

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**LAS RUTINAS DEL PENSAMIENTO Y SUS ALCANCES
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
PARA SUSCITAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.**

ERWIN CHACON ARDILA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

**LAS RUTINAS DEL PENSAMIENTO Y SUS ALCANCES
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
PARA SUSCITAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.**

ERWIN CHACON ARDILA

ASESOR

FRANCISCO BERNAL SARMIENTO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
JUNIO DE 2016**

DEDICATORIA

A mis hijos Jazmín Valería y David Santiago y mi esposa Consuelo por entregarme su alma y corazón, por acompañar con amor, ternura y comprensión los instantes más importantes y trascendentales de mi vida.

A mis padres Sofía y Arley por darme la oportunidad de vivir, por estar a su manera junto a mí en toda situación y momento, por ser ejemplo de lucha, tenacidad, perseverancia y dedicación en su vida y mi existencia.

A mis abuelos de crianza Pablo Emilio y Cristóbal, por estar presentes en mi mente con sus enseñanzas, por ser las voces consejeras y las luces que han guiado mi rumbo en los tiempos más difíciles.

A mis nonas Lilia y María, por ser madres adoptivas de corazón, pues me han entregado lo mejor de sí mismas, procurando hacer de mí un hombre ejemplar y correcto.

A mi mentor Francisco, mis amigos Karen, Diana, John y demás colegas, a mis estudiantes, colegas y a todos aquellos que de una u otra forma, fueron sustento y apoyo, complemento y enseñanza, lucha y sacrificio.

ERWIN CHACON ARDILA.

Tabla de contenido

Resumen.....	09
Abstract.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I.....	14
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Antecedentes del problema de investigación.....	14
1.2. Justificación.....	19
1.3. Pregunta de investigación.....	22
1.4. Objetivos.....	22
Capítulo II.....	24
2. Marco Teórico.....	24
2.1. Estado del Arte.....	24
2.1.1. Institucional.....	24
2.1.2. Local.....	29
2.1.3. Nacional.....	34
2.1.4. Internacional.....	37
2.2. Referentes teóricos.....	41
2.2.1. Pensamiento.....	41
2.2.1.1. Pensamiento crítico.....	44
2.2.1.2. Como concebir el pensamiento crítico inferencial.....	47
2.2.2. Rutinas del pensamiento.....	51
2.2.2.2. Para qué las rutinas de pensamiento.....	54
2.2.2.3. Las rutinas para visualizar el pensamiento.....	57
2.2.3. Proceso de aprendizaje.....	62
2.2.3.1. El aprendizaje en las ciencias sociales.....	66
2.2.3.2. Didáctica de las ciencias sociales desde el enfoque socio - crítico.....	69

Capítulo III.....	73
3. Metodología.....	73
3.1. Enfoque.....	73
3.2. Alcance.....	74
3.3. Diseño de la Investigación.....	75
3.4. Población.....	77
3.5. Categorías de Análisis.....	82
3.6. Instrumentos de recolección de información.....	83
3.7. Plan de acción.....	85
Fase 1.....	85
Fase 2.....	87
Fase 3.....	89
Capítulo IV.....	90
4. Resultados y análisis de investigación.....	90
4.1. Resultados o hallazgos.....	90
Prueba de entrada.....	90
Programa de Implementación.....	99
Prueba de salida.....	135
4.2. Conclusiones.....	144
4.3. Recomendaciones.....	147
4.4. Reflexión pedagógica.....	152
Referencias bibliográficas.....	157
Anexos.....	168

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aplicación del Sistema Institucional Integral de Evaluación por periodo.....	15
Tabla 2. Resultados Prueba Saber 11° 2015 en ciencias sociales.....	20
Tabla 3. Rúbrica para analizar pensamiento crítico inferencial.....	50
Tabla 4. Categoría, subcategorías de análisis y descriptores de medición.....	82
Tabla 5. Cuando usar los organizadores gráficos.....	84
Tabla 6. Resultados prueba de entrada subcategoría inferir.....	91
Tabla 7. Resultados prueba de entrada subcategoría contrastar.....	93
Tabla 8. Resultados prueba de entrada subcategoría explicar.....	95
Tabla 9. Matriz de sistematización de la información / prueba de entrada Fase 1.....	97
Tabla 10 Lista de chequeo sesión 1.....	208
Tabla 11. Matriz de triangulación de la información sesión 1 / fase 2.....	101
Tabla 12. Lista de chequeo sesión 2.....	208
Tabla 13. Matriz de triangulación de la información sesión 2 / fase 2.....	106
Tabla 14. Lista de chequeo sesión 3.....	209
Tabla 15. Matriz de triangulación de la información sesión 3 / fase 2.....	110
Tabla 16. Lista de chequeo sesión 4.....	210
Tabla 17. Matriz de triangulación de la información sesión 4 / fase 2.....	114
Tabla 18. Lista de chequeo sesión 5.....	211
Tabla 19. Matriz de triangulación de la información sesión 5 / fase 2.....	118
Tabla 20. Lista de chequeo sesión 6.....	212
Tabla 21. Matriz de triangulación de la información sesión 6 / fase 2.....	122
Tabla 22. Lista de chequeo sesión 7.....	213
Tabla 23. Matriz de triangulación de la información sesión 7 / fase 2.....	126
Tabla 24. Lista de chequeo sesión 8.....	213
Tabla 25. Matriz de triangulación de la información sesión 8 / fase 2.....	131
Tabla 26. Lista de chequeo sesión 9.....	214
Tabla 27. Matriz de triangulación de la información sesión 9 / fase 2.....	134
Tabla 28. Resultados prueba de salida subcategoría inferir.....	136
Tabla 29. Resultados prueba de salida subcategoría contrastar.....	138
Tabla 30. Resultados prueba de salida subcategoría Explicar.....	140
Tabla 31. Matriz de sistematización de la información / prueba de salida Fase 3.....	142

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Aprendizajes esenciales y los ejes transversales, desde las capacidades ciudadanas y la formación académica.....	25
Gráfico 2. Aprendizajes para el buen vivir en Ciencias sociales.....	28
Gráfico 3. Perspectivas o dimensiones para examinar y evaluar el pensamiento desde la percepción metacognitiva.....	46
Gráfico 4. Modelo de organizador gráfico para la rutina PUENTE – 3, 2, 1.....	58
Gráfico 5. Modelo de organizador gráfico para la rutina puntos cardinales.....	60
Gráfico 6. Modelo de organizador gráfico para la rutina preguntas provocadoras.....	61
Gráfico 7. Enfoque pedagógico socio crítico en las ciencias sociales.....	70
Gráfico 8. Elementos de las mediaciones pedagógicas en el enfoque socio crítico.....	71
Gráfico 9. Componentes de la mediación didáctica.....	72
Gráfico 10. Triangulación de la información en la IAE.....	77
Gráfico 11. Imagen satelital de geo - referenciación del colegio.....	78
Gráfico 12. Vista panorámica del colegio OFB IED.....	80
Gráfico 13. Estudiantes grado 902.....	81
Gráfico 14. Estructura plan de acción.....	85
Gráfico 15. Aplicación de la fase I: prueba de entrada – test diagnóstico.....	90
Gráfico 16. Replica u observación desempeño superior destreza inferir fase 1.....	91
Gráfico 17. Replica u observación de estudiante con desempeño alto destreza inferir fase 1.....	92
Gráfico 18. Replica u observación desempeño básico destreza inferir fase 1.....	92
Gráfico 19. Replica u observación desempeño alto destreza contrastar fase 1.....	93
Gráfico 20. Replica u observación desempeño básico destreza contrastar fase 1.....	94
Gráfico 21. Replica u observación desempeño bajo destreza contrastar fase 1.....	94
Gráfico 22. Replica u observación desempeño superior y alto destreza explicar fase 1.....	95
Gráfico 23. Replica u observación desempeño básico y bajo destreza explicar fase I.....	96
Gráfico 24. Resultado comparativo de la prueba de entrada por subcategorías y desempeños....	96
Gráfico 25. Producción intelectual desempeño superior sesión 1 destreza inferir.....	99
Gráfico 26. Producción intelectual desempeño alto sesión 1 destreza inferir.....	100
Gráfico 27. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 1 destreza inferir.....	100
Gráfico 28. Producción intelectual desempeño superior sesión 2 destreza contrastar.....	103
Gráfico 29. Producción intelectual desempeño alto sesión 2 destreza contrastar.....	104
Gráfico 30. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 2 destreza contrastar.....	105
Gráfico 31. Producción intelectual desempeño superior sesión 3 destreza explicar.....	108
Gráfico 32. Producción intelectual desempeño alto sesión 3 destreza explicar.....	109

Gráfico 33. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 3 destreza explicar.....	109
Gráfico 34. Producción intelectual desempeño superior sesión 4 destreza inferir.....	112
Gráfico 35. Producción intelectual desempeño alto sesión 4 destreza inferir.....	113
Gráfico 36. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 4 destreza inferir.....	113
Gráfico 37. Producción intelectual desempeño superior sesión 5 destreza contrastar.....	116
Gráfico 38. Producción intelectual desempeño alto sesión 5 destreza contrastar.....	117
Gráfico 39. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 5 destreza contrastar.....	117
Gráfico 40. Producción intelectual desempeño superior sesión 6 destreza explicar.....	120
Gráfico 41. Producción intelectual desempeño alto sesión 6 destreza explicar.....	121
Gráfico 42. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 6 destreza explicar.....	121
Gráfico 43. Producción intelectual desempeño superior sesión 7 destreza inferir.....	124
Gráfico 44. Producción intelectual desempeño alto sesión 7 destreza inferir.....	125
Gráfico 45. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 7 destreza inferir.....	125
Gráfico 46. Producción intelectual desempeño superior sesión 8 destreza contrastar.....	128
Gráfico 47. Producción intelectual desempeño alto sesión 8 destreza contrastar.....	129
Gráfico 48. Producción intelectual desempeño básico y bajo sesión 8 destreza contrastar.....	129
Gráfico 49. Producción intelectual desempeño superior y alto sesión 9 destreza explicar.....	132
Gráfico 50. Producción intelectual desempeño básico sesión 9 destreza explicar.....	133
Gráfico 51. Producción intelectual desempeño bajo sesión 9 destreza explicar.....	133
Gráfico 52. Aplicación de la fase 3: prueba de salida.....	135
Gráfico 53. Replica u observación desempeño superior y alto destreza inferir fase 3.....	137
Gráfico 54. Replica u observación desempeño básico destreza inferir fase 3.....	138
Gráfico 55. Replica u observación desempeño superior y alto destreza contrastar fase 3.....	139
Gráfico 56. Replica u observación desempeño básico y bajo destreza contrastar fase 3.....	139
Gráfico 57. Replica u observación desempeño superior y alto destreza explicar fase 3.....	140
Gráfico 58. Replica u observación desempeño básico y bajo destreza explicar fase 3.....	141
Gráfico 59. Resultado comparativo de la prueba de salida por subcategorías y desempeños.....	141

RESUMEN

El presente proyecto fue emprendido en una institución educativa distrital de la localidad quinta de Usme con estudiantes del grado noveno, donde se ha registrado un incipiente nivel de criticidad y vehemencia discursiva, ligado a bajos resultados en las pruebas saber en el área de Ciencias sociales, situación que redundó en un desempeño académico deficiente y se convirtió en una oportunidad para indagar acerca de las prácticas pedagógicas y su pertinencia en el aula de historia.

La investigación concibió suscitar en los jóvenes adolescentes con rasgos de operaciones formales, las destrezas de nivel crítico inferencial de inferir, contrastar y explicar a partir de la estrategia rutinas del pensamiento en el marco del aprendizaje de la historia del siglo XX, con la intención de hacer visible el pensamiento de los educandos, optimizando las experiencias académicas que contribuyeran al ideal institucional de formación de ciudadanos sentípensantes en concordancia con el modelo pedagógico socio crítico.

Para tal propósito se empleó un enfoque cualitativo con un horizonte de análisis propio de un estudio exploratorio coherente con la investigación - acción educativa, en la cual se definieron tres fases operativas: prueba de entrada, programa de intervención y prueba de salida.

PALABRAS CLAVE

Rutinas para el Pensamiento visible, aprendizaje de la historia, pensamiento crítico inferencial

ABSTRACT

This present project was undertaken in a district school of the locality fifth of Usme with ninth graders, where there has been an incipient level of criticality and discursive vehemence, linked to low test results namely in the area of social sciences, resulting in poor academic performance, which was raised as an opportunity to inquire about teaching practices and their relevance in the history classroom.

The research was conceived to arouse in young adolescents with features of formal operations, skills inferential critical level of Inferring, contrast and explain from the routines strategy of thinking in the context of learning the history of the twentieth century, with the intention to make visible the thought making possible academic experiences that contribute to the formation of institutional ideal sentipensantes citizens in accordance with the critical educational model partner.

This proposed a qualitative approach with a horizon of analysis itself an exploratory study based in a coherent design research - educational action, in which three operational phases are defined: entrance test, intervention program and output test.

KEY WORDS

Visible thinking routines, learning history, inferential critical thinking

INTRODUCCION

Esta exploración investigativa partió de la necesidad de perfilar una estrategia pedagógica que trascendiera de la repetición de contenidos a un pensamiento visible de carácter crítico en los estudiantes, detallándose como una alternativa perdurable de transposición didáctica cercana al modelo pedagógico socio crítico, enmarcado en actividades que deriven en espacios de reflexión, acción participación (RAP), encauzando la dinámica de clase dentro de una cultura del pensamiento que sea perceptible y fecundo en criticidad, además de impactar el desempeño escolar en el aula de historia de noveno grado según el decreto 1290 de 2009 emanado por el MEN con relación a los estándares curriculares y las competencias definidas por el ICFES para este campo del conocimiento.

Según el informe DELPHI (1990) las capacidades que evidencian el pensamiento crítico en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico propiamente dicho son varias y cada una de ellas tienen ámbitos particulares de abordaje desde las perspectivas pedagógicas y didácticas; optándose por centrar la mirada en algunas de aquellas que establecían un vínculo con la maduración intelectual de los estudiantes, situada según Piaget (1984) en operaciones formales.

Es decir, adaptar las rutinas de pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales: E-O-N-S y preguntas provocadoras, que se desprenden del trabajo al interior del Proyecto Zero de Ritchhart (2006), Perkins (2008), Ritchhart, Churchy Morrison (2011); pertinentes a la hora de concretar

una transposición didáctica de mediación cognitiva, pues están organizadas con procedimientos prácticos que varían según el contenido académico y la edad de los alumnos; con el objetivo de potenciar las destrezas de inferir, contrastar y explicar.

En el primer capítulo, se describen las diferentes problemáticas asociadas al problema de estudio, sustentadas en los antecedentes del problema de investigación cercanos a la deficiencia argumentativa y los bajos resultados en las pruebas censales. Además se define el planteamiento del problema detallando sus causas, una justificación pedagógica postulando las alternativas de mediación cognitiva y estableciendo como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los alcances de la implementación de las rutinas del pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales y preguntas provocadoras para estimular el pensamiento crítico de nivel inferencial en el proceso de aprendizaje de la historia de los estudiantes del grado noveno en armonía con el enfoque pedagógico socio – crítico?

En el segundo capítulo, se exhibe el análisis de la problemática diagnosticada en el aula desde algunas referencias investigativas previas en el ámbito institucional, local, nacional e internacional, que ofrecen herramientas y datos para direccionar este proyecto procurando establecer perspectivas de análisis frente a la realidad en que se sustentan, a la vez que se detallan los nexos teóricos desde los cuales se propone mejorar desde el análisis del pensamiento y la capacidad crítica de los estudiantes. Todo ello explicado en la correlación de las rutinas de pensamiento y su trascendencia para hacer visible el intelecto y su incidencia en la construcción de una propuesta de transposición didáctica según el

modelo socio crítico desde el componente institucional de Reflexión, Acción, Participación (RAP).

En el tercer capítulo, se puntualiza la metodología de la investigación, constituida desde el enfoque cualitativo con un alcance de tipo exploratorio y el diseño coherente con la Investigación - Acción Educativa (IAE), que permiten establecer según la descripción de la población involucrada, la categoría y subcategorías de análisis que se examinaron desde un plan de acción, a la luz de los instrumentos de recolección y sistematización y triangulación de la información para establecer las posibles explicaciones de los hallazgos emergentes.

Finalmente en el último capítulo, se muestran los resultados de acuerdo con el análisis de la triangulación investigativa, para consecuentemente llegar a postular las conclusiones y recomendaciones. Finalmente se presenta la reflexión pedagógica sobre el desarrollo del proyecto donde se expresan las dificultades pedagógicas palpadas, las oportunidades y logros obtenidos durante el desarrollo de este proyecto y el valor de los aprendizajes obtenidos durante la Maestría para alcanzar este producto final.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema de investigación

Actualmente en la comunidad educativa del sector público subsiste un deterioro progresivo en la calidad académica, al no hallar bases sólidas donde cimentar el constructo social - político, cultural y económico requerido en esta sociedad del postconflicto, [...] aunado a reformas educativas ineficaces que deberían asegurar una práctica formativa más que transmisora de conocimiento, seguido por el dominio de herramientas pedagógicas que sean eficaces (Guevara, 2003), para dar sentido no sólo a lineamientos y estándares propios de las ciencias sociales, sino para potenciar las destrezas, competencias y capacidades de los educandos.

Es inquietante evidenciar en el contexto pedagógico del aula que las estrategias de mediación cognitiva tienden a manifestarse desvinculadas de la realidad del estudiante, pues en el proceso escolar compartido en distintas asignaturas, proyectos y escenarios con los jóvenes estudiantes durante 4 años, se exteriorizaba un desinterés casi apático por las ciencias sociales que se origina principalmente, [...] en que no hallan un sentido práctico de aplicación en su cotidianidad (Rodríguez, 2006), lo que redundaba en una clara falta de profundidad en sus argumentos a la hora de debatir con vehemencia discursiva sobre el cúmulo de situaciones analizadas en una clase de cualquier asignatura del currículo institucional de Ciencias Sociales, concretamente en las sesiones de historia.

A nivel institucional, el área de Ciencias Sociales tiene como propósito la formación ciudadana sentipensante, de los estudiantes Falsbordianos y la construcción de la identidad socio cultural que [...] está referida al conjunto de aprendizajes que posibilitan que la persona se reconozca y empodere como sujeto social activo y transformador, testificando su compromiso frente a la realidad y a la sociedad. Es así, que la formación histórica es un proceso que permite al alumno responder cabalmente a las múltiples situaciones que le plantea la sociedad y desarrollar su comprensión y transformación del mundo actual (PEI OFB, 2013).

Por tal motivo, en un análisis constante al Sistema Institucional Integral de Evaluación (SIIE) y con relación a la producción intelectual de los educandos, se ha denotado en los estamentos institucionales involucrados que la necesidad más apremiante en la asignatura de historia es superar la escasa capacidad de los estudiantes de analizar con rigor las fuentes de información y generar una opinión crítica frente a los acontecimientos o circunstancias que se le plantean.

ESQUEMA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DURANTE CADA PERÍODO ACADÉMICO					
MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN		COEVALUACIÓN – HETEROEVALUACIÓN			
FASE	AUTO EVALUACION	FASE DE EXPLORACIÓN – DIAGNÓSTICO	FASE DE FUNDAMENTACIÓN INVESTIGATIVA	FASE DE APLICACIÓN Y PROYECCIÓN	FASE DE NIVELACIÓN
COMPONENTES EVALUACIÓN	Competencias Actitudinales, Competencias Básicas Cognitivas, Competencias Procedimentales.				
COMPETENCIAS PRIVILEGIADAS	Ciudadanas	Interpretativa	Argumentativa	Propositiva	El puntaje que se le otorga a las actividades en esta etapa, permiten que el estudiante alcance la excelencia en cada competencia o el necesario para la superación de sus falencias.
DESEMPEÑOS		Desempeños Diagnósticos	Desempeños de Aprendizaje	Desempeños de Aplicación	
DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTOS ACADÉMICOS	10 P. A.	Mínimo 20 – máximo 40 P.A.	Mínimo 20 – máximo 40 P.A.	Mínimo 20 – máximo 40 P.A.	
VALORACIÓN MÁXIMA	10 P. A.	90 P. A.			

Tabla 1. Aplicación del Sistema Institucional Integral de Evaluación por periodo.

Con relación al cuadro anterior concerniente a los procesos académicos, se manifiesta que el aprendizaje en ciencias sociales adolece puntualmente de prácticas pedagógicas que propicien la visibilización del pensamiento crítico, lo que ha provocado un descenso en el nivel académico, manifestándose en los crecientes indicadores de reprobación, que fluctúan en el 15% en un periodo de tres años, como se corrobora en el reporte estadístico del primer semestre 2015 (anexo 1). Por tal motivo, en la institución se encamino en la construcción de escenarios formativos estructurados en aspectos como la realidad circundante y la acción pedagógica con un carácter sentipensante; [...] pues es también responsabilidad, como pertenecientes a una comunidad..., saber interpretar esta transformación y derivar datos adecuados para entenderla con el objeto de ayudar a construir el futuro (Fals Borda, 2009).

A pesar de que la fase de exploración diagnóstica, permite al docente establecer no sólo los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sino también sus falencias y aciertos, es particularmente en la etapa de fundamentación investigativa (tabla 1), donde los aprendices presentan mayores inconvenientes e inquietudes a la hora de visibilizar su pensamiento con respuestas argumentadas a los diferentes desafíos académicos que buscan valorar [...] las competencias específicas y componentes propios de la prueba Saber para la comprensión, confrontación y construcción de significados del mundo social:

Competencias

- ✚ Interpretativa. Esta competencia apunta a las preguntas: qué fenómenos por estudiar se manifiestan y cómo lo hacen. Además, encierra el problema de la descripción y la definición, y supone el manejo de los conceptos para dar cuenta de los elementos básicos.
- ✚ Argumentativa. Se relaciona con la pregunta relativa al porqué de los fenómenos en un ámbito del saber, así como con las causas de los procesos y los hechos sociales e históricos (relaciones de causalidad).
- ✚ Propositiva. Se refiere al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística. Por tanto, se relaciona con la capacidad de imaginar hechos futuros a partir de estados iniciales y tendencias dadas, así como con el hallazgo de fenómenos nuevos y su encuadre en tendencias conocidas.

Componentes

- ✚ El espacio, el territorio, el ambiente y la población. Las preguntas enfocan el tema del espacio, sus usos y relaciones. Éstas son necesarias para entender las formas de organización humana, además de los nexos que diferentes comunidades han establecido en su entorno natural, social y económico para sobrevivir y desarrollarse.
- ✚ El poder, la economía y las organizaciones sociales. En este contexto, se aprecia cómo el estudiante comprende las formas de producción económica y su relación con el poder político y con la sociedad, a través de la distribución de recursos económicos (tierra,

trabajo, capital) y políticos (poder, autoridad, influencia) entre personas, estratos, grupos y organizaciones sociales.

✚ El tiempo y las culturas. En este componente se evalúa la capacidad del estudiante para dar cuenta de los nexos de la población con el pasado y con las culturas, de modo que pueda ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido en el transcurso del tiempo. (ICFES, 2015)

En la medida en que este sumario de competencias y componentes implican una producción intelectual argumentada, un número creciente de estudiantes se ve limitado al dejar entrever en su aprendizaje acciones que potencien su criticidad y vehemencia discursiva frente al análisis de la historia del siglo XX; relativa a las formas de organización social, la identidad y la diversidad de los movimientos sociales, así como su relación con instituciones en diferentes épocas y espacios geográficos con una concepción de las culturas como un conjunto de significaciones de distinto tipo: tecnológicas, culturales, económicas, filosóficas y religiosas (Ibíd. 2015).

Al respecto de las habilidades o destrezas que los alumnos deben desarrollar para construir su conocimiento; es de valorar la aproximación que realiza Francisco Vela (2012), frente a las necesidades en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, al estipular que [...] las dificultades sobre la comprensión del tiempo histórico no son sólo problemas de tipo pedagógico

o didáctico, sino que explican el rezago de las operaciones mentales, ya que mantienen una estrecha relación con la madurez psicológica de los estudiantes debido a:

- La deficiente comprensión de conceptos históricos y desarrollo de ideas previas incorrectas sobre la historia y sus procedimientos.
- Las dificultades para el establecimiento de causas y la explicación multicausal.
- La no distinción entre hechos y opiniones, datos e interpretaciones de los acontecimientos.

A pesar de los logros institucionales a nivel convivencial a partir de una apuesta por la formación de una comunidad sentípensante, dando sentido académico a las ideas del maestro Orlando Fals Borda a quien se enaltece con el nombre de la institución; solo se ha conseguido reducir significativamente los índices de agresión verbal y física, al igual que disminuir los índices de deserción. Pero aún falta ahondar en la búsqueda de la excelencia académica, de allí que se considere que el pensamiento crítico en el aprendizaje de las ciencias sociales y en el caso específico de la historia, no ha sido inculcado con efectos o instrumentos, lo que continúa siendo una creciente necesidad que se complejiza cada día, requiriendo con inmediatez de una mediación cognitiva exitosa.

1.2. Justificación

En el contexto educativo distrital resulta complejo hablar con propiedad sobre el nivel de pensamiento crítico evidenciado en la producción intelectual que los educandos acreditan en las aulas de clase. Tampoco es sencillo hacerlo desde la perspectiva de los educadores, quizás porque

no se generan los espacios de discusión que permitan hallar pistas acerca de cómo se debe mediar cognitivamente de la mano de la pedagogía con los escolares adolescentes.

En la cotidianidad del aula, los estudiantes se manifiestan distantes frente a experiencias que estimulen su intelecto, permanecen inmutables frente a retos que los incitan a reflexionar, no se percibe en ellos actitudes como: ir más allá de lo elemental, debatir las evidencias, ver el lado oculto de las realidades y aprovechar las oportunidades cavilar de manera disímil; pues al confrontarlos se expresan con titubeos y contradicciones, [...] quizás porque se han acostumbrado a ser evaluados sobre lo que perdura en la memoria (Swarts, 2008), exhibiendo un desempeño por debajo de lo exigido según el ICFES, en contravía a lo esperado en pruebas como las SABER 11º o PISA, que tantas pasiones suscitan a favor y en contra en el gremio docente, sin que haya una postura clara para avanzar en una formación reflexiva en los educandos.

Nivel de Reporte	Publicados	Promedio Desviación	Rango + (20 - 80)	Rango - (20 - 80)
COLOMBIA	456351	51 (9.1)*	42	60
BOGOTA	78975	54.5 (9)*	46	63
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA IED GLOBAL	83	49.7 (10.6)	41	57
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA IED MAÑANA	55	50.7 (11)	43	56
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA IED TARDE	28	47.6 (9.8)	38	57

*Este es el promedio de las desviaciones de los establecimientos

Tabla 2. Resultados Prueba Saber 11º 2015 en ciencias sociales.

Frente a la realidad de estos resultados con una desviación preocupante en el caso de la jornada tarde con relación a la tendencia central de carácter nacional y distrital, es lógico que el docente se cuestione y reflexione sobre su praxis pedagógica; buscando movilizar el interés en el educando, creando espacios de interacción donde se promueva un ambiente de aprendizaje idóneo, según Ritchhart (2014) una [...] cultura del pensamiento, para que él mismo indague y

descubra el verdadero significado de lo que quiere alcanzar o desea para su vida, integrando siempre su proyecto personal, profesional y social; dando sentido a los conceptos que reconoce y deconstruye en la escuela.

Ante estas circunstancias, se proyectó profundizar en el desarrollo de pensamiento crítico de nivel inferencial en estudiantes de ciencias sociales del grado noveno del Colegio Orlando Fals Borda IED JT; lo que podría contribuir a la cualificación del proceso escolar desde la vigorización de unas fuerzas culturales ligadas a los hábitos de la mente (Costa y Kallick, 2000), para abordar intencionalmente [...] el desarrollo cognoscitivo del individuo, desde una perspectiva de desarrollo humano integral con base en la plasticidad cerebral (OCDE, 2009) y de allí su posible mediación pedagógica con la esperanza de transferir tales hábitos a la práctica académica magistral que subsane las carencias y dificultades del aprendizaje en los estudiantes.

Así pues, el dinamismo de esta sociedad competitiva enfrenta al profesorado a un desafío constante de renovación y creatividad que dé respuestas a los problemas formativos propios del proceso de Aprendizaje – Enseñanza – Evaluación (AEE) Chacón (2008); por eso, desde el año 2013 se ha venido incursionando en la formulación de estrategias cercanas a las rutinas del pensamiento adaptadas del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard tales como puente 3-2-1, puntos cardinales: E - O - N - S y preguntas provocadoras; que permitan por parte del docente contribuir en la modificabilidad cognitiva, brindando a los estudiantes la posibilidad de [...] aprender a aprender visualizando su pensamiento (Pozo, 2009).

En este sentido, la Universidad de Harvard demuestra en sus investigaciones sobre el pensamiento visible en el aula, cómo las rutinas de pensamiento orientan el proceso escolar mediante la estimulación del saber en los alumnos y fomentan la transformación activa de la escuela y la comunidad circundante; donde el objetivo de educar para pensar es el de prepararlos para que en el futuro, [...] puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje (Perkins, 1998).

Al ponerse en práctica permitirá que su pensamiento sea visible, perceptible de mejora a medida que expresan sus opiniones o razonan en torno a ellas, posicionando al docente en el reto de involucrarse en diversos ambientes de aprendizaje para adolescentes con rasgos cognitivos según Piaget de operaciones mentales formales; por ello la propuesta investigativa busca aportar elementos para la comprensión de cómo los jóvenes son formados y cómo deberían serlo, mediante la validación de una propuesta educativa intencionada, con las variables pedagógicas cercanas a las políticas educativas institucionales y distritales actuales.

1.3. Pregunta de investigación

Con este marco de referencia, la inquietud a disipar desde los cánones pedagógicos es: ¿Cuáles son los alcances de la implementación de las rutinas del pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales y preguntas provocadoras para estimular el pensamiento crítico de nivel inferencial en el proceso de aprendizaje de la historia de los estudiantes del grado noveno en armonía con el enfoque pedagógico socio – crítico?

1.4. Objetivos

General:

Plantear los alcances de la implementación de rutinas del pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales: E - O - N - S y preguntas provocadoras en el proceso de aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno del colegio Orlando Fals Borda IEDJT.

Específicos:

- ❖ Caracterizar el nivel inicial y posterior de los estudiantes en las destrezas de inferir, contrastar y explicar del pensamiento crítico inferencial de acuerdo con la rúbrica de desempeños y los instrumentos constituidos para tal efecto.
- ❖ Implementar la estrategia rutinas del pensamiento con las actividades diseñadas desde la adaptación de del proyecto Zero como un mecanismo de transposición didáctica en el proceso de aprendizaje de la historia.
- ❖ Establecer los alcances y hallazgos para fortalecer la dinámica institucional de formación de ciudadanos sentípensantes en armonía con el modelo pedagógico socio – crítico.

Capítulo II

2. Marco Teórico

2.1. Estado del arte

A lo largo del tiempo de estudio en el Programa de Maestría en Pedagogía; se distinguió las ventajas que transmitía cada seminario sobre las prácticas pedagógicas cercanas a la enseñanza para la comprensión y la visibilización del pensamiento; de acuerdo con su pertinencia y relevancia en aspectos tales como la mejora continua del proceso de aprendizaje con un pensamiento crítico en los estudiantes.

Por tal motivo, a continuación se relacionan las aproximaciones teóricas e investigaciones más notables realizadas en el contexto institucional, local, nacional e internacional; con respecto a los temas relacionados en este proyecto de investigación.

2.1.1. Institucional

Para dar respuesta a las necesidades que surgen del contexto particular de la localidad de Usme, se definen en el colegio tres ejes transversales: comunicación y pensamiento social, pensamiento tecnológico e investigativo y formación en competencias; donde las últimas están organizadas en espiral y a medida que se asciende de grado se van profundizando; además se motiva la creatividad tanto en el aula de clase como en proyectos de apoyo institucional desde

las ciencias sociales tales como el taller escolar Kunturi, que busca indagar sobre el tejido social con visión ancestral junto con la huerta de agricultura urbana que explora las especies de la localidad a nivel de verduras y plantas medicinales, de la mano del taller de cartografía urbana.

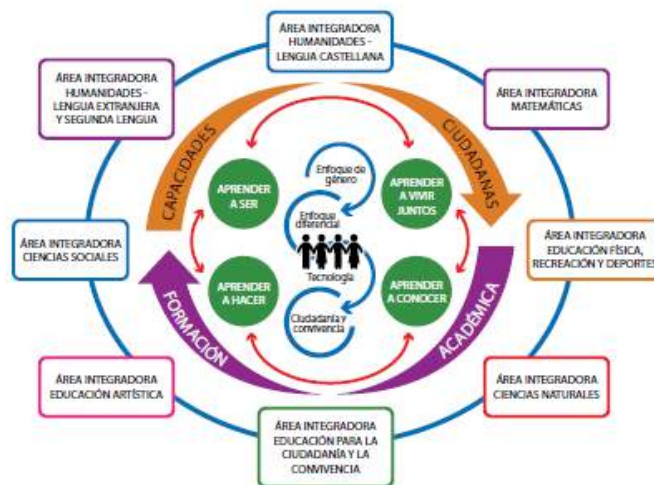


Gráfico 1. Aprendizajes esenciales y los ejes transversales, desde las capacidades ciudadanas y la formación académica (Sed Bogotá, 2015).

Desde esta perspectiva, la elaboración de los recursos de aprendizaje que el docente cotidianamente utiliza, se diseña a partir de insumos en los que desde una situación de enseñanza, el conocimiento previo del estudiante es puesto en conflicto conceptual; el cual, a través de un proceso de reflexión, documentación, adelanta proyectos, resolución de problemas; el estudiante desarrolla las habilidades y destrezas necesarias para el logro de las competencias (anexo 2).

En esta tarea propia y permanente del área de Ciencias Sociales de cualificar el currículo desde el componente histórico, se da un proceso dialógico y participativo, que parte del reconocimiento del contexto, problemáticas y fortalezas suministradas por la comunidad y su entorno.

Paralelamente propone asumir el reto de vislumbrar al [...] maestro como investigador, rompiendo con los esquemas academicistas que aíslan al docente del contexto y a la escuela del corazón de las comunidades. Se asegura entonces que el rol del educador consiste en proponer problemas que surjan del dialogo con el educando, de su reflexión y acción consiente, para alcanzar una visión cada vez más crítica y propositiva de la realidad (PEI OFB, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, en términos de Fals Borda (2009) se busca la [...] obtención de conocimientos útiles, mediados por un pensamiento crítico, autónomo y objetivo, para adelantar causas justas; de tal forma que esta labor ha sido liderada por el área de ciencias sociales y sus docentes. De allí la implementación en 2011 de la Cátedra Orlando Fals Borda (OFB) que busca mantener viva la memoria sociológica del maestro desde un enfoque pedagógico socio - crítico enmarcado en la formación de seres sentipensantes; aunque esto se queda corto a la hora de impulsar el desarrollo del pensamiento y su visibilización en el discurso académico de los educandos.

Al interior de las sesiones de ciencias sociales, concretamente en la asignatura de historia del grado noveno, sobresalen múltiples propuestas didácticas que desde la aplicación de rutinas del pensamiento convocan a los estudiantes a dar sus ideas, a ser sujetos activos de su aprendizaje y a obtener elementos fundamentales para desplegar un pensamiento crítico inferencial desde una modelo pedagógico Falsbordiano asentado en la [...] Reflexión, Acción, Participación (RAP) que permite a los niños, niñas y jóvenes encaminarse hacia una formación que procura un desarrollo humano integral con procesos formativos eficientes (SED Bogotá, 2013).

Desde la reestructuración curricular acontecida en el 2015 se ha pretendido gestionar en la labor académica del aula a partir de la estrategia *rutinas del pensamiento* acciones pedagógicas y didácticas que potencien [...] el desarrollo de capacidades para aprender a relacionarse con otros, crear y ser autónomos, generar procesos pedagógicos y didácticos que consideren la resolución de problemas como estrategias para el desarrollo de competencias, motivando la convivencia armónica en la comunidad a través del desarrollo de sus dimensiones personal - social, moral, ética, cognitiva y política (PEI OFB, 2013), delineando una cultura del pensamiento [...] para alcanzar la excelencia académica hacia la constitución de ciudadanías diversas transformadoras de sus contextos (SED Bogotá, 2013).

De esta manera, el enfoque pedagógico socio – crítico en coherencia con el modelo pedagógico Falsbordiano, busca que el conocimiento adquirido por el estudiante sea el resultado de la apropiación disciplinar intencionada de docentes y estudiantes en el aula de clase, de su propio quehacer, donde el docente es un orientador para el desarrollo de las competencias generales y específicas del educando. [...] Este modelo pedagógico se adopta como producto de la reflexión de la comunidad educativa y de la necesidad de buscar que el alumno sea participe de su propia formación, representándose en un líder gestor crítico, reflexivo y propositivo frente a la transformación de las realidades socioculturales de su entorno (PEI OFB, 2013).

A groso modo, se puede establecer que el área de ciencias sociales, a través de sus maestros y los diversos proyectos que encabezan, buscan formar un estudiante sentípensante, por ello se le

da énfasis a la formación social, institucionalizándose la creación de un banco de estrategias y actividades de aprendizaje para profundizar en la consolidación de procesos académicos de calidad que permitan la construcción holística de sujetos, quienes mediante el reconocimiento de la temporalidad y la espacialidad de un escenario de convergencia cultural, étnica, lingüística posibilitan la valoración de su comunidad; indagando su pasado, recopilando la memoria ancestral como mecanismo de interpretación de su realidad para forjar paulatinamente una transformación con conciencia y sentido de pertenencia.



Gráfico 2. Aprendizajes para el buen vivir en Ciencias sociales (Sed Bogotá, 2015).

Por demás, se debe considerar que no se existe registro académico o investigativo a nivel institucional sobre la aplicación didáctica de rutinas de pensamiento aplicadas al área de ciencias sociales como elemento de transposición didáctica o mediación cognitiva.

2.1.2. Local

Las investigaciones que se relacionan en este ámbito, han sido seleccionadas por su relevancia y pertinencia, del sistema *Intellectum* Repositorio Institucional de archivo de la Universidad de la Sabana, al corroborar que es allí donde reposan otras investigaciones que sustentan la mayoría de aproximaciones pedagógicas a nivel de maestría en pedagogía cercanas a los objetivos planteados en el proyecto; por tal motivo, todas ellas han sido elaboradas en un campo de acción situado en el escenario educativo del Distrito Capital de Bogotá.

En el año 2012 se realizó la investigación “Visibilizando el pensamiento a través de la rutina ¿por qué dices eso? en niñas y niños de 2 a 3 y 3 a 4 años de edad” que buscó identificar cómo las docentes investigadoras Judith Durán Niño y Carmen Cecilia Lozano García efectuaron procesos de visualización del pensamiento en su quehacer pedagógico de aula. Con este fin, se aplicó esta rutina de visibilización de pensamiento durante cinco meses. Los resultados exponen una influencia positiva de la rutina en el desarrollo del pensamiento de los niños, evidenciando que a través del cambio de estrategias en el aula se generó una cultura de pensamiento novedosa en los estudiantes. De igual forma, las investigadoras reflexionaron y trazaron cambios significativos en el quehacer docente a través de la acción en la práctica pedagógica.

Simultáneamente, en el mismo año se detalla otro trabajo en el aula titulado “El desarrollo de la inteligencia desde la estrategia pedagógica” en donde los investigadores María Helena Jiménez Rodríguez, Nepomuceno Quintero González y Martha Lucero Silva Fonseca se centran en el estudio y la revisión de los supuestos teóricos del constructivismo cuyo objetivo es generar un espacio de reflexión a la luz de disciplinas como la epistemología y la pedagogía. Además se

describe la educación personalizada como un modelo de formación educativa en el que se toma ésta como referente para analizar la pedagogía constructivista y ver la capacidad que tiene para dar respuesta a las necesidades de una teoría educativa.

La investigación aporta argumentos para comprender el constructivismo, por ello, los autores esperan que éste escrito brinde luces de análisis para las distintas personas que comparten el ideal de una educación transformadora de la realidad y en beneficio de los estudiantes, en especial de aquellos que han sido damnificados por modelos pedagógicos anquilosados.

Finalizando ese mismo año 2012, la investigadora Mónica Mercedes Castro expone la investigación “Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar mi aprendizaje” en la que muestra a los profesores una experiencia significativa y que da la oportunidad a los actores escolares de experimentar una nueva manera de desarrollar una actividad de aula, con el objetivo principal de potenciar habilidades de pensamiento en los niños en edades tempranas (4-5 años). Se asegura que es necesario redimir al profesor para que realice dentro del aula estrategias que ayuden a sus estudiantes a reconocer sus tipos de pensamiento, cómo acceder a ellos y aplicarlos en su vida diaria. De la misma manera, se requiere que el profesor trabaje en la visibilización de su propio pensamiento, como modelo o guía, de modo que logre hacer visible el pensamiento en sus estudiantes, haciéndolos más conscientes de este y se recurra a un constante uso y manera de expresión.

Consecutivamente, en el año 2013 aparece el estudio “Proyecto de vida académico adolescente” en el cual las docentes distritales Johanna Carolina Tafur Muñoz y Sandra Isabel Sánchez Sierra indagan las condiciones personales y contextuales que permiten a los adolescentes formular su proyecto de vida académico.

La metodología es cualitativa tomando como muestra estudiantes entre los 15 y 19 años del Colegio Unión Europea IED de la Localidad de Ciudad Bolívar, aplicó un cuestionario con preguntas abiertas que permitió la recolección y análisis de la información de manera clara y sencilla; su diseño se realiza con base en las categorías objeto del marco teórico tales como el proceso de aprendizaje, que vislumbra lo que es el adolescente y aquellos aspectos que influyen en la formulación de su proyecto de vida académico. Finalmente las conclusiones permiten a los adolescentes, maestros y familia encaminar estrategias para una formulación clara y precisa de este proyecto de vida, con relación a los imaginarios académicos que estos construyen y que tienden a pasar desapercibidos.

Posteriormente, en el 2014 se dan a conocer investigaciones como “Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación”. Las investigadoras Sonia Liliana Pardo, Lyda Marcela Arévalo y María Yolanda Quiazua muestran como en este proceso de investigación se utilizaron cuatro rutinas de pensamiento con grupos de estudiantes de ciclo I de dos instituciones educativas distritales, con la intención de establecer si estas rutinas permiten la adquisición de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, de

las cuales se estableció la trascendencia de los períodos de desarrollo cognitivo en la estructuración de las actividades propias de la transposición didáctica.

Después de su implementación se infirió que existen prácticas de aprendizaje “rutinas” que se convierten en estrategias efectivas para desarrollar de forma escalonada, habilidades que permiten evidenciar expresiones críticas en los estudiantes. La investigación desde la práctica docente además de producir respuestas a través de procesos reflexivos, permitió concebir aportes significativos en el proceso de aprendizaje de la educación inicial, vislumbrando una herramienta integradora y original acerca de las relaciones entre hacer visible el pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

En la misma línea, aparece ese mismo año en cabeza de Helen Bueno Prieto la investigación “Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa de escritura” intentando contrastar la aplicación de dos pruebas diagnósticas, la inicial y la final, en las que se buscaba hallar algún avance del pensamiento crítico. Luego de que los estudiantes estuvieran expuestos a un plan de intervención en el que se emplearon algunas herramientas y prácticas tomadas desde la propuesta de Richard Paul y Linda Elder frente al uso de los elementos del pensamiento, conjugadas con el uso de la estrategia rutinas de pensamiento, se manifestó que mediante un trabajo sistémico, la construcción de una cultura de pensamiento en la escuela y la puesta en práctica de los Elementos del Pensamiento, se puede optimizar la calidad del mismo en los estudiantes, a través de la escritura, para que en un futuro cercano se conviertan en pensadores expertos.

Siguiendo esta senda, en el año 2015 se presentan trabajos como “Visibilización del Pensamiento Crítico en el Planteamiento del Proyecto de Vida” en el cual los docentes Ana Carolina Galeano Galvis y Natalia Jaramillo Emiliani analizan los efectos de la ejecución de rutinas de pensamiento, que desarrollen destrezas intelectuales y disposiciones de pensamiento crítico, en la formulación del Proyecto de Vida de 7 estudiantes de último grado de bachillerato. La visibilización de cambio en las destrezas de pensamiento presente en el planteamiento del Proyecto de Vida fue significativa, sin embargo las disposiciones no se hicieron tan evidentes, lo que lleva a recomendar que el programa sea implementado desde una temprana edad, con participación de la comunidad académica y familiar, y que se den las capacitaciones pertinentes.

En cuanto a los proceso de aprendizaje en sí, se despliega también en 2015 la investigación “Aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y sus pares promedio, a través de una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo” con el propósito de brindar aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y la participación y sus pares promedio del curso 301 del colegio Carlos Albán Holguín, institución distrital que pertenece a la localidad séptima de Bosa, de acuerdo con lo establecido por María Leonor Culma y Johanna Carolina Celis, docentes investigadoras de dicho plantel educativo.

La investigación se desarrolló en tres fases: la primera de sensibilización cuyo punto de partida fue el diagnóstico para identificar las necesidades y fortalezas en la interacción grupal. Por medio

de la aplicación de diversos instrumentos para la recolección de información como: Talleres, historias de vida, video foros, reflexiones acerca de la diversidad y la inclusión, generando conciencia acerca del otro, de cómo siente, entiende y vive el mundo. En la segunda fase se realizó el diseño y puesta en marcha de la estrategia de aprendizaje cooperativo. Se organizaron los grupos de trabajo asignando un líder cada semana, quien hace registro diario en el cuaderno de aprendizaje cooperativo, describiendo las observaciones del desempeño individual y grupal de los integrantes de cada mesa que conformaban los equipos de trabajo.

2.1.3. Nacional

La investigación del año 2000 “Aproximación multidisciplinar a las problemáticas sociales: una vía para mejorar la calidad del aprendizaje en ciencias sociales”, según las investigadoras de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Sandra Patricia Rodríguez y Piedad Ramírez Pardo, como investigación buscó la articulación de las diversas dimensiones utilizadas para examinar las representaciones sociales que confluyen en el acto pedagógico como son la información, el contenido del campo de representación y las actitudes, es decir las formas de comprensión de la realidad social elaboradas por los estudiantes de secundaria para el análisis de una problemática social, desde un abordaje multidisciplinar que amplió la mirada sobre el fenómeno social.

Esta intentó hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva, de esta forma se precisaron unos criterios para el análisis comparativo, el primero orientado a establecer las diferencias entre la forma usual de

enseñar las ciencias sociales y la alternativa propuesta en el proyecto y el segundo a establecer 3 fases para el diseño comparativo una de exploración otra de implementación de la propuesta y otra de evaluación. Para cada fase la investigación se construye y desarrolla sobre un diseño metodológico descriptivo- interpretativo que permite identificar cuáles son los contenidos que conforman el campo de representación de un grupo de jóvenes acerca de la pobreza.

Tiempo después en el año, 2009, es publicada por la Universidad Pedagógica Nacional la tesis de grado de licenciatura en Psicología y Pedagogía de las estudiantes Leidy Páez y Yuli Carreño titulada “Estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la problematización y reconstrucción del conocimiento” que exhibe mediante encuestas, observaciones, entrevistas semiestructuradas, talleres y grabaciones, conceptos claves como: pensamiento crítico, perspectivas de enseñanza aprendizaje, problematización y reconstrucción del conocimiento, problemas de aprendizaje, estrategia pedagógica. Entre sus apreciaciones más significativas, formula cómo la metacognición es pieza clave a la hora de conseguir cambios cognitivos proclives al progreso del pensamiento crítico en el aula de clase.

Muchos son los aportes que la psicología cognitiva ha hecho a la práctica pedagógica en términos del aprovechamiento de las capacidades cognitivas del ser humano, de la didáctica, la relación entre las capacidades inherentes a cada persona y su posibilidad de desarrollarlas dentro de un ambiente sociocultural particular. Un proyecto investigativo de la Universidad de La Sabana del 2012 emprendido por José Camilo Alarcón Ortegón, María Victoria Ariza de Encinales, Carlos Astaiza Castillo, María Eugenia de Bermúdez, María Claudia Malaver Fuentes y Magda Rodríguez

Uribe nombrado “Una visión de las teorías del desarrollo cognitivo desde la educación” que se encuentra en el repositorio Intellectum, confirma que es innegable que investigadores como Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Gardner y Stenberg han dado pasos gigantes en todos los aspectos referentes a la cognición y metacognición humanas.

Un año después, también en la Universidad de La Sabana desde la maestría en pedagogía se destaca la tesis “Escritura y desarrollo de habilidades de pensamiento” dirigida por la doctora Rosa Julia Guzmán Rodríguez y desarrollada por las docentes Aida Luz Chavarría y Sandra Yamile Toro, que emprenden una propuesta pedagógica de escritura de textos expositivos regida por matrices de evaluación, para observar si durante el proceso se despliegan habilidades de pensamiento con estudiantes de tercer grado de dos Instituciones de carácter oficial del Departamento de Cundinamarca de contextos y metodologías de trabajo diferentes. Durante la investigación, los estudiantes elaboraron textos expositivos de diferentes temas según sus intereses, el primer texto fue hecho sin indicación alguna de las docentes, en el segundo texto se fueron trabajando algunas orientaciones y etapas de escritura como planeación, transcripción, revisión y edición de los mismos. El análisis de resultados se realiza de manera individual, luego comparativa entre grupos pero dando siempre un informe general, con el fin de hacer aportes pedagógicos y didácticos.

También en la universidad de la Sabana a finales del mismo 2013, se consolidó por parte de las investigadoras Sonia Isabel Cárdenas Castiblanco y Nubia Yaneth Pedraza Molina el trabajo sobre “La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico” a partir de la

incidencia de la producción de reseñas literarias en el desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico en alumnos de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villa Pinzón, Cundinamarca; se basa principalmente, en la reivindicación del maestro y su formación inicial, explorando una estrategia metodológica, orientada a responder a la necesidad de forjar herramientas que ayuden a cumplir con la responsabilidad de formar personas críticas.

Consideran las investigadoras que es valioso proponer la utilización de la reseña literaria y valorar sus alcances en la formación inicial de maestros. El trabajo incluye, entre otros elementos un amplio y detallado diagnóstico de los desempeños que caracterizan el Pensamiento Crítico de las estudiantes con quienes se trabajó, así como una relación clara entre lo expuesto en el plano teórico, con los datos producto de la propuesta de trabajo en el aula, lo cual permitió un completo análisis de estos últimos.

2.1.4. Internacional

Aunque ya distante en el tiempo, aparece en 2001 el estudio que realizó en México la licenciada Frida Díaz Barriga sobre “Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, donde se pretendió inicialmente acercarse al estudio de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato para equiparar cómo y a qué nivel se presentaban y si eran idóneos a la mediación cognitiva del docente en la aplicación de una unidad didáctica de historia.

Paralelamente analizó la capacidad de los docentes para apoyar a sus escolares en el potenciamiento de dichas habilidades y si esto se convertía luego de la aplicación investigativa, en un nivel de aprendizaje significativo de las mismas. El análisis cualitativo del instrumento aplicado, se empeñó en esclarecer si el aprendizaje adquirido por los educandos a partir del texto, era o no significativo. Los resultados derivados exponen que el grado de avance logrado por los estudiantes está establecido por el contenido y el tipo de enseñanza recibida, pero también por el perfil escolar y destrezas de estudio evidenciadas en estos.

Años después en 2003, Ana Muñoz y Jesús Beltrán adelantaron en su doctorado la Universidad Complutense de Madrid el “estudio de Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje sobre el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales” realizado con estudiantes de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Esta disertación pedagógica asevera que hay divergencias significativas de avance o estancamiento entre los grupos. motivadas por la intervención que suscitó el pensamiento crítico en los alumnos.

Por otro lado, indico la posibilidad de la enseñanza del pensamiento crítico, en este caso, mediante la técnica de detección de información sesgada. Por último, avizoró la necesidad de aprovechar las distintas técnicas que fomentan el pensamiento crítico, como son la discusión socrática, el análisis de experiencias y la controversia. De esta forma la estrategia de aprendizaje en cuestión es global, profunda, eficaz y de allí se desprende un aspecto relevante que me lleva a postular la pertinencia de las rutinas del pensamiento como herramienta de intervención pedagógica.

Posteriormente en 2005 se publica en la base de datos de la Universidad de San Carlos de Guatemala Ana Morales con el aporte investigativo “Programa de pensamiento crítico para jóvenes de 12 a 15 años de la Escuela Fe y Alegría”, que buscó señalar la eficiencia de un trabajo pedagógico de pensamiento crítico con el fin de acrecentar el nivel de empatía y disminuir la agresividad y no asertividad en jóvenes de una de las zonas más conflictivas de la ciudad de Guatemala; con un programa de 10 sesiones implementadas en varias áreas fundamentales, con el fin de estimular la autoestima, pero los resultados no fueron los esperados debido a que la asertividad se contrajo en vez de ampliarse y la agresividad se acrecentó en vez de menguar.

Paralelamente, hacia el 2005 Gabriel Senador Magíster en Psicopedagogía Cognitiva de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo condujo la investigación de titulada “Aplicación de un programa basado en estrategias cognitivas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en el Área de Ciencias Sociales, en los alumnos del Primer Año de Educación Secundaria”, que estimó según la prueba de hipótesis ejecutada, que el programa cimentado en estrategias cognitivas para el progreso en las habilidades del pensamiento crítico en el Área de Ciencias Sociales, fue eficaz, pues permite a los alumnos ejercer su autorregulación, mejorar sus argumentaciones, juicios de valor e interactuar con sus compañeros. Mediante la aplicación del mismo lograron desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico, porque se les confirió libertad y autonomía en la ejecución de actividades programadas en las sesiones de aprendizaje.

En el mismo año se plasmó un aporte significativo en Ecuador concebido por Mónica Marisol Santos en el pregrado de educación básica de la Universidad Estatal de Bolívar como “Desarrollo del pensamiento crítico y su importancia en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los educandos”. Su principal propósito era indicar el procedimiento pertinente para visualizar claramente la incidencia del desarrollo del pensamiento crítico dentro de la institución, por tal motivo, al valorar los resultados obtenidos su aporte a la educación es la estrategia propuesta, cercana a la representación de una transposición didáctica efectiva en los estudiantes.

En el mismo país, se halló una investigación del mismo año 2005 en la maestría en educación y desarrollo del pensamiento de la Universidad de Cuenca documentada por Janeth Guadalupe Illescas Ortega como “Habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico en el currículo del primer año”, exhibiendo como principal intención el análisis de los contenidos específicos del currículo del primer año de educación básica contrastándolo con las habilidades del pensamiento crítico, en un intento de motivar estrategias para incitar este tipo de pensamiento, reflexionando que la educación va más allá de la simple información depositaria. El aporte a la investigación radica en el estudio de las estrategias implementadas desde el currículo para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y su trascendencia en la medida de su maduración cognitiva.

Es lógico y evidente después de haber adelantado un arduo y detallado rastreo bibliográfico, que en el universo investigativo deben existir un cúmulo de aproximaciones pedagógicas en el aula, pero solo algunas de ellas, han sido tenidas en cuenta por su aproximación y congruencia con lo que se pretendió en la presente investigación.

2.2. Referentes teóricos

2.2.1. Pensamiento

El pensamiento es una cualidad distintiva en la que el ser humano se relaciona con su mundo, al entrar en contacto con su realidad; pues en comparación con otros animales, este transforma los estímulos que recibe del ambiente que le rodea en ideas, nociones, juicios. Es decir, el estudiante crea una representación mental significativa de su entorno inmediato para interactuar y comunicarse con otros, edificando múltiples interpretaciones al desarrollar diversas maneras de comprender el mundo social en el que está inmerso.

El estudiante en su proceso escolar regular despliega funciones mentales imperiosas como la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. Como toda acción humana, el pensamiento responde a una necesidad que se satisface por medio de un objetivo al que se dirige. Sin un estímulo y/o meta de conocimiento, el pensamiento no se moviliza y se estanca. Cuando los estudiantes indagan al maestro por el sentido de aprender algo en concreto, es quizás porque no hallan la necesidad, sentido o significado en lo que él enseña.

De estas reflexiones se puede esgrimir la definición de pensamiento expresada por Villarini (1997), quien afirma que [...] El pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento combinando representaciones, operaciones y actitudes

mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarlas y establecer metas y medios para su logro. (p.37)

Según el mismo autor, el proceso de pensamiento puede tener lugar a tres niveles de funcionamiento mental. En ocasiones los estudiantes piensan automáticamente, respondiendo in so facto a los estímulos del ambiente con soluciones aprendidas preliminarmente; pero en otras ocasiones deliberan sistemáticamente, utilizando los recursos intelectuales a su alcance para establecer nuevas respuestas a las situaciones planteadas. En momentos concretos, se consagran a explorar su agilidad y proceso de pensamiento, sometiendo a revisión y análisis las rutinas, concepciones, actitudes (Metacognición) que los llevan a mejorar continuamente.

Las ideas y acciones que se construyen con conexión lógicas y argumentadas a la hora de abordar el estudio de un concepto en las ciencias sociales, así como el relatar una historia pasada, o describir el paisaje de un lugar distante y desconocido, o más aun la consolidación del imaginario colectivo sobre libertad o democracia, constituyen un suministro cultural; [...] también así se da el término de pensamiento, considerado como creencia, ya que se parte del requerimiento natural del estudiante como ser histórico, natural, individual pensante, asumiendo que no se puede provocar la capacidad de pensar en ninguna criatura que no piense ya espontáneamente (Dewey, 2007).

Este constructo social de pensamiento se puede ilustrar básicamente, al denotar aseveraciones tales como que en tiempos antiguos se creía popularmente que los fenómenos estelares como los eclipses de sol o la visita de un cometa, traían consigo presagios de calamidad y fin de los tiempos; o más recientemente, se estipulaba que los monarcas poseían el derecho divino a gobernar, al ser los representantes directos de dios en la tierra; constituyéndose en paradigmas constituyentes de cada época. Erigiendo entonces, creencias que se arraigan culturalmente de generación en generación, sin un sustento científico medible o comprobable, auténtico o serio sobre el cual dialogar o confrontar, escuetamente respaldado en la tradición, la sabiduría ancestral o la retransmisión de conocimiento memorístico.

Categorícamente, para tener en cuenta como eje conceptual en esta investigación se tiene presente las consideraciones teóricas de autores como Dewey (2007), quien delimita el pensamiento como [...] la consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoya y de las conclusiones a las que tiende.

En consecuencia Ennis (1985) establece que el hecho de razonar requiere un estilo [...] reflexivo, orientado a una decisión de qué creer o hacer. Con relación estrecha, Paul (1992) define que la criticidad en el pensamiento lo aproxima a [...] las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particular disciplinar, asimilándolo en esta investigación como las destrezas innatas en los educandos para gestionar su intelecto.

2.2.1.1. Pensamiento crítico

No sería factible forzar desde las ciencias sociales una definición unánime y uniforme de lo que se denomina pensamiento crítico, sin embargo, algunas indagaciones académicas han llevado a encontrar cierta unidad de términos y expresiones que tienden a describir aquellas características esperadas en los sujetos con dicha forma de pensamiento, lo que facilita interiorizarlas, agruparlas e identificar claramente las perspectivas y grupos de trabajo académico que elaboran teorías firmes sobre el tema.

En el ámbito escolar contemporáneo se considera que el pensamiento crítico debe ser asumido en todas las disciplinas adyacentes de las ciencias sociales, dejando en los estudiantes la inquietud, como lo afirma Zemelman por [...] caminar como verdaderos constructores de futuro, a partir de las secuencias coyunturales de las que se conforma el presente (2003); pues se pretende que ellos de la mano de su maestro guía estén enfocados en el mejoramiento de sus condiciones actuales y preparados para transformar coherentemente la realidad en la que interactúan, en una clara oposición a la memorización de contenidos sin sentido o argumentación, sin que se vislumbre un asomo de criticidad o vehemencia discursiva en sus planteamientos; permitiendo intervenir en situaciones complejas de su vida cotidiana.

Lo más práctico ahora es caracterizar al educando reflexivo, tal cual lo han hecho diversos autores quienes coinciden en resaltar que el pensamiento crítico se implanta como necesario en nuestro mundo actual. Inclusive se debe desde las aulas [...] facilitar a los estudiantes los medios

para protegerse de manipulaciones y explotaciones, así como de vaivenes políticos (Boisvert, 2004, p. 13). Por ello, al pretender mejorar un aspecto clave como lo es proceso de aprendizaje en historia, se deben fomentar en los estudiantes capacidades tales como aprender a aprender (Pozo, 2009), fuente propia de la metacognición, para visualizar su pensamiento crítico, entre otras variables significativas.

Así pues, este pensamiento en específico demanda destrezas tales para obtener el conocimiento y hacerlo trascendente y significativo en la vida de los educandos. Varios autores han afinado sus opiniones sobre el tema en cuestión, inclusive han fundado tendencias que intentan desenvolver currículos fuertemente influenciados desde el pensamiento crítico. Por ejemplo, como constructo teórico fundante en la presente investigación, Lipman (1998) define el desarrollo del pensamiento crítico a partir de un programa de filosofía y lo propone como [...] el pensamiento capaz y responsable en cuanto que conduce al juicio y se apoya en los criterios, es auto-corrector y sensible al contexto; haciendo hincapié que es desde el aula que deben potenciar dichas habilidades.

De manera similar, Ennis (2003) plantea que el pensamiento crítico como [...] se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer. Por ende se intuye como reflexivo porque tiende a meditar sobre las situaciones que afectan las comunidades; y es sensato al predominar la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. Es decir, cuando el estudiante, es capaz de analizar situaciones, información, argumentos, busca la veracidad en los eventos y circunstancias, estableciendo desenlaces sensatos con base en criterios argumentados. Además, el autor rescata

que el Pensamiento Crítico es evaluativo, y que al concluir qué hacer o pensar frente a un hecho particular, involucra en sí un juicio de valor de las acciones y situaciones que se muestran. Finalmente Ennis (2003) afirma que el pensamiento crítico robustece la toma de decisiones en función de la resolución de problemas que requieren de una posición objetiva y acción equilibrada al respecto.

Lo que se busca particularmente en esta investigación es tornar esta capacidad del pensamiento en una práctica cotidiana e intencionada mediante el desarrollo de las destrezas y las actitudes de pensamiento crítico en sí. Un estudiante que no piensa críticamente estará restringido en su eficacia y argumentación en la disipación de situaciones, dilemas o problemas de la cotidianidad. Solo en el continuo autocontrol y examen propio, a partir de la metacognición, el pensamiento se torna de carácter crítico, se vuelca sobre sí mismo, como objeto de análisis e introspección y desde estos criterios, se hace más duradero y efectivo al reconocer su condición, versatilidad, limitantes, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.

Lógica	La capacidad para examinarse en términos de la claridad de sus conceptos y la coherencia y validez de los procesos de razonamiento que lleva a cabo conforme a reglas que establece la lógica.
Sustantiva	La capacidad para examinarse en términos de la información, concepto, métodos o modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas (las cuales representan el conocimiento que se tiene como objetivo y válido).
Contextual	La capacidad para examinarse en relación con el contenido biográfico y social en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento y del cual es una expresión.
Dialógica	La capacidad para examinarse con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos.
Pragmática	La capacidad para examinarse en términos de los fines e intereses que busca el pensamiento y de las consecuencias que produce; analizar las luchas de poder o las pasiones a las que responde el pensamiento.

Gráfico 3. Perspectivas o dimensiones para examinar y evaluar el pensamiento desde la percepción metacognitiva. Rojas (1999).

2.2.1.2. Como concebir el pensamiento crítico inferencial

Del análisis de las afirmaciones de los autores cercanos al tema, se desglosa un postulado en común sobre el pensamiento crítico, acerca de la necesidad de que sustente juicio argumentativo. Así, al pensar críticamente, se manejan discernimientos que a la vez son el modelo para designar un pensamiento como crítico, pues lo estructuran, fundamentan y refuerzan de cara a las respuestas lógicas que del adolescente se estiman apropiadas.

Por ejemplo, al asumir una postura frente a un cuestionamiento propio de carácter histórico del grado noveno sobre la historia del siglo XX como la decisión estratégica de Hitler al invadir Bélgica para asegurar el corredor militar del flanco occidental hacia las Ardenas, para poder asumir el control de Francia y cercar a los ingleses; ésta luce comprensible e indiscutible porque, se pueden dar razones para asumirla como lógica y coherente. Los criterios sustentables en este ejemplo son razones legítimas para los analistas históricos, más allá de sus nefastas implicaciones.

Por otro lado, la acción errónea del Führer de continuar su expansión europea, traicionando a Stalin y desplegando el teatro de operaciones al Este, abriendo un frente adicional de guerra y ampliando su rango de enemigos, establece por el contrario que las razones no siempre le dan objetividad a los juicios emitidos. Las razones a su vez, deben estar apoyadas en la sensatez, acorde con las evidencias presentadas, donde históricamente subyace este garrafal desacierto.

Es por eso, que hoy en día el pensamiento crítico cobra protagonismo central en el contexto académico, con las premisas de John Dewey, cuyos estudios determinaron los paradigmas del proceso de pensamiento que se dan en el sujeto escolar y la jerarquía que otorgó al pensamiento,

como aquel en que [...] busca establecer juicios sobre bases firmes que sean evidentes a partir de la experiencia y la racionalidad y que es permitido siempre a partir de la duda (2007).

Con relación al proceso escolar, el autor esboza que el pensamiento crítico no se da de manera sucinta, es allí donde el aprendizaje en el aula surge como una necesidad esencial; si lo que se pretende es conseguir mejorar el pensamiento desde el ámbito cognitivo, es necesario inculcar en los jóvenes, el concebir nociones alternativas abordando las situaciones cotidianas con asomos cercanos a la reflexión, visibilizando sus propias ideas, para cuestionar críticamente el razonamiento de los demás y establecer coherentemente sus propias objeciones y conclusiones.

A finales del siglo pasado, se divulga el informe DELPHI (1990), bajo el título “Pensamiento Crítico: una declaración de consenso de expertos con el propósito de obtener logros para la educación y la instrucción”, allí lo puntualizan como [...] el Juicio autorregulado que da como resultado la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia; además prescriben las características del pensamiento crítico y las destrezas para forjarlo. Entre sus planteamientos se enlaza la carga intelectual y el desarrollo personal que constituyen el pensamiento crítico, indicando la calidad de gestionar en el aula las habilidades intelectuales que producen en los estudiantes el argumentar y cavilar sobre las diferentes realidades que lo circundan.

Adicionalmente Paul y Elder, promotores de la fundación para el pensamiento crítico y creadores de varios postulados intelectuales a favor de la criticidad discursiva, lo instan como [...] ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual se mejora la

calidad del pensamiento inicial (2008). En este sentido, indican que es un pensamiento que requiere ser ejercitado, permitiendo formular con claridad y precisión los cuestionamientos acertados; para valorarla información relevante y usando la abstracción, lograr soluciones adecuadas, objetando las variables relevantes y sometiéndolas a comprobación con juicios sensatos.

Así mismo, Ennis (2007), de acuerdo con lo formulado por el panel de expertos teóricos del Informe DELPHI, ha estipulado las destrezas intelectuales sobre pensamiento crítico (anexo 3) que se desenvuelven a lo largo de tres niveles: literal, inferencial y crítico donde se desarrollan destrezas y procesos que permiten la construcción del mismo. Para la investigación se explora de manera puntual los niveles inicial y posterior de carácter inferencial desde la rúbrica propuesta, ajustada a la etapa de operaciones formales, propias del grado noveno y al decreto 1290 de 2009 sobre desempeños de evaluación.

Destrezas	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo diferencias notables para	Superior	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina

Explicar	comprobar que tiene valor o exactitud		parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.
	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.

Tabla 3. Rúbrica adaptada de la Universidad de North-Eastern Illinois para analizar pensamiento crítico inferencial.

De igual forma, el estudiante crítico es aquel que [...] tiene una pregunta definida en su mente. Cuestiona la información, conclusiones y puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad (Elder y Paul, 2008).

En razón de lo anterior y entrelazando dialógicamente las aproximaciones teóricas ya referidas, como constructo teórico fundante para esta investigación pedagógica se proyecta al pensamiento crítico inferencial como el acto reflexivo de pensar sobre el conocimiento para modificarlo y en consecuencia interactuar socialmente en razón de él; este proceso se vigoriza con la mediación cognitiva y la estimulación estructurada de sus destrezas, dando trámite a la consecución de habilidades, competencias y capacidades propias de los jóvenes adolescentes.

2.2.2. Rutinas del pensamiento.

Referente a este tema, Perkins (1998) explica que [...] los niños se tienen que desarrollar inmersos en una cultura del pensamiento, para que al crecer puedan estar atentos y hacer frente a situaciones complejas, como poder entender el punto de vista de sus semejantes, aunque estos piensen de manera disímil, ser críticos frente a un discurso con argumentos que los validen, hallar rutas adyacentes cuando una situación simula no tener solución, etc. (p.89). En este sentido, las investigaciones adelantadas por el equipo del Proyecto Zero, muestran que las personas tienen las destrezas y habilidades, sin desarrollar y que pueden llegar a convertir en capacidades y competencias futuras, con una mediación cognitiva adecuada.

Los estudiantes se manifiestan distantes y estoicos frente a circunstancias que disciplinan el pensamiento, permanecen inexorables frente a retos que incitan a reflexionar, pues no se percibe en ellos actitudes de introspección tales como ir más allá de lo elemental, debatir las evidencias, ver el lado oculto de las realidades y aprovechar las oportunidades pensar y reflexionar disímil alguna vez. En esta misma línea, el autor afirma que [...] es importante que los adolescentes aprendan estas destrezas, habilidades, capacidades y competencias que son generadoras del pensamiento, pero que no pueden desarrollarse de forma espontánea, pues requieren de la mediación idónea por parte del maestro (2008, p.69). La razón por la cual los educandos no son conscientes de las virtudes de su pensamiento es porque estos inevitablemente en la cotidianidad, se pasan por alto, son eludidos o no son palpables para los demás y también son imperceptibles las situaciones que los estimulan.

Perkins aclara que en el proceso de aprendizaje, la observación del objeto de aprendizaje del pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de la mente. Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son (1999, p. 45). Como educadores, podemos trabajar en función de hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Al lograrlo, se garantizan más oportunidades gestionando ambientes pedagógicos para deconstruir el conocimiento.

Así mismo, Ritchhart (2014), afirma que [...] el pensamiento, las situaciones provocadoras del mismo, las oportunidades para activar la reflexión, no tienen por qué ser invisibles. Según sus investigaciones, los mejores docentes establecen a través de su práctica, una fuerte cultura del pensamiento y por consiguiente, los estudiantes aprenden de la clase, pero también aprenden de las culturas que forman parte del contexto del aula. Actualmente se enfoca en cómo el aprendizaje en las aulas prospera en la medida que los profesores perseveran en hacer que el pensamiento sea valioso, visible, activo; dentro de una amplia gama de entornos de aprendizaje para mostrar cómo las rutinas de pensamiento pueden hacerlo manifiesto a través del uso de preguntas efectivas, la escucha, la documentación, la criticidad, etc.

De acuerdo con el autor y sus colaboradores Church y Morrison (2011), para detallarlas [...] es necesario verlas desde tres perspectivas:

- I. Como Herramientas utilizadas una y otra vez en el aula para apoyar un tipo de pensamiento específico tal y como:

- Establecer conexiones
- Describir qué hay ahí
- Construir explicaciones
- Considerar diferentes perspectivas
- Captar lo esencial y llegar a conclusiones coherentes
- Razonar con evidencia
- Descubrir complejidad

II. Como Estructuras a través de las cuales los estudiantes colectiva e individualmente inician, exploran, discuten, documentan y manejan su pensamiento:

- Explícitas: tienen nombres que las identifican
- Instrumentales: están orientadas por una meta y un propósito
- Pocos pasos: fáciles de aprender y recordar
- Prácticas individuales y grupales
- Útiles en una variedad de contextos
- Ayudan a revelar y hacer el pensamiento de los estudiantes más visible

III. Como Patrones de comportamiento adoptados para ayudarnos a usar la mente para formar pensamientos, razonar o reflexionar. Vemos esos patrones surgiendo como rutinas cuando son usadas una y otra vez y por consiguiente, se convierten en algo natural para los docentes y los estudiantes.

2.2.2.1. Para qué las rutinas de pensamiento

Particularmente Perkins al deliberar sobre ¿Cómo visualizar el aprendizaje en los alumnos? y ¿Qué se enseña cuando se enseña?, determinó que las conductas pedagógicas tradicionales no retan el pensamiento de los estudiantes, por el contrario, premian la mera retransmisión de los

saberes curriculares impartidos; convertidos en [...] patrones domesticados (2008), tanto los contenidos como la forma de enseñarlos y por ende, los aprendizajes no se dan por medio de la comprensión.

El autor añade que las rutinas de pensamiento optimizan el proceso de aprendizaje de competencias, de manera que se establecen como cercanos al proyecto de investigación, [...] cuatro ideales de pensamiento:

- 1) Verdad: ayuda a los estudiantes a comprender y apreciar la complejidad que conlleva resolver cuestiones relacionadas con la verdad. Motivan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- 2) Comprensión: Ayudan al estudiante a desarrollar conciencia sobre lo que significa comprender. Incentivan la competencia de aprender a aprender visualizando su pensamiento.
- 3) Justicia: aumentan la sensibilidad y conciencia de los estudiantes acerca de los dilemas éticos cotidianos y para desarrollar las destrezas que les permitan afrontarlos.
- 4) Creatividad: Rutinas para desarrollar la capacidad de pensar de manera creativa e innovadora y para descubrir la originalidad en los objetos que nos rodean.

En la gestión investigativa del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard en las aulas, donde se indaga de primera mano sobre el proceso de aprendizaje y pensamiento de los estudiantes, se denota que no es suficiente con transferir información y ampliar habilidades, es ineludible provocar el conocimiento para poder hacer un uso adecuado de la información sometida a la

argumentación, potenciando una capacidad de crítica coherente. Habitualmente, las respuestas de los educandos a los interrogantes disciplinares son triviales y sin argumentos, carecen de estrategias que los conminen a reflexionar acerca de la realidad y la mejor opción de demostración elocuente frente a situaciones cotidianas.

Los académicos involucrados en el Proyecto Zero (2013), también reseñan [...] los beneficios de emplear las rutinas de pensamiento en el aula:

- ❖ Se aplican de forma repetitiva y constante con sólo unos pocos pasos, pues son fáciles de aprender y enseñar cuando los estudiantes han interiorizado la rutina y pueden ser utilizadas en una variedad de contextos.
- ❖ Los estudiantes deben interactuar constantemente durante la ejecución de las actividades, lo cual favorece la verbalización de los contenidos vistos, donde se logra evidenciar la interiorización de estos y comprensión al intentar aplicarlos o definirlos utilizando palabras diferentes.
- ❖ Mayor motivación para el aprendizaje haciendo que el estudiante participe en las actividades, logrando una interacción dentro del ambiente de la clase.
- ❖ Desarrollo del pensamiento de cara a la capacidad de aprendizaje, donde las rutinas de pensamiento entonces ayudan a desarrollar los niveles como observar, comparar, identificar aspectos semejantes y diferentes para pasar a ordenar y jerarquizar; y que con la estimulación de sus habilidades van alcanzado mayor destreza.

- ❖ Desarrollo de actitudes hacia el pensamiento y el aprendizaje incrementando las oportunidades para pensar y aprender, motivando en los educandos una perspectiva diferente frente a las situaciones que se le presentan, realizando una interpretación y buscando la mejor forma de resolver, es decir observa, explora y luego si juzga.
- ❖ Un cambio de cultura de la clase hacia una comunidad de pensadores y estudiantes que se dedican con entusiasmo a participar activamente lo cual con lleva a un cambio de contexto, se ve la expresión de ideas y el cambio de un aprendizaje donde solo se transmiten conocimientos a escuchar pensamientos y darle sentido a la realidad.

Por tal motivo, convirtiéndose en un eje conceptual de esta investigación pedagógica, se llega a discernir que las rutinas de pensamiento son una estrategia con protocolos de transposición didáctica que estimulan el pensamiento y lo hacen visible, aplicado mediante actividades concretas y desafiantes que pretenden profundizar el conocimiento al explorar ideas concernidas con algún dilema, situación o problema dando argumentación a las discusiones y reflexiones de carácter crítico en el aula; convirtiéndose en un reflejo del proceso metacognitivo del aprendiz.

2.2.2.2. Las rutinas para visualizar el pensamiento

Con la intención pedagógica de hacer visible el pensamiento, se dispone el uso de las rutinas de pensamiento, que están organizadas con procedimientos prácticos que varían según el contenido académico y la edad de los alumnos, buscando que ellos consigan asumir un rol diferente y trasladarse a contextos diversos, deliberando sobre cuál debe ser su accionar para

merecer un mayor impacto en la situación que se está planteando, fomenta la discusión discursiva donde los integrantes toman una posición con perspectiva argumentativa, lo que da un sentido a sus planteamientos, al contrastarlos socialmente, para validarlos ante el plenario.

Un factor primordial en las rutinas del pensamiento es la controversia, entendido como la elaboración de preguntas que reten el interés y la curiosidad del estudiante, escudriñando así su pensamiento y por ende provocando un aprendizaje que posibilite la comprensión, en nuestro caso concreto, influido por un pensamiento crítico, pues el cuestionar un aprendizaje permite la dilucidación de la intencionalidad y trascendencia del mismo.

Expresado esto, es importante respaldar que para concebir en el aula un pensamiento visible, se debe suministrar a los alumnos estrategias que le permitan generar procesos que confluyan a la reflexión, la discusión, la retroalimentación y el registro del trabajo formativo, como sustento para que las operaciones mentales sean más evidentes. Es por ello, que para la presente investigación se pretende vislumbrar los alcances de la implementación de las rutinas puente 3-2-1, puntos cardinales: E-O-N-S y preguntas provocadoras, que se desprenden del trabajo de los diversos referentes teóricos al interior del Proyecto Zero como Ritchhart (2006), Perkins (2008), Ritchhart, Church y Morrison (2011); que son pertinentes a la hora de concretar dicho objetivo.

- I. PUENTE – 3, 2, 1. Rutina para activar el conocimiento previo y hacer conexiones.

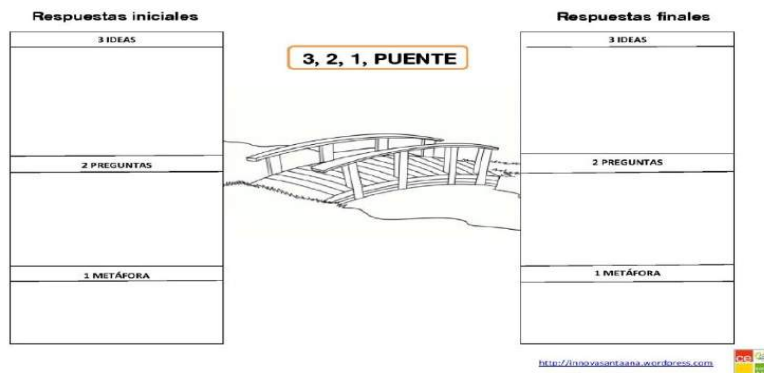


Gráfico 4. Modelo de organizador gráfico para la rutina PUENTE – 3, 2, 1.

¿Qué pensamiento promueve esta rutina? Conlleva a los estudiantes a descubrir más claramente sus ideas, inquietudes y conceptos iniciales sobre el tema y que realicen conexiones lógicas con nuevo planteamientos al respecto, tras recibir algunas instrucciones.

Aplicación. ¿Dónde y cuándo? Puede emplearse cuando los alumnos estén indagando sobre la evolución de un concepto con el paso del tiempo. Puede ser un concepto muy popular, pero las instrucciones regirán el aprendizaje en otra vía, o puede ser un tema en el que ellos manejen un conocimiento informal; cuando se obtiene información relevante, podrán levantarse los puentes entre las ideas nuevas y el conocimiento anterior. El objetivo está en comprender y conectar el pensamiento, más que en ser conducente a un resultado determinado.

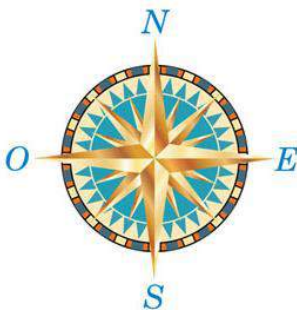
Consejos para empezar y usar esta rutina. Se inicia cuando los estudiantes realicen sus 3 ideas, 2 preguntas y una metáfora inicial individualmente y cuando lo documenten según las indicaciones del organizador gráfico correspondiente, puedan leer un artículo relacionado con el tema, ver un video o participar en actividades que definan el planteamiento a debatir. Las mejores son las prácticas que provocan a pensar en direcciones nuevas. Tras la actividad, los estudiantes

finalizarán paralelamente otro 3, 2, 1 contrastando los pensamientos iniciales y nuevos, manifestando cómo y por qué ha cambiado su pensamiento. Es trascendental dejar claro a los educandos que su pensamiento inicial no precisa ser tratado como correcto o incorrecto, es solo un punto de partida.

II. PUNTOS CARDINALES: E-O-N-S. Rutina para el análisis de las opiniones.

N= Necesito saber: ¿Qué más necesitarías saber o averiguar sobre esta idea o planteamiento? ¿Qué información adicional te ayudaría a evaluar la propuesta?

O= pre-O-cupante:
(Worrisome: Lo marcaremos con una "O" por oeste) ¿Qué encuentras preocupante o inquietante (negativo) sobre esta idea o propuesta?



E= Emocionante: ¿Qué encuentras de emocionante (positivo) en esta idea o planteamiento?

S= Sugerencias para continuar avanzando: ¿Cuál es tu postura u opinión sobre esta idea o propuesta?, ¿Qué aportarías o modificarías para seguir avanzando?

Gráfico 5. Modelo de organizador gráfico para la rutina puntos cardinales.

¿Qué pensamiento promueve esta rutina? Beneficia a los alumnos a la hora de ahondar en una idea o proposición y justificar su apreciación de la misma.

Aplicación. Esta rutina impacta significativamente para explorar diversas facetas de una propuesta o idea, para tomar una posición o expresar una opinión al respecto; pues azuza la controversia argumentada al interior del debate en el aula.

Consejos para empezar y usar esta rutina. Precisa ser registradas originalmente con todo el grupo para que toda la clase pueda ver las respuestas, pues permite a los estudiantes discernir sobre las ideas de otros y cuestionar las propias. Es vital registrar las respuestas utilizando los puntos cardinales para proporcionar un ancla visual. En general, es más asequible que los estudiantes inicien con lo que es excitante o positivo sobre la idea o propuesta y a continuación, pasar a lo preocupante y lo que necesita saber. También se sugiere para que haya un mayor nivel de introspección, que los estudiantes hagan un juicio inicial de la idea o planteamiento antes de concebir los puntos cardinales y después sondear cómo ha variado su concepción inicial después de la discusión.

III. PREGUNTAS PROVOCADORAS. Rutina para activar el razonamiento y la explicación.

Escribe una lista de ideas con preguntas provocadoras acerca de un asunto, concepto u particularidad. Usa estas preguntas iniciales para ayudarte a pensar otras preguntas interesantes:

¿Por qué...? ¿Qué diferencia habría si...? ¿Cómo...? ¿Cómo sería si...?

¿Cuáles son las razones...? Supónganse que... ¿...? ¿Y si...? ¿Qué ocurriría si supiéramos...?

¿Cuál es el propósito de...? ¿Qué cambiaría si...?

Revisa la lista de ideas y comienza con las preguntas que parecen más interesantes. Luego, elige una o más preguntas provocadoras para discutir durante unos minutos.

Reflexiona: ¿Qué nuevas ideas tienen acerca del asunto, concepto u particularidad, que no tenían antes?



Gráfico 6. Modelo de organizador gráfico para la rutina preguntas provocadoras.

Preguntas provocadoras implica plantear cuestionamientos a los alumnos, dándoles unos instantes para pensar y para que debatan con sus compañeros para compartir esas reflexiones.

¿Qué pensamiento promueve esta rutina? Hace que los educandos piensen sobre algo (un problema, una pregunta, un tema...) para después expresar sus reflexiones al respecto. Esta rutina cimienta la perspicacia a través del uso de la lógica y de la argumentación. Dado que ellos escuchan y comparten ideas, se tonifica en los estudiantes el especular y juzgar variadas representaciones y razonamientos entorno a una temática o planteamiento en particular.

Aplicación. Puede ser utilizada en cualquier momento en la clase. Ejemplos: cuando se tropiezan con una solución polémica a un problema social, imaginándose en un rol distinto favoreciendo la descentración histórica o simplemente tras haber leído un texto, etc. Los estudiantes deberán tomar un momento para pensar sobre una pregunta o tema concreto y dependiendo de la complejidad de la situación abordada; que luego se giren al compañero de al lado y compartan sus pensamientos. También se puede compartir en grupos pequeños. Otras veces se puede pedir que por parejas o grupos resuman ideas para toda la clase.

Consejos para empezar y usar esta rutina. Es conveniente dar soporte a las conversaciones, recordando hacerlo en turnos, escuchando atentamente y que se realicen preguntas entre sí, para que después expliquen el sentir de sus compañeros. Ellos pueden visibilizar su pensamiento primordialmente al comparar sus ideas antes y/o después de ser compartidas. Una forma indispensable son los organizadores gráficos. Al final es preciso que sus opiniones les permitan la construcción colectiva de postulados que trasciendan la mera suposición a la consolidación de constructos hipotéticos de la realidad.

2.2.3. Proceso de aprendizaje

Partiendo de la configuración cognitiva Piagetiana (1984), se definen los estadios de desarrollo (sensorio - motor, pre - operacional, de operaciones formales) donde el concerniente a la cuarta etapa de operaciones concretas, propio de los jóvenes adolescentes entre los once y dieciséis años de edad, será nuestro foco teniendo en cuenta que los estudiantes con los que se adelantó esta investigación pedagógica, pertenecen al grado noveno. Se puede denotar que concurren contrastes entre los estudiantes de acuerdo con su grado de maduración biológica y psicológica. Concretamente, en este rango de edad tan complejo, el educando puede llegar a proponer métodos y teorías, concibiendo posibilidades que no existen, es decir, manejar hipótesis argumentadas, esgrimiendo una lógica formal, acercándose a las situaciones o problemas desde diferentes puntos de vista y acción.

De acuerdo con autores que han comentado su obra, Vygotsky asume como un supuesto básico de su teoría histórico-cultural, [...] la existencia de una diferencia cualitativa entre las capacidades del ser humano y las del resto de los animales, incluidos los primates superiores (1979); y además sintetiza su planteamiento afirmando que el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones, por ejemplo, como la operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, la significación del movimiento de la mano como gesto indicativo es una actividad externa, es realizada por otro y sólo como producto del proceso de internalización se vuelve una acción rutinaria, que transferida al ámbito educativo, demuestra la posibilidad de ser ejecutada por el educando en su cotidianidad, como se espera ocurra con las 3 rutinas del pensamiento.

Cabe resaltar los aportes de Vygotsky en cuanto a la reciprocidad entre el aprendizaje y el pensamiento, éste se construye primordialmente colaboración recíproca que existe entre docente y educandos quienes fomentan el proceso de construcción de conocimiento, en sus distintas actividades escolares y desempeños usuales. Es ni más ni menos que la Zona de Desarrollo Próximo, puntualmente en lo referido a [...] lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda, es lo que podrá hacer solo en el futuro próximo (1964, p. 54).

Igualmente, Sánchez (2002) al hablar de la naturaleza del pensamiento, indica que pensar [...] es la búsqueda de significados que se asume existen; es un proceso mental por medio del cual cada individuo da sentido a su experiencia. De acuerdo con su modelo, pensar no es un proceso

vago ni una actividad unidireccional sino un fenómeno construido por varios componentes clave: operaciones cognoscitivas, conocimientos y actitudes.

Estos tres componentes del pensamiento están intrínsecamente interconectados y no pueden desligarse, pues cada uno se retroalimenta a partir de la esencia de los otros. También recalca además que pensar sirve a muchos fines e involucra multitud de operaciones mentales, como aquellas sustentadas en el pensamiento crítico como destrezas.

Las operaciones mentales propiamente dichas son necesarias para el desarrollo integral, fundamentales para que aprendan a aprender mejor. Desde otra perspectiva, Monereo (2001, p.27) estipula que pueden ser entendidas como [...] aquellas destrezas cognitivas que la persona, por naturaleza, puede adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo aquellas habilidades necesarias para el aprendizaje a partir de las cuales la persona alcanza un perfeccionamiento de su propia naturaleza. Se debe considerar en el ámbito escolar incluir en este proceso la valoración para darle validez al mismo.

Piaget (1988, p. 69) lo definió como [...] la acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento y que va construyendo y agrupando de un modo coherente el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior. El joven comienza por centrarse en la acción propia y sobre los aspectos figurativos de lo real; luego va descentrando la acción para fijarse en la coordinación general de la misma, hasta construir sistemas operatorios de representación de lo real y le permiten llegar a las operaciones formales. De manera estrecha para Feuerstein (1991)

son [...] el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos. Así, el acto mental se analiza en función de las estrategias que emplea la persona para explorar, manipular, organizar, transformar, representar y reproducir nueva información (p.76).

Estas acciones mentales se conocen como operaciones mentales. Es entonces, cuando la modificabilidad cognitiva (MC) se convierte en una característica esencial del ser humano que responde y se adapta a nuevas situaciones así como continuos cambios con nuevos desafíos. Esta debe ser asumida como eje conceptual de la investigación como [...] la capacidad que poseen los seres humanos para cambiar la estructura de sus funciones cognitivas, adaptándose a los cambios demandantes de las situaciones cotidianas de la vida (Feuerstein y Rand, 1997, p. 19).

La MC constituye el principal factor causa de la metamorfosis de los sujetos que está definida por la calidad de la interacción entre el aprendiz con su medio escolar y la mediación que defina el maestro. Feuerstein en entrevista realizada por Noguez (2002) menciona que su teoría [...] conlleva a la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural donde la persona está abierta a cambios cognitivos estructurales, así como a la disposición activa para aprender.

Este andamiaje teórico es el que permite vislumbrar en esta investigación la implementación de las rutinas de pensamiento en el aula para suscitar el pensamiento crítico inferencial mediado por la interacción social propia del proceso de aprendizaje, reconociendo este constructo teórico

fundante como el reflexionar pedagógicamente sobre aquellas acciones que suponen visibilizar el pensamiento, argumentar y proponer ideas concebidas en el aula, determinando una modificación cognitiva en las estructuras mentales; que reconozca no sólo la asimilación de un conocimiento impartido, si no la acomodación a sus constructos cognitivos; lo cual potencia la cimentación del conocimiento en las ciencias sociales.

2.2.3.1. El aprendizaje en las ciencias sociales desde la historia

Debe considerarse inicialmente que [...] un conocimiento disciplinar, además de organizar al mundo desde su determinado ángulo de visión, hace referencia a estructuras abstractas, a procedimientos y conceptos que ejercitan, crean y transforman el pensamiento y la percepción de la realidad, los cuales no necesariamente son manejados por las y los estudiantes de primaria, secundaria y media, debido al desarrollo cognitivo que tienen (MEN, 2001, p.15).

Definitivamente, al incursionar activamente en el ámbito educativo, se revela como el proceso de aprendizaje en los seres humanos es complejo por naturaleza. La cognición humana genera desafíos constantes a la pedagogía actual, despertando dudas y controversias sobre la forma como se ha estructurado sin atino la organización escolar y el modelo no sólo nacional o local en que los jóvenes se aproximan al conocimiento y lo asumen como significativo en sus diferentes contextos y experiencias institucionales. Swartz asegura que se presume erróneamente, [...] que contestar fielmente a los saberes impartidos desde las teorías aceptadas a nivel social simula

haber aprendido, independientemente de si la pregunta o la respuesta interrogan de manera más profunda al individuo (2008, p.36).

Históricamente se ha concebido que el aprendizaje en ciencias sociales, específicamente el de historia se perpetúa al depositar de manera abrumadora una enorme cantidad de eventos y situaciones anecdóticas, fechas y momentos, héroes y mártires, lugares y escenarios; además de un cumulo de posiciones ideológicas que han fundado el mundo actual, [...] por razón de que una generación transmite a la siguiente el mundo cultural y el sistema de valores y creencias de acuerdo con los cuales orienta su conducta (Mora, 1988).

Ante este exabrupto pedagógico, se requiere trascender de aquello que algunos imparten en el aula como la verdad revelada y absoluta, [...] para convertirse en material susceptible de ser conectado, organizado, interpretado, controvertido y utilizado (Levstik, 1997). Esta [...] construcción de conocimiento es importante para que la historia como saber cultural adquiera relevancia en la vida de los estudiantes (Doppen, 2000) y [...] dejen de ser la expresión de la moralidad de un solo grupo (Levstik, 1997).

De manera similar, Boix-Mansilla y Gardner plantean la disposición innata en el alumno para manipular [...] el conocimiento en diferentes situaciones como herramienta indispensable para reinterpretar, explicar y medir las consecuencias de las acciones de otros (1997, p. 72).

Un planteamiento cercano a esta investigación, es el que [...] solo en la adolescencia temprana empieza a operar en el ambiente de manera hipotético-deductiva en ausencia de experimentación práctica (Rosas y Sebastián, 2001), cuando se estima ya es apto para establecer caminos ante situaciones hipotéticas que requieran de su vehemencia discursiva.

Según Quinquer (1997) son [...] el resultado de la concepción que se tenga sobre el aprendizaje y sobre las ciencias sociales; determinando la transposición didáctica coherente con la mediación cognitiva que se pretende; también el currículo y disciplinas pertinentes, además del rol determinante del maestro, el tipo de evaluación y la gestión este adelante en el aula.

El aprendizaje asumido desde las ciencias sociales desde lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional MEN [...] abarca distintos ámbitos que van desde la valoración de sí mismo y de los otros hasta la representación acerca de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en que se vive, pasando por la comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y las instituciones (2001, p.37). Ahora bien, este aprendizaje se va erigiendo a partir de la experiencia, con las interacciones que el estudiante va tejiendo con las distintas realidades humanas que se le presentan a diario desde el aula y su contexto social.

Cuando el educando se halla interesado y deduce el sentido práctico del aprendizaje en su cotidianidad, vendría la fase de cimentación del imperativo social, [...] que busca generar el aprendizaje de los conceptos propios del campo de conocimiento y puede darse a través de una

investigación guiada o de un diálogo en el que surjan hipótesis, cuestionamientos que permitan la asimilación de ciertos aprendizajes (MEN, 2004).

2.2.3.2. Didáctica de las ciencias sociales desde el enfoque socio - crítico

Es común escuchar a los docentes susurrando o buscando métodos milagrosos al evidenciar que sus estudiantes no asimilan los conceptos propios de sus asignaturas y peor aún, no les son prácticos o relevantes en su existencia. Las razones pueden ser muchas, pero cuando el docente tiene claro que el conocimiento del estudiante se desarrolla gradualmente y que se construye de lo simple a lo complejo, los resultados podrían ser mejores. No obstante, este proceso quedaría truncado si este no aplicara idóneamente dichos conocimientos en nuevas situaciones, alejadas del contexto preliminar de aprendizaje. Es decir, el alumno deberá poner en práctica sus habilidades del pensamiento en razón a sus operaciones mentales, de modo que pueda optimizar sus aprendizajes.

El hecho de analizar problemáticas cotidianas, caracterizarlas e intentar formular las posibles soluciones, no simplemente involucra a los estudiantes, los hace participantes de la deconstrucción y comprensión de su mundo social desde su criticidad intelectual, en contraste con el método reproductivo o memorístico que tradicionalmente ha imperado en la escuela, tornándose atrayentes y sugestivas, posibilitando la controversia y la disertación, planteando espacios de mediación cognitiva y en consecuencia, un aprendizaje pertinente y con sentido práctico. Benejam (1997) considera que [...] la disciplina escolar no es una simple adaptación del

saber producido por las disciplinas científicas o académicas, las cuales deben ser acomodadas por el maestro a través de un método de enseñanza, comprensivo, pertinente y efectivo (p. 54).



Gráfico 7. Enfoque pedagógico socio crítico en las ciencias sociales. (Castro, Segura y Alarcón, 2014).

En las ciencias sociales emanan de la estructuración de un saber que responde a la política educativa nacional y distrital determinada en lineamientos o estándares y en definitiva por quienes orientan los contenidos y las rutas de enseñanza. La historia como disciplina en particular, compone un saber imprescindible para la existencia de la humanidad, pues su intención es advertir cómo [...] los sujetos, sociedades y culturas producen, reproducen y transforman la realidad social... Por esta razón, se apoya de las renovaciones teóricas y metodológicas que han emprendido desde hace algunas décadas como la teoría socio – crítica (Castro, Segura y Alarcón, 2014). Así pues, la transposición didáctica es vital en el andamiaje [...] epistemológico y pedagógico que no solo entiende la enseñanza como una tarea esencial de quien enseña, sino que plantea como objeto de reflexión la generación de condiciones necesarias para que los y las estudiantes logren apropiarse del conocimiento (Rodríguez, 2005).



Gráfico 8. Elementos de las mediaciones pedagógicas en el enfoque socio crítico. (Castro, Segura y Alarcón, 2014).

Por tanto, la pretensión institucional es que desde un modelo pedagógico Falsbordiano de enfoque socio – crítico, faculte a los estudiantes para [...] comprender cómo se produce, reproduce y transforma el orden social, la cultura y los sujetos (Castro, Segura y Alarcón, 2014), por eso se asume el acto educativo como una interacción sentípensante entre quien enseña y quien aprende, con un accionar docente [...] capaz de descubrir el contexto que circunda a la acción, las teorías que la atraviesan y las distorsiones ideológicas que pretenden dar cuenta de ella, para potenciar la autonomía personal de los estudiantes para develar los engaños subyacentes en la cultura y proponer una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad (Rodríguez, 2005).

Por tanto, la transposición didáctica se asume como [...] una acción comunicativa entre quien enseña y quien aprende, analiza a la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir el contexto que circunda a la acción, las teorías que la atraviesan y las distorsiones ideológicas que

pretenden dar cuenta de ella (Rodríguez, 2005), dando cuenta de la mediación cognitiva que se adelantó en la implementación del presente proyecto investigativo.



Gráfico 9. Componentes de la mediación didáctica. (Castro, Segura y Alarcón, 2014)

Parfraseando a Freire (1985) se debe tener presente que [...] las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida... con la pregunta nace también la curiosidad y con la curiosidad se incentiva la creatividad (p.47). Con la educación tradicional, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación y se hipertrofian los sentidos (p.53).

Capítulo III.

3. Metodología

3.1. Enfoque

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se ha elegido un enfoque cualitativo, debido a que en la historia como disciplina escolar, las concepciones sobre las situaciones que ocurren en el acto educativo como tal, al igual que sus implicaciones en el proceso escolar, son evidenciadas en la práctica pedagógica. Stenhouse asegura que (1987) [...] la exploración y la interpretación conducen a una revisión y a una acomodación de idea y de práctica... no se trata de un mecanismo que funcione rutinariamente o de una gestión regida por la mera costumbre (p.138).

Tomando como punto de referencia lo estimado por Kornblit (2007) se detallan [...] algunos aspectos relevantes que presentan los enfoques actuales en metodologías cualitativas:

- Describir implica desentrañar las *estructuras conceptuales complejas* en las que basan las prácticas y las ideas y creencias de las personas en estudio, que configuran las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas. En su mayor parte ellas no son explícitas, por lo que deben ser desentrañadas.
- Esa descripción será necesariamente densa en la medida en que esas estructuras conceptuales se superponen y están entrelazadas entre sí. Hacerlas legibles o entendibles supone, en consecuencia, poner de relieve un entramado que nunca puede ser laxo sino que posee múltiples componentes.
- El análisis deberá abarcar complejidades extensas. Esto significa que se trata de un tipo de trabajo intensivo más que extensivo, sin embargo, ello no implica dejar de lado la aspiración a llegar a un nivel de abstracción mayor que el de aquello que se describe. Al establecer la

significación que determinados contenidos o determinadas prácticas tienen para los actores, se muestra simultáneamente algo sobre la sociedad a la que ellos pertenecen, y es posible que eso pueda extenderse a contextos más amplios.

3.2. Alcance

El horizonte de análisis se gestará a partir de un estudio exploratorio; teniendo en cuenta que [...] obedece a un criterio centrado en las intenciones del sujeto (Batthyány y Cabrera, 2011). Según los compiladores Hernández, Fernández y Baptista (2010), el propósito [...] es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos.

Es por ello, que cuando el investigador [...] construye un marco de referencia teórico y práctico puede decirse que este primer nivel de conocimiento es exploratorio (Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook, 1995). Así mismo estos estudios [...] tienen por objeto esencial familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado. Son el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad (Ander-Egg, 1995).

Todo esto concebido en la pretensión inicial de establecer a través de la recolección y sistematización de la información generada a partir del programa de intervención en el aula, además de analizar las posibles explicaciones de los hallazgos observados, para fundamentar la

dinámica institucional de formación de [...] seres sentipensantes (Fals Borda, 2009); al determinar los alcances de la implementación de la estrategia rutinas del pensamiento en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales para suscitar el pensamiento crítico inferencial en los estudiantes de grado noveno de una institución educativa distrital.

Adicionalmente, la experiencia del docente en los campos pedagógicos y didácticos es vital, ya que según Coll se sitúa como [...] un elemento decisivo para la activación de lo que se conoce como actividad mental auto-estructurante, sin la cual en modo alguno se podría satisfacer el requisito de sistematización y control de los procesos de aprendizaje significativo (1990).

3.3. Diseño de investigación

La confluencia de variados elementos constituyentes de las dinámicas que se gestan en las sesiones de clase como las expectativas y necesidades de los miembros de la comunidad educativa, el historial académico de los estudiantes, la formación profesional de los docentes, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, la comunicación, los talentos individuales, los planes de estudio, los criterios institucionales; reflejan el inconveniente de establecer un régimen exclusivo de acercamiento a la realidad del aula. Siendo así, se hace ineludible plantear perspectivas, técnicas e instrumentos delimitados para percibirla.

Sucintamente, para la presente investigación se aplicó la (IAE) Investigación -Acción Educativa. Como le expresa Parra al definir su [...] finalidad práctica como rasgo esencial y consideración del

saber educativo como un saber práctico, que se expresa en juicios sobre el hacer, elaborados por los propios profesionales de la educación (2002). Igualmente, el autor plantea que la IAE analiza las acciones humanas y las situaciones educativas, experimentadas por los profesores como problemáticas o susceptibles de mejora;...que requieren una respuesta práctica. También se debe tener en cuenta que [...] el investigador no puede controlar todo el tiempo los sujetos de la experiencia, puede, no obstante, determinar cuándo y desde qué punto de vista hará sus observaciones (Ouellet, 2001).

La intención de trazarla como eje articulador del accionar investigativo, es la de observar la visión que la comunidad educativa asume de sus intereses, insuficiencias y posibilidades; y por ende, la gestión promovida para examinar una situación académica puntual, contribuyendo a obtener un conocimiento más real del ejercicio en cuestión, deliberando pedagógicamente sobre: ¿Cuáles son los alcances de la aplicación de rutinas del pensamiento seleccionadas para desarrollar el pensamiento crítico de nivel inferencial? [...] De este modo la teoría se construye desde la acción, para comprender la acción (Parra, 2002).

Con esto se proyectó analizar en diversos momentos y espacios, la realidad del aula a la luz del proceso de aprendizaje en ciencias sociales desde la historia, para posteriormente trascender a modelos explicativos sobre los resultados obtenidos, de cara a las necesidades y expectativas por las que se abordó la situación formulada. Así mismo, [...] el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica (Elliott, 2000).

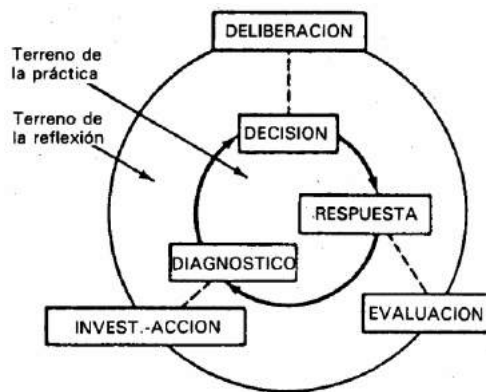


Gráfico 10. Triangulación de la información en la IAE. (Elliott. 2000)

Los resultados propios de la IAE suscitan reflexiones de carácter pedagógico en las que intervienen particularmente los variables contextos escolares. La realidad se construye a partir de prácticas discursivas, donde se generan procesos de análisis de la realidad y el entorno inmediato de los estudiantes del grado noveno del colegio Orlando Fals Borda IED JT, deconstruyendo la práctica docente y estudiantil con la planificación de acciones para su mejora desde la producción de conocimientos validos en el campo pedagógico.

3.4. Población

El colegio Orlando Fals Borda IED se encuentra localizado [...] en un predio que responde a la dirección Carrera 1ª Este N° 72 – 60 Sur del barrio Las Viviendas de localidad de Usme, el cual fue fundado entre 1970 y 1980 por grupos familiares, los cuales compraron predios que correspondían a las fincas “La Veta” y “La Curva” que pertenecían a las familias Becerra y Rodríguez, vecinos de Usme (PEI OFB, 2013). El colectivo social objetivo de nuestra institución [...] pertenece a los estratos 1 y 2, siendo muy reducido el grupo que pertenece al 3. Gran parte de esta proviene del

sector rural, especialmente de subregiones de los departamentos aledaños a la capital y en un porcentaje creciente del Litoral Pacífico y la Costa Caribe. Esta migración obedece a factores políticos, económicos y sociales (ibíd. 2013), que llevan a la comunidad a buscar empleo con miras a la obtención de ingresos para iniciar una nueva vida en la Capital.



Gráfico 11. Imagen satelital de geo - referenciación del colegio. Tomado de google earth 2014.

La institución reconoce la comunidad circundante como un núcleo en constante formación, en la cual interactúan individuos de diferentes procedencias sociales con problemáticas específicas y puntos de vista divergentes, evidenciado en [...] núcleos familiares disfuncionales, bajo nivel de escolaridad, fuerte desarraigo territorial, una evidente población fluctuante que no genera tejido social, sentido de pertenencia y proyección (SED Bogotá, 2014). Lo cual implica que se promuevan los principios de conciencia de sí mismo, autorregulación y habilidad social mediante los cuales se construye una identidad institucional parte de los educandos. En razón a esto, el contexto escolar ha mejorado ostensiblemente en el último lustro, permitiendo afianzar

los procesos de aprendizaje al punto de generar espacios de catarsis pedagógica al interior del aula, para dar solución a las diferentes situaciones que se suscitan a partir de las necesidades y expectativas de los miembros de la comunidad educativa.

Como ya se especificó en los antecedentes, se ha venido construyendo un proceso académico con el grupo seleccionado, que ha permitido denotar la necesidad que surge en el planteamiento del problema que convoca esta investigación, con el fin de establecer soluciones a las necesidades escolares dentro de la población ya definida. Es por ello, que la muestra será de carácter intencional, conformada por 29 estudiantes del curso 902. Esta selección se hizo teniendo en cuenta la matrícula establecida para el 2015 y proyectada para el 2016 por la Institución, además de contar con su participación al estar de acuerdo a través del consentimiento informado (anexo 4).



Gráfico 12. Vista panorámica del colegio OFB IED. Tomado de http://www.colegioorlandofalsborda.edu.co/Galeria_Fotografica.html#1-2

El hecho que la caracterización de estudiantes haya sido del grado noveno, se explica en la importancia del desarrollo de programas y actividades relacionadas con la dinámica institucional

de formación de ciudadanos sentípensantes, que les permite desarrollar y consolidar procesos y habilidades de pensamiento crítico que abran nuevos caminos para enriquecer el debate pedagógico y didáctico y de las políticas educativas distritales.

Puntualmente, la población estudiantil que fue objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes adolescentes – en su mayoría mujeres, entre los 13 y 16 años del grado 902; según los planteamientos teóricos de Piaget (1984) en etapa cognitiva de operaciones formales, caracterizándose por manifestar un intelecto apto para pensar más allá de la realidad concreta.

Según las experiencias y dinámicas propias del aula, se detectó como los alumnos son capaces no sólo de captar el estado inmediato de las cosas, sino también de entender los posibles matices que estas podrían asumir; aunque se evidenciaba [...] que sus procesos de argumentación y comprobación de hipótesis carecen de soportes validos en su expresión dentro del proceso académico (Geselí, Frances, Ames, 1997).



Gráfico 13. Estudiantes grado 902. Tomado de http://www.colegioorlandofalsborda.edu.co/Galeria_Fotografica.html#35

En cuanto a su desarrollo socio afectivo tienen tendencia hacia el egocentrismo, aunque entienden los conceptos relacionados con el orden social; a esta edad suelen cuestionar ciertos principios sociales, morales y/o éticos, sobre todo los que tienen las figuras de autoridad representadas en sus padres, cuidadores o docentes. Infortunadamente, no existe mayor preocupación por la opinión de sus congéneres, quizás por la falta de validez argumentativa que presentan en su discurso, o la carencia de criticidad en sus ideas. Los jóvenes en esta etapa desean tomar sus propias decisiones [...] poniéndose en contra de las limitaciones de la disciplina de padres y maestros, aunque la siguen necesitando (ibíd. 1997). Las relaciones con los compañeros se ven afectadas por los cambios de la pubertad; esto puede condicionar sus amistades y su forma de interactuar con su entorno. Buscan más compañía de sus pares o semejantes, pues para ellos es muy importante su aprobación social.

3.5. Categorías de análisis

En términos de Abello (2009), son [...] todas y cada una de las perspectivas que surgen en la realidad social: sus visiones, propuestas, intereses de grupo, organizaciones sociales, culturales, y comunitarias que regulan el comportamiento social. Para el ámbito pedagógico se debe considerar que [...] la dimensión objetiva de la realidad es mucho más compleja y tiene validez en el tiempo en tanto que sea internalizada por los individuos (Bonilla, Hurtado y Jaramillo, 2009), que aceptan este ordenamiento como fundamento académico o innovación científica.

De acuerdo con esto, la categoría de pensamiento crítico inferencial y las subcategorías de inferir, contrastar y explicar con sus respectivos descriptores de medición que envuelven y se vinculan con el objeto de estudio, generan espacios y estrategias que vislumbraron las circunstancias propias del argumento investigativo, a partir de la introspección del investigador para registrar los hallazgos que nutrieron la propuesta pedagógica y [...] sobre las cuales se entabla la triangulación y análisis de la información emanada del proceso investigativo (Elliott, 1993), a la luz de la fundamentación conceptual y la mediación cognitiva acontecida en el aula.

Categoría	Subcategorías	Descriptores
Pensamiento crítico inferencial	Inferir – Contrastar – Explicar	Superior
		Alto
		Básico
		Bajo

Tabla 4. Categoría, subcategorías de análisis y descriptores de medición, este último, según el criterio institucional de evaluación.

3.6. Instrumentos de recolección de información

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997) [...] observar, con sentido de indagación científica, implica focalizarla atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. En razón a esto, Briones (1990) destaca una serie de técnicas gestionadas por el docente desde una mediación cognitiva y transposición didáctica con relación al aula y la escuela como espacios investigables.

En todo caso, no debemos olvidar que [...] el objetivo debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo (Porlán y Martín, 2000). Dentro de este razonamiento, es el investigador quien da sentido a los resultados que va procesando y que brotan desde el proceso de triangulación de la información [...] pertinente al objeto de estudio surgida del análisis riguroso de los instrumentos establecidos para tal efecto y que se constituye en el sustento probatorio de la investigación (Hurtado, 2010).

Por tal motivo, todas las acciones emprendidas en la observación estructurada al grupo de estudiantes de grado noveno, de modo directo y sistemático en su ambiente escolar se establecen mediante una matriz de organización de la información donde se plasman las apreciaciones de aquellas situaciones que ameritaron tenerse en cuenta para el posterior cotejo, explicación de resultados y triangulación de la información.

Para evidenciar la evolución, implicaciones y utilidad de los resultados; a la hora de establecer postulados teóricos resultantes de la triangulación de la información, con la implementación de los organizadores gráficos en la sistematización del trabajo investigativo docente con los estudiantes y de ellos con sus actividades diarias, se tendrán en cuenta que:

1. Al procesar una actividad de investigación o aprendizaje, en general, los organizadores ayudan a estructurar los resultados que los alumnos aportan a partir su observación y permiten anticipar la dirección del análisis.

2. Cuando se utilizan como parte de un seguimiento puntual, éstos ayudan a ordenar y analizar información, a evaluarla y crear nuevos productos, desarrollando así de manera cabal los objetivos propuestos.

3. Al utilizarlos con posterioridad al estudio de los resultados, la utilidad del organizador radica en la reflexión de los pasos que se siguieron, lo que se planteó; fortaleciendo la triangulación de la información.

Los organizadores gráficos en nuestras actividades académicas		
Antes	Durante	Después
Ordenar conocimientos previos. Anticipar contenidos de aprendizaje.	Organizar, analizar, comunicar, crear información y conocimiento.	Reconstruir los pasos seguidos, sintetizar lo aprendido

Tabla 5. Cuando usar los organizadores gráficos. <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/>

3.7. Plan de acción

En este apartado, sustenta Widlak (1984), [...] se predice el fin y la vía, lo que constituye una importante presuposición de cualquier acción. El saber estructurado en planes se sitúa así en un lugar intermedio entre la representación o teoría y su realización o práctica. Entre acontecimientos, el aprendizaje y la aplicación del saber están orientados a configurar reflexivamente situaciones intencionales. A continuación se especifica cómo está orientado:

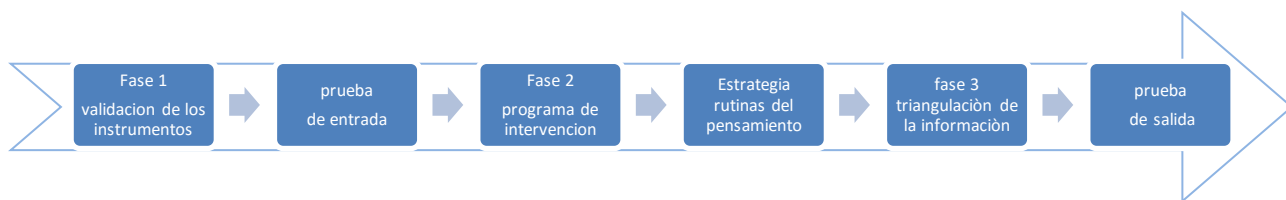


Gráfico 14. Estructura plan de acción.

Fase 1: Validación de los instrumentos. En un primer momento, se escogió un curso del colegio (grado 901), con características similares al grupo objeto de investigación (902), a cuyos estudiantes se aplicaron los diferentes instrumentos diseñados para la investigación, con el fin de identificar aspectos a mejorar en los instrumentos de prueba de entrada (anexo 6) y posteriormente la prueba de salida (anexo 8).

El análisis de esta indagación preliminar arrojó información pertinente para establecer modificaciones y ajustes a los instrumentos planteados. Paralelamente, se estableció un proceso de validación con los pares académicos del área de ciencias sociales, Juan Lozano Magister en Pedagogía y Oscar Miranda Magister en educación (Anexo 5), además de la revisión puntual del maestro experto en pensamiento visible Ignacio Restrepo Uribe; para generar la retroalimentación necesaria, apreciándose en cada instancia la pertinencia de los mismos en el proceso formativo de los estudiantes.

- ✓ Prueba de entrada: test diagnóstico pensamiento crítico inferencial. Este instrumento (anexo 6) tiene como finalidad el conocer el nivel inicial de los descriptores establecidos para las subcategorías del pensamiento crítico de nivel inferencial en el aprendizaje de las ciencias

sociales; según la rúbrica definida para tal efecto (Tabla 3). Entre los sustentos teóricos que dan fuerza al instrumento están:

- 📄 El Test de Pensamiento Crítico de Cornell: contiene secciones sobre la inducción, credibilidad, predicciones, planificación experimental, falacias, deducción, y definiciones. Es de selección múltiple.

- 📄 La prueba de Pensamiento Crítico de California Jacobs (1999) se basa en preguntas de una sola oración con respuestas de elección múltiple.

- 📄 El Test de Pensamiento Crítico Ennis-Weir (1985) incluye elementos como entender el punto, razones y supuestos, considerar otras posibilidades, y el reaccionar ante falacias y evitarlas. Es de selección múltiple.

Por esta razón, se plantearon un conjunto de 9 preguntas cerradas de única respuesta (3 por cada subcategoría y/o destrezas a medir), con el fin de determinar en el grupo objeto de investigación no solo sus falencias y dificultades, sino además, sus habilidades y capacidades al respecto. Estas preguntas desarrollan una idea o planteamiento, al cual se refieren las opciones posibles de respuesta. Consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta las cuales completan el enunciado inicial. Todas fueron aprobadas al ser extraídas de los cuadernillos de la prueba saber (ICFES, 2015) para tener mayor certeza en su confiabilidad. Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación.

Fase 2: programa de intervención. Las actividades construidas para responder a la hipótesis investigativa tienen en cuenta los ejes de relación temporal, espacial y ético-político de los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional y se diseñaron a partir de los postulados teóricos que dan fundamento a una didáctica de las ciencias sociales desde la implementación institucional del enfoque socio – crítico con la intención pedagógica de hacer visible el pensamiento, por lo que se dispone del uso de la estrategia de rutinas de pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales: E-O-N-S y preguntas provocadoras, que se desprenden del trabajo al interior del Proyecto Zero de Ritchhart (2006), Perkins (2008), Ritchhart, Churchy Morrison (2011); que son pertinentes a la hora de concretar dicho objetivo, pues están organizadas con procedimientos prácticos que varían según el contenido académico y la edad de los alumnos.

Cada una de las actividades desarrolladas durante 9 sesiones (anexo 7), se estructuran adicionalmente teniendo en cuenta los postulados teóricos de Barton (2002) quien sustenta que la taxonomía de Bloom divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de esos dominios es el Cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez, está dividido para la investigación en 3 horizontes relacionados con cada subcategoría:

- Horizonte de análisis. Permite examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Subcategoría Inferir

- Horizonte de comprensión. Ayuda a demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales. Subcategoría contrastar

- Horizonte de apreciación. Para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad con base en criterios establecidos. Subcategoría Explicar

La transposición didáctica del programa de intervención se propuso desde un enfoque metodológico institucional que se desprende de lo estipulado por SED Bogotá (2013) en los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) como la Reflexión-Acción Participación (RAP), definida como un compendio de ejercicios didácticos en el que se reflexiona sobre experiencias significativas, desde una visión crítica de la realidad, emprendiendo acciones participativas dirigidas a transformarla en una dinámica permanente. De igual forma se incluyeron las percepciones teóricas de Elder y Paul (2002) en torno a la utilización de la pregunta como eje pedagógico movilizador del discurso argumentativo emanado de la producción intelectual del estudiante lo que conlleva a desarrollar capacidades de la reflexión y problematización colectiva que, en términos pedagógicos, debe ocuparse de la misma manera del qué se aprende y del cómo se aprende.

Fase 3: prueba de salida. Esta fase final (anexo 8) estuvo encaminada a cotejar los resultados referidos a la visibilización del pensamiento a partir de la aplicación de las rutinas del pensamiento

durante el programa de intervención en respuesta al nivel de pensamiento crítico inferencial alcanzado en el aprendizaje de la historia; con respecto a las subcategorías y descriptores que la rúbrica busca medir (tabla 4); para contrastarlos con el nivel conseguido en el test diagnóstico de la prueba de entrada, determinando así las conclusiones, recomendaciones y reflexión personal propias del proceso investigativo.

Para tal efecto, se plantean un conjunto de 6 preguntas cerradas de única respuesta por cada subcategoría y/o destreza a medir según la rúbrica establecida para un total de 18, con el fin de dictaminar el nivel de alcance de las mismas y de allí lograr establecer las falencias y dificultades persistentes, además de las habilidades y capacidades suscitadas en el proceso. Consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta las cuales completan el enunciado inicial. Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación. Estas preguntas fueron legitimadas al ser tomadas de los cuadernillos del ICFES de la prueba saber de los años 2007, 2010 y 2014 para tener mayor certeza en su confiabilidad.

Capítulo IV.

4. Resultados y análisis de investigación

4.1. Resultados o Hallazgos

La emanación de los datos destilados y sopesados resultantes tras la observación y registro, que permiten establecer la triangulación de información en la investigación, están constituidos a partir de lo emergido en cada una de las fases estipuladas, según los instrumentos y la rúbrica diseñada para su valoración, en interrelación con los objetivos propuestos.

Fase 1 Prueba de entrada – test diagnóstico. Lunes 01 de febrero 2016, aula 501, curso 902.

En esta prueba se programó caracterizar el desempeño inicial según la rúbrica diseñada para tal efecto de las subcategorías de Inferir, Contrastar y Explicar (Tabla 3), del nivel inferencial del pensamiento crítico, según lo descrito frente a ese aspecto particular en el informe Delphi (Anexo 3), a través de un test diagnóstico (Anexo 6) de 9 preguntas tipo prueba Saber que los estudiantes aplicaron en una sesión de trabajo de 2 horas.



Gráfico 15. Aplicación de la fase I: prueba de entrada – test diagnóstico

Estas preguntas contienen una idea o planteamiento, al cual se refieren las opciones o posibles respuestas. Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación, que adicionalmente permite establecer testimonios particulares para socavar detalles adicionales en las respuestas escogidas de los estudiantes.

Respuestas	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	7	24 %	1	4 %	5	18 %
B	9	31 %	0	---	4	13 %
C	12 ✓	41 %	12	41 %	15 ✓	51 %
D	1	4 %	16 ✓	55 %	5	18 %

Tabla 6. Resultados prueba de entrada subcategoría inferir

Puntualmente, un 10 % representado en 3 estudiantes con desempeño superior pueden extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares debido a que distinguen claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores; además, reconocen aquellos que están implícitos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, de acuerdo a la réplica u observación que plantean.

1. En Colombia, durante las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en los índices demográficos de las ciudades. Para 1938 la población urbana representó el 29.1% de la población total, para 1973 fue del 70% y para 1993 alcanzó el 73.8%. Esta situación, ha generado un proceso acelerado de urbanización que repercute en la calidad de vida de los habitantes. Se puede deducir que dos de las principales consecuencias directas de este fenómeno demográfico en la ciudad son:

A. el incremento de las fábricas y la necesidad de mano de obra barata
 B. más población en las veredas con carencia de servicios públicos
 C. el desempleo y el aumento de la economía informal
 D. la creación de estrategias para evitar las migraciones rurales

réplica u observación: En la A y en la B. También porque estas dos también son un fenómeno para el país pero no estoy segura?

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 Participación de la Comunidad a través de la Convivencia Armónica

réplica u observación: Los obreros no tenían buenas condiciones de trabajo por eso no duraban más de 40 años y a la empresa solo querían un buen presidente

3. De acuerdo con la información establecida en el mismo texto se puede derivar que:

A. las protestas, huelgas y motines sociales de la época, no tenían justificación
 B. los sindicatos se crearon para remediar la ausencia de un marco legal que defendía a los trabajadores
 C. el siglo XIX fue una época de intensas luchas sociales y políticas lideradas por obreros
 D. el Estado tomaba partido abiertamente del lado de los propietarios en los conflictos laborales

réplica u observación: NO ESTOY SEGURA porque en esa época eran grandes patrones y por las obreros hacen todo entonces eso que es esa?

Gráfico 16. Replica u observación de estudiante con desempeño superior en la destreza inferir fase 1

En paralelo, 13 estudiantes que son el 45 % en desempeño alto también distinguen los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores; además, reconocen aquellos que están implícitos, pero no discuten las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, según la réplica u observación que establecen.

1. En Colombia, durante las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en los índices demográficos de las ciudades. Para 1938 la población urbana representó el 29.1% de la población total, para 1973 fue del 70% y para 1993 alcanzó el 73.8%. Esta situación, ha generado un proceso acelerado de urbanización que repercute en la calidad de vida de los habitantes. Se puede deducir que dos de las principales consecuencias directas de este fenómeno demográfico en la ciudad son:

A. el incremento de las fábricas y la necesidad de mano de obra barata
 B. más población en las veredas con carencia de servicios públicos
 C. el desempleo y el aumento de la economía informal
 D. la creación de estrategias para evitar las migraciones rurales

réplica u observación: En la A y en la B. También porque estas dos también son un fenómeno para el país pero no estoy segura?

3. De acuerdo con la información establecida en el mismo texto se puede derivar que:

A. las protestas, huelgas y motines sociales de la época, no tenían justificación
 B. los sindicatos se crearon para remediar la ausencia de un marco legal que defendiera a los trabajadores X
 C. el siglo XIX fue una época de intensas luchas sociales y políticas lideradas por obreros
 D. el Estado tomaba partido abiertamente del lado de los propietarios en los conflictos laborales

réplica u observación: Pasa se supone que crearon el sindicato para defender a los obreros pero en el siglo XIX a los obreros eso no le ayudaba mucho

Gráfico 17. Replicación u observación de estudiante con desempeño alto en la destreza inferir fase 1

Por otro lado, el 32 % que corresponde a 9 estudiantes en desempeño básico distinguen parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Así mismo, 4 estudiantes que equivalen al 13 %, no diferencian los tipos de planteamientos apoyados en hechos o conceptos, reflejado aún más en la réplica u observación que esbozan con deficiencias.

1. En Colombia, durante las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en los índices demográficos de las ciudades. Para 1938 la población urbana representó el 29.1% de la población total, para 1973 fue del 70% y para 1993 alcanzó el 73.8%. Esta situación, ha generado un proceso acelerado de urbanización que repercute en la calidad de vida de los habitantes. Se puede deducir que dos de las principales consecuencias directas de este fenómeno demográfico en la ciudad son:

A. el incremento de las fábricas y la necesidad de mano de obra barata
 B. más población en las veredas con carencia de servicios públicos
 C. el desempleo y el aumento de la economía informal
 D. la creación de estrategias para evitar las migraciones rurales

réplica u observación: No estoy segura de la respuesta por que en Colombia también hay mucha migración y por eso hay poca gente en las veredas rurales

3. De acuerdo con la información establecida en el mismo texto se puede derivar que:

A. las protestas, huelgas y motines sociales de la época, no tenían justificación
 B. los sindicatos se crearon para remediar la ausencia de un marco legal que defendiera a los trabajadores
 C. el siglo XIX fue una época de intensas luchas sociales y políticas lideradas por obreros
 D. el Estado tomaba partido abiertamente del lado de los propietarios en los conflictos laborales

réplica u observación: en ese tiempo los trabajadores no les ponían caso no tenían justicia como estaba el mundo con la ley

Gráfico 18. Replicación u observación de estudiante con desempeño básico en la destreza inferir fase 1

Respuestas	Pregunta 4		Pregunta 5		Pregunta 6	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	5	18 %	11	38 %	6	21 %
B	11	37 %	13 ✓	45 %	8 ✓	27,5 %
C	10 ✓	35 %	4	13 %	8	27,5 %
D	3	10 %	1	4 %	7	24 %

Tabla 7. Resultados prueba de entrada subcategoría contrastar

Precisamente, ningún estudiante pudo alcanzar el desempeño superior al no someter a prueba la información estableciendo diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud; por lo que solo un 31 % representado en 9 estudiantes con desempeño alto analizan los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle; además, examinan parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal, de acuerdo a la réplica u observación que plantean.

4. En el estudio de la influencia de la Revolución Francesa sobre el continente americano en general, y sobre Colombia en particular, hay autores que plantean que sus repercusiones solo se percibieron en la época de la independencia. Otros analizan que las ideas revolucionarias tuvieron influencia en los procesos culturales y políticos de la segunda mitad del siglo XIX, como en el golpe de Estado del general Melo, apoyado por los artesanos. Ante estas dos opciones el historiador Renán Vega propone una tercera posibilidad según la cual

A. la independencia del continente americano no tuvo relación con la Revolución Francesa

B. la Revolución francesa influyó decisivamente en los pensadores del siglo XVII

C. los precursores de la independencia no se preocuparon por conocer las ideas de la Revolución francesa

D. el discurso de la Revolución Francesa llegó al país a través de Jorge Elíécer Gaitán

↳ réplica u observación: Por lo visto que la A por que el continente y la revolución francesa hicieron diferente función.


5. Según David Ricardo, el proceso productivo no es un proceso natural ya que la naturaleza no es bondadosa con el hombre, a no ser que este la convierta en productiva y la adocée a sus intereses. En otras palabras, la renta surgía en un país no a causa de la generosidad de la naturaleza sino de la avaricia, por lo tanto la riqueza implicaba la pobreza de unos y el enriquecimiento de otros. De esto se distingue que la acumulación de capital no es el nacimiento de una nueva riqueza sino el empobrecimiento de otros, porque

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL

"SANTIFICACIÓN DE LA CULTURALIDAD A PARTIR DE LA COMUNIDAD AMERICANA"

A. los negociantes eran unos mineros que los campesinos eran quienes trabajaban la tierra
 B. lo que ganaban los terratenientes en la tierra lo perdían quienes trabajaban en ella ✓
 C. la riqueza es una creación de la naturaleza ya que la agricultura no se dio por sí sola
 D. el hombre está estrechamente ligado al dinero porque lo utiliza para el intercambio

↳ réplica u observación: Por que mientras que los terratenientes ganaban los campesinos perdían por que ellos se hacían ricos con el trabajo de los otros los campesinos que la tierra produce para ellos.



5. con relación al presente gráfico se establece que:

A. actualmente la población de las ciudades está distribuida equitativamente en el globo

B. el continente asiático alberga la mayor cantidad de población en los centros urbanos ✓

C. el problema de la superpoblación de las ciudades en los países en vías de desarrollo es bajo

D. el continente americano presenta los más bajos promedios de población en las ciudades

↳ réplica u observación: En que Asia es la que tiene la mayor población.

Gráfico 19. Réplica u observación de estudiante con desempeño alto en la destreza contrastar fase 1

Por otro lado, el 45 % que corresponde a 13 estudiantes en desempeño básico analizan parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas planteados, pero examina de forma limitada los argumentos secundarios.

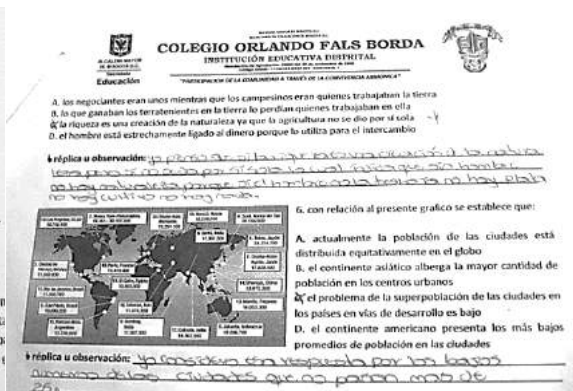
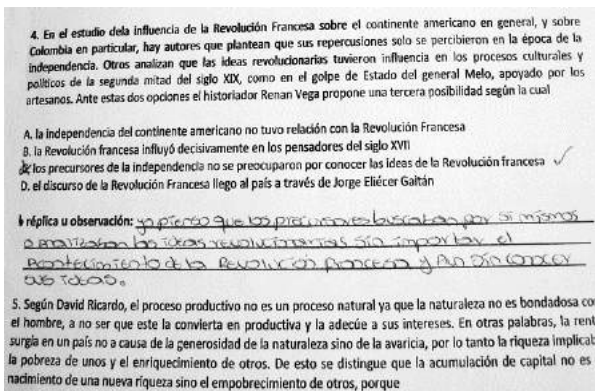


Gráfico 20. Replica u observación de estudiante con desempeño básico en la destreza contrastar fase 1

Así mismo, 7 estudiantes que equivalen al 24 % no identifican los componentes principales de los argumentos planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos, manifestado aún más en la réplica u observación que con dudas esbozan.

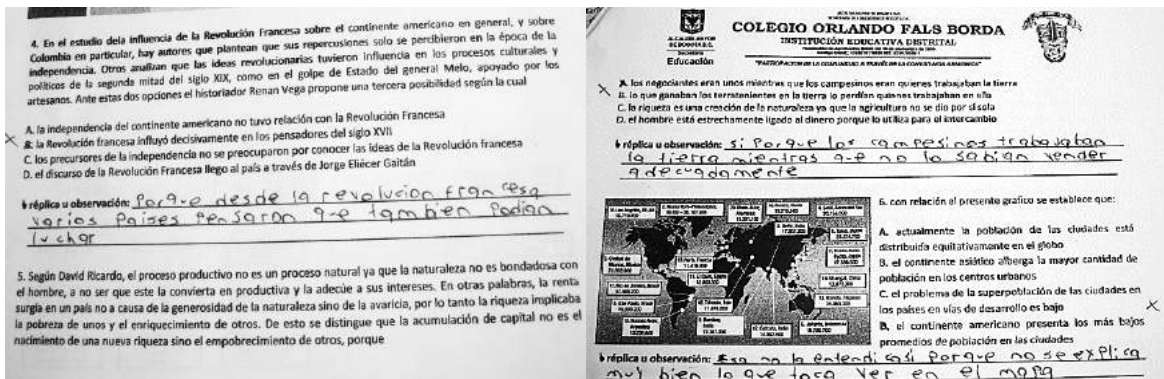


Gráfico 21. Replica u observación de estudiante con desempeño bajo en la destreza contrastar fase 1

Respuestas	Pregunta 7		Pregunta 8		Pregunta 9	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	6 ✓	21%	6	21%	8 ✓	27,5%
B	16	56%	11 ✓	38%	9	32%
C	4	13%	3	10%	8	27,5%
D	3	10%	9	31%	4	13%

Tabla 8. Resultados prueba de entrada subcategoría explicar

De los 29 estudiante en total que presentaron en el test diagnóstico, 1 solo ostento desempeño superior al expresar dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos, pues identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos. Así mismo, 5 estudiantes que son el 18 % en desempeño alto también identifican y resumen los problemas, dilemas o situaciones principales y advierten por qué y cómo lo son, en concordancia con la réplica u observación que ofrecen.

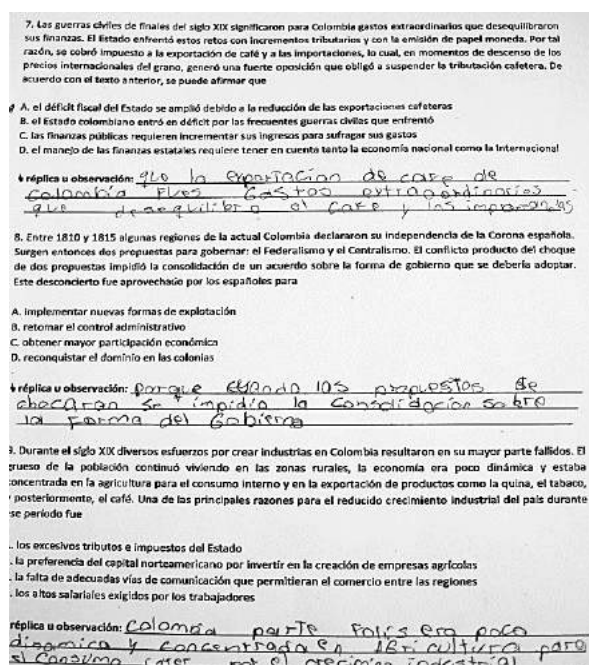


Gráfico 22. Replica u observación de estudiante con desempeño superior y alto en la destreza explicar fase 1

En contraste, el 44 % que corresponde a 13 estudiantes en desempeño básico identifican y resumen parcialmente las situaciones principales e insinúan de forma limitada una explicación. Así mismo, 10 estudiantes que equivalen al 34 %, no identifican, resumen, o perciben el problema

principal o la inquietud planteada, pues representan las explicaciones de forma inexacta, en consecuencia con lo expresado en la réplica u observación que sustentan.

7. Las guerras civiles de finales del siglo XIX significaron para Colombia gastos extraordinarios que desequilibraron sus finanzas. El Estado enfrentó estos retos con incrementos tributarios y con la emisión de papel moneda. Por tal razón, se cobró impuesto a la exportación de café y a las importaciones, lo cual, en momentos de descenso de los precios internacionales del grano, generó una fuerte oposición que obligó a suspender la tributación cafetera. De acuerdo con el texto anterior, se puede afirmar que

A. el déficit fiscal del Estado se amplió debido a la reducción de las exportaciones cafeteras
 B. el Estado colombiano entró en déficit por las frecuentes guerras civiles que enfrentó
 C. las finanzas públicas requieren incrementar sus ingresos para sufragar sus gastos
 D. el manejo de las finanzas estatales requiere tener en cuenta tanto la economía nacional como la Internacional

↳ réplica u observación: lo dicen hay

8. Entre 1810 y 1815 algunas regiones de la actual Colombia declararon su independencia de la Corona española. Surgen entonces dos propuestas para gobernar: el Federalismo y el Centralismo. El conflicto producto del choque de dos propuestas impidió la consolidación de un acuerdo sobre la forma de gobierno que se debería adoptar. Este desconcierto fue aprovechado por los españoles para

A. implementar nuevas formas de explotación
 B. retomar el control administrativo
 C. obtener mayor participación económica
 D. reconquistar el dominio en las colonias

↳ réplica u observación: para ayudar a los demás personas

9. Durante el siglo XIX diversos esfuerzos por crear industrias en Colombia resultaron en su mayor parte fallidos. El grueso de la población continuó viviendo en las zonas rurales, la economía era poco dinámica y estaba concentrada en la agricultura para el consumo interno y en la exportación de productos como la quina, el tabaco y posteriormente, el café. Una de las principales razones para el reducido crecimiento industrial del país durante ese período fue

A. los excesivos tributos e impuestos del Estado
 B. la preferencia del capital norteamericano por invertir en la creación de empresas agrícolas
 C. la falta de adecuadas vías de comunicación que permitieran el comercio entre las regiones
 D. los altos salariales exigidos por los trabajadores

↳ réplica u observación: los desestabilizaron

7. Las guerras civiles de finales del siglo XIX significaron para Colombia gastos extraordinarios que desequilibraron sus finanzas. El Estado enfrentó estos retos con incrementos tributarios y con la emisión de papel moneda. Por tal razón, se cobró impuesto a la exportación de café y a las importaciones, lo cual, en momentos de descenso de los precios internacionales del grano, generó una fuerte oposición que obligó a suspender la tributación cafetera. De acuerdo con el texto anterior, se puede afirmar que

A. el déficit fiscal del Estado se amplió debido a la reducción de las exportaciones cafeteras
 B. el Estado colombiano entró en déficit por las frecuentes guerras civiles que enfrentó
 C. las finanzas públicas requieren incrementar sus ingresos para sufragar sus gastos
 D. el manejo de las finanzas estatales requiere tener en cuenta tanto la economía nacional como la Internacional

↳ réplica u observación: pero yo pienso que es la B por que significaron muchos gastos y la razón los obligó a suspender la tributación cafetera

8. Entre 1810 y 1815 algunas regiones de la actual Colombia declararon su independencia de la Corona española. Surgen entonces dos propuestas para gobernar: el Federalismo y el Centralismo. El conflicto producto del choque de dos propuestas impidió la consolidación de un acuerdo sobre la forma de gobierno que se debería adoptar. Este desconcierto fue aprovechado por los españoles para

A. implementar nuevas formas de explotación
 B. retomar el control administrativo
 C. obtener mayor participación económica
 D. reconquistar el dominio en las colonias

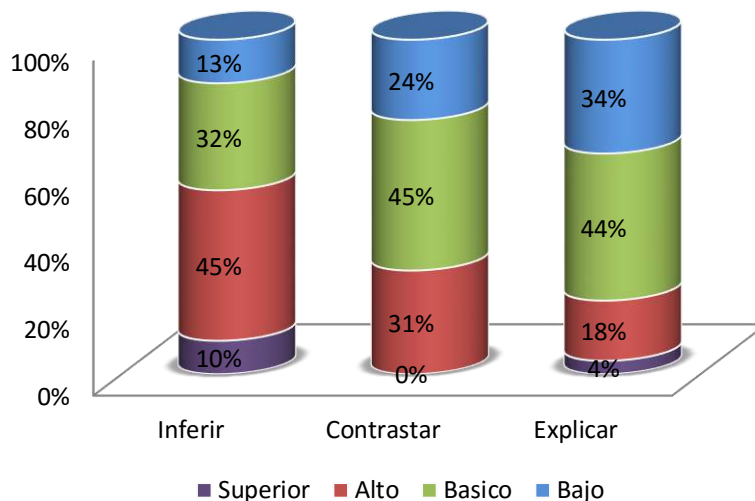
↳ réplica u observación: con una de las propuestas y no quedaron ninguna y se fueron a ayudar a los españoles aprovecharon y retomaron el control

9. Durante el siglo XIX diversos esfuerzos por crear industrias en Colombia resultaron en su mayor parte fallidos. El grueso de la población continuó viviendo en las zonas rurales, la economía era poco dinámica y estaba concentrada en la agricultura para el consumo interno y en la exportación de productos como la quina, el tabaco, y posteriormente, el café. Una de las principales razones para el reducido crecimiento industrial del país durante ese período fue

A. los excesivos tributos e impuestos del Estado
 B. la preferencia del capital norteamericano por invertir en la creación de empresas agrícolas
 C. la falta de adecuadas vías de comunicación que permitieran el comercio entre las regiones
 D. los altos salariales exigidos por los trabajadores

↳ réplica u observación: si hubieran otras vías de comunicación podrían vender o exportar más rápido el café, o la quina o el tabaco


Gráfico 23. Replica u observación de estudiante con desempeño básico y bajo en la destreza explicar fase I



NOTA: debido a la variación de las muestras, el margen de error estadístico es inferior al 4%.

Gráfico 24. Resultado comparativo de la prueba de entrada por subcategorías y desempeños.

Tabla 9. Matriz de sistematización de la información / prueba de entrada Fase 1

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Inferir Contrastar Explicar	Fase I - Prueba de entrada.	Determinar en el grupo objeto de investigación no solo sus falencias y dificultades, sino además, sus habilidades y capacidades de acuerdo con la rúbrica de evaluación de su nivel inicial de pensamiento crítico.	Anexo 6 y 9: Tablas 6, 7, 8. Gráficos 16 al 24. 
Obstáculos			Facilitadores	
Múltiples preguntas de los estudiantes por el vocabulario desconocido, o por la relación de los gráficos al interior de la prueba con las preguntas.			El colegio adoptó la estrategia como significativa y apporto el material propio para su puesta en marcha.	
El tiempo previsto de 3 horas de aplicación se acorto a una sesión de 1:50 minutos por disposición institucional al cruzarse con otra actividad.			La disposición y participación de los estudiantes, padres y directivos en la implementación de la investigación.	
Interpretación				
En lo correspondiente a esta primera parte de la prueba que se refiere a la subcategoría de Inferir, se evidencia que el nivel fluctúa mayormente entre los desempeños alto y básico con un porcentaje acumulado del 77% lo que demuestra que están en un rango favorable, mas no óptimo; dando pie a formular que esta destreza si bien requiere intervención, será más para fortalecerla.				
Así mismo, en la mitad de la prueba relativa a la subcategoría de Contrastar, se comprueba una dispersión baja, pero inversamente el nivel oscila principalmente entre los desempeños básico y bajo con un porcentaje acumulado del 69% lo que indica que están en un rango desfavorable; constituyendo que esta destreza necesita una intervención más amplia, para cimentarla.				
En lo correspondiente a la parte final de la prueba que se refiere a la subcategoría de Explicar, contrariamente el nivel oscila esencialmente entre los desempeños básico y bajo con un porcentaje acumulado del 78% lo que indica que están en un rango desfavorable y cuestionante; instaurando que estas destrezas [...] necesitan una mediación más amplia e inexorable para exponer aún más las operaciones mentales involucradas y los métodos para cimentarla (Feuerstein y Rand, 1997).				
Reflexión				
En el quehacer pedagógico del aula a diario se encuentran elementos de análisis que motivan el discernimiento académico sobre los criterios para validar la apropiación de conocimientos y destrezas en los estudiantes. Asimismo, cuestionar el tipo de fuentes, contenidos y lenguajes favorecen el desarrollo de actitudes y capacidades en los estudiantes que participan en el ambiente, sin olvidar los procesos de pensamiento y acción que favorecen la producción intelectual con un pensamiento crítico en los que participan en el ambiente escolar particular de esta investigación.				

Uno de esos aspectos está referido a lo que [...] se puede encontrar en cada uno de los estudiantes, competencias que de alguna manera se asume que estén allí (MEN, 2004) como insumo básico para la retroalimentación y mejora continua del proceso escolar. Al considera las destrezas de nivel inferencial que proponen los autores, y basado en sus criterios, en particular los enunciados por Ennis (2003) y Boisvert (2004) y adaptados en la rúbrica (Tabla 3) buscando establecer si los estudiantes someten a juicio: a) confiabilidad de la información, b) análisis de argumentos, c) toma de postura con razonamiento y d) procedimiento en la solución de problemas.

Referente al primer objetivo específico, el pensamiento crítico conlleva al uso de destrezas como Inferir, Contrastar y Explicar (DELPHI, 1990) que incrementan la probabilidad de un resultado favorable en el ámbito académico y social, [...] pues es un pensamiento con propósito, razonado y dirigido a metas concretas involucrando la resolución de problemas, la formación de inferencias, cálculo de probabilidades, y la toma de decisiones (Lipman, 1998). Cuando pensamos críticamente, estamos evaluando los resultados de nuestros procesos de pensamiento - que tan buena es una decisión o que tan bueno fue resuelto un problema. El pensamiento crítico también involucra la evaluación de los procesos de pensamiento - el razonamiento que nos condujo a la conclusión a la que llegamos, o los tipos o factores considerados en la toma de una decisión (Halpern, 2006).

Si se pretende que los estudiantes sean diestros a la hora de intervenir y transformar la realidad, enfocados hacia el mejoramiento de condiciones sociales, en contraposición a que sean receptáculos del saber, ejecutantes de tareas mecánicas, adaptados a su zona de confort, con muy pocos atisbos de ingenio en la solución de situaciones cotidianas que demandan destrezas para su gestión coherente; se parte del supuesto de que el pensamiento crítico no solo aplica en la presentación de un test que lo mida, sino en el conjunto de estrategias que se diseñen para motivarlo como una verdadera opción de cambio social sustentable y trascendente en el tiempo.

De acuerdo con los hallazgos propios de la aplicación de la prueba, se deduce que el establecer de antemano cuál es la intencionalidad pedagógica y los criterios de evaluación del test diagnóstico, es algo ignorado por los estudiantes, pero resultó siendo esencial para que ellos pudiesen tener presente la meta propuesta, con miras a determinar intelectualmente la ruta o camino a seguir para alcanzar los desempeños propuestos, dando valor a [...] lo que se quiere enseñar y para qué le va a servir a quien aprende en su vida cotidiana (Perkins, 1998).

Por otro lado, generar un espacio de expresión a los estudiantes sobre su proceso de producción intelectual entorno al porqué de sus respuestas en la opción de réplica u observación, es vital a la hora de diagnosticar el nivel de los estudiantes y emprender las acciones de mejora continua (PEI, 2013) al [...] hacerlos partícipes de su propia formación sentipensante (Fals Borda, 2009).

Concretamente la enseñanza de las ciencias sociales medida por la aplicación de rutinas del pensamiento para favorecer la consolidación de destrezas que dinamicen un intelecto de carácter crítico, que como lo establece Zemelman [...] no busca un engranaje del individuo en el sistema, sino que implica la generación de diferentes visiones de futuro, actuando en consecuencia, dejando la tarea para los estudiantes de caminar como verdaderos constructores de futuro, a partir de las secuencias coyunturales de las que se conforma el presente (2003).

4.1.2. Fase 2 Programa de intervención

Sesión 1 Puente 3 - 2 - 1. Lunes 08 y viernes 12 de febrero 2016, aula 501, curso 902.

Actividad: Y tu ¿Qué opinas?

Objetivo: estimular la curiosidad y establecer bases cognitivas para la indagación.

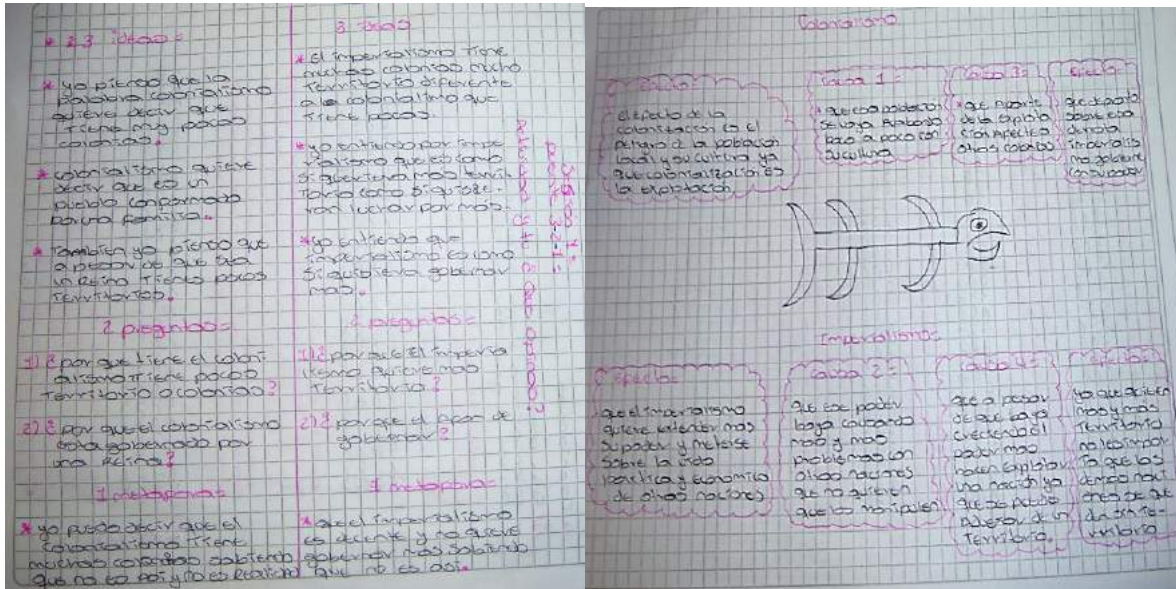


Gráfico 25. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior en la sesión 1 destreza inferir.

Para empezar, un 13 % representado en 4 estudiantes con desempeño superior pueden extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares debido a que distinguen claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, además, reconocen aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, de acuerdo a la observación in situ y la descripción que plantean en su producción intelectual.

Paralelamente, 5 estudiantes que concierne al 18 % en desempeño alto también distinguen los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, además, reconoce aquellos que

están implícitos en los supuestos, pero no discuten las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, de acuerdo con la producción intelectual tras la observación in situ.

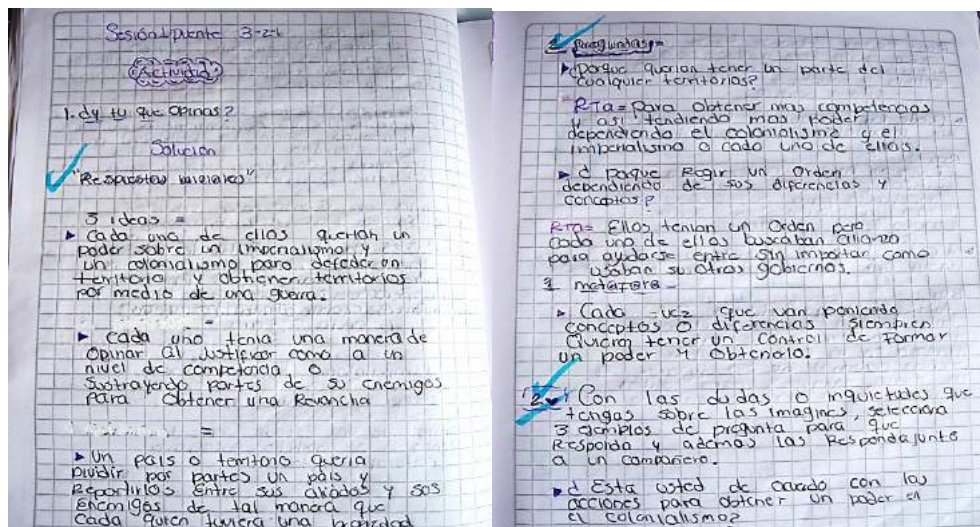


Gráfico 26. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 1 destreza inferir.

Así mismo, el 48 % que corresponde a 14 estudiantes en desempeño básico distinguen parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Por otro lado, 6 estudiantes que equivalen al 21 %, no distinguen los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, detectada en la observación in situ y reflejado aún más en deficiente producción intelectual.

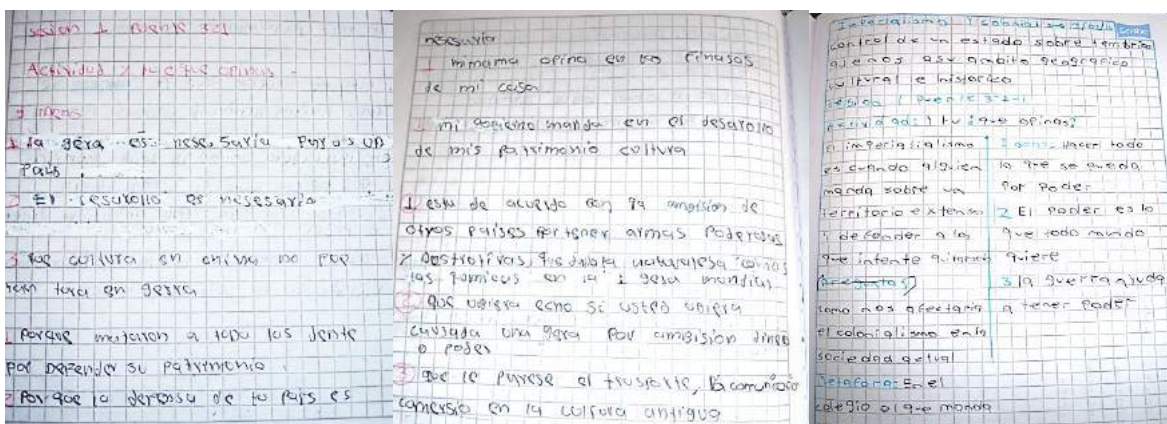



Gráfico 27. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 1 destreza inferir.

Tabla 11. Matriz de triangulación de la información sesión 1 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Inferir	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: Tabla 10. Gráficos 25 al 27 
Obstáculos			Facilitadores	
Habitarse a la rutina y el organizador gráfico genera retraso en su aplicación.			Acogida significativa por parte de la mayoría de los estudiantes.	
Choque de los estudiantes con la nueva concepción de aprendizaje que exige una postura más activa del estudiante.			Mejoría evidente de varios estudiantes que presentan un desempeño bajo o limitado.	
Interpretación				
En lo concerniente a la sesión 1 puente 3 – 2 – 1 que intervino la destreza <i>Inferir</i> (DELPHI, 1990), se evidencia según la rúbrica que el nivel fluctúa mayormente entre los desempeños alto y básico con un porcentaje acumulado del 66% representado en 19 estudiantes de un total de 29, lo que demuestra que están en un rango favorable, aunado al 13% del desempeño superior, aunque no deja de ser inquietante el 21% del desempeño bajo; dando pie a manifestar que esta destreza, si bien es la de mejor perspectiva en los educandos requiere una mediación fuerte en las próximas sesiones, para fortalecerla aún más, de cara a los objetivos propuestos.				
Reflexión				
La didáctica postula un sinnúmero de opciones de abordaje que pueden ser tradicionales y costumbristas o por el contrario radicales y disonantes, ligadas o no a lo dispuesto en los estándares propios de cada disciplina o bajo el marco institución, que para el caso responde a un enfoque pedagógico socio-crítico.				
Esta investigación formula de manera imperiosa, repensarla en los escenarios escolares en el caso específico de la historia, en donde es primordial el contemplar la multiplicidad de rutas metodológicas tanto como de contextos, buscando la consolidación de una <i>cultura del pensamiento</i> (Ritchhart, 2014); desafío cada vez más exigente dado que [...] el aprendizaje de las ciencias sociales es considerado poco útil y significativo por el alumnado. Se requiere una alternativa que suponga una respuesta no sólo para una etapa y área, sino que debería presuponer una forma diferente de entender la educación (Souto, 1999).				

En este sentido, Hurtado (2001) como compilador referencia que [...] la solución no es crear universos exclusivos de elaboración de talleres o guías sin comprender el entorno,... a las necesidades actuales y al contexto nacional y regional. Por ello, al consolidar los propósitos de formación a través de la estrategia de rutinas del pensamiento en las experiencias pedagógicas cotidianas para visibilizar el pensamiento; en el marco de los resultados y productos alcanzados, se forja un proceso metacognitivo consecuente que gira en torno a cómo se retroalimenta individual y colectivamente los avances y dificultades con miras a una mejora continua del quehacer pedagógico; por tal motivo, estas rutinas didácticas [...] deben ofrecer herramientas adicionales que motiven al estudiante y favorezcan el trabajo del profesor, pero se debe ser consciente de las limitaciones y las posibilidades de trabajo en el aula (Ibíd., 2001).

A propósito de la sesión 1, resulta importante plantear al inicio de cada actividad el objetivo, alcance y evaluación (Tabla 3) de cada actividad para que los educandos y el docente [...] se dispongan a participar, reconociendo los aportes del tema para la vida de los allí presentes, para que así se desarrolle una que permita cuestionarse sobre... ¿Por qué vale la pena aprender lo que se propone enseñar?, ¿Para qué les sirve a los estudiantes y al profesor aprender lo que propone el ambiente de aprendizaje? (Castro, Segura, Alarcón, 2014).

De igual forma, valorar los conocimientos previos de los estudiantes en torno al tema planteado, permite establecer por parte del docente con qué información, vivencias y experiencias cuentan los estudiantes, para establecer ritmos de aprendizaje y poder intensificar su labor en los puntos críticos y fortalecerlos con la ayuda de los jóvenes líderes más avanzados, mediante la operatividad y eficiencia del trabajo cooperativo (Perkins, 2008).

Con esta rutina se logró activar el conocimiento previo para que los educandos descubran sus pensamientos, ideas, preguntas y posteriormente hacer conexiones entre las respuestas y reflexiones iniciales (antes de presentar el tema o concepto) con las respuestas y reflexiones finales (después de ser estudiado o analizado), tras haber estructurado convenientemente una mediación cognitiva (Feuerstein y Rand, 1997).

La rutina puente 3, 2, 1 se efectuó haciendo que los estudiantes realicen la técnica de trabajo del 3.2.1 (3 pensamientos, 2 preguntas y 1 metáfora o adivinanza) con un trabajo individual y por escrito. Su pensamiento inicial no es estimado como válido o deficiente, es solo un punto de partida (Coll, 1990). Las nuevas experiencias conducen el pensamiento hacia nuevas conclusiones que plasmaron en su organizador gráfico.

Se formuló un concepto sobre el que los estudiantes tenían solamente un conocimiento informal. [...] Siempre que los alumnos obtienen una nueva información, ellos establecen conexiones puente entre las nuevas ideas y el entendimiento previo. La intención principal con esta rutina de pensamiento es que ellos comprendan y conecten las ideas para de esta forma llegar a un resultado concreto (Ritchhart, Church, Morrison, 2014).

Paralelamente, 7 estudiantes que son el 24 % en desempeño alto también analizan los asuntos que aborda el argumento principal planteado, pero no en detalle; además, solo examinan parcialmente los argumentos secundarios que lo sustenta y su relación lógica con el mismo, según la interpretación de su producción intelectual en la observación de la clase.

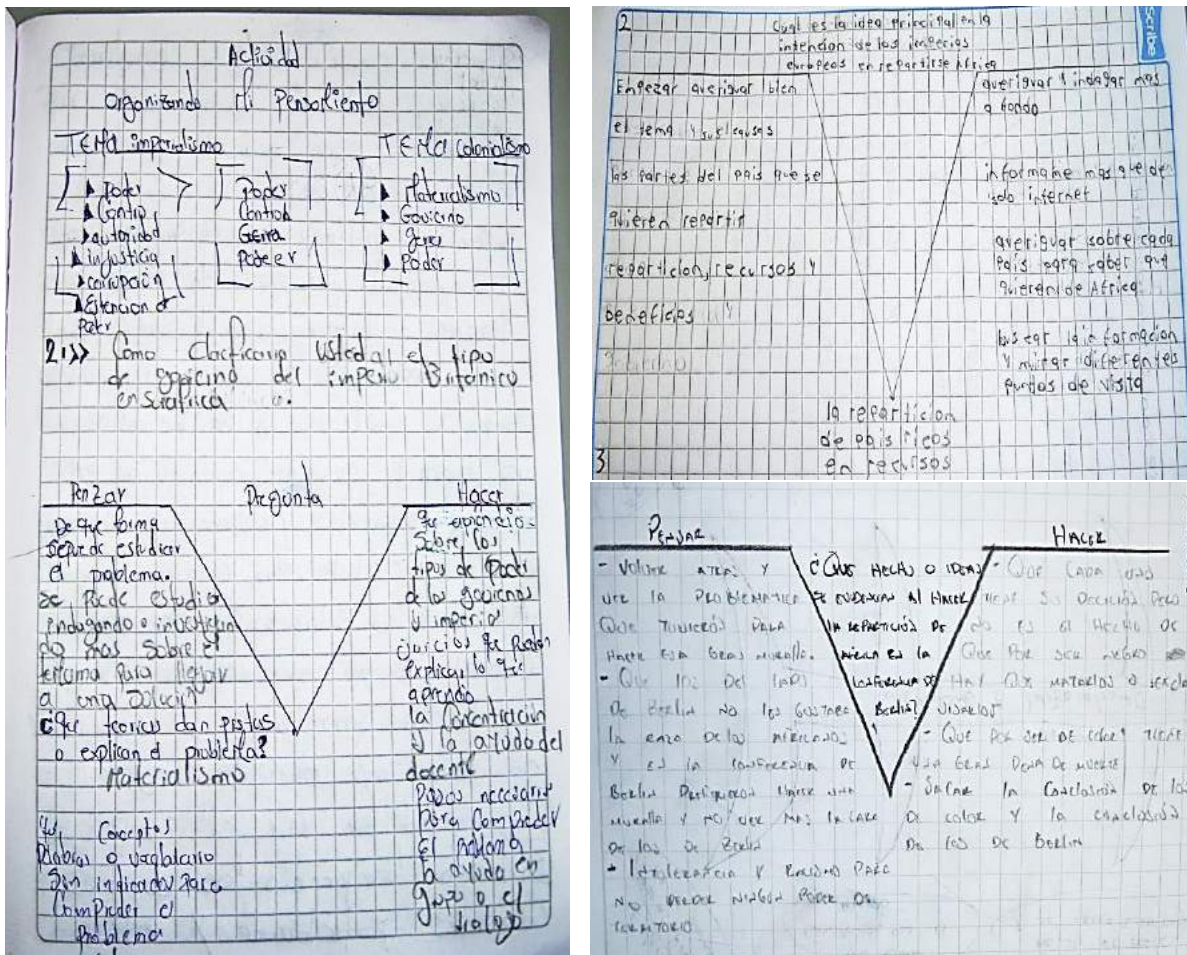


Gráfico 29. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 2 destreza contrastar

Así mismo, el 21 % que corresponde a 6 estudiantes en desempeño básico comparan parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal y tantean de forma limitada los argumentos secundarios que los sustentan.

Por otro lado, 10 estudiantes que equivalen al 34 %, no identifican los componentes principales de los argumentos planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos; expresado en la precaria producción intelectual revelada tras la indagación en el aula.

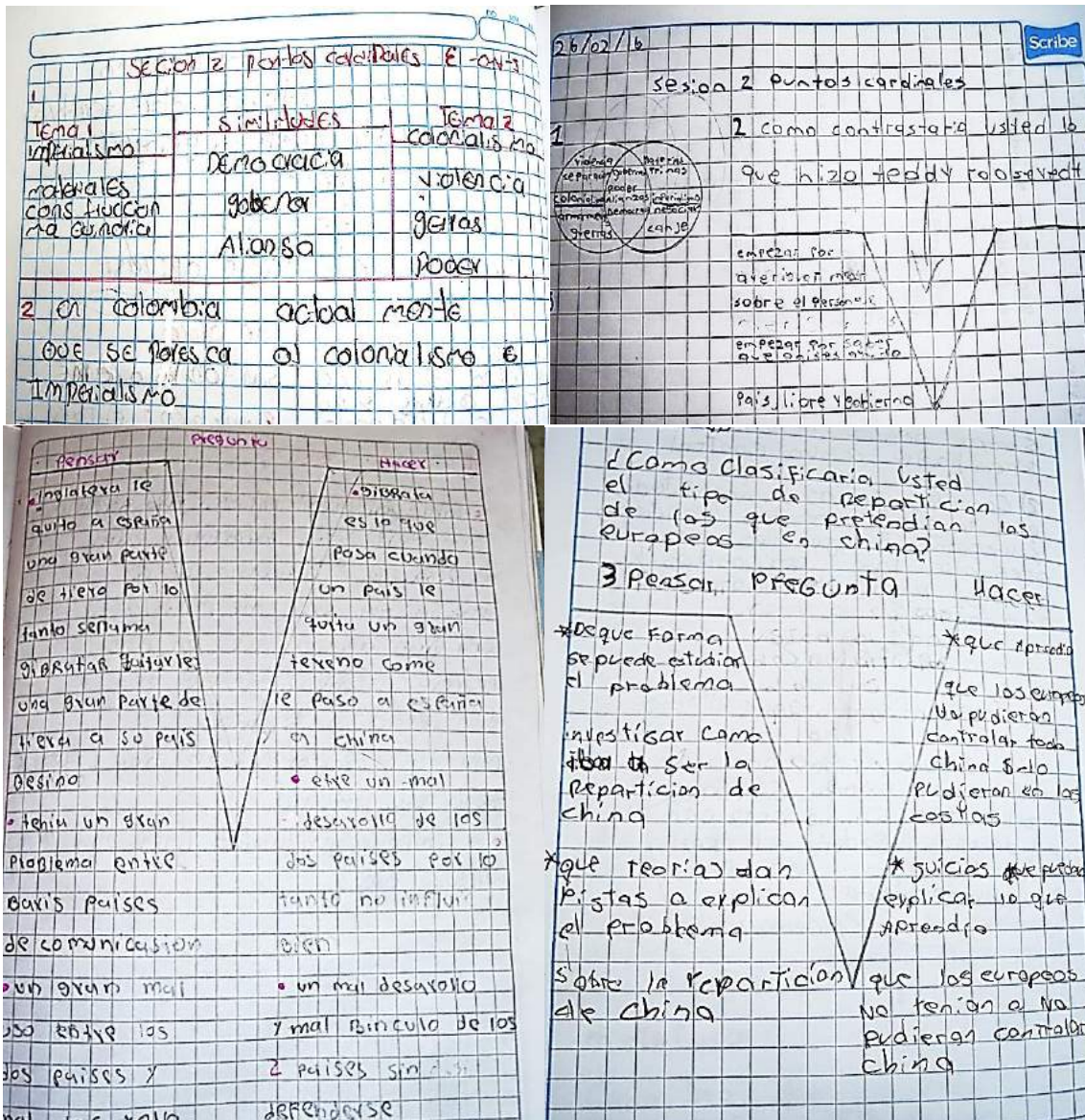



Gráfico 30. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 2 destreza contrastar.

Tabla 13. Matriz de triangulación de la información sesión 2 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Contrastar	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: Tabla 12. Gráficos 28 al 30. 
Obstáculos			Facilitadores	
Persiste la renuencia a trabajar las rutinas en un grupo minoritario de alumnos generando rezago en su apropiación.			Acogida parcial y exitosa por parte de un número creciente de estudiantes, asociado a grupos autónomos de aprendizaje colaborativo.	
Apatía con la nueva forma de trabajo que exige un nivel más argumentativo de aquellos estudiantes.			Continúa la mejoría de varios estudiantes que presentan un desempeño anterior bajo o limitado.	
Dificultad de varios estudiantes para registrar sus ideas en el ensayo, quizás porque aún no logran visualizar su pensamiento, asociándolo a la rutina.			Propicio el debate en un grupo limitado de estudiantes, ante el intercambio de puntos de vista.	
Interpretación				
Para la sesión 2 sobre la subcategoría de contrastar, se corrobora con respecto al test diagnóstico que el nivel promedio oscila entre los desempeños básico y bajo con un porcentaje acumulado del 55% representado en 16 de 29 estudiantes, lo que demuestra que aún están en un rango desfavorable; así mismo el 45% restante encarnado en 13 alumnos, se ubican en el desempeño superior y alto, permitiendo considerar que esta destreza requiere una intervención más fuerte en las sesiones venideras, para fortalecerla aún más de cara a los objetivos propuestos; ante la liviandad y ligereza a la hora de expresar argumentos coherentes frente a dilemas expuestos en una clase de historia y la validez que se concede a los mismos, algunas veces sin someter a un juicio crítico por parte del plenario, inevitablemente conlleva en los estudiantes un estado en el que [...] no hallan un sentido práctico de aplicación (Rodríguez, 2006) que termina siendo un elemento lesivo en el proceso escolar por los vacíos conceptuales que ello acarreo, pues se da por sentado que si no hay discrepancias al respecto, todo está bien, coartando los espacios de discernimiento y duda propios de un proceso metacognitivo.				
Reflexión				
Es por tanto un compromiso del docente dar cuenta de estas y otras situaciones que tanto daño hacen y desde su quehacer pedagógico y didáctico desarrollar estrategias y acciones que cumplan con las necesidades y expectativas, nos solo de los cánones legales dispuestos por el MEN, sino que además				

tengan presente las necesidades y expectativas del propio entorno escolar y de los educandos, que se puedan emprender en el año lectivo y que [...] logre abarcar los contenidos y las actividades necesarias para que los estudiantes se motiven y apropien del conocimiento ofrecido a su nivel. Lo que sí es primordial es que deben ser agradables al estudiante, fáciles de comprender, coherentes y llenos de elementos motivantes (Hurtado, 2001).

En esta segunda sesión el punto de vista es el eje fundamental de esta rutina del pensamiento implementada desde la perspectiva de una brújula y sus puntos cardinales. Dewey (2007) opina que [...] Recortamos la realidad, elegimos qué ver y qué no ver y eso es una forma de definirnos como persona, de pararnos en el mundo. Dependiendo de cómo nos cuenten algo, nos gusta o nos desagrada, o nos hace reír o nos deja indiferentes. Según nuestra propia historia, de nuestras creencias, de nuestras vivencias, interpretamos un mismo hecho de manera diferente.

En definitiva, todo depende del punto de vista. Pero... ¿realmente somos capaces de mirar, de sentir, o pensar de manera distinta y consciente? Los estudios consultados, en particular el de Pardo, Arévalo y Quiazua (2014) indica que los diferentes puntos de vista en las interpretaciones que se construyen en el aula, enseñan a los niños a pensar de manera crítica, aprenden a argumentar y defender las ideas, y refuerzan sus propios valores y creencias.

El punto de vista es algo que según lo analizado en las respuestas frente al tema planteado los estudiantes dan por sentado, pues ellos no cuestionan la validez de la fuente de referencia histórica. Los alumnos deben ser conscientes que la historia, incluso una omnisciente, es contada desde cierta perspectiva intencionada (Demandt, 1993). Considerar los múltiples puntos de vista frente a un situación histórica en particular con una gran variedad de actividades y organizadores gráficos como en este caso lo fueron el diagrama de Veen y la V heurística, son eficientes en la medida que les permite visualizar su pensamiento y confrontarlo con el de sus compañeros, para ser capaz de reconocer sus aciertos y debilidades argumentativas, en un creciente proceso metacognitivo que se va gestando en cada sesión.

En lo concreto sobre la expresión de sus ideas en un ensayo orientado por los 4 puntos cardinales pues es vital registrar las respuestas utilizando los puntos cardinales para proporcionar un ancla visual. Fue acertado el que los estudiantes iniciaran con lo positivo sobre la idea o propuesta y a continuación, pasar a lo preocupante y lo que necesita saber. También es crucial para que haya un mayor nivel de introspección, que los estudiantes hagