES en el periodo 2015 - 2019.*



Fuente: Elaboración Propia con base en los resultados históricos de las Pruebas SABER 11 entre los años 2015 – 2019. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>

**Tabla 2.**

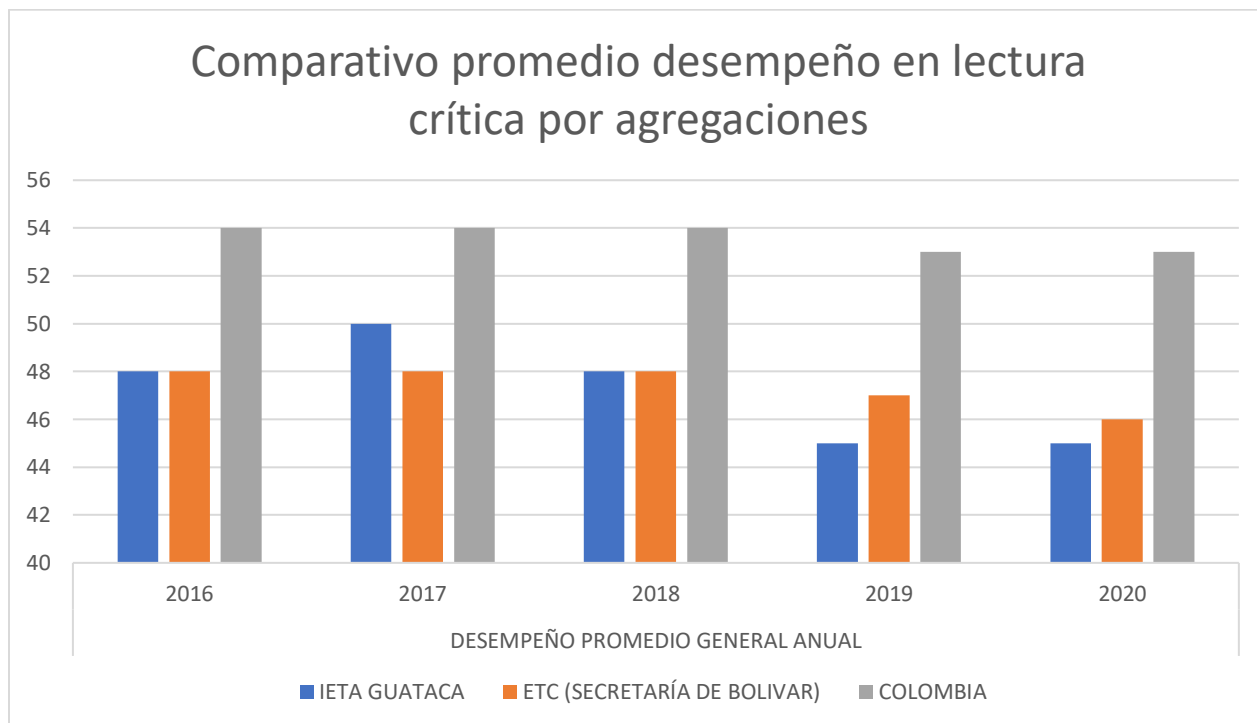
*Desempeño durante los años 2015 – 2019 en lectura crítica en la IETA Guataca frente al promedio por Entidad Territorial Certificada, departamento de Bolívar y a nivel nacional.*

Desempeño promedio anual en lectura crítica						
Nivel de agregación	Desempeño promedio general anual					Promedio
	2016	2017	2018	2019	2020	anual
IETA de Guataca	48	50	48	45	45	47,2
ETC (Secretaría de Educación de Bolívar)	48	48	48	47	46	47,4
COLOMBIA	54	54	54	53	53	53,6

Fuente: Elaboración Propia con base en los resultados históricos de las Pruebas SABER 11 entre los años 2015 – 2019. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>

**Figura 2.**

*Comparativo desempeño de los estudiantes grado 11° de la IETA Guataca en lectura crítica frente al desempeño promedio de las instituciones educativas del departamento de Bolívar y del país.*



Fuente: Elaboración Propia con base en los resultados históricos de las Pruebas SABER 11 entre los años 2015 – 2019. Disponible en <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>

Por otra parte, si bien los estudiantes se encuentran inmersos y determinados por un entorno sociocultural diverso y etnificado en función de su ruralidad, se observa que tal condición no es tomada en cuenta al momento de diseñar y desarrollar el currículo en general y, en particular en el desarrollo de procesos lectores lo cual provoca que los estudiantes perciban esta actividad como una situación ajena e impuesta a su realidad, hecho que les predispone en

contra de la lectura como componente esencial de los procesos de comunicación y, sobre todo de significación y resignificación de su realidad.

### **Formulación**

¿De qué manera es posible integrar el fomento del pensamiento crítico a los procesos de desarrollo curricular, atendiendo el contexto intercultural de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, Mompós?

### **Justificación.**

Uno de los principales desafíos de la educación, es lograr que, a través de sus procesos educativos, los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan apropiarse de una manera más significativa, proactiva y reflexiva de los aprendizajes que adquieren con base en el desarrollo del currículo; y que, sobre todo, logren ser capaces de, a partir de estos aprendizajes, transformar su visión del mundo y de la vida. Actitudes como la metacognición, la capacidad de lectura crítica y la posibilidad de extrapolar los conocimientos a otros contextos más allá del aula de clase, son algunas de esas habilidades. Estas pueden concretarse en lo que se denomina pensamiento crítico toda vez que este presupone una revisión activa tanto de los alcances de los aprendizajes como de la forma como estos son adquiridos por el estudiante.

Esta propuesta intenta responder a la necesidad de fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, atendiendo dos aspectos fundamentales: por una parte, el fomento y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como componente articulador del diseño y del desarrollo del currículo. Y, por otra, a la necesidad de integrar el contexto sociocultural de la comunidad educativa como elemento que condiciona la proyección de vida del estudiante.

Adicionalmente, desde la perspectiva praxeológica, la propuesta se enfoca hacia la construcción de espacios de transformación integral, autónoma y colaborativa de la praxis docente, partiendo de procesos de investigación acción participativa como estrategia no sólo para diagnosticar problemáticas educativas, sino fundamentalmente para alcanzar colectivamente alternativas de solución contextualizada, pertinente y sostenible. Ya que, en efecto, no sólo la mera indagación por una situación problematizadora en el seno de una institución resulta

importante y apropiado, sino especialmente, “aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora misma” (Sandín, 2003. P161).

En definitiva, la propuesta de investigación busca resignificar las bases ontológicas, epistémicas y metodológicas que definen el desarrollo de la misión institucional desde el reconocimiento de condiciones de otredad social, en tanto comunidad rural y, desde la implementación de estrategias para el fomento del pensamiento crítico como competencia transversal al desarrollo de los saberes y habilidades de las distintas disciplinas que conforman el currículo.

### **Delimitación.**

La propuesta planteada está fundada en paradigmas de tipo pospositivistas los cuales conllevan a enfoques de investigación cualitativa. Este enfoque, a diferencia de los enfoques de tipo cuantitativo, no definen un alcance claramente delimitado, dado que, en términos generales, el fin principal de la investigación cualitativa es la comprensión, interpretación y explicación de una realidad para provocar transformaciones a través de procesos en los que la teoría se construye a partir de una reflexión en y desde la praxis. De esta manera, el conocimiento se circunscribe a los procesos de comprensión y de transformación de situaciones concretas (Filstead, Pérez Serrano, y Gurdíán, citados por Cedeño, 2001). Desde esta perspectiva, la profundidad de una investigación de tipo cualitativo estará determinada por una intencionalidad que se concreta en distintos métodos. En nuestro caso, la investigación con un alcance descriptivo es orientada desde métodos de Investigación Acción, el cual tiene por finalidad “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La propuesta se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, ubicada en Zodes Depresión Momposina del Departamento de Bolívar, trabajando especialmente con la población de directivos docentes y docentes de educación media de la institución quienes constituyen el grupo de informantes o Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP y busca contribuir a la comprensión de la forma como el desarrollo curricular dentro de un contexto intercultural, contribuye o no al fomento del pensamiento crítico de los estudiantes con quienes se desarrolla el hecho educativo. Esta comprensión es asumida no tanto desde una situación educativa puntual, por ejemplo, una asignatura y grado específicos, sino desde una visión integral y holística del currículo orientada desde los procesos de gestión institucional académico, directivo,

administrativo y de proyección a la comunidad (MEN, 2008). Para tal efecto, el proceso se llevó a cabo en tres etapas iterativas en interrelacionadas propias de la Investigación Acción Participativa (Martí, 2012), de la siguiente manera: 1) etapa de inmersión y diagnóstico, 2) etapa de programación, 3) etapa de conclusiones y propuestas, las cuales analizaremos más adelante.

## **Objetivos.**

### **Objetivo General.**

Analizar la incidencia del desarrollo curricular en contextos interculturales, en el fomento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca.

### **Objetivos Específicos.**

Analizar en el contexto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, posibles los factores contextuales y curriculares que están incidiendo en el bajo desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° de EMT de la IETA Guataca.

Determinar la forma como se asume el fomento del pensamiento crítico desde el enfoque que predominantemente, orienta el desarrollo curricular en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca.

Proponer en el contexto del currículo intercultural, algunas estrategias didácticas que, contribuyan al fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° de EMT de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca.

### **Marco Referencial.**

El marco referencial da cuenta de los referentes epistémicos y contextuales desde los cuales la investigación cobra significancia (Lerma, 2012). Comprende los estudios adelantados en sentidos similares y la fundamentación teórica de la propuesta. Se concreta en los antecedentes y el marco teórico conceptual.

### **Antecedentes.**

El desarrollo del pensamiento crítico es una de las principales problemáticas que ocupa el estudio de las ciencias de la educación en sus distintos niveles. Particularmente durante las primeras dos décadas del siglo XXI, se ha desarrollado especialmente a nivel internacional una serie de estudios, la mayoría de ellos orientados a la descripción de la forma como se manifiesta la presencia o ausencia de estas habilidades de pensamiento en las personas. Otros proponen algunas estrategias para su desarrollo y, muy pocos establecen relaciones entre el desarrollo del pensamiento crítico y el acopio de un currículo estratégicamente orientado a tal fin. Y, todavía menos, aquellos que articulen explícitamente el contexto intercultural dentro de los procesos de desarrollo curricular orientado al fomento del pensamiento crítico. Presentaremos a continuación los antecedentes investigativos considerados más relevantes y referenciales de nuestro propio trabajo. En este sentido, los antecedentes se relacionan como “referencias directas a resultados obtenidos dentro de un área de indagación” (Briones, 2002), en nuestro caso, estrategias de desarrollo curricular para el fomento del pensamiento crítico. Estos antecedentes serán examinados no de manera cronológica, sino en función de la forma como se aborda el desarrollo del pensamiento crítico a partir de procesos educacionales. Y, los criterios de selección obedecen a la forma como se abordan las categorías que determinan el horizonte epistemológico de la propuesta. Así, analizamos entonces la forma como ha sido abordado el fomento del pensamiento

crítico en función del currículo o, la forma como se integra el carácter intercultural del contexto como factor incidente entre el currículo y el desarrollo del pensamiento crítico.

### *Antecedentes Internacionales.*

En el ámbito internacional identificamos en primera instancia los trabajos investigativos de Santiago (2016) y Minte e Ibagón (2017), desarrollados en Venezuela y Chile, respectivamente. El primero de ellos, “La acción didáctica de las Ciencias Sociales en el desarrollo del pensamiento crítico” (Santiago, 2016), reflexiona sobre la forma como la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, como habilidad fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en el mundo globalizado contemporáneo. El investigador concluye que la didáctica de las Ciencias Sociales, en efecto puede contribuir al fomento del pensamiento crítico, habilidad que se reconoce como indispensable para el adecuado ejercicio de la ciudadanía en una sociedad globalizada; aunque para ello se requiere de unos procesos de modernización pedagógica, que resulten más consecuentes con las demandas formativas de la sociedad contemporánea.

El segundo trabajo, *Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia?* (Minte e Ibagón, 2017), pretende identificar la forma como a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Chile, se contribuye al fomento del pensamiento crítico. Para lo cual se procede a un análisis de tipo hermenéutico del currículum oficial y de los libros de texto utilizados como guía, en comparación con lo que ocurre en las instituciones educativas, encontrándose un gran desfase e incongruencia entre los elementos que configuran los currículums de la institución y lo que realmente ocurre en el aula, situación que no contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

En estos trabajos, se observa que el análisis de la relación que pudiera existir entre desarrollo curricular y pensamiento crítico se hace sólo de manera parcial; pues sólo se aborda la situación desde la enseñabilidad de un área del conocimiento en particular, sin tomarse en cuenta que el currículo tiene una connotación holística y transversalizadora, como se examinará más adelante. En esto estriba la principal diferencia entre nuestra propuesta y aquellos, nosotros consideramos que es posible delinear integralmente desde la completitud del currículo, acciones y estrategias para la promoción del pensamiento crítico.

A nivel internacional destacamos un segundo enfoque más cercano a nuestra propuesta como son los trabajos de Moreno y Velásquez (2017), y Olivares (2018). Estos trabajos se caracterizan por analizar la didáctica y el currículo desde una perspectiva integradora, en la que no se establece distinción entre las áreas del plan de estudio, sino que se considera implícitamente que desde cualquier área del contenido curricular es posible el desarrollo del pensamiento crítico. Así, en el trabajo denominado “Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico” (Moreno y Velásquez, 2017), desarrollado para el Ministerio de Educación Nacional de Perú, en el marco del Programa de Maestría en Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola, los investigadores establecen que si bien los estudiantes muestran disponibilidad para poner en juego habilidades que potencien el desarrollo de su pensamiento crítico, se percibe un vacío en la praxis y en el dominio pedagógico y didáctico por parte del docente que permita propiciar el desarrollo de esta cualidad.

Por otro lado, bajo el título “Gestión Curricular para el Desarrollo del Pensamiento Crítico” (Olivares, 2018), desarrollado bajo el auspicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile, si bien se enfoca especialmente en el área de Filosofía, concluye que la interdisciplinariedad y la

integración de contenidos cuidando, claro está la pertinencia y especificidad, contribuye el fomento del desarrollo del pensamiento crítico desde el desarrollo del currículo.

En última instancia, reseñamos un trabajo desarrollado en los EE. UU, denominado “*Critical Thinking Efficacy and Transfer at an-International Baccalaureate Diploma Programme School in Finland*” (Horn, 2018), en el cual se estudia la posibilidad de replicar el modelo educativo finlandés para el desarrollo del pensamiento crítico, en instituciones educativas de Stanford (EE. UU). El estudio demostró que resulta poco aconsejable transferir invariablemente dichas estrategias, ya que, si bien pueden resultar relativamente exitosas, no se pueden descuidar particularidades del contexto social receptor el cual se define y construye significados en función de maneras propias de percibir el mundo e interactuar en y con este.

Por otra parte, desde la comprensión del papel del contexto intercultural, resaltamos los trabajos de Sánchez y Fonseca (2020), quienes analizan la forma como la mediación a través de los videoclips musicales contribuye al fomento del pensamiento crítico a través de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El trabajo investigativo permitió concluir que la articulación de herramientas de mediación con los videoclips musicales, implican un “cambio paradigmático hacia una pedagogía orientada a la acción donde cada uno de los estudiantes participa y es protagonista de su propio aprendizaje” (p. 108). Así mismo, esta estrategia propicia ambientes favorables al surgimiento y fortalecimiento de “competencias democráticas” por cuanto el material permite visibilizar y reflexionar sobre los valores culturales e interculturales que surgen tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras.

### ***Antecedentes Nacionales***

A nivel nacional se observan estudios similares tales como: “Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Naturales en una Escuela de Secundaria” Causado, Santos y

Calderón (2015), que describe describen la forma cómo se desarrolla el pensamiento crítico a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de Ciencias Naturales en la básica Secundaria de una Institución Educativa. A través de un estudio etnográfico apoyado en entrevistas estructuradas, los investigadores concluyen que un alto porcentaje de estudiantes presentan debilidades en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; se recalca la necesidad de que el docente promueva el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades mediante estrategias dirigidas a tal fin.

El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira – Risaralda (Loaiza y Osorio, 2018), es otro proyecto a través del cual se pretende desarrollar habilidades de pensamiento crítico tales como analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución de problemas y argumentar una posición. La investigación se basó en un método cuasiexperimental de diseño pre-post con grupo único, a quienes se les tomó medidas (pretest – post test) antes y después de la implementación de las estrategias previstas. Los resultados en términos generales muestran que el mayor desarrollo se logró en la habilidad para analizar información; pero que en general tanto el entorno educativo como las prácticas de aula, juegan papeles determinantes en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos. Como puede deducirse, en este proyecto de investigación no se hace particularización de áreas de conocimiento para su implementación.

Por otra parte, como un referente nacional en el que es tenido en cuenta el contexto intercultural en los procesos de desarrollo curricular orientado al fomento del pensamiento crítico, consideramos los trabajos de Silva (2019), en su trabajo de maestría en educación titulado “Interculturalidad y pensamiento crítico en estudiantes de grado 12º del Colegio Bolívar” (p. 1). El trabajo investigativo se orienta hacia la caracterización de una secuencia

didáctica que permita la promoción del pensamiento crítico. Desde perspectivas sociocríticas, la interculturalidad es asumida como una posibilidad teórico – práctica que posibilita el empoderamiento y reivindicación de los pueblos, así como el diálogo entre culturas. Por otra parte, el pensamiento crítico es asumido como aquella forma de pensar diferente de los “no crítico” que involucra aquellas habilidades para actuar de manera racional y lógica. Se concluye que una secuencia didáctica óptima es aquella que propende por la búsqueda de la excelencia académica, el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo, el dominio bilingüe, la integridad de valores y el respeto por la diversidad cultural.

### ***Antecedentes Regionales y Locales***

Finalmente en el ámbito regional y local, interesante considerar los trabajos: “Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia)”: (Steffens, Ojeda, Martínez, García, Hernández y Marín, 2017), que mediante una metodología de investigación emergente, analizan los niveles de pensamiento crítico, en función de las categorías Lógica, Sustantiva, Dialógica y Contextual en dos Universidades de la Costa, estableciendo que los estudiantes de VI semestre con quienes se realizó la prueba se encuentran apenas en un nivel intermedio de pensamiento crítico, siendo necesario que desde las distintas áreas que conforman el pensum, los docentes desarrollen estrategias integrales que promuevan su desarrollo.

Y la investigación denominada “Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico” (Guerrero, Polo, Martínez y Ariza, 2018), en el que se analiza la forma como el trabajo colaborativo contribuye al fomento del desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes de grado 5° en la Institución Educativa Francisco José de Caldas, de Soledad, Atlántico. Su estudio recoge los postulados de Paul y Elder (2003), Ennis (2001), respecto al concepto de pensamiento crítico y, mediante procedimientos etnometodológicos,

concluyeron que si bien, los estudiantes demuestran afinidad por el trabajo grupal y este sistema de trabajo propicia espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, los docentes carecen de estrategias praxeológicas que le permitan optimizar de manera dirigida el uso del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje. Como puede apreciarse, estos últimos trabajos conciben el currículo como un proceso integral en dos niveles de formación, universitario y básica primaria.

### **Fundamentación Legal**

El presente trabajo se fundamenta legalmente desde la normatividad que regula y dicta las funciones laborales de los maestrantes en especial desde la Ley 715 de 2001, la cual reglamenta en su art. 10 las funciones de los Rectores o Directores de Instituciones Educativas en lo referente a la dirección del Proyecto Educativo Institucional y la dirección del trabajo del equipo de docentes de la institución; el Decreto 2.3.3.1.5.8., del Decreto 1075 de 2015, y la Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016, expedida por el MEN, en especial en lo referido a la función docente de formar integralmente a sus estudiantes, articulando el ser, el saber, el saber hacer, el saber vivir y convivir. En general, la fundamentación legal está dada por la normatividad colombiana que en materia de educación esté orientada a la optimización de los procesos de gestión y desarrollo educativo por parte de directivos y docentes.

Por otra parte, la transversalización con el componente intercultural, más allá de las normas que delimitan los procesos técnicos y administrativos para la educación intercultural en las distintas etnias del país, rescatamos el documento Interculturalidad (MEN, 2018), el cual surge en el marco del Convenio de Asociación N°0849 de 2018, suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Americanos OEI, y se constituye en una hoja de ruta que permite recontextualizar la interculturalidad como característica *sine qua non* de la

educación, al “reconocer aquello que nos es propio, lo que identifica a otras comunidades o pueblos y aquello que puede ser puesto en diálogo (prácticas, juegos, reflexiones de otras culturas), es un ejercicio fundamental” (p. 5).

Finalmente, la concepción del currículo desde una perspectiva de direccionalidad e integralidad se fundamenta en los presupuestos de la Guía 34, Guía para el Mejoramiento Educativo (MEN, 2008), según la cual, los establecimientos educativos se constituyen en organismos abiertos, autónomos y complejos que integran cuatro grandes áreas de gestión: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de la comunidad. Todos estos componentes se imbrican mutuamente y se orientan al idóneo desarrollo del currículo institucional en función de los principios de descentralización y autonomía educativas.

### **Contexto Sociocultural del hecho educativo.**

Comprendido como una compleja red de interacciones sociales que a nivel micro, meso, exo y macrosistémica, caracteriza las condiciones bajo las cuales se da el hecho educativo (Aguado y Baraja, 1991). Comprender el contexto sociocultural de una institución educativa, es entonces, comprender la forma como la organización social en sus complejas relaciones parte – todo (Morín, 2004), incide en la forma como es asumido el proceso educativo por los distintos actores que en este intervienen.

### ***Mompós: confluencia multicultural a orillas del Magdalena.***

La Depresión Momposina geográfica, económica y socioculturalmente está determinada por su condición de región anfibia. En efecto, esta comprende un vasto sistema de montes, playones, islas, ciénagas, caños, arroyos y pantanos, y las desembocaduras de los ríos Cesar, Cauca y San Jorge, en las estribaciones del medio Magdalena, y abarcando porciones de los

departamentos del Cesar, Magdalena, Sucre, Santander y Bolívar, en una extensión de más de 40.000km (Fals, 2002). En tanto Zona de Desarrollo Económico y Social, ZODES, Mompós se circunscribe administrativamente a la Gobernación de Bolívar, a través del ZODES de la Depresión Momposina, el cual, comprende, además, los municipios de Cicuco, Hatillo de Loba, Talaigua Nuevo, San Fernando y Margarita. Erigido como Distrito Especial, Turístico, Cultural e Histórico de Colombia, según Ley 1875 de 2017, Mompós a su vez es subdividido en las microrregiones de Río Grande, Chicagua y microrregión de los corregimientos carretables, estos últimos cercanos a la cabecera municipal y a los cuales pertenece el corregimiento de Guataca.

### ***El Contexto sociocultural de la IETA Guataca.***

El corregimiento de Guataca es jurisdicción rural del Municipio de Mompós, Bolívar. Cuenta con una población aproximada de 4,800 habitantes según censo DANE (2019), ubicada a unos 7km de la cabecera municipal, con una georreferenciación de 9°12'07" N, 74°22'25" W. La población escolar que atiende en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca consta de 671 estudiantes (SIMAT, 24/02/2020).

Socioeconómicamente, se trata de una población en la que las fuentes de ingresos son muy escasas. La mayoría de sus familias viven de la pesca y la ganadería en pequeña escala, y de la cría y venta de gallinas de engorde. Otras fuentes de ingreso son: el comercio a través de tiendas de barrio y, unos pocos habitantes vinculados a cargos públicos temporales. Otros son empleados en fincas y, muchas mujeres cabezas de familia son empleadas domésticas en Mompós. También existen muchas familias en las que los recursos provienen de los oficios variados y esporádicos por mano de obra no calificada.

En cuanto al acceso a servicios públicos, la población cuenta con servicio de energía eléctrica permanente; el servicio de agua potable es deficiente, se suministra desde el acueducto de Mompós y se fortalece con un tanque comunitario. Unas pocas familias tienen acceso a conectividad a internet y menos familias aún tienen acceso a computadores o tabletas que puedan contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, particularmente en las actuales circunstancias impuestas por la pandemia de covid-19.

Las manifestaciones culturales de antaño poco a poco se han ido diluyendo para dar paso a las manifestaciones postmodernistas procedentes de un mundo cada vez más interconectado. Así, los cantos y las décimas han cedido su espacio a ritmos como la champeta y el reggaetón. Por otra parte, se conserva aún manifestaciones tradicionales relacionadas con la religión cristiana, predominantemente católico propio de la región, y manifestaciones ancestrales como la invocación de espíritus a través de médiums (PEI, IETA Guataca, 2018).

### **Marco Teórico**

Constituye el fundamento epistemológico de la investigación. En este apartado son analizadas las categorías en torno a las cuales se desarrolla la propuesta. Se analiza por lo tanto las características contextuales en tanto espacio intercultural en los que se da el hecho educativo, y los conceptos de Currículo, Desarrollo Curricular y concepto de Pensamiento Crítico, así como el papel de algunas metodologías pedagógicas propiciatorias del fomento del pensamiento crítico, en tanto categorías emergentes y articulables al posterior Plan de Acción Integral - PAI.

### ***Currículo y Desarrollo Curricular***

El concepto de “currículum” suele adquirir connotaciones polisémicas en función del paradigma que desde la sociología de la educación lo orienta. No obstante, en la contextualización del concepto que define este determinante componente del proceso educativo,

dos elementos descriptores permanecen presentes: la planeación, en tanto que implica el trazado de un plan tendiente al alcance de unos determinados objetivos previstos, así como las acciones requeridas para el alcance de dichos objetivos (UFM, 2008). Y, la experienciación, que se concreta en los procesos mediante los cuales se da la apropiación e interiorización consciente e intencionada de la experiencia vivida, (Van de Velde, 2008), y que se caracteriza por ser un proceso eminentemente social.

De acuerdo con Pansza (1988), el currículo puede ser asumido como una serie de experiencias de aprendizaje que comporta componentes académicos y políticos articulados debidamente para provocar los aprendizajes deseados (Pansza, 1988). Para Rangel (2015), se trata de un proceso “vivo”, de naturaleza sociopolítica en el que convergen las ideas planeadas y las experiencias o vivencias escolares; citando a Eisner (1985), señala que se trata de un proceso determinado por una serie de eventos planeados con la intención de generar consecuencias educativas. Por su parte, Torres y Fernández (2015), señalan que el currículo es un instrumento de planeación educativa enfocado a promover situaciones de aprendizaje que preparen a los estudiantes para mejores condiciones de vida. Es decir, que el currículo puede ser asumido como un proceso planificado y sistemático a través del cual se generan experiencias de aprendizaje, mediadas por intencionalidades académicas y políticas, que integran las vivencias del estudiante y que se orienta a la transformación de su mentalidad, capacitándolo así para que pueda también, transformar su vida.

La aprehensión del concepto de currículo aplicado a la concreción formal de un proceso educativo adelantado en una institución oficialmente reconocida, parte en primera instancia del reconocimiento del concepto general de currículo, que orienta y regula los procesos educativos desde la normatividad. Esto es así, porque es innegable el hecho de la hegemonía y preeminencia

estatal sobre la educación, dado que la escuela en tanto institución social es precisamente regulada por el Estado. Es importante aclarar, sin embargo que tal reconocimiento lejos de implicar una aceptación acrítica, implica sobre todo una reflexión profunda sobre sus alcances, sus intencionalidades y la forma como se lleva al contexto institucional específico, para con base en ello y dado el caso, asumir posiciones contrahegemónicas, propositivas y emancipatorias en función de una educación considerada como un derecho universal que se concreta en “un proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de este, en el mundo cultural y social” (Paidican, 2010). Con base en estas consideraciones, se parte de la referencia genérica que propone el Estado Colombiano para el currículo al comprenderlo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Colombia, Ley 115 de 1994, Art. 76).

La anterior definición, aunque técnica y normativamente válida, resulta a todas luces insuficiente para fundamentar un análisis praxeológico que permita la comprensión profunda y crítica que se requiere para tomar decisiones orientadas a la optimización de los resultados de su concreción en un contexto educativo determinado. Para suplir este objetivo, la comprensión del currículo se asume como una disciplina científica directamente relacionada con los problemas de la enseñanza (Panza, 1988), considerando para ello dos perspectivas de análisis estrechamente correlacionadas: una perspectiva sociohistórica determinada por distintos paradigmas no necesariamente excluyentes, que responden a los interés que la sociedad y los sistemas aspiran satisfacer a través de los procesos educativos, y una perspectiva educacional que posibilita el

análisis desde el plano complejo de los procesos educativos. Dado que resultan imprescindibles para el abordaje de la propuesta, a continuación, nos acercaremos a un análisis de estas dos perspectivas desde las cuales se define el currículo.

### ***Perspectivas sociohistóricas del concepto de currículo.***

Más allá, incluso de precisiones epistémicas, la aprehensión del concepto de currículo precisa de la comprensión de su carácter teleológico. Esto implica que, si bien en todo desarrollo curricular subyacen unas políticas que lo determinan en la práctica, también es cierto que estas prácticas se determinan por “la selección y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos” (Peñalosa, 2005, p. 17). Las perspectivas sociohistóricas no sólo dictan lo esperado del currículo y determinan consecuentemente los procesos e instrumentos para llevar a cabo su propósito, sino que además determinan el enfoque pedagógico que lo orienta y la confluencia de estas, dada que no necesariamente son mutuamente excluyentes, también configuran y amplían su definición en función de las demandas hegemónicas y contrahegemónicas que la sociedad plantea al papel formador y transformador de la educación. Con Pansza (1988), distinguimos tres perspectivas sociohistóricas: Tradicional, Tecnocrática y Crítica.

La perspectiva tradicional se evidencia en un currículo que pone especial énfasis en la conservación y transmisión de contenidos de una manera estática, acrítica y poco consecuente con los contextos sociales. Este enfoque se concreta en currículos guiados por modelos heteroestructurantes en los que el saber es una construcción externa, de transmisión y reproducción pasiva de conocimientos y acatamiento de normas. (De Zubiría, 2007). Desde una perspectiva tradicional, el currículo orienta una educación consistente en “un esfuerzo continuado por imponer al niño modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no alcanzaría

espontáneamente, y que le son reclamados por la sociedad en su conjunto y por el medio social al que en particular está destinado”. (Durkheim, citado por de Zubiría, 2007, p. 4).

Pansza (1988), señala que un currículo está orientado desde una perspectiva tecnocrática, cuando se concreta de manera prácticamente exclusiva en la atención de problemas netamente escolares. Desde este enfoque se busca garantizar que mediante procedimientos técnicos apropiados los estudiantes logren un buen aprendizaje, independientemente de los contextos en los cuales se dé el proceso educativo. Al igual que el enfoque técnico, el enfoque tecnocrático es consecuente con modelos pedagógicos heteroestructurantes.

### ***El currículo desde una perspectiva sociocrítica.***

Las perspectivas anteriores se caracterizaban fundamentalmente por marginar de los procesos educativos precisamente a sus actores más directos: los estudiantes y los docentes. La teoría tradicional se enfoca especialmente en los contenidos, en tanto que la teoría tecnocrática en los procedimientos concebidos de una manera ahistórica y, prácticamente impersonales. No puede, sin embargo, asumirse peyorativamente estas teorías: La teoría técnica del currículo propende por posibilidades de mejorar el currículo especialmente desde los contenidos, en tanto que la teoría práctica que orienta la tecnocracia curricular busca que los docentes reorienten sus prácticas a partir de la deliberación sobre las técnicas implementadas, aunque ambas perspectivas impulsadas especialmente por el estado en tanto agente externo regulador. La teoría crítica trasciende estas tareas para ofrecer una visión crítica de la educación, caracterizada por ofrecer formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones puedan oponerse a las posturas hegemónicas y reduccionistas que coarten el desarrollo integral de la persona. (Kemmis, 1988). Es decir, la teoría crítica del currículo se caracteriza por asignarle a este un carácter emancipador. En este

sentido, con base en un razonamiento dialéctico que supere los dualismos antagónicos, “anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico” (Kemmis, 1988). De esta manera, el currículo crítico “señala al sujeto la forma como los procesos sociales, políticos y económicos son distorsionados por la hegemonía y, en consecuencia, se compromete con el develamiento de estructuras de dominación, en procura de la transformación social” (Quiroz, 2011).

El desarrollo del currículo desde una perspectiva crítica requiere del maestro en tanto mediador ético la consideración de los siguientes aspectos fundamentales (Ramírez, 2008):

Amplitud conceptual, que le permita el enriquecimiento pedagógico y disciplinar de sus praxis.

Disposición para la potenciación de las habilidades de pensamiento y contenido, a través de las cuales reflexiona y promueve la reflexión sobre la pertinencia, significancia y la aprehensión de los saberes que procura construir desde su praxis.

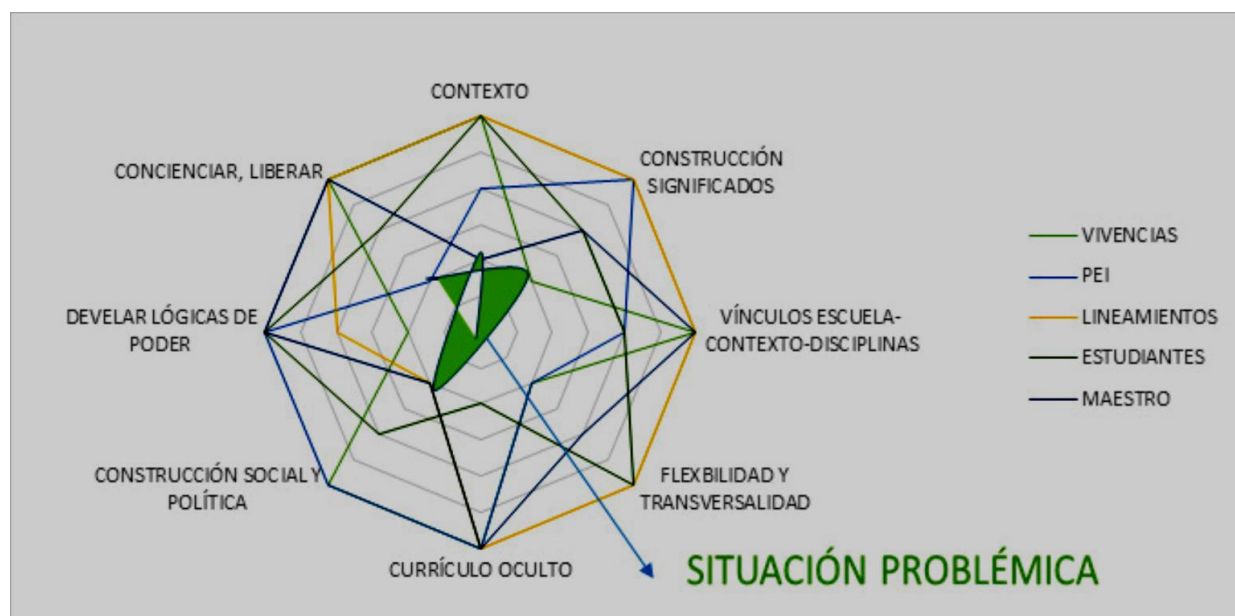
Autodeterminación, la cual le permite autorregular los procesos de desarrollo de la tarea, mediante procesos metacognitivos.

Reconocimiento y disciplina, que valide los procesos autoevaluativos sobre la tarea.

Bravo (2008), propone el siguiente esquema, a través del cual es posible identificar las correlaciones que implica el desarrollo del currículo desde una perspectiva crítica:

**Figura 3.**

*Currículo Octogonal. La concepción octogonal del Currículo propuesta por Bravo (2008), provee una visión holística, integradora y contextualizada del currículo y su desarrollo.*



Fuente: Bravo (2008), p. 577.

Por lo todo lo anterior, es posible establecer que el currículo desde una perspectiva crítica se circunscribe en el ámbito pedagógico, Bravo (2008) desde la reflexión saber – poder/ epistemología – gnoseología; relación estudiante – maestro – contexto intercultural; didácticas – estrategias de enseñanza – aprendizaje; enfoques y estrategias evaluativas; y, lógicas de coherencia vertical, horizontal, espiral y transversal. Es decir, el currículo crítico presupone una visión holística y dialogante de los procesos educativos como estrategia para el alcance del objetivo primordial: la emancipación.

### ***Perspectivas del currículo desde los procesos educacionales concretos.***

Consecuente con las perspectivas analizadas en el apartado anterior, la práctica curricular, de acuerdo con Pansza (1988) y de Zubiría (2013) reflejan las perspectivas sociohistóricas que lo determinan. Así, un currículo orientado por perspectivas tradicionalistas se enfocará hacia el

desarrollo de contenidos, en tanto que uno orientado por perspectivas tecnocráticas, concebirá los procesos especialmente desde una planeación para los aprendizajes.

Considerar el currículo desde una perspectiva sociocrítica implica concebir el currículo como una totalidad inacabada cuya definición currículo se ha venido construyendo y transformando desde una suma de perspectivas que evolucionan de la mano de los procesos de transformación de la sociedad y sus complejas relaciones. Las dos visiones anteriores le otorgan al currículo la imprescindible validez técnico-administrativa a la cual no se puede renunciar; pues es insoslayable el reconocimiento del papel de política pública en su direccionamiento.

No obstante lo anterior, también es innegable que el currículo en tanto experienciación propiamente dicha, es decir en cuanto a su realización praxeológica, está determinado por tres proyectos de vida (Torres, 2015), que se superponen, se complementan y se contraponen: el proyecto del estudiante con sus historias y vivencias; el del maestro, manifiesto en su discurso y, especialmente en sus prácticas; y el de la institución en tanto entidad que oficializa, planifica y provee programaciones y materiales que aspira sean convertidos en directrices. Es esta concreción de prácticas, experiencias y vivencias lo que entonces, confiere al currículo el carácter de sociocrítico.

Al respecto, Coll (1991), señala cómo el currículo y su desarrollo se constituyen en “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, citado por Rangel 2015, p. 3). Sin embargo, esta definición, aunque acertada resulta insuficiente, puesto que el currículo está lejos de poder ser considerado como una guía inmutable, pues como lo plantea Stenhouse (2003), este debe permanecer abierto a la discusión crítica para poder ser trasladado (y retroalimentado) a y desde la práctica. Es decir, se trata de

alcanzar una convergencia entre la planificación y la experiencia educativa, instancias entre las cuales debe existir una interdependencia, lo que en términos de Rangel (2015), lleva hacer de este un proceso vivo.

### ***El currículo en tanto sistema estructurado.***

Más que como una serie, el currículo puede ser considerado como un sistema estructurado de “experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados” (Pansza, 1988). Esto es así porque una serie es “un conjunto de cosas que se suceden unas a otras y que están relacionadas entre sí” (RAE, 2019). En tanto que un sistema concibe el conjunto de cosas en relación entre sí de manera ordenada para contribuir al alcance del objetivo. En este sentido, dadas las múltiples implicaciones que supone la criticidad del currículo, este no está sujeto a un proceso sucesivo, sino que lo que busca es establecer una clara correlación entre sus componentes fundamentada en la dialéctica crítica desde la cual se retroalimenta constantemente, a fin de lograr las reorientaciones necesarias para el alcance del objetivo deseado.

Desde una perspectiva crítica, el currículo se estructura a partir de unos elementos estrechamente interdependientes que posibilitan la dialéctica entre la teoría y la práctica y entre el plan y la acción. Con de Zubiría, (2013) identificamos: el elemento contextual, que indaga por la sociedad beneficiada y permite reconocer los diversos contextos en que se da el hecho educativo; las finalidades, que permiten la clarificación de los objetivos de la enseñanza; los contenidos en función de lo que se debe enseñar; la secuenciación, que responde al planteamiento del cómo enseñar a través de metodologías apropiadas; y, la evaluación orientada por unos objetivos, contenidos y finalidades metaestructurantes.

La interrelación de estos elementos en el desarrollo del currículo debe conllevar, de acuerdo con el Informe sobre el Desarrollo Humano, PNUD (2016), al desarrollo de las potencialidades humanas de capacidades (*capabilities*) y que se concretan en el aprender a conocer y a aprender a hacer; y potencialidades humanas de funcionamiento (*functioning*), consistentes en aprender a ser y aprender a convivir.

El enseñar a conocer, implica para el currículo el desarrollo de competencias para comprender, descubrir y conocer las realidades que determinan al estudiante en tanto ser humano en lo individual y lo social; y mediante la ejercitación y fortalecimiento de la atención, la memoria y el pensamiento. El enseñar a hacer implicará la orientación para la proyección hacia la productividad, será necesario por tanto el desarrollo de competencias laborales que, desde lo intelectual, lo personal, lo organizacional, lo tecnológico y lo empresarial formen a la persona para el desarrollo productivo (PNUD, 2016).

Así mismo, el desarrollo de las disposiciones para el funcionamiento, implican lograr que el estudiante aprenda a convivir y aprenda a ser. Aprender a convivir (OEI, 2019), es aprender a reconocer al otro, a reconocerse a sí mismo y aprender a participar en la construcción y cristalización de proyectos comunes, mediante la promoción de la interdependencia, el pluralismo, la comprensión mutua y la construcción de la paz en cualquier contexto social en que se interactúe. Aprender a ser (ECOLEGIOS, s. f), es propiciar el desarrollo integral de la persona, de su criticidad de pensamiento, de su sentido de libertad y de su capacidad creativa.

### ***El currículo desde la perspectiva de la interculturalidad en contextos rurales.***

La comprensión de las perspectivas y alcances del currículo y su desarrollo, no obstante, resultaría incompleta si no es tomada en cuenta la dimensión del currículo como basamento de la educación orientada hacia el fomento de la interculturalidad. En efecto, el currículo comprende

una dimensión intercultural en tanto que, no sólo está orientado a la formación de los estudiantes para su posterior vinculación al ámbito social productivo, sino que, es imperativo que además contribuya a la formación de las personas para ser capaces de la cooperación, el diálogo y la comunicación intercultural entre los distintos grupos de persona como estrategia para la construcción de posibilidades de una vida grata y digna. En palabras de Veugelers (2019):

Economic, social and cultural entrepreneurship and citizenship are interlinked and necessary for a sustainable, dynamic and future-oriented society. Cooperation, dialogue and intercultural communication between people and groups are a source of creativity and diversity, and can stimulate possibilities for many people to live a good life and to contribute to a humane and flourishing society. (p. 3).

La escuela pues, se constituye en un espacio que posibilita el ingreso regulado a la “terceridad”, conformada por “los otros”, las informaciones y los conocimientos, que enriquecen la “realidad psíquica” del estudiante (Schlemenson, 1997). Sino que, más allá de esto, hace posible el diálogo de culturas, la significación y resignificación del contexto propio y de los contextos posibles que sociocultural, política y económicamente determinarán su vida.

En el ámbito rural, particularmente en la ruralidad educativa colombiana, el currículo estaría determinado por la posibilidad de articular de una manera significativa las cosmovisiones, saberes, prácticas y reconocimientos identitarios de las poblaciones rurales (Arias, 2017). Sin embargo, y pese a la supuesta autonomía de que gozan las instituciones educativas en Colombia, la realidad es que el currículo es direccionado por el Estado desde donde poca o ninguna distinción se hace con respecto a los contextos rurales, salvo los casos en los que se da una clara dimensión étnica claramente definida y sociopolíticamente aceptada. Frente a esta realidad, la creatividad y la disposición del docente para lograr la integración y la articulación de los saberes

y cosmovisiones de la ruralidad juegan un papel determinante como agente mediador de la interculturalidad crítica frente a la concepción hegemónicamente urbana y cosmopolita de la educación y el currículo dirigido y heteroestructurante que la determina.

***El Pensamiento Crítico: habilidades y disposiciones.***

El pensamiento en tanto facultad innata de todo ser humano, nos permite captar el sentido de nuestra presencia e interacción en el universo. Con el pensamiento intentamos comprender la realidad, intentamos proyectarnos al futuro, imaginamos mundos, construimos universos, nos inventamos y nos reinventamos. Villarini (2003), señala que el pensamiento es la capacidad propia del ser humano que le permite representar e interpretar mental y significativamente su relación con el mundo; y señala que, como competencia general del ser humano, le permite los procesamientos de la información y la construcción del conocimiento, mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales, que una persona puede llevar a tres niveles: automático, sistemático y crítico.

Siguiendo al citado investigador, se tiene que el pensamiento automático es el nivel más básico y se activa cuando respondemos a estímulos del ambiente mediante actitudes previamente aprendidas e interiorizadas. El pensamiento sistemático, es señalado por Villarini (2003), como el “detenerse a pensar”, es un proceso reflexivo a través del cual se da en primera instancia un acercamiento a la información con el fin de tratar de comprenderla por medio de diversas acciones como observar, comparar, ordenar, clasificar, para posteriormente pasar a acciones de interpretación y, finalmente llegar a unas conclusiones que se concretan en la toma de decisiones para la resolución de problemas.

Villarini (2003), señala que en ocasiones nos vemos precisados a llevar el nivel de pensamiento más allá de lo sistemático, para volvernos sobre la justeza de nuestros procesos

mentales. Es allí cuando surge el pensamiento crítico, el cual lo define como “la capacidad del pensamiento (que surge de la metacognición), para examinarse y evaluarse a sí mismo (...), en términos de cinco dimensiones: lógica, sustantiva, dialógica, pragmática y contextual” (Villarini, 2003, p.39). La lógica permite examinar la información en función de su claridad conceptual, su coherencia y su validez; la sustantividad, permite examinarla en función de los métodos empleados para el conocimiento de la realidad; la dimensión contextual, posibilita la comprensión de las relaciones biográficas y sociales que determinan las actividades del pensamiento y su expresión; la dialógica, permite examinar el pensamiento desde la interacción comunicacional con el otro; y, finalmente, la dimensión pragmática, permite un examen en función de los intereses que persigue y las consecuencias que produce, desde esta perspectiva se analizan “las luchas de poder”, las pasiones, las motivaciones que mueven el pensar y proceder de una manera determinada.

La preocupación por el fomento del pensamiento crítico desde todos los niveles educativos no es una situación aislada. De hecho, la necesidad de su desarrollo es considerada como una de las necesidades educacionales más apremiantes a nivel mundial. UNESCO (2016), en su Agenda de Educación 2030, Habilidades para un mundo cambiante, señala con respecto al pensamiento analítico y crítico que este consiste en habilidades para interactuar de manera respetuosa, apropiada y eficiente, con actitudes empáticas y flexibles (OECD PISA, citado por UNESCO, 2016). Para esta organización mundial, el desarrollo del pensamiento crítico e innovador implica el desarrollo de habilidades, competencias, valores y actitudes como la creatividad, emprendimiento, inventiva y toma de decisiones de manera razonada, entre otras. En este orden de ideas, OCDE (2017), señala que el pensamiento crítico se explicita desde cuatro acciones: formulando preguntas (*inquiring*), que permite comprender, contextualizar y delimitar

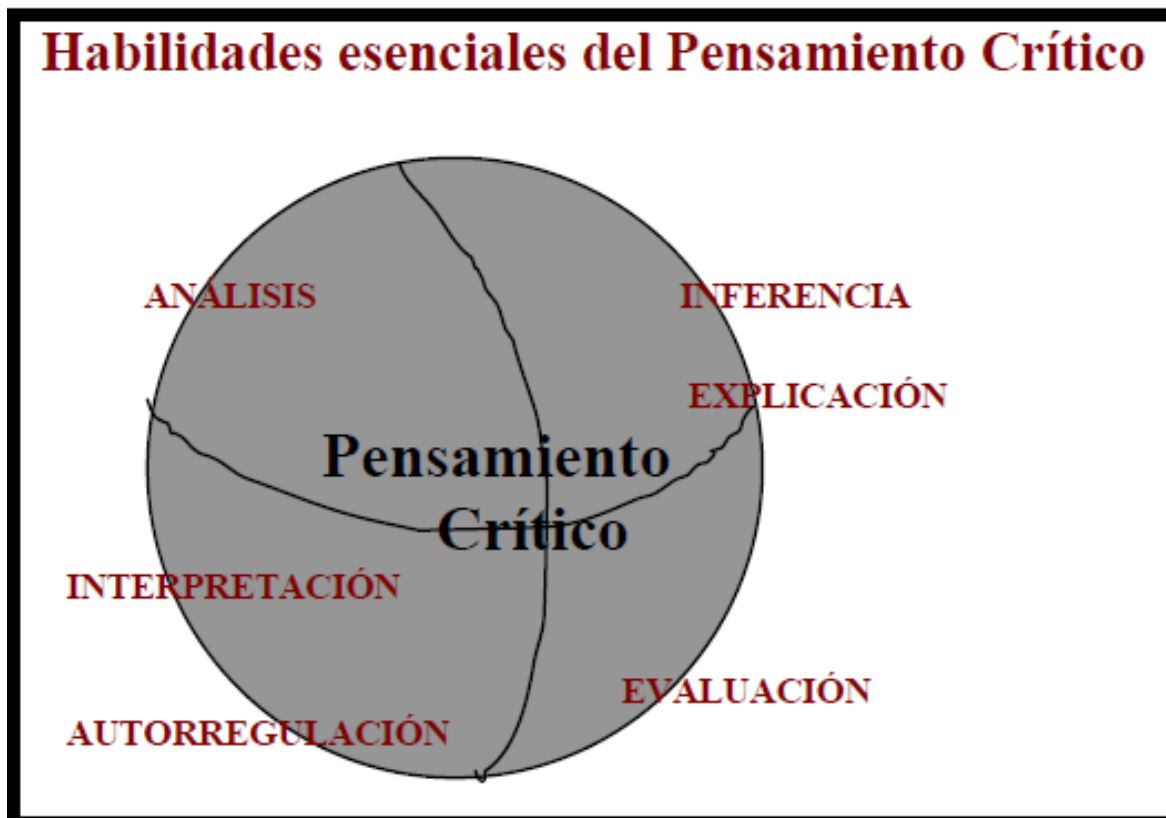
el problema; imaginando (*imagining*), que permite identificar fortalezas y debilidades de las evidencias y reclamaciones; así como encontrar y comparar diferentes perspectivas a los problemas; haciendo (*doing*), concretándose en la propuesta de producciones y opiniones propias, justificadas con lógica, y criterios éticos y estéticos; la cuarta acción de pensamiento crítico es reflexionando (*reflecting*), implica el reconocimiento de incertidumbres y límites en las soluciones propuestas o las posiciones planteadas.

Consecuente con este interés mundial por el pensamiento crítico, existen organizaciones como el *Insight Assessment*, organización mundial que trabaja para muchos países en el entrenamiento y evaluación del pensamiento crítico. Facione P. (2007), uno de los miembros más representativos de esta entidad, citando el Informe APA Delphi, señala que “el pensamiento crítico es el proceso intencional, autorregulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (APA Delphi, citado por Facione, 2007, p. 17).

El pensamiento crítico se posibilita en función de unas habilidades y disposiciones que pueden y deben ser potenciadas desde los procesos educativos en sus distintos niveles. Facione (2007), señala como habilidades el análisis, como habilidad para establecer relaciones de inferencia; la evaluación, como la valoración de la credibilidad de los enunciados; y la interpretación, como la habilidad para expresar los significados.

**Figura 4.**

*Habilidades esenciales del Pensamiento Crítico.*



Fuente: Facione (2007, p. 5).

Más allá de las habilidades señaladas, el pensador crítico necesita contar con una serie de disposiciones, comprendidas por aquellas actitudes de carácter psicológico, que le lleven formarse en una actitud favorable al desarrollo y uso del pensamiento crítico. En este sentido, el pensador crítico según Facione (2007), necesita ser inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, confiado en el razonamiento, de mente abierta, analítico y sistemático; señalando además la importancia de la disposición para el trabajo colaborativo antes que competitivo.

**Figura 5.**

*Disposiciones hacia el Pensamiento Crítico.*



Fuente: Facione, (2007, p. 8.)

Estas habilidades y disposiciones repercuten en unas características observables en una persona que ha desarrollado un “fuerte” sentido de pensamiento crítico. Así, de acuerdo con el APA Delphi Report. (Insight Assessment, 2015), entre las características observables en un pensador crítico podemos señalar, interés por la calidad de la información de que dispone, alerta y disposición a servirse del pensamiento crítico, flexible ante otros puntos de vista, prudente al emitir juicios, honestidad para enfrentar prejuicios y posiciones egocéntricas, entre otros.

Proyectándose hacia las posibilidades de desarrollar y evaluar el pensamiento crítico desde los procesos educativos formales, Paul y Elder (2005), señalan que, en forma general, “el pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento (propio y de los otros), con el propósito de mejorarlo” (Paul y Elder, 2005, p. 7). Distinguen el pensador crítico

habilidoso pero sofisticado, del pensador crítico habilidoso y justo; resaltando que en este último se aprecia además actitudes de humildad y empatía intelectuales, además de ser poseedores de confianza e integridad intelectuales. Sin embargo, aclaran que es conveniente el fomento de ambos modos, permitiendo de esta manera que los estudiantes aprendan a razonar correctamente a través de las distintas ramas de saber y de dominios que conforman el plan de estudios y, en general, el currículo.

### ***Currículo crítico en Educación Intercultural.***

#### ***Competencias referidas al desarrollo del Pensamiento Crítico.***

De acuerdo con Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico es precisado como la facultad para analizar y evaluar desde la sofisticación y la justeza, el pensamiento con el propósito de mejorarlo esto, de acuerdo con los citados autores, se logra de una mejor manera cuando son involucradas un “amplio rango de asignaturas y dominios” (p. 7). El fomento del pensamiento crítico, entonces, trasciende la finalidad de una o unas pocas áreas del currículo para convertirse en un sistema de habilidades y capacidades transversales al desarrollo curricular. En el ámbito educativo tal meta no sería posible si no se considera el contexto como factor determinante de los procesos de enseñanza aprendizaje potencialmente significativos. Así, en nuestro caso, resulta imprescindible considerar el contexto intercultural dominado por la ruralidad en el cual se desenvuelve la población beneficiada.

Al respecto, consideramos los planteamientos de Díaz (2013), en su análisis del pensamiento del filósofo mexicano Mauricio Beuchot, al considerar la cultura como libertad de pensamiento, creación y raciocinio orientados hacia la construcción del bien común, en cual, en función de una hermenéutica analógica aplicada al quehacer educativo, es necesario poner en juego metodologías que promuevan las capacidades dialógicas entre los actores y la comprensión

de los símbolos culturales. Sin embargo, a pesar de la supuesta libertad curricular con que cuentan las instituciones educativas, lo cierto es que los contenidos y fines curriculares están regulados estrechamente por el Estado y, las metodologías, fines y contenidos curriculares definidos para el sector rural, poco o nada difieren de los del sector urbano, situación que en primera instancia incide en la baja calidad de los resultados obtenidos, pues aunque los estudiantes del sector rural son sometidos a las mismas exigencias del sector urbano, las instituciones educativas rurales se encuentran muy lejos de contar con igualdad de garantías (Duque, 2018).

Frente a esta realidad se asume entonces, de acuerdo con Giroux (2013), la necesidad de asumir los procesos de enseñanza más allá de su carácter técnico, para superar acciones de procesamiento de conocimiento, para proceder a procesos de comprensión crítica y transformación, que proporcione posibilidades a los estudiantes de verse a sí mismos como agentes críticos, constructores y demandatarios de sentidos de responsabilidad. A continuación, y sin pretender ser exhaustivos, analizamos algunas propuestas pedagógicas que surgen del proceso dialógico con el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) que, eventualmente podrían ser articuladas al desarrollo del currículo con orientación hacia el fomento del pensamiento crítico en el contexto intercultural de la comunidad educativa beneficiada. Para ello consideraremos el aprendizaje colaborativo en sus estrategias de aprendizaje basado en proyectos y, la lectura crítica como habilidad transversal al desarrollo de los contenidos curriculares

***El Aprendizaje Colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico en contextos interculturales.***

Más allá de una mera técnica grupal emergente, el Aprendizaje Colaborativo, funda sus bases en modelos pedagógicos de tipo socioconstructivistas, en el que la construcción del conocimiento se da como “un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Roselly, 2016, p. 224). En este, a diferencia del aprendizaje cooperativo, se establece una relación horizontal entre los integrantes del grupo, quienes colaborativamente, construyen y ponen en común el conocimiento, con la mediación del profesor. Alfageme (s, f), estableciendo un paralelo entre trabajo en grupo y trabajo colaborativo, a partir de los trabajos de Martínez, 1998; Prendes, 2000 y 2003, caracteriza este último como una modalidad de trabajo dirigido al aprendizaje en el que se da una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, quienes comparten una meta en común y estructurada, de manera que exista un interés por el mutuo aprendizaje. Las características generales del aprendizaje colaborativo pueden ser apreciadas en el siguiente esquema:

**Tabla 3***Características del Aprendizaje Colaborativo.*

Caracterización del Aprendizaje Colaborativo	
Interdependencia	Positiva, la afectividad y la integración resultan fundamentales.
Metas	Estructuradas, todos los miembros participan interdependientemente en la construcción del aprendizaje.
Responsabilidad	Individual, no obstante, el apoyo mutuo, cada miembro es responsable del propio alcance del logro.
Evaluación	Individual, en función del propio ritmo de aprendizaje y actitud frente al grupo.
Integración	Heterogénea, diferenciada por los ritmos y estilos de aprendizaje, aunque con intereses y necesidades de aprendizaje en común.
Liderazgo	Horizontal, compartido.
Objetivo	Alcance integral de aprendizajes, mediados por las relaciones interpersonales.
Habilidades interpersonales	Se enseñan/ aprenden de manera articulada al desarrollo de la tarea.
Rol del profesor	Observa y retroalimenta permanentemente.
Procesos de aprendizaje	Estructurados y guiados por el profesor; de manera que tanto el proceso como el producto resultan fundamentales.

Fuente: elaboración propia.

La fundamentación epistemológica que define la metodología de aprendizaje colaborativo, así como la que define el concepto de pensamiento crítico, permite establecer que desde el aprendizaje colaborativo es posible el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes, al exigir poner en juego las distintas habilidades y disposiciones con que debe contar un pensador crítico. Al respecto, Guerrero *et al*, (2018), en un trabajo investigativo adelantado con estudiantes de quinto de primaria, identificaron la pertinencia y la correlación que existe entre la aplicación de la estrategia y el desarrollo del Pensamiento Crítico; no obstante, reconocen que si bien los estudiantes suelen contar con actitudes favorables frente a esta estrategia metodológica, y que en efecto, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico a través de ella, es necesario una práctica docente fundamentada y orientada. Es decir, el docente debe saber en efecto, cómo funciona el trabajo colaborativo más allá del mero trabajo grupal, y cuáles son las habilidades y disposiciones que definen el pensamiento crítico.

Dado que el aprendizaje colaborativo se fundamenta en un “trabajar juntos para construir un saber”. Una meta de aprendizaje en común, podemos señalar de acuerdo con Peñalva y Leiva (2019), que esta metodología es consecuente con el enfoque intercultural de la educación en el sentido de que: a) al favorecer la interacción horizontal, favorece la interacción y el reconocimiento de los valores culturales de, por ejemplo, estudiantes inmigrantes; b) desde una perspectiva actitudinal, favorece la receptividad ante la diversidad cultural, c) posibilita un equilibrio emocional que desde la empatía, hace posible el reconocimiento del otro en tanto poseedor de una identidad sociocultural; d) la interiorización de una dimensión axiológica que, desde la ética, predisponga favorablemente a la aceptación y respeto hacia la diversidad cultural. Y, e) la posibilidad de descubrir y desarrollar habilidades, destrezas y capacidades de convivencia y de construcción de saberes. En general, es posible afirmar, entonces, que el

aprendizaje colaborativo es favorable al desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos interculturales, en la medida en que favorece una relación “inter-identitaria” equilibrada, horizontal y asertiva entre pares. Y, si bien es cierto que, en los contextos escolares, la mediación del docente resulta fundamental, más que en contextos universitarios, esto no desvirtúa la validez de la dimensión dialógica que presupone el aprendizaje colaborativo en los procesos de construcción de saberes a través de comunidades de aprendizaje.

***El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para el fomento del pensamiento crítico en contextos de ruralidad.***

Tamayo, Zona y Loaiza (2015), prevén una perspectiva holística de la didáctica enfocada especialmente al desarrollo del pensamiento crítico. Para los autores, la didáctica trasciende el campo de los procesos de enseñanza e incluso, de las relaciones entre el saber enseñado, el colectivo de docentes y los estudiantes en un cierto contexto, para concebirse, especialmente la didáctica de las ciencias como objeto el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se convierte en su “punto de llegada”. En general, para los autores, una didáctica cuyo objetivo sea el fomento del pensamiento crítico, debe considerar los siguientes aspectos:

El reconocimiento de la estructura cognitiva del sujeto y la incidencia del contexto sociohistórico en sus estructuras mentales.

El fomento de la relación ciencia – conocimiento público, es decir, la forma como el saber científico y el desarrollo tecnológico incide en el desarrollo social.

La valoración de la dinámica propia cómo evoluciona el saber científico, de manera que el estudiante pueda comprender mejor el funcionamiento de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

Implantación de procesos “conscientes” de aprendizaje de las ciencias; es decir, aprendizaje significativo.

Estimación de la escuela como escenario no sólo de acceso al conocimiento, sino de su construcción y reconstrucción.

### ***El papel de la lectura crítica en el fomento del Pensamiento Crítico.***

La lectura crítica se convierte en una de las principales herramientas para el fomento y el desarrollo del pensamiento crítico en el sentido que trasciende la aprehensión y comprensión de significados para posibilitar un posicionamiento frente al texto leído. En efecto, con base en Cassany (2003), la lectura crítica es comprendida como un proceso complejo de comprensión que implica no sólo ser capaz de comprender literalmente y de establecer inferencias, sino, además un posicionamiento o respuesta personal del lector frente al texto. Es decir, leer críticamente exige una recontextualización de los significados textuales a partir de los presaberes y contextos del lector.

Por otra parte, pensar el desarrollo de habilidades de lectura crítica en contextos interculturales implica, en primera instancia, abrir espacios para que el estudiante encuentre significativo el acto de leer. Una de estas instancias es la de acercar el proceso de lectura crítica a las identidades culturales del estudiante, lo cual abrirá, además, puertas a posibilidades de estrategias pedagógicas variadas (Carlosama, 2020). En este sentido, se asume el fomento de la lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en contextos interculturales como un elemento fundamental de la educación intercultural en tanto orientada hacia la finalidad de garantizar para todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, igualdad de oportunidades y la superación de situaciones de discriminación y

exclusión, a través del desarrollo integral, transversal y dotado de significancia, de sus competencias y del diálogo intercultural (Ballester & Ruis, 2015).

La promoción de la lectura crítica en consideración de los contextos interculturales requiere entonces de pedagogías emergentes conscientes de las nuevas formas intelectuales y metodológicas, comprensivas de los distintos modos de pensar, experimentar y practicar la educación lectora, concretándose en la implementación de tácticas y estrategias que movilicen nuevas racionalidades en los problemas que conlleva la alfabetización, la escolarización y la construcción de ciudadanía (Ocampo y Andrada, 2020). En este orden de ideas, se comprende entonces, que una pedagogía para la promoción de la lectura crítica en contextos interculturales, resultará pertinente en la medida en que sea consecuente con los contextos sociopolíticos, culturales y tecnológicos que determinan la realidad del estudiante, de tal manera que sea posible su acercamiento a la lectura como herramienta de pensamiento a través de la cual se le presenta el mundo para que construya los diversos procesos de significación y resignificación sobre este.

## **Metodología de la Investigación.**

La metodología de la Investigación define los aspectos procedimentales que desde un cierto paradigma orientan los procedimientos para la realización de un trabajo investigativo. Esta propuesta se rige por paradigmas postpositivistas desde los cuales se orienta una investigación de tipo cualitativo con alcance descriptivo, a través de métodos de Investigación Acción Participativa. A continuación, se detalla la esencia y contextualización de dichos procedimientos:

### **Paradigma**

Un paradigma es en esencia un sistema ideológico y filosófico desde el cual se valida socialmente unas perspectivas para comprender e interpretar lo que percibimos como realidad. Así, Kuhn (2004), define los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.13). Behar (2008), señala que un paradigma comprende un conjunto de compromisos que comparte una comunidad científica, compartiendo, además, pautas procedimentales y fundamentos teóricos. Por otra parte, Morin (2005), señala que un paradigma es un “modelo conceptual que dirige todo pensamiento” (p, 21). No obstante, el mismo autor reconoce que ningún paradigma por estructurado que esté, podrá satisfacer “exhaustivamente” la comprensión de las complejidades políticas humanas. En todo caso, la noción de paradigma comprende: una cosmovisión general del pensamiento, una restricción disciplinar y, finalmente, una especificidad que se concreta en una determinada situación problema. (Gómez, 2005).

Independiente del ideal que oriente su intención investigativa, cualquier paradigma investigativo responde a unos supuestos fundamentales (González, 2003): ontológico, relacionado con subjetividad del investigado; es decir, su sistema de creencias con respecto a la realidad que investiga; epistemológico, determinado por el sistema de conocimientos que se

interrelacionan o surgen por relación investigador – investigado; metodológico, que determina los principios o pautas procedimentales para poner los conocimientos en contexto y finalmente, provocar su transformación.

Según las perspectivas filosóficas que orientan la reflexión hermenéutica, sobre la forma como los paradigmas inciden en la forma de hacer ciencias y, particularmente, ciencias sociales, también surge diversas formas de clasificación. Y aunque son denominados y agrupados de variadas maneras, es posible identificar tres grandes tendencias Crabtree y Miller, citados por Valles (1999): Un paradigma orientado al mantenimiento de la “vida física”, respaldado por métodos cuantitativos y procedimientos rigurosamente sistemáticos y que suele identificarse como paradigma positivista, una segunda tendencia, hace referencia a paradigmas enfocados a “mantener la vida cultural”, que soporta métodos cualitativos, y que suele denominarse postpositivista por ser de alguna manera reaccionario ante la imposibilidad de describir las complejidades sociales desde la estandarización psico – rígida que tan propia del enfoque positivista y que eficazmente funciona ante la descripción de los fenómenos de la naturaleza. Y, un tercer paradigma que hermana los dos anteriores, los pone en diálogo en una búsqueda de mantenimiento de la vida social; este último suele denominarse sociocrítico.

Por la naturaleza de la propuesta presentada esta orienta desde un paradigma predominantemente postpositivista o interpretativo, el cual pretende “comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en ambiente natural y en contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para Pimienta y Galán (2011), el paradigma interpretativo es en realidad una confluencia de paradigmas, que en una síntesis apretada se caracteriza por pretender comprender los significados de las acciones humanas, partiendo de la inmersión en el hecho social y procediendo bajo una lógica inductiva, de manera que sea posible

comprender las realidades sociales en unos caracteres específicos y particulares, no reductibles a un único procedimiento explicativo o lenguaje. Por otra parte, Guba y Lincoln (2002), caracteriza el paradigma postpositivista en atención de los postulados que le configuran de la siguiente manera:

Supuesto ontológico, la realidad es analizada con una perspectiva de “realismo crítico”, aceptando que los mecanismos humanos para analizar y comprender las complejidades sociales son defectuosas y limitadas; por lo que se requiere que los exámenes sean lo más exhaustivos posibles.

Supuesto epistemológico: el dualismo observador/objeto observado se considera inoperante, dado esto porque se considera imprescindible la inmersión del investigador en la situación investigada, de manera que existe una mutua retroalimentación que lleva a la construcción contextuada de saberes, siempre sujetos a revisiones y replanteamientos.

Supuesto metodológico, se concreta especialmente en procedimientos cualitativos, comprendiendo que atribuirles significados a sus actuaciones es una característica intrínseca de las personas, lo cual se pone de manifiesto lógicamente en sus interacciones sociales.

### **Tipo de Investigación.**

Consecuente con el paradigma definido, el proceso investigativo que se sigue es de tipo cualitativo con alcance descriptivo. En este sentido, la investigación se centra en la “exploración de un limitado pero detallado número de casos o ejemplos que se consideran interesantes o esclarecedores, [pretendiendo] lograr [más] profundidad [que] amplitud”. (Blaxter y otros, citado por Niño 2011, p.30). Siguiendo a Bautista (2011), la metodología de investigación cualitativa se define por las siguientes características:

Desde la perspectiva del investigador, se caracteriza por el abordaje del tema de investigación en su ambiente natural, partiendo de la lógica interna de los sujetos de investigación, a través de estrategias de estructuración variada, en actitud comprensiva de las complejidades y subjetividades de la sociedad y sus múltiples significaciones.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación cualitativa se caracteriza por seguir un “diseño en espiral”, concretado en métodos de tipo inductivo, permanentemente ajustables en el transcurso de la investigación, a través de la cual se explora y se interpreta una pequeña porción de la realidad, no con el ánimo de probar teorías o hipótesis, sino con el fin de generar teorías sustantivas o adaptar las teorías preexistentes a contextos determinados, aunque siempre con una perspectiva holística.

La propuesta de investigación de que trata este informe asume este diseño metodológico desde los siguientes niveles de análisis (Cedeño, 2001):

Un nivel teleológico: orientado a la definición de una finalidad y que en el caso particular está dado por la comprensión de la forma como el desarrollo curricular puede contribuir al fomento del pensamiento crítico en y desde la escuela en tanto institución de transformación social.

Un nivel ontológico – axiológico, en el que, desde una relación con distintas perspectivas de la realidad, se busca re- interpretar y comunicar la forma como se asume desde el desarrollo del currículo el fomento del pensamiento crítico en una comunidad educativa, desde la óptica, en nuestro caso, del profesorado como agentes administradores y coadministradores del currículo.

Un nivel epistemológico: determinado por la relación entre quien conoce y lo que se ha de conocer. Determina un posicionamiento por parte de los investigadores, en nuestro caso la pertinencia concedida al fomento del pensamiento crítico desde el desarrollo integral del

currículo como estrategia para optimizar los resultados globales y la significancia de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Un nivel metodológico, que responde al cómo de los procesos de investigación, que, en el caso de las investigaciones de tipo cualitativo, suele caracterizarse por la inmersión e interacción de los investigadores en el contexto del problema de investigación a fin de conseguir un conocimiento profundo de la realidad. En nuestro caso dado por la comprensión de la forma como es asumido el concepto y fomento del pensamiento crítico a través del desarrollo del currículo en el contexto inter e intracultural de la institución, por parte de los profesores, y de las posibilidades de transformación a través del fortalecimiento epistémico y praxeológico.

### **Diseño de la Investigación.**

Una de las principales metas de la investigación cualitativa es la de aportar posibilidades de transformación de la realidad social en que se inscribe. Dado que los investigadores se encuentran en estrecha relación con la realidad investigada, en este caso, en relación con una situación particular de desarrollo de procesos educativos, se opta por la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual, de acuerdo con Sandin (2013), “pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (párr. 80), orientado hacia los procesos educativos se tiene que este diseño de investigación

“plantea una forma de investigación educativa concebida como un análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales

que definen el marco de la actuación de dichas personas”. (Carr y Kemmis, citados por Sandin, 2013).

La citada autora señala además que la Investigación Acción puede ser asumida desde dos enfoques: práctico y crítico, el primero se centra especialmente en procesos de transformación desde el acompañamiento y búsqueda de acervos praxeológicos preexistentes en la sociedad en que se lleva a cabo el proceso de investigación. El segundo se enfoca en la posibilidad de transformaciones desde la reflexión crítica y desde la exploración de posibilidades que puedan surgir en interacción dialéctica y dialógica entre los investigadores y la población beneficiada a partir de la identificación autocrítica de “distorsiones” en los procesos de percepción e interpretación de la realidad, y mediante la implementación de estrategias que desde lo epistémico y metodológico, permitan una confrontación y develación intersubjetiva de estas distorsiones.

Por otra parte, Anisur y Fals, (1982), señalan que la Investigación Acción Participativa (IAP), se constituye en un “medio para llegar a formas más satisfactorias de sociedad y de acción emprendidas para transformar las realidades con que empezamos el ciclo” (p, 18). Al respecto, Rocha (2016) identifica en este modelo investigativo las siguientes características:

La investigación social se lleva a cabo entre sujetos; capaces de motivaciones, racionalidades e intencionalidades transformables con un contexto determinado; y por tanto con capacidad para investigar, reflexionar, diagnosticar y transformar su realidad.

Es necesario realizar una crítica y autocrítica de los saberes y presaberes con que se cuenta, a fin de valorar su contribución o no a la construcción del desarrollo comunitario.

La praxis en tanto análisis de la práctica le otorga a esta un sentido y por tanto una significancia, basados en la autocrítica consensuada y orientada hacia el alcance del logro.

Con base en lo anterior se asume que la IAP es “un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar (...)” (Aberich, citado por Rocha, 2016). En su técnica, la IAP se caracteriza por ser un proceso iterativo, en el que en ocasiones tocará volver sobre lo ya realizado, retomar ideas, reorientar y retroalimentar; sin que ello implique la inexistencia de una secuenciación lógica. Al respecto, Francés, *et al* (2015), proponen el siguiente esquema orientativo:

**Tabla 4.***Fases de la Investigación Acción Participativa – IAP.*

Fase	Principales Acciones
1° Fase: Negociación de la demanda y estudio preliminar.	<p>Negociación de la demanda con los actores sociales.</p> <p>Planteamiento inicial de temas y objetivos.</p> <p>Presentación e información del proceso.</p> <p>Recogida de información exploratoria.</p> <p>Tareas de autoformación.</p> <p>Constitución del Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP y la Comisión de seguimiento.</p> <p>Primer documento: diseño definitivo del proyecto de IAP.</p> <p>Difusión del proyecto.</p> <p>Procesos de devolución y retroalimentación de información.</p>
2° Fase de Autodiagnóstico	<p>Trabajo de campo con técnicas de creatividad social.</p> <p>Análisis e interpretación de la información.</p> <p>Diagnóstico y primeras propuestas de acción.</p> <p>Talleres de negociación y decisión.</p> <p>Propuestas de acción en trabajo colaborativo.</p>
3° Fase de Programación y puesta en marcha de acciones.	<p>Diseño del Plan de Acción Integral – PAI.</p> <p>Evaluación.</p> <p>Elaboración del informe final.</p>

---

Apertura de nuevos procesos.

---

Fuente: Elaboración propia con base en Francés et al (2015), p. 67

---

### **Población y Muestra.**

A diferencia de los métodos cuantitativos, la investigación cualitativa se caracteriza por acceder a los procesos de identificación de la población y la selección de la muestra, mediante procedimientos dirigidos fundados en la intersubjetividad y el reconocimiento de las características de los individuos que resulten favorables al estudio, lo que permite una escogencia guiada al propósito investigativo.

#### ***Población.***

El proceso de identificación delimitación de la comunidad intervenida se determina teniendo en primera instancia el concepto de Población, la cual se comprende como “cualquier colección finita o infinita de elementos o sujetos (Ludewig, s.f),” o situaciones con la capacidad de convertirse en sujetos de investigación. En nuestro caso, la población está constituida por el profesorado de la Institución focalizada, el cual está conformado por veintisiete (27) docentes, dos (2) coordinadores y un (1) rector. De allí se define la población objetivo, con base en la cual se llegará a la conclusión. Esta población objetivo está constituida por el profesorado de la básica secundaria, el cual consta de dieciséis (16) docentes y el personal directivo referenciado.

#### ***Muestra.***

La muestra es comprendida como el “subconjunto de la población” con el cual se analizará las situaciones de que trata la propuesta. Teniendo en cuenta que se trata de una investigación de tipo cualitativo, la muestra se considera como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente se representativa del universo o población que se estudia” (Hernández, *et al*

2006, p. 562). En este sentido, la propuesta se desarrolla con una muestra dirigida conformada por los docentes que laboran en el grado 11°. Esto teniendo en cuenta el nivel de estructuración curricular de las áreas que son impartidas en dicho grado. Para ello nos basamos, principalmente, en la disponibilidad de referentes curriculares. Para confirmar la muestra se contó previamente con el consentimiento expreso por parte de los docentes seleccionados. La muestra seleccionada se caracteriza de la siguiente manera:

**Tabla 5.***Caracterización de la muestra.*

No. Informante	Área que imparte	Especialidad	Grado de Escalafón	Nivel de formación
Informante 1	Lenguaje	Lengua Castellana	13	Especialista
Informante 2	Ética	Psicopedagogía	2CM	Magister.
Informante 3	Informática	Informática	2B	Licenciado
Informante 4	Inglés	Inglés	14	Especialista
Informante 5	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	14	Especialista
Informante 6	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	2CE	Especialista
Informante 7	Matemáticas	Matemáticas	14	Especialista
Informante 8	N. A. (Coordinación Académica)	Ciencias Naturales	14	Especialista

Fuente: elaboración propia con base en el PEI de la Institución Educativa Beneficiada.

### **Técnicas e Instrumentos de recolección de la información.**

La principal cualidad de las técnicas utilizadas en IAP, es que tanto su diseño como su aplicación “se fundamentan en la capacidad de construir colectivamente una información con naturaleza transformadora” (Francés *et al* 2015, p. 83). Estas técnicas de acuerdo con el citado autor poseen las siguientes características:

Son técnicas abiertas a información no programada: su objetivo fundamental es facilitar la “reflexividad”, proporcionando para ello una matriz que permita la recolección y sistematización de la información que la comunidad suministra en torno a la temática propuesta.

Simetría táctica y horizontal: es decir, plantea una ruptura en las relaciones de subordinación de investigadores sobre investigados, generándose espacios mediados por la igualdad de manera que resulten legitimados todos los actores del proceso investigativo.

Funcionamiento a partir de “elecciones de segundo orden”: en este sentido, se orienta al logro de un consenso con respecto a las preguntas pertinentes para la propiciación de la transformación social esperada.

Vocación estratégica: es decir, la finalidad instrumental está orientada a la producción de información acerca de las estrategias que contribuirían a la transformación de los problemas a que se refiere la propuesta.

Aplicación en contextos grupales: persigue la deliberación colectiva, mediante el favorecimiento de la interacción entre los sujetos de investigación, en torno a la problemática identificada y/o sus particularidades.

Vinculación a procesos de devolución: es decir, si bien los investigadores son los encargados de sistematizar la información suministrada, la validación de esta se hace a partir de la devolución a la comunidad de investigación con quienes se evalúa su pertinencia.

Por otro lado, en el desarrollo de la propuesta es necesario considerar el carácter iterativo de la IAP; por lo que resulta poco pertinente utilizar una única técnica de investigación, por lo que, de acuerdo con las fases descritas, sin desconocer el carácter iterativo de la IAP, se aplicaron las siguientes técnicas:

Fase de negociación: el desarrollo de esta fase se apoyó especialmente en las técnicas de observación participante, la cual permitió establecer un reconocimiento preliminar de la

información en tanto técnica primaria, y un taller crítico, a través del cual fue posible establecer conductas de entrada con el GIAP al definir los presupuestos epistémicos fundamentales.

La fase de autodiagnóstico estuvo definida por la implementación de una entrevista semiestructurada que buscaba establecer la percepción de los participantes frente a las categorías analizadas en el contexto institucional.

Durante la etapa de fase de programación, se desarrolló un taller de negociación y decisión que apoyado en el instrumento denominado árbol de problemas y soluciones, permitió la construcción colectiva del Plan de Acción Integral – PAI.

Atendiendo el nivel de agregación, en el sentido de cómo fue recolectada la información, se tiene que esta se obtuvo a partir de técnicas primarias, las cuales se caracterizan por suministrar información a partir del contacto directo entre el observador investigador y la situación objeto de estudio, tal como lo explica Abril (2008). A continuación, se describe cada una de estas técnicas.

### ***Técnicas en instrumentos de investigación utilizados durante la fase de negociación.***

Esta etapa se concretó en las actividades de constitución del consentimiento informado y la autorización para el manejo de datos, a partir de la socialización de los objetivos, metodologías y fines de la propuesta con el equipo docente y la muestra constitutiva del Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP, el cual conforma la muestra con a la que se aplican las técnicas en instrumentos de recolección de información. Posteriormente se procedió a procesos de observación participante, la cual estuvo orientada a la identificación de evidencias en contexto de las acciones de desarrollo curricular pudieran incidir positiva o negativamente en el fomento del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° de la institución.

Y luego, con el equipo GIAP constituido, se procedió al desarrollo del primer taller crítico, el cual estuvo enfocado a la apropiación o aprehendizajes (De Zubiría, 2013) que permitieran el consenso en torno a los fundamentos epistémicos y praxeológicos desde los cuales se definen y asumen las categorías que articulan la trayectoria de la investigación. Estos instrumentos fueron estructurados de la siguiente manera:

***Presentación de la Propuesta, concientización y consentimiento informado.***

Esta actividad preliminar permitió obtener el consentimiento de los participantes para el tratamiento de sus datos y producción intelectual y laboral, en los términos señalados por la ley; específicamente la Ley 1581 de 2012, únicamente para los fines y objetivos de que trata la propuesta de investigación y con alcances exclusivamente académicos, con la salvedad de que la institución podrá tomar los resultados de la investigación para articularlos a la reorientación de desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional.

***Taller Crítico.***

El taller crítico se concretó con base en las fases propuestas por Quintana (2006) de acuerdo con el siguiente esquema:

**Tabla 6.**

*Guion del Taller Crítico N°1: Desarrollo curricular y Pensamiento Crítico.*

Título del Taller	Desarrollo curricular y pensamiento crítico.		
Objetivo General de la actividad	Aprender significativa y consensuadamente los fundamentos epistémicos y praxeológicos básicos desde los cuales se definen y asumen las categorías referidas al Desarrollo Curricular (DC) y Pensamiento Crítico (PC) que articulan la trayectoria de la investigación.		
Etapas	Objetivos	Insumos	Procedimientos
Encuadre	Socializar los objetivos y alcances esperados de la propuesta, así como la metodología a implementar.	Presentaciones Genially: ¿Cómo incide la forma como se asume el desarrollo del	Interacción dialógica Virtual – Vía Zoom, Microsoft Teams o similares.
Diagnóstico	Identificar las concepciones e ideas previas que el grupo de participantes posee en torno a las categorías.	currículo, en el desarrollo del Pensamiento Crítico de sus Estudiantes?	Mediante el uso de un OVA de gamificación <i>on line</i> los docentes visualizan y socializan sus preconceptos en torno a “Currículo y desarrollo curricular” y “Pensamiento Crítico”.
Identificación y análisis	Analizar los presupuestos epistemológicos que desde las ciencias de la educación fundamentan los conceptos de “Desarrollo Curricular” y “Pensamiento Crítico”.	OVA’s varios.	Los investigadores desarrollan una sencilla ponencia a través de una infografía y/o mapas mentales, para dar cuenta de los fundamentos epistémicos en torno a los conceptos que definen las categorías DC y PC.

Estructuración del plan de acción	Construir colaborativamente y apropiar las definiciones de “Desarrollo curricular” y “Pensamiento Crítico”, en tanto categorías orientadoras de la propuesta de investigación.	Plantilla Jamboard.	Establecer un comparativo entre los preconceptos del GIAP y la fundamentación socializada. Y, a partir de allí, colaborativamente, los docentes re-construyen los conceptos de Desarrollo curricular y pensamiento crítico.
-----------------------------------	--	---------------------	---

---

Fuente elaboración propia con base en Quintana (2006).

### ***Observación Participante.***

DeWalt y DeWalt, citados por Kawulich (2005), señalan que la importancia de la observación participante estriba en la posibilidad de desarrollar una comprensión holística del objeto de estudio; apuntando siempre a la mayor objetividad y precisión. Así mismo, Kawulich (2005), señala la conveniencia de la técnica para recabar información no verbal o no revelada, en los procesos dialógicos. A continuación, se registra el análisis y resultados de este procedimiento en el marco contextual de la presente investigación:

**Tabla 7.***Categorización y resultados obtenidos durante la observación participante.*

Categoría	Subcategoría	Fuentes observadas y resultados de la observación		
		Clima Institucional (política, infraestructura y recursos)	Guías de Aprendizaje autodirigido (Estrategia emergente ante la pandemia por covid-19)	Guías de Evaluación
Currículo y desarrollo curricular	Perspectiva Sociohistórica	Existen directrices (Resoluciones Rectorales), orientadas a la racionalización del desarrollo curricular y a la integración de referentes curriculares definidos por la normatividad y la aplicación y resultados de los procesos evaluativos tanto internos como externos (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes).	Predomina la tendencia al suministro de contenidos que siguen un plan temático preestablecido. La evaluación se centra en la verificación de la apropiación de tales contenidos.	Se evidencia la propuesta de actividades evaluativas que promueven la contextualización de saberes y resolución de situaciones problemáticas en contextos válidos. Sin embargo, persiste la aplicación de evaluaciones centradas en procesos memorísticos y poco contextualizados.
	Perspectiva educacional.	Existen directrices cuyo objetivo es orientar acerca de los procedimientos y estructuración de los procesos de planeación y desarrollo de prácticas de enseñanza y	En su gran mayoría las guías obedecen a una estructura preestablecida que considera especialmente directrices emanadas desde la normatividad tales como Estándares	Las actividades evaluativas de enfocan especialmente a la verificación de la apropiación de conocimientos.

---

Perspectiva estructural.	<p>producción de material didáctico, así como procesos evaluativos desde la evaluación formativa.</p> <p>Se cuenta con espacios de interacción dialógica y dialéctica permanente (blog institucional), sin embargo, este es poco explorado por docentes y estudiantes, quienes se limitan a las acciones básicas.</p> <p>La institución adolece la falta de conectividad, así como la gran mayoría de la población estudiantil.</p> <p>La Institución cuenta con infraestructura tecnológica deficiente, con apenas aproximadamente 1 computador por cada 24 estudiantes, lo que dificulta los procesos de acceso directo a la información.</p>	<p>Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.</p> <p>No existen estrategias o acciones claramente orientadas a la retroalimentación del educando. El docente se centra más en la apropiación de procesos algorítmicos y memorísticos.</p>	<p>Las actividades evaluativas responden a estrategias y directrices consensuadas que toman en cuenta las características del contexto y de los estudiantes.</p>
--------------------------	---	--	--

---

	Perspectiva intercultural.	Existen pocas estrategias de participación e integración comunitaria, pero poco relacionada con el Proyecto Educativo Institucional.  Las problemáticas sociales del contexto son poco tomadas en cuenta al momento de planificar el desarrollo curricular.	Los contenidos del material suministrado no integran valores socioculturales ni visibilizan o proponen reflexionar sobre las problemáticas sociales del contexto educativo.	La evaluación es asumida desde una perspectiva externa y como una actividad final al proceso académico. Esta no comprende aspectos significativos o vivenciales para el estudiante.
Pensamiento Crítico	Distinción y promoción de habilidades Distinción y promoción de disposiciones.	No existe una directriz clara con respecto a la implementación de estrategias y acciones que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	Desde algunas áreas, especialmente las relacionadas con las ciencias sociales se promueve ejercicios de reflexión sobre situaciones particulares; pero mayoritariamente la estructuración y desarrollo de los aprendizajes se centra en la apropiación de conceptos.	Se aprecia pocas actividades evaluativas orientadas a la reflexión o al análisis de situaciones en contexto y no se aprecia actividades de autoevaluación.
Estrategias de desarrollo curricular para el desarrollo del Pensamiento Crítico	Estrategias de desarrollo curricular orientadas al desarrollo del Pensamiento Crítico.			

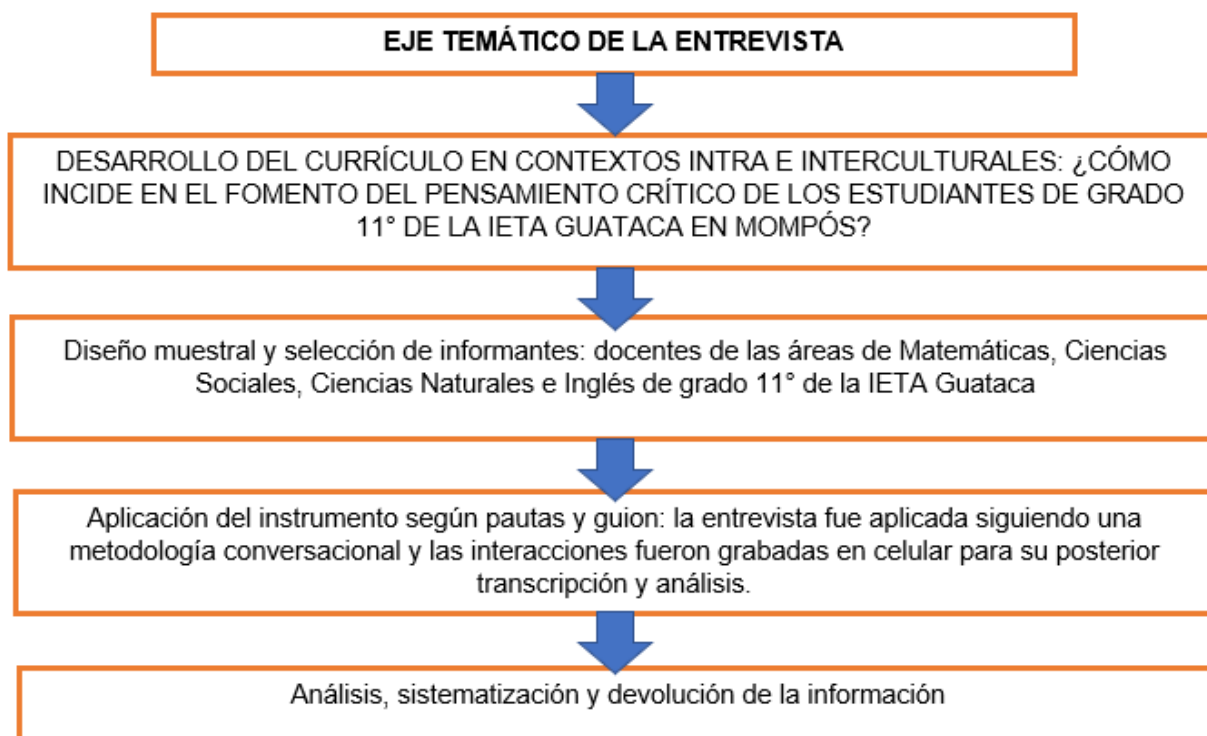
Fuente: Elaboración propia.

***Técnicas en instrumentos aplicados durante la fase de autodiagnóstico: Entrevista semiestructurada.***

Rocha (2016), permite comprender la entrevista semiestructurada como una conversación que de manera colectiva busca la comprensión de los distintos aspectos que definen y contextualizan la problemática objeto de estudio. La pertinencia de la técnica está determinada, especialmente por el hecho que los sujetos de la muestra cuentan con historias de vida cercanas y en común, lo que facilita una amplia complementariedad a partir de una praxis compartida Para una entrevista semiestructurada. Y, con base en Francés et al (2015), se proponen el siguiente esquema:

**Figura 6.**

*Esquema de la entrevista semiestructurada.*



Fuente: elaboración propia, a partir de Francés et al, 2015.

El guion y posterior análisis se fundamentó en las pautas propuestas por Cisterna (2005) y Francés et al (2015) y su estructuración se dio de la siguiente manera:

**Tabla 8.***Categorización de la entrevista semiestructurada.*

Categorías	Preguntas preliminares: establecimiento de la conducta de entrada.	Subcategorías	Preguntas de contextualización
Currículo desarrollo curricular	y	Perspectiva socio histórica del currículo.	¿Cuál de estas perspectivas: tradicional, tecnocrática o crítica, ¿caracterizan los procesos de desarrollo curricular en las prácticas de aula?, ¿cómo lo evidencia?
		El currículo desde los procesos educacionales.	¿De qué manera se asume más el desarrollo del currículo en su institución: como un agregado de contenidos académicos, como un proceso planificado orientado al aprendizaje, ¿o como un proceso que pretende integrar contenidos y vivencias? ¿Por qué?
		Estructuración del Currículo	¿Qué elementos son tenidos en cuenta en los procesos de diseño y desarrollo curricular? ¿Cómo se relacionan?
Pensamiento Crítico	¿Cómo se relacionan los conceptos de currículo y desarrollo curricular?	Habilidades del Pensamiento Crítico.	¿Qué habilidades de pensamiento crítico son promovidas a través del desarrollo curricular? ¿Cómo lo hacen? ¿Cuáles creen que deben ser más fortalecidas?
		Disposiciones del Pensamiento Crítico.	¿Qué actitudes o disposiciones hacia el pensamiento crítico observan en sus estudiantes?, ¿cómo son estimuladas estas actitudes con el desarrollo curricular?
	¿Qué es el pensamiento crítico?, ¿cómo se nota que una persona tiene		

---

pensamiento crítico?	Cualidades del pensador crítico.	¿Qué cualidades que den cuenta del surgimiento de pensamiento crítico en ellos son observadas más a menudo en sus estudiantes?, ¿cuáles son menos frecuentes?
----------------------	----------------------------------	---

---

Fuente: Elaboración propia.

## **Informe de resultados.**

### ***Resultados obtenidos durante la Fase de Negociación.***

Esta fase se concretó en la implementación de procesos de observación participante y la implementación del primer ciclo de talleres críticos. Los resultados obtenidos se registran a continuación:

### ***Resultados obtenidos de la Observación Participante.***

La observación participante es una actividad transversal y continua durante todo el proceso de investigación. Su importancia radica en que brinda la posibilidad de desarrollar comprensiones holísticas del objeto de estudio, permitiendo captar información no revelada, así como la documentación del contexto del objeto de estudio (Kawlich, 2005). A continuación, se transcribe la construcción conceptual alcanzada con el GIAP.

**Tabla 9.***Resultados obtenidos de la observación participante.*

Categoría	Subcategoría	Fuente	Resultados de la observación
Currículo y desarrollo curricular	Perspectiva Sociohistórica		Se revela fuerte incidencia de prácticas conductistas tradicionales.
	Perspectiva Educativa.		Se observa un inexacto e incompleto proceso de planeación desligado de la realidad del estudiante y su contexto.
	Perspectiva Estructural.	Planes de aula, prácticas de aula, guías de trabajo autodirigido (a causa de la pandemia por covid-19), Infraestructura	Las prácticas de aula suelen obedecer a procesos de planeación no unificados, en los que se toma en cuenta sobre todo elementos referenciales con una alta preponderancia de contenidos sobre procedimientos, por lo general estos suelen ser ajenos a la realidad del estudiante.
	Perspectiva Intra e Intercultural	tecnológica.	Las prácticas de aula y procesos evaluativos suelen concederle poca o nula significancia al contexto sociocultural del estudiante por lo que no son integrados a los contenidos, desarrollo o evaluación de los aprendizajes.
	Distinción y promoción de habilidades	Planes de aula, prácticas de aula,	En general se observa que el profesorado distingue y promueve algunas habilidades y disposiciones para el pensamiento crítico, tales como el análisis y la explicación,

Pensamiento Crítico.	Distinción y promoción de disposiciones.	guías de trabajo autodirigido (a causa de la pandemia por covid-19), Infraestructura tecnológica.	sin embargo, esta se centra en procesos y acciones incidentales. Se suele implementar algunas técnicas como trabajos grupales, exposiciones, entre otras, sin tener una intencionalidad dirigida al fomento del pensamiento crítico. No se aprecia la integración de estrategias o actividades claramente dirigidas al fomento del pensamiento crítico a través del desarrollo del currículo.
Estrategias de desarrollo curricular para el desarrollo del Pensamiento Crítico	Estrategias de desarrollo curricular orientadas al desarrollo del Pensamiento Crítico.		

---

Fuente: Elaboración propia.

### ***Resultados obtenidos del Taller Crítico.***

El taller crítico es en esencia un espacio de interacción dialógica que permite la construcción de las bases epistemológicas sobre las cuales descansa el proceso de investigación acción participativa. Consiste en una técnica que busca interrelacionar y construir significados a la realidad social estudiada (Ghiso, 1999). En el ámbito educativo y, de manera especial para el fortalecimiento de la praxis docente, en tanto reflexión sobre la práctica, el taller busca el desarrollo de habilidades para encontrar nuevos sentidos a los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de procesos de meta-analíticos sobre estos (Calderón y Muñoz, 2004). La actividad estuvo orientada por el objetivo general de “aprehender significativa y consensuadamente los fundamentos epistémicos y praxeológicos básicos desde los cuales se definen y asumen los conceptos de Desarrollo Curricular y Pensamiento Crítico, en tanto

categorías estructurantes del proceso investigativo (Ponton y Mercado, 2021). Los resultados de este proceso se registran a continuación:

**Tabla 10.**

*Construcción consensuada de la fundamentación epistemológica para la Categoría de Desarrollo Curricular DC.*

---

Desarrollo Curricular

---

Es un proceso flexible, sistemático y planificado que, apoyado en los recursos institucionales y del medio, y orienta las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo e interpretativo, y a la vez, contextualizado con la realidad escolar y social del estudiante, con el objetivo de hacer de este una persona capaz de enfrentar diversas situaciones de conflicto, comprender y crear nuevas maneras de relacionarse consigo mismo, con el otro y, en general, hacerse competente para asumir los retos de la vida.

---

Construcción colaborativa con el GIAP del concepto de Desarrollo Curricular.

**Tabla 11.**

*Construcción consensuada de la fundamentación epistemológica para la Categoría de Pensamiento Crítico PC.*

Pensamiento Crítico
<p>Es una capacidad cognitiva orientada hacia la acción y la toma de decisiones en un contexto de resolución de problemas e interacción con los otros, que implica un conjunto de habilidades, actitudes y disposiciones que actúan simultáneamente y se relacionan con variadas capacidades como comprensión, argumentación, pensamiento lógico, metacognición, autorregulación, interpretación, análisis, discernimiento, inferir, evaluar y deducir conclusiones, entre otras.</p>
<p>Construcción colaborativa con el GIAP del concepto de Pensamiento Crítico.</p>

### ***Análisis y Discusión.***

El proceso de análisis de resultado se llevó a cabo en dos instancias. En un primer momento, los investigadores, mediante la aplicación del Software Atlas.ti8, y de técnicas para la lectura de entrevistas (Francés *et al*, 2015), determinaron la confiabilidad y consistencia de la información suministrada. Posteriormente, en una segunda instancia, reconociendo que una de las principales características de la IAP es la del carácter iterativo de sus procesos, se procedió a procesos de devolución de la información al GIAP, con el fin de comprender la problemática estudiada para proceder más tarde a construir conjuntamente alternativas de solución que sentarán las bases para la etapa final de la IAP: la fase de programación en la cual se concreta en la construcción del Plan de Acción Integral PAI. A continuación, presentamos el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos utilizados a lo

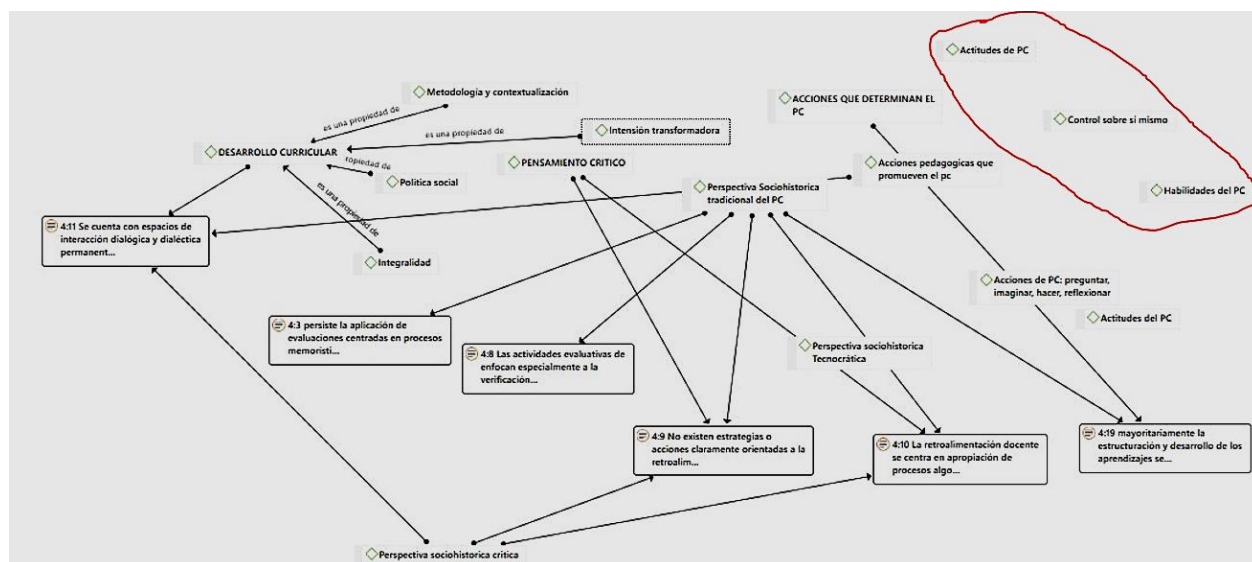
largo del proceso investigativos. A continuación, se presenta el análisis de estos resultados y el consecuente Plan de Acción Integral PAI.

### *Análisis de la Información obtenida a partir de la Observación Participante.*

Los registros obtenidos a partir de la Observación Participante fueron contrastados con las categorías apriorísticas DC y PC comprendidas en el marco teórico de la investigación, mediante el uso del Software Atlas.Ti8, con el fin de establecer correlaciones entre la caracterización de las categorías.

### **Figura 7.**

*Análisis de las relaciones entre Desarrollo Curricular (DC) y desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) en la IETA Guataca.*



Fuente: elaboración propia mediante aplicación del software Atlas.Ti8

El gráfico ilustra las posibles relaciones entre el DC y el desarrollo del PC. Se observa que la forma como es asumido el desarrollo curricular en la institución no contribuye al fomento

del pensamiento crítico, pues no guarda relación con actitudes y habilidades consecuentes con este.

El análisis de los datos obtenidos de la observación participante permitió establecer, entre otros, aspectos los siguientes:

El currículo es desarrollado desde enfoques predominantemente tecnocráticos.

Prevalencia de prácticas tradicionalmente conductistas.

Deficiente disponibilidad infraestructural tanto física como tecnológica y de material didáctico, lo que dificulta una mayor apropiación de los procesos de aprendizaje por parte de los educandos.

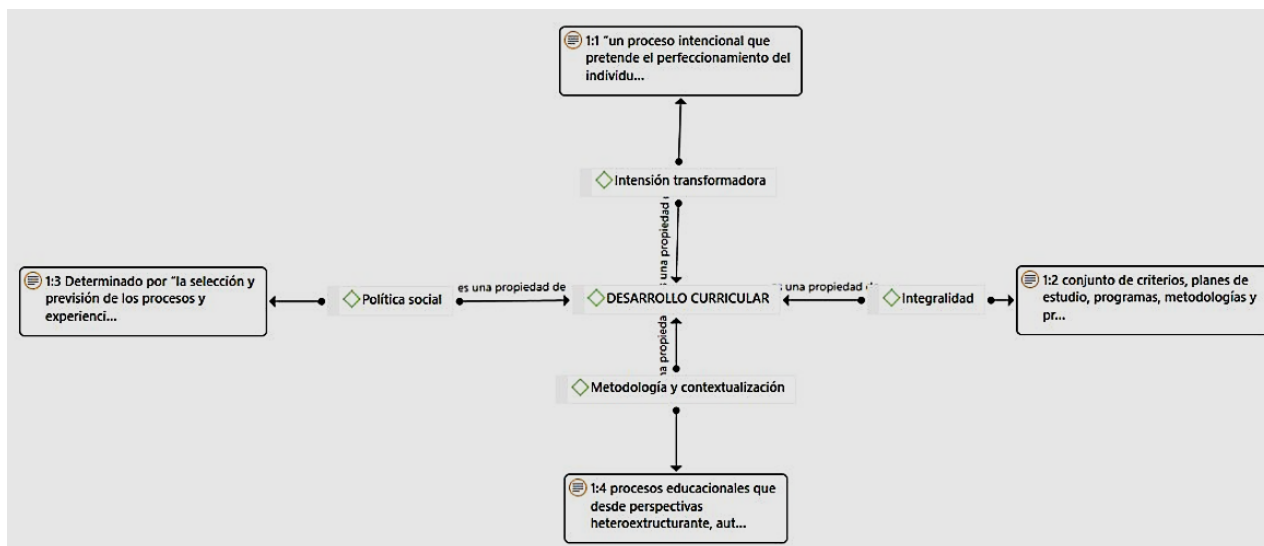
Los procesos de desarrollo curricular no se orientan al fomento del pensamiento crítico.

#### ***Análisis de la Información obtenida a partir del Taller Crítico.***

Las síntesis de las fundamentaciones epistémicas de las categorías DC y PC, respectivamente, así como las construcciones del equipo GIAP fueron sometidas a análisis utilizando el software Atlas.ti 8, con el fin de determinar la pertinencia y apropiación de las bases conceptuales, punto de partida para posteriores análisis.

**Figura 8.**

*Análisis de la pertinencia del concepto de la categoría DC.*

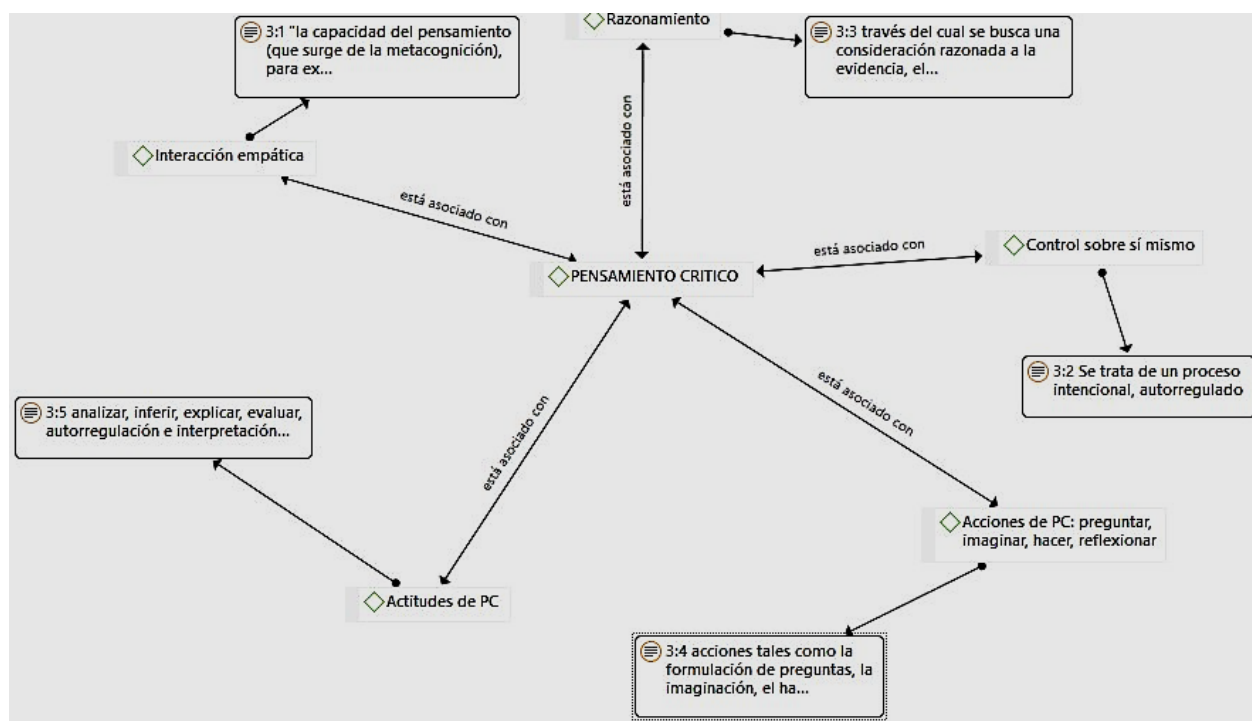


Fuente: elaboración propia mediante aplicación del software Atlas.Ti8



Figura 10.

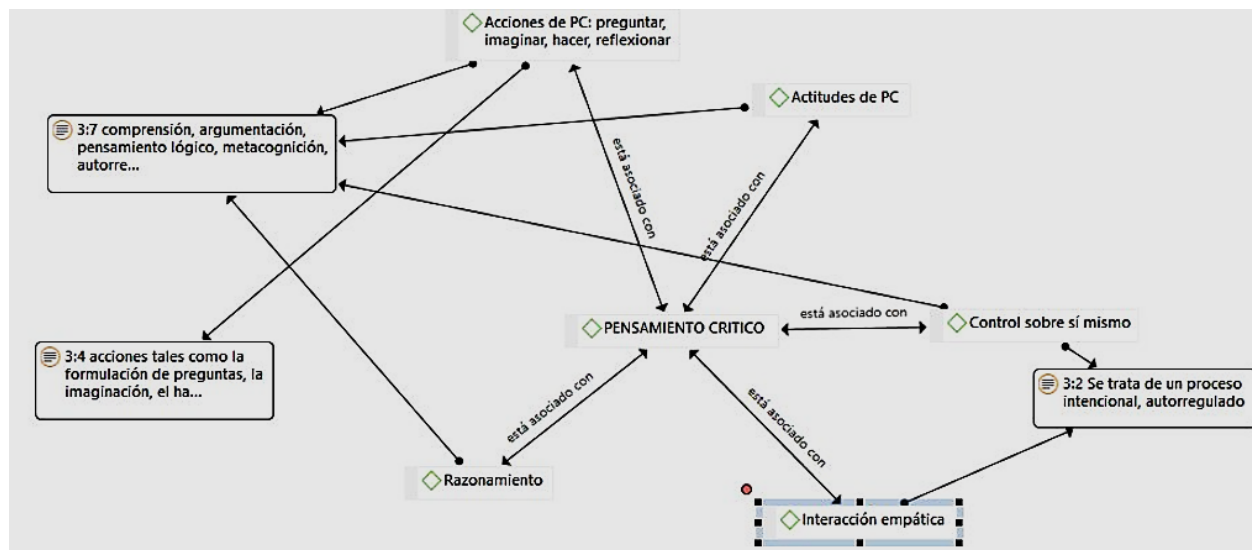
## Análisis Categorización PC.



Fuente: elaboración propia mediante aplicación del software Atlas.Ti8

**Figura 11.**

*Análisis de la conceptualización de la categoría PC, por parte del Grupo de Investigación Acción Participativa – GIAP.*



Fuente: elaboración propia mediante aplicación del software Atlas.Ti8

**Tabla 12.**

*Contraste entre la fundamentación epistémica y la construcción conceptual en torno a los conceptos de las categorías Desarrollo Curricular y Pensamiento Crítico.*

Categorías.	Fundamentación Epistémica	Construcción Equipo GIAP
Desarrollo Curricular	Consiste en “un proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de este, en el mundo cultural y social” (Paidican, 2010).	Es un proceso flexible, sistemático y planificado que, apoyado en los recursos institucionales y del medio, y orienta las prácticas pedagógicas hacia el desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo e interpretativo, y a la vez, contextualizado con la realidad escolar y social del estudiante, con el objetivo de hacer de este una persona capaz de enfrentar diversas situaciones de conflicto, comprender y crear nuevas maneras de relacionarse consigo mismo, con el otro y, en general, hacerse competente para asumir los retos de la vida.
	Hace referencia al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Colombia, Ley 115 de 1994, Art. 76).	
	Determinado por “la selección y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos” (Peñalosa, 2005, p. 17), desde perspectivas sociohistóricas tradicional, tecnocrática y crítica.	
	Desde los procesos educacionales que desde perspectivas heteroestructurante, autoestructurantes o mixtas, consideran al estudiante para tomar decisiones a cerca de el para qué, el qué, el cómo enseñar, el cómo evaluar y el con qué enseñar (de Zubiría, 2013).	
Pensamiento Crítico	“la capacidad del pensamiento (que surge de la metacognición), para examinarse y evaluarse a sí mismo (...), en términos de cinco dimensiones: lógica, sustantiva, dialógica, pragmática y contextual”	Es una capacidad cognitiva orientada hacia la acción y la toma de decisiones en un contexto de resolución de problemas e interacción con

(Villarini, 2003, p.39). Se trata de un proceso intencional, autorregulado a través del cual se busca una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (APA Delphi, citado por Facione, 2007, p. 17).

Se concreta en torno a acciones tales como la formulación de preguntas, la imaginación, el hacer y el reflexionar, requiriendo para ello habilidades para interactuar de manera respetuosa, apropiada y eficiente, con actitudes empáticas y flexibles (OECD PISA, citado por UNESCO, 2016), tales como analizar, inferir, explicar, evaluar, autorregulación e interpretación.

los otros, que implica un conjunto de habilidades, actitudes y disposiciones que actúan simultáneamente y se relacionan con variadas capacidades como comprensión, argumentación, pensamiento lógico, metacognición, autorregulación, interpretación, análisis, discernimiento, inferir, evaluar y deducir conclusiones, entre otras.

---

Fuente: elaboración propia.

Con base en el análisis Atlas.Ti8, y el seguimiento a la experiencia, es posible establecer que existe un consenso entre el equipo GIAP y los investigadores en torno a las definiciones de las categorías DC y PC. Es posible establecer así mismo que estas definiciones son, a su vez, consecuentes con los fundamentos epistémicos desde los cuales se aborda.

### ***Análisis de la Información obtenida a partir de la Entrevista Semiestructurada.***

La entrevista semiestructurada se concretó en siete rondas de preguntas en torno a la contextualización de las categorías y subcategorías de investigación con base en una reflexión sobre la praxis pedagógica personal e institucional. La información suministrada fue grabada, transcrita y analizada mediante el uso del software Atlas.Ti8, con base en el cual fue posible establecer la pertinencia de las relaciones entre las categorías y, un análisis crítico, el cual se hizo siguiendo la metodología señalada por Montañez (2001, 2002), referenciada por Francés, et al (2015), quien propone cuatro niveles de lectura:

Una lectura intuitiva, que permite identificar ideas llamativas y potencialmente relevantes y reveladoras,

Una lectura temática, que permite establecer la relación epistémica,

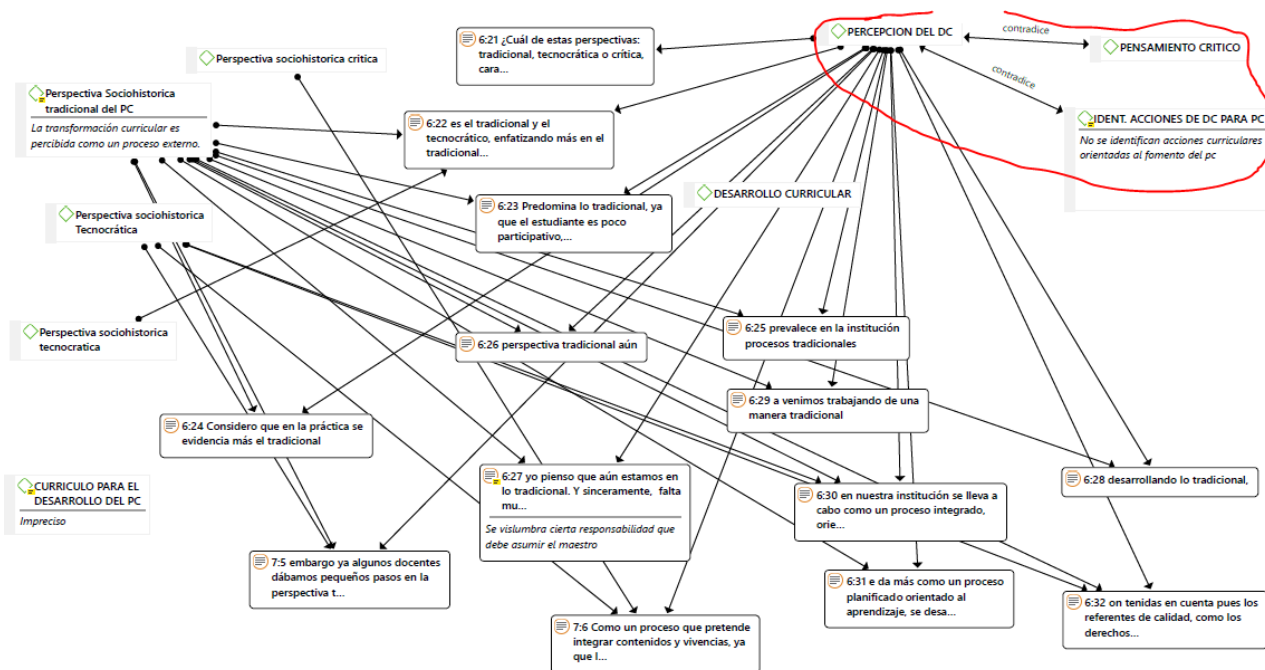
Una lectura contextual, que permite identificar puntos de vista y posicionamientos de los entrevistados, y,

Una lectura relacional, que permite establecer las relaciones existentes de alianza, comprensión o conflicto entre los participantes y entre estos y la problemática objeto de análisis.

Los resultados de los procedimientos se exponen a continuación:

**Figura 12.**

*Percepción de las relaciones entre Desarrollo Curricular y fomento del desarrollo del Pensamiento Crítico por parte de los docentes integrantes del GIAP.*



Fuente: elaboración propia mediante aplicación del software Atlas.Ti8

Los resultados de la aplicación y posterior análisis de la información recabada son registrados en la siguiente matriz:

**Tabla 13.**

Análisis de la entrevista semiestructurada.

Códigos Principales	Códigos secundarios	Interrogantes	Interpretación de relaciones
Desarrollo Curricular (DC)	Apropiación de los conceptos en contexto asociados a la categoría Desarrollo Curricular.	(1). ¿Cómo se relacionan los conceptos de currículo y desarrollo curricular?	En general, los docentes entrevistados perciben el desarrollo curricular como un proceso que integra elementos sociohistóricos y metodológicos, pero lo hacen de una manera muy difusa y no muestran una clara conexión entre su quehacer docente y el desarrollo curricular.
	Caracterización de la forma como se da el desarrollo curricular en la institución.	(4). ¿Cuál de estas perspectivas tradicional, tecnocrática o crítica, caracterizan los procesos de desarrollo curricular en las prácticas de aula?, ¿cómo lo evidencia? (5). ¿De qué manera se asume más el desarrollo del currículo en su institución como un agregado de	Prevalece una percepción de currículo tradicional, justificado, según ellos, por trayectoria cultural de los educandos y otros factores externos. En general, no asocian la perspectiva política del currículo con su accionar docente.

---

		<p>contenidos académicos, como un proceso planificado orientado al aprendizaje, o como un proceso que pretende integrar contenidos y vivencias? ¿Por qué?</p> <p>(6). ¿Qué elementos son tenidos en cuenta en los procesos de diseño y desarrollo curricular? ¿Cómo se relacionan?</p>	<p>Generalmente son señalados los denominados Referentes Curriculares (Estándares, DBA, pruebas ICFES), se hace poca alusión al contexto del estudiante.</p>
Pensamiento Crítico (PC)	<p>Apropiación de los conceptos en contexto, asociados a la categoría Pensamiento Crítico</p>	<p>(2). Para usted, ¿Qué es el pensamiento crítico?, ¿cómo se nota que una persona tiene pensamiento crítico?</p>	<p>Los docentes entrevistados suelen declarar una respuesta imprecisa e incompleta.</p>
	<p>Identificación de procesos de desarrollo curricular orientados al fomento del PC.</p>	<p>(3). ¿Cómo se comprende un currículo para el desarrollo del pensamiento crítico?</p> <p>¿Qué habilidades y disposiciones de pensamiento crítico son</p>	<p>Los entrevistados enuncian algunos aspectos que deben ser integrados al currículo, pero lo hacen de manera imprecisa y siempre como una posibilidad externa.</p> <p>Se enuncian algunas habilidades como el análisis y la inferencia,</p>

---

---

promovidas a través del desarrollo curricular? pero estas son esporádicas y más bien incidentales, ¿Cómo lo hacen? ¿Cuáles acciones distinguirse creen que deben ser más claramente dirigidas al fortalecidas? fomento del pensamiento crítico como tal.

---

Fuente: elaboración propia a partir del análisis obtenido con base en la aplicación del software Atlas.Ti8.

**Tabla 14.**

*Análisis por de la entrevista semiestructurada mediante la aplicación de la técnica de niveles de lectura.*

Análisis por niveles de lectura.				
Interrogante	Análisis Intuitivo	Análisis temático	Análisis contextual	Análisis relacional
¿Cómo se relacionan los conceptos de currículo y desarrollo curricular?	Se percibe propiedad en la forma como se asume la idea de currículo y su desarrollo, pero esta resulta parcial e inexacta, ya que se desconocen elementos contextualizadores e integradores.	Se percibe pertinencia en los procesos de reflexión; se comprende el currículo desde distintas perspectivas y se identifica cuáles prevalecen a nivel institucional.	En general, el docente percibe que el currículo y su desarrollo es un proceso planificado en el que elementos como los planes de aula, el sistema de evaluación, los referentes curriculares, entre otros, están orientados al alcance de unos determinados objetivos de aprendizaje en	En general, se percibe cómo el concepto de currículo y desarrollo curricular no es asumido como un proceso dinámico, sino como un agregado estático de procedimientos y contenidos desligados de la realidad del estudiante y su contexto.

---

			tiempo determinado.	
Para usted, ¿Qué es el pensamiento crítico?, ¿cómo se nota que una persona tiene pensamiento crítico?	Lo más cercano a la idea de pensamiento crítico es la relación que suelen establecer entre este, la capacidad de análisis, la capacidad de toma de decisiones, y la capacidad de resolver problemas en contextos de la vida, pero especialmente escolares.	Se percibe una concepción incompleta e imprecisa de pensamiento crítico; aunque en su mayoría expresan que el pensamiento crítico se pone de manifiesto ante la necesidad de resolver situaciones problémicas escolares y de la vida, tendiendo a ser confundido su concepto, con el concepto de competencia.	El pensamiento crítico es concebido básicamente como la capacidad para resolver situaciones problémicas en la que implícitamente pareciera estar consideradas las habilidades y disposiciones que caracterizan el pensamiento crítico en tanto competencia.	Se percibe consenso en la idea de pensamiento crítico como competencia para resolver problemas, especialmente en el ámbito académico, aunque algunos docentes expresan que esta competencia deber estar presente en cualquier ámbito de la vida.

¿Cómo se comprende un currículo para el desarrollo del pensamiento crítico?	El currículo para el pensamiento crítico se concibe como aquel orientado a “potenciar” la calidad del pensamiento del educando, de manera que sea capaz de encontrarle sentido a los conocimientos adquiridos, pudiendo responder a necesidades socioculturales y que debe ser promovido desde todos los grados que ofrece la institución.	Se trata de un currículo flexible, transversal, y contextualizado, orientado a desarrollar en el estudiante capacidades para interpretar la realidad de su contexto, atender problemas y ofrecer posibles soluciones; así como formarse ideas propias argumentadas y contrastadas frente a diferentes perspectivas.	Los docentes comprenden que el currículo para el pensamiento crítico debe trabajarse desde todas las áreas, y que debe llevar al estudiante a aprender a manejar la duda frente a diversas situaciones; cuando es capaz de comparar situaciones y formarse un acervo de valores.	Se percibe consenso frente a la necesidad de flexibilizar el currículo, así como su contextualización.
¿Cuál de estas perspectivas, tradicional,	En general el profesorado reconoce las	Se logra identificar las diferentes	El docente por lo general no se considera	Los docentes concuerdan en la necesidad de

tecnocrática o crítica, caracterizan los procesos de desarrollo curricular en las prácticas de aula?, ¿cómo lo evidencia?	dificultades y debilidades del desarrollo curricular y comprenden la necesidad de proyectarse a un currículo con una perspectiva crítica.	perspectivas sociohistóricas del currículo, logrando establecerse que el currículo tradicional y el tecnocrático (este último deficientemente asumido), son las tendencias que prevalecen en los procesos de desarrollo curricular.	responsable de la situación reconocida, pues considera que esto se debe a la forma como el estudiante ha interiorizado su manera de aprender y las condiciones contextuales, las cuales, según ellos, se constituyen en el principal impedimento, el cual es muy difícil de cambiar.	orientar los procesos de desarrollo curricular hacia una tendencia más sociocrítica.
¿De qué manera se asume más el desarrollo del currículo en su institución: como un agregado de contenidos académicos,	Se reconoce que en general los procesos de desarrollo curricular se asumen como un proceso planificado en torno a los referentes de calidad expedidos	Se identifica claramente el reconocimiento de un currículo altamente tecnocrático, en el que se considera que la planeación	Se evidencia la necesidad de promover un currículo más articulado al contexto y la vida del estudiante, como estrategia para	Los docentes expresan que si bien prevalece un currículo centrado en la planeación (tecnocrático), sí se hacen algunos esfuerzos por desarrollar en el

como un proceso planificado orientado al aprendizaje, ¿o como un proceso que pretende integrar contenidos y vivencias?	por el Ministerio de Educación, los cuales a veces con dificultad son integrados, ya que se toma muy poco en cuenta la realidad contextual del educando.	rigurosa es determinante para un óptimo aprendizaje, independiente, incluso del contexto en que este se dé.	orientarse más hacia lo crítico.	estudiante procesos reflexivos sobre la pertinencia de sus aprendizajes.
¿Por qué?				
¿Qué elementos son tenidos en cuenta en los procesos de diseño y desarrollo curricular?	Insistencia en reconocer los Referentes Curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional como elementos vinculantes del currículo y no como elementos referenciales.	Existe confusión en la distinción y relacionamiento de los elementos presentes en todo proceso de diseño y desarrollo curricular.	Se observa la necesidad de aprehender y contextualizar los elementos que integran el currículo, especialmente el estudiante y su contexto, en particular cuando este se orienta hacia el desarrollo del pensamiento crítico.	Reconocen contradictoriamente que las condiciones cognitivas preexistentes en los estudiantes y su contexto sociocultural dificultan la integración de los referentes de calidad a los procesos de desarrollo curricular, por lo que se deduce que terminan planeando, sobre
¿Cómo se relacionan?				

				todo, en función de contenidos.
¿Qué habilidades y disposiciones de pensamiento crítico son promovidas a través del desarrollo curricular?	En general, los docentes identifican muy pocas habilidades y disposiciones de pensamiento crítico en los estudiantes. Llama la atención que ellos esperan que estas habilidades y actitudes surjan de manera espontánea en función de los procesos de aprendizaje, y no en función de procesos dirigidos.	Los docentes caracterizan las habilidades y disposiciones propias del pensamiento crítico tales como el análisis, la interpretación, el ser inquisitivo, entre otras.	Identifican en los estudiantes serias dificultades en los procesos de lectura significativa.	Identifican “apatía” en los estudiantes frente a cualquier proceso que implique ser analítico y reflexivo sobre los procesos o contenidos del aprendizaje.

---

Fuente: elaboración propia con base en Francés et, al. (2015)

Los procesos de análisis aplicados sobre la información recolectada a través de la entrevista semiestructurada permiten establecer que, en general, la Institución no dispone en su proyección y desarrollo curricular de estrategias o acciones que promuevan el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes. Así mismo, se establece que el profesorado es consciente de la falta de habilidades y disposiciones encaminadas a su desarrollo.

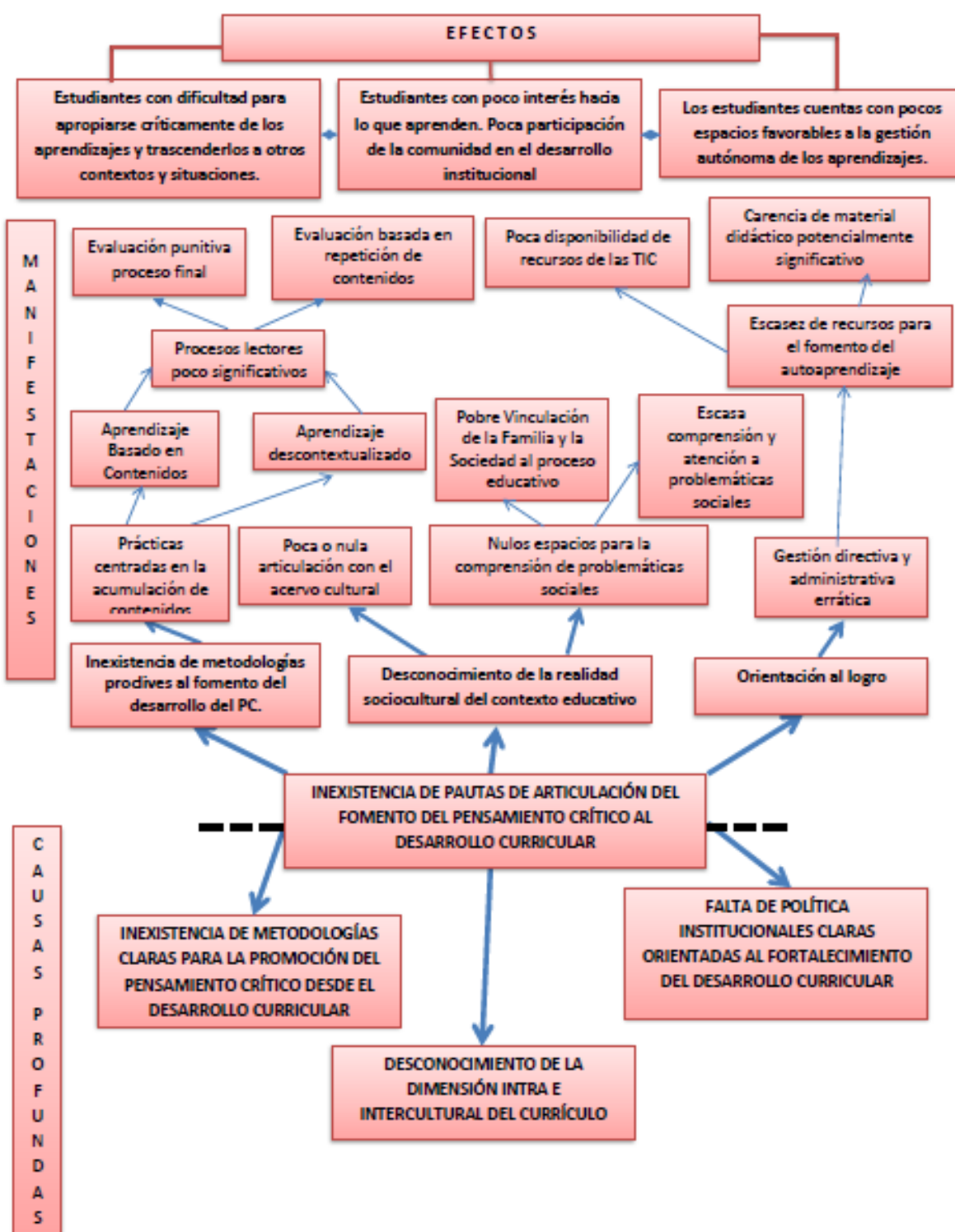
***Uso de Resultados: Fase de Programación – Proyección del Plan de Acción Integral – PAI.***

Sirvent y Rigal (2012), señalan la forma como la IAP propicia, sobre todo, la participación real de la población involucrada, con el objetivo de generar conocimientos colectivos, fortalecer la organización social y, promover la transformación de las condiciones de afectación de la vida cotidiana en un contexto social determinado; objetivo que apunta a la tarea de “producir saberes emancipatorios que aseguren autonomía racional y libertad” (p. 35), más allá, incluso de los saberes formales del conocer y el hacer. En este orden de ideas, y siguiendo las metodologías y técnicas investigadas por Francés *et al*, (2015), el uso de resultados se concretó en la denominada Fase de Programación, la cual, en la cual se desarrollaron dos acciones fundamentales: en una primera instancia se dio la identificación y comprensión de las causas profundas de la problemática y sus manifestaciones. Posteriormente, a partir de estas comprensiones, se procedió a construir colaborativamente con el GIAP posibles alternativas de solución.

El primer momento se llevó a cabo mediante la implementación de la técnica denominada “Árbol de Problemas y Soluciones” (Francés *et al*, 2015), la cual posibilitó establecer relaciones de causa – manifestaciones y efectos de las situaciones analizadas. Posteriormente, se realizó una síntesis de la información construida con el GIAP a través de dicha técnica, con las posibles estrategias para la resolución de la problemática de que trata el presente informe según se presenta a continuación:

Figura 13.

Árbol de problemas.

Fuente: GIAP con base en Francés *et al*, (2015).



**Tabla 15.***Estructuración del Plan de Acción Integral - PAI.*

Problema principal	Inexistencia de pautas de articulación del fomento del pensamiento crítico al desarrollo curricular.			
Causa profunda	Manifestaciones	Efectos	Alternativa de Solución	Posibles estrategias
Inexistencia de metodologías para la promoción del Pensamiento Crítico desde el desarrollo curricular.	Procesos de enseñanza excesivamente centrados en contenidos y mecanización de conocimientos, procesos lectores poco atractivos al estudiante y poco significativos. El aprendizaje se evalúa, generalmente de manera puntual y cuantitativa.	Los estudiantes manifiestan dificultad generalizada para apropiarse significativamente de los aprendizajes, lo que a su vez les dificulta utilizarlos en la resolución de diferentes situaciones problémicas en contextos variados.	Articular a los procesos de desarrollo del plan de estudios estrategias que fomenten la aprehensión significativa de los aprendizajes como, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo.	Generar espacios de reflexión docente como Jornadas Pedagógicas.  Propiciar instancias favorables a la investigación y gestión de prácticas por parte de los docentes.

---

Desconocimiento de la dimensión intra e intercultural del currículo.	Existencia de pocos o nulos espacios para la contextualización de los procesos de desarrollo curricular en consideración de las problemáticas y necesidades, así como de las manifestaciones culturales de la comunidad y la región.	Los estudiantes perciben los aprendizajes como algo ajeno a su realidad, por lo que se predisponen al desinterés, la fijación de otras metas y la deserción.	Integrar técnicas como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategia para vincular el contexto a los procesos de aprendizaje.	Sortear la escasez de recursos bibliográficos y tecnológicos, mediante la promoción de espacios de interacción y de apoyo a la gestión autónoma de los aprendizajes por parte de los
Falta de políticas institucionales orientadas a la efectivización del	La gestión directiva suele ser psicorrígida, con objetivos definidos con poca claridad y pocas	Los estudiantes cuentan con pocos espacios que favorezcan la gestión autónoma de sus aprendizajes.	Considerar la Gestión Académica como componente fundamental del desarrollo institucional	estudiantes y docentes, por ejemplo, mediante el uso de blogs.

---

---

desarrollo del	estrategias de seguimiento	y proyectar su	Fortalecer las
currículo.	y retroalimentación	fortalecimiento desde la	instancias de
		dirección y la	participación de la
		administración	comunidad en la toma
		institucional.	de decisiones
			institucionales.

---

Fuente: elaboración propia con base en los aportes del GIAP

### **Conclusiones.**

Concluida la investigación de base de que trata este informe, es posible establecer que la forma como se lleva a cabo el desarrollo del currículo en la Institución Educativa beneficiada contribuye muy poco al fomento del pensamiento crítico en general y, en particular en los estudiantes de grado 11 en tanto población focalizada. En efecto, el respectivo abordaje de los objetivos previstos en la propuesta permitió concluir que:

En primera instancia, el contexto en tanto espacio de relaciones sociales mediadas por la interculturalidad, poco o nada es tenido en cuenta al momento de diseñar el currículo y su forma de desarrollarlo. Y que, las ideas de currículo y pensamiento crítico, con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje, son asumidas de manera imprecisa y limitada. No obstante, luego de las interacciones dialógicas y dialécticas que caracterizan los procesos de investigación mediados por técnicas de Investigación Acción Participativa, fue posible establecer una relación entre ambas ideas e identificar un currículo para el desarrollo del pensamiento crítico en contextos interculturales como un proceso flexible, sistemático y planificado que orienta las practicas pedagógicas hacia la formación en el estudiante de una forma de pensar autónoma, interpretativa, analítica y con potencial emancipatorio. Es decir, el proceso investigativo, logró contextualizar y hacer pertinentes los conceptos de las categorías analizadas.

En general, el trabajo investigativo se concretó en una actividad de reflexión y proyección para la acción, que permitió concluir que, si bien las acciones que desde el desarrollo curricular se vienen adelantando para el fomento del desarrollo del pensamiento crítico en la institución beneficiada, son mínimas. También es pertinente la conclusión de que sí es posible la articulación, seguimiento y evaluación de estas acciones a la gestión y desarrollo del currículo en el seno de la institución.

Por otra parte, con respecto a los objetivos trazados para esta investigación, es posible concluir lo siguiente:

La forma como se desarrolla el currículo en el contexto de la Institución Educativa de que trata este informe, contribuye muy poco al fomento del pensamiento crítico de sus estudiantes. Esto se debe particularmente a la preeminencia de prácticas desconocedoras y poco integrativas del contexto sociocultural del estudiante, excesivamente centradas en contenidos y planificadas desde una perspectiva predominantemente tecnocrática.

Se establece que, en general, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico en los educandos no es asumido de una manera directa, pues no existe una concientización clara al respecto de cómo esta habilidad puede ser desarrollada desde el currículo y cómo se relaciona con los procesos de aprendizaje.

En el marco del proceso investigativo fue posible identificar algunas instancias y estrategias enfocadas a subsanar esta falencia. Se advierte que en realidad, resulta poco práctico atender una población estudiantil determinada o, centrarse en un área del plan de estudios en particular, por lo que el fomento del desarrollo del pensamiento crítico se considera como una actividad transversal a todos los contenidos curriculares y que debe propiciarse a través de acciones y estrategias tales como: la implementación de técnicas de aprendizaje como el Aprendizaje Colaborativo, la integración del acervo sociocultural a las prácticas de aula y la reflexión sobre situaciones problemáticas significativas propias del contexto social; y, la orientación del desarrollo institucional hacia el potenciamiento de la gestión académica, de manera que se posibilite el fortalecimiento de espacios e insumos que favorezcan el aprendizaje autónomo por parte de los educandos.

Finalmente, es posible afirmar que el trabajo investigativo se concretó en una actividad de reflexión y proyección para la acción, que permitió concluir que, si bien las acciones que desde el desarrollo curricular se vienen adelantando para el fomento del desarrollo del pensamiento crítico en la institución beneficiada, son mínimas. También es pertinente la conclusión de que sí es posible la articulación, seguimiento y evaluación de estas acciones a la gestión y desarrollo del currículo en el seno de la institución.

### Referencias.

- Abril, V. H. (2008). Técnicas e Instrumentos de la Investigación.
- Acosta Meza, D. de J., Albor Martínez, Y., Fuentes Obeid, S. P., Sierra Dávila, L. S. (2010). El Currículo Socio-crítico: una Propuesta pedagógica transformadora. *Revista de Divulgación Académica y Científica de la División de Educación Abierta y a Distancia*, 8, 33 – 47.  
[https://www.academia.edu/download/30357391/revista\\_escenarios8.pdf#page=33](https://www.academia.edu/download/30357391/revista_escenarios8.pdf#page=33)
- Alfageme González, M. B. (s. f). Capítulo 1. Una Introducción al Aprendizaje Colaborativo.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf>
- Anisur Rahman, M., Fals Borda O (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación – acción participativa en el mundo.  
[http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694\\_14-20.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/COM199694_14-20.pdf)
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53 – 62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/1647/1623>
- Ballester Roca, J., & Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161–183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bautista C. N, P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Ed. El Manual Moderno. Bogotá, D. C., Colombia.  
<https://www.oei.es/historico/valores2/foIargentina.htm>
- Behar Rivero, D. S. (2008). Metodología de la Investigación. Ed. Shalom.

- Briones, G. (2002). Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. Arfo Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.
- Calderón Andrade, M. C., Muñoz Dagua, C. (2004). El Taller Crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa* (2), 251 – 262
- Carlosama Burbano, M. A. (13 de noviembre de 2020). Lectura Crítica integradora de identidad cultural. *Cuestiones Educativas*. <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/lectura-critica-integradora-de-identidad-cultural/>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32.
- Causado Escobar, R., Santos Carrasco, B., Calderón Salas I. (2015). Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Naturales en una Escuela de Secundaria. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia. 4(2), 17 - 42. DOI: <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>
- Cedeño Suárez, M. A. (2001). Aportes de la Investigación Cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*. 1(1). Consultado 14/09/2019. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44710105>
- Centro para la Investigación e Innovación Educativas – CERI, Dirección de la Educación y Competencias de la OECD. (2017). El Proyecto OCDE/CERI sobre la Enseñanza y Evaluación de la Creatividad y el Pensamiento Crítico. [https://es.slideshare.net/innovacion\\_edu/el-proyecto-ocdeceri-sobre-la-enseanza-y-evaluacin-de-la-creatividad-y-el-pensamiento-crtico?from\\_action=save](https://es.slideshare.net/innovacion_edu/el-proyecto-ocdeceri-sobre-la-enseanza-y-evaluacin-de-la-creatividad-y-el-pensamiento-crtico?from_action=save)

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento Investigación Cualitativa. *Theoria* 14(1). 61 – 71.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (mayo de 2015). Adaptaciones Curriculares – Flexibilidad Curricular.

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Adaptaciones%20-%20Flexibilidad%20curricular.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (mayo de 2015). Adaptaciones Curriculares – Flexibilidad Curricular.

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Adaptaciones%20-%20Flexibilidad%20curricular.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2012). Currículo.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Congreso de Colombia (21 de diciembre de 2001). Artículo 10. [Cap. 3]. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios educativos y salud, entre otros.

[Ley 715]. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)

De Zubiría Samper, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Ed. Magisterio, Bogotá, Colombia.

De Zubiría, J. (2007). *Los modelos pedagógicos*. Instituto Merani.

- Díaz Aguado, M. J., Baraja, A. (1991). Interacción Educativa Desventaja Sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84521/008199200035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Somera, M. (2013). La Interculturalidad desde la hermenéutica analógica. *En Lago de Vergara, D. (2013) (Ed.). Educación y Cultura: Retos del nuevo siglo en Latinoamérica.* Ed. Solar. Universidad de Cartagena.
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, (210), 135 - 176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- FACIONE, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assement*. pp. 23 - 56.
- Fals Borda, O. (2002). Mompox y Loba. Historia doble de la Costa 1. Ed, Universidad Nacional de Colombia, Banco de la República. El Áncora Editores.
- Francés García F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La Investigación Participativa: Métodos y Técnicas.* Ed. PYDLOS, Ecuador.
- García, M. G. (2014). Desarrollo del Pensamiento Crítico a través del Currículo Crítico. *Revista Digital Palabra*. 3. 48 - 57.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 5(9), pp. 141 – 153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31600907>

- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam, 17, 13-26.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Gómez Rodríguez, A. (2005). Filosofía y metodología de las ciencias sociales. Ed. Alian/a S. A. Madrid.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125 – 135.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Comp. Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social*. P. 113 – 145.
- Guerrero, H., Polo, S., Martínez Royert, J., Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*. 34(86). 959 - 986.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M., (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Ed. McGraw Hill. México D. F.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. Ed. McGraw-Hill Interamericana. México D. F.
- Horn Shane. (2018). Critical Thinking Efficacy and Transfer at an International Baccalaureate Diploma Programme School in Finland. (Tesis de Maestría). University of Turku.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*. 6(2), Art. 43.
- Kemmis, E. (1993). Hacia la Teoría Crítica del Currículum. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, Madrid – España.

- Kuhn, T. S. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica – México. <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Lerma González, H. D. (2012). *Metodología de la Investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Ed. Ecoe. – 4ª Edición. Bogotá (Colombia).
- Loaiza Zuluaga, Y., Osorio, L. D. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira - Risaralda. *Diálogos sobre Educación*. 9(16), 1 - 23.
- Ludewig, C. (s. f). *Universo y Muestra*.  
[http://www.geocities.ws/ucla\\_investigacion/muestreo.pdf](http://www.geocities.ws/ucla_investigacion/muestreo.pdf)
- Martí, J. (2012). *Investigación Acción Participativa. Estructura y Fases*.  
[http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/08/m\\_JMarti\\_IAPFASES.pdf](http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. Serie Guías No. 34*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Minte Münzenmeyer, A., Ibagón Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186 – 198. DOI: da en la enseñanza de la <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Moreno-Pinado, W. E., Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53 – 73.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20(2). DOI: <http://hdl.handle.net/10481/7253>

Morin, E. (2005). *El Paradigma perdido*. Ed. Kairós S.A. Barcelona, España.

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Ed. Ediciones de la U.

Ocampo González, A., López Andrada, C. (2020). *Educación Lectora y Justicia Social*.

Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y a la ciudadanía cultural. Ed. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. CELI.

<https://www.aacademica.org/concepcion.lpezandrada/11>

OCDE (2016). PISA 2015. Resultados Clave. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Olivares Lobos, N. A. (2018). *Gestión Curricular para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*.

(Proyecto de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Oviedo, P. E., Páez Martínez, R. M. (Ed. Acad.). (2020). *Pensamiento Crítico en la Educación*.

Propuestas investigativas y didácticas. Universidad de la Salle.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>

Paidican, M. A. (2010). *La educación según la Unesco*. ResearchGate. DOI.:

10.13140/RG.2.2.23599.12960.

Pansza, M. (1988). *Pedagogía y currículo*. Ed. Gernika, México.

Paul, R., Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

[Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

- Peñaloza Ramelia, W. (2005). *El Currículo Integral*. Ed. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- [http://www.fcv.luz.edu.ve/images/stories/comision\\_curricular/documentos/pe%C3%B1aloza.pdf](http://www.fcv.luz.edu.ve/images/stories/comision_curricular/documentos/pe%C3%B1aloza.pdf)
- Peñalva Vélez, A., Leiva Olivencia, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33. 37 – 46.
- DOI: 10.15366/tp2019.33.003.
- Pimienta Mesa, J. C., Galan, S. E. (2011). *Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales*. FUCLA – Fundación Universitaria Claretiana.
- Pitre Redondo, F. M., Palacio Rojas, C. A. (2010). Educar en Ciencia y Tecnología (CYT) en Contextos Interculturales. *Educación, Comunicación y Tecnología* 4(8).
- <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6633/Educar%20en%20ciencia%20y%20tecnolog%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Educar%20en%20CyT%20en%20contextos,buscar%20explicaciones%20y%20recoger%20informaci%C3%B3n%3B>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de la Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A., Montgomery, W. *Psicología: Tópicos de actualidad*, pp. 47 – 84.
- Quiroz Posada, R. E., Mesa Arango, A. (2011). *Currículo Crítico en la Formación Ciudadana*. Artículos Arbitrados, Ministerio de Educación Nacional.
- <http://gabo.mineduacion.gov.co/becasdcentes/documentos/PasoPaso/UDEA/Articulo%20ciencias%20sociales.pdf>

- Ramírez Bravo, R. (2008) La Pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios* 2(28), 108 – 119.
- Rangel Torrijo, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16.
- Rocha Torres, C. A. (2016). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA – Una apuesta por la comunicación y la transformación social. Corporación Universitaria UNIMINUTO. Bogotá Colombia.
- Rojas Soriano, R. (2012). Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. Ed. Plaza y Valdes. Décima edición.
- Roselly, N. D. (2016). El Aprendizaje Colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones* 4(1), pp. 219 – 280. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Sánchez Vizcaíno, M. C., Fonseca Mora, M. C. (2020). Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. *Revista de Estudios Socioeducativos – RESED*. 8, pp. 95 – 112. DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2020.i8.8](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.8)
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. 18(1), 223 – 242.
- Sandín Esteban, M. P. (2013). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Ed. McGraw-Hill. Madrid, España.

- Santiago Rivera, J. A. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Educación y Humanismo*. 18(31), 241 – 256.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Schlemenson, S. (1997). *El Aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Ed. Norma -Kapeluz. Bogotá (Colombia).
- Silva Sánchez, G. (2019). *Interculturalidad y pensamiento crítico en estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar*. (Tesis de Maestría).  
[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/85548/1/T01836.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/85548/1/T01836.pdf)
- Sirvent, M. T., Rigal, L. (2012). Investigación Acción Participativa. Un desafío para nuestros tiempos. *Proyecto Páramo Andino*.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482#:~:text=La%20Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa%20posibilita,habitantes%20de%20las%20comunidades%20parameras>.
- Steffens, E., Ojeda, J., Martínez, O. M., García, Jesús E., Hernández, H. G., Marin, F, V. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). *Espacios* 38(30).
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Quinta Edición.
- Tamayo A., O., & Zona, R., & Loaiza Z., Y. (2015). EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN. ALGUNAS CATEGORÍAS CENTRALES EN SU ESTUDIO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (2), 111-133.

- Torres Chirinos, A., Fernández Sánchez, E. (2015). Problemas conceptuales del currículum. *Hacia la implementación de la transversalidad curricular. Opción*, 31(77), 55– 110
- UNESCO. (2016). *Habilidades para un mundo cambiante. Aprendizaje y Docencia en la Agenda de Educación 2030* – Santiago de Chile, 9 – 11 de agosto de 2016.
- Universidad Francisco Marroquín (2008). *Planeación - planeamiento - planificación*. Departamento de Educación. <https://educacion.ufm.edu/planeacion-planeamiento-planificacion/>
- Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis S.A. España.
- Veugelers W. (Ed). (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Ed. Brill Sense. Leiden.  
[https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37997/9789004411944\\_webready\\_content\\_text.pdf?sequence=1](https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37997/9789004411944_webready_content_text.pdf?sequence=1)
- Villarini Jusino, A. R. (2003). *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico. Perspectivas Psicológicas* 4(3 - 4), p. 35 – 42.
- Walsh C., (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.  
<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

## Apéndices

### Apéndice A. *Consentimiento informado.*

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL TRATAMIENTO DE DATOS COMO PARTICIPANTE DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Dando cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012, "Por la cual se dictan disposiciones para la protección de datos personales" y de conformidad con lo señalado en Decreto 1377 de 2013, con la firma de este documento, manifiesto que he sido informado y aceptado la solicitud de vincularme como participante en su proyecto de investigación educativa, el cual les es exigido para optar por el título de Magister en Educación Intercultural, a través de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, por parte WALTER PONTON GRANADOS, identificado con la CC.9289475, y DAISY MERCADO CUELLO, identificada con la CC. 64520360, quienes se presentaron ante el cuerpo docente de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Guataca, como maestrantes en Educación Intercultural de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Esta aceptación se da bajo las siguientes:

#### CONDICIONES:

1. Los solicitantes se hacen responsables ante la UNAD del tratamiento y uso de la información suministrada y responderán por cualquier uso por fuera de los fines aquí tratados.
2. La información suministrada es para uso único y exclusivamente académico. Los participantes se reservan el derecho de usar los resultados de la investigación en sus prácticas docente y de utilizarlos como propuesta para la transformación del Proyecto Educativo Institucional de institución educativa a la que están vinculados.
3. La participación es voluntaria, y no guarda vínculo alguno con los tiempos y demás obligaciones laborales.
4. Se autoriza a los maestrantes para grabar reuniones por cualquier medio, revisar información académica y tomar fotos de los participantes, dentro de los contextos laborales propios de su función y con destino única y exclusivamente a los procesos formativos señalados por la UNAD.

Dada en Mompós (Bolívar) a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ de 2021.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

DOCUMENTO DE IDENTIDAD: \_\_\_\_\_

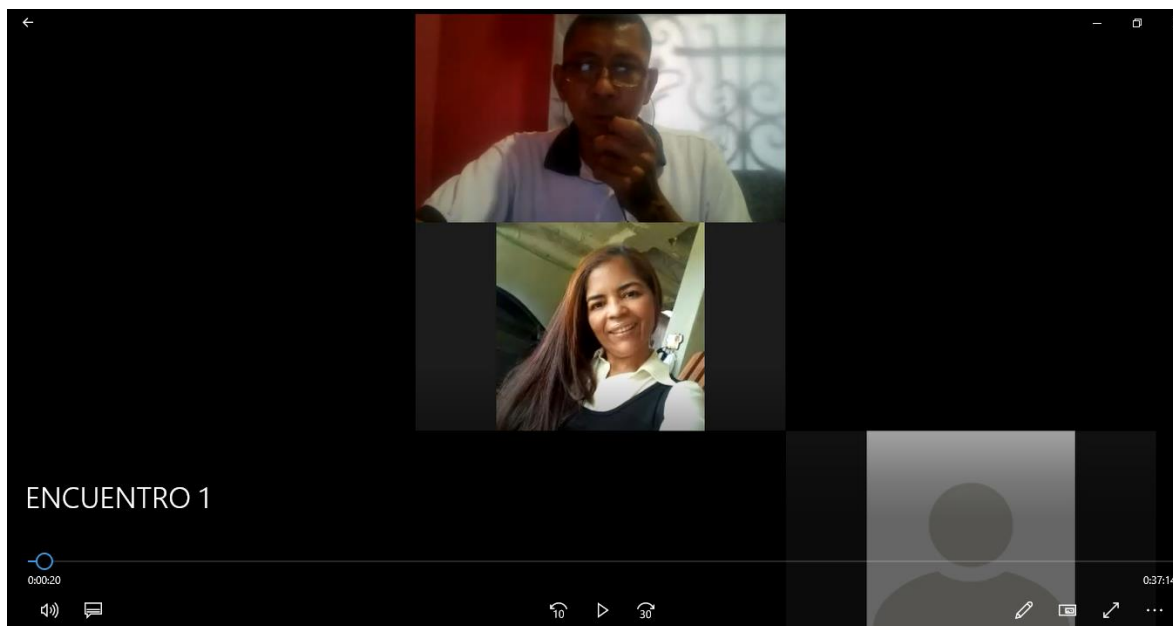
---

**Apéndice B.** *Enlace a los OVAS utilizados.*



<https://view.genial.ly/607e2fd6b3b2db0cfbbe3536/interactive-content-desarrollo-curricular-y-pensamiento-critico>

## Apéndice C. Capturas de pantalla encuentros virtuales.



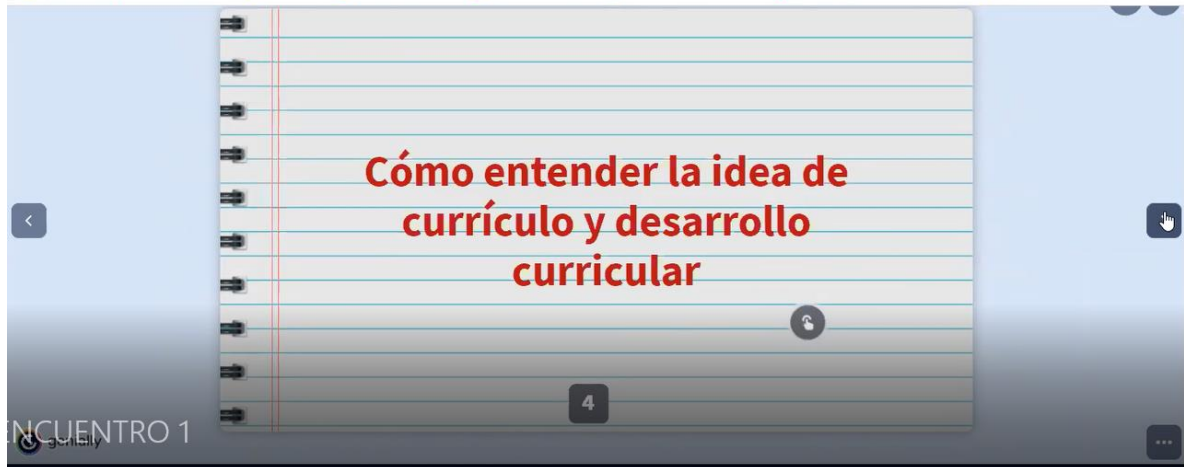
**Currículo**

- Perspectiva Sociohistórica**
  - Comprende las políticas, ideologías y fines que se persiguen para una sociedad, a través de los procesos educativos en contexto social, económica, política y culturalmente determinado, los cuales finalmente determinan las experiencias de aprendizaje que deben vivir los educandos.
    - Tradicional**: Enfaza en los contenidos
    - Tecnocrática**: Enfaza en los Procedimientos
    - Crítica**: Enfaza en los procesos sociales
- Procesos educacionales**
  - Comprende las metodologías, técnicas e insumos en los que se concreta el acto educativo/Texto
    - Contenidos académicos**: Organización y planeación
    - Experiencias de aprendizaje**: Praxis docente

Posasistente - Zoom x DESARROLLO CURRICULAR Y PE x Currículo y Desarrollo Curricular x WhatsApp x +

view.genial.ly/607e2fd6b3b2db0cfbbe3536/interactive-content-desarrollo-curricular-y-pensamiento-critico

Aplicaciones | Acceder a Campus... | Meet IETAG | CORREO WPONTO... | Video Conferencing... | EDUSAC | SIMAT IETAG | (6) WhatsApp | Otros marcadores | Lista de lectur



**Cómo entender la idea de currículo y desarrollo curricular**

ENCUENTRO 1

4

view.genial.ly/607e2fd6b3b2db0cfbbe3536/interactive-content-desarrollo-curricular-y-pensamiento-critico

Aplicaciones | Acceder a Campus... | Meet IETAG | CORREO WPONTO... | Video Conferencing... | EDUSAC | SIMAT IETAG | (6) WhatsApp | Otros marcadores | Lis

**Sigamos jugando!**  
**Recoge las rosas que están en cada palabra relacionada con el Pensamiento Crítico.**

**Ojo con las culebras!**

Copiar      Explicación      Reflexionar

Lógica      Imaginar

Memorización      Transcripción

Repetición      Hacer

Diálogo      Preguntar

ENCUENTRO 1

5

¿Quieres hacer contenidos tan geniales como este? [REGÍSTRATE AHORA](#)


03:54

Acciones y Habilidades de Pensamiento Crítico.pdf - Adobe Acrobat Reader DC (32-bit)


Inicio Herramientas Acciones y Habilita... x

Inicio sesión

1 / 1 138%



# Acciones y habilidades de Pensamiento Crítico



ENCUENTRO 1 *Es la facultad humana*

0:07:38 Que nos permite considerar de manera razonada, intencional y autocrítica la situación bajo la

0:29:56

Escribe aquí para buscar

9:01 d... ESP 3:09 p.m.

**Apéndice D.** *Grupo de Investigación Acción participativa – GIAP.*

Foto 1. GIAP. El Grupo de Investigación Acción Participativa, mostró una actitud receptiva y comprometida con la experiencia de aprendizaje que significó hacer parte del trabajo investigativo.



Foto: L. Díaz.

Foto 2. Construyendo el concepto de “currículo para el pensamiento crítico”



Foto: W. Pontón

Foto 3. El Grupo de Investigación Acción Participativa trabaja colaborativamente en los procesos de construcción de acuerdos en la epistemología de las categorías, orientados por la maestrante Daysi Mercado.



Foto: W. Ponton.

Foto 4. Concepto de Currículo para el desarrollo del Pensamiento Crítico, construido colaborativamente por el GIAP.

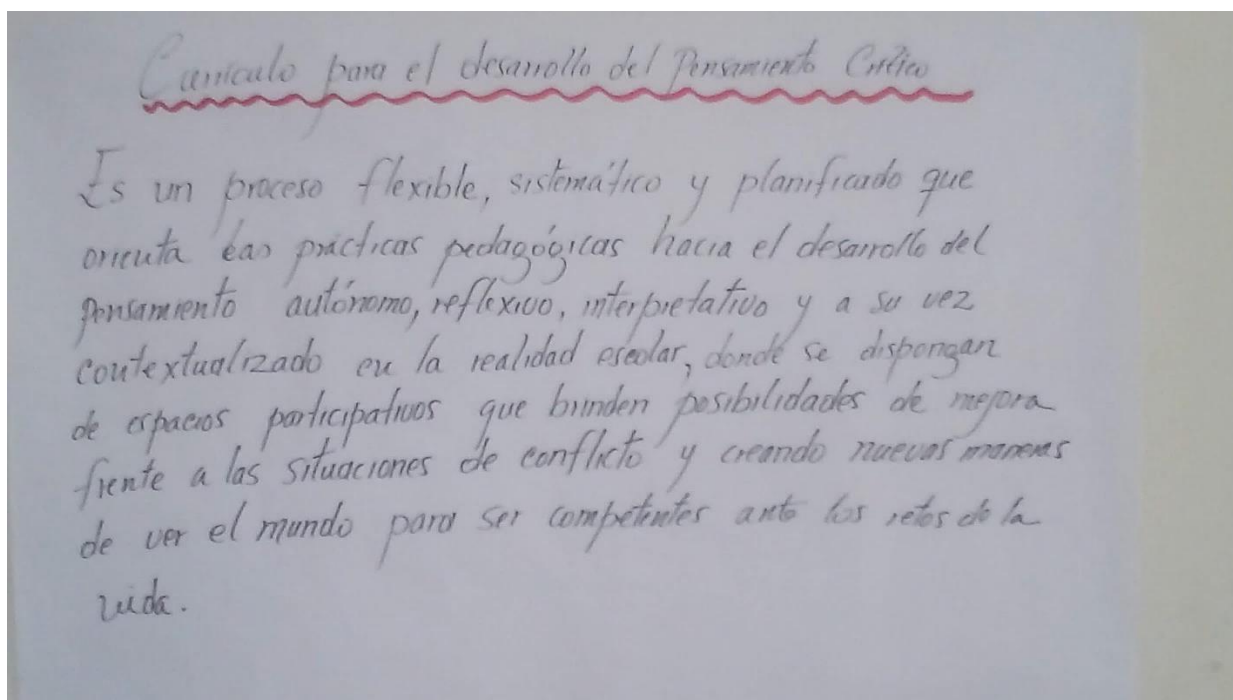


Foto. W. Pontón.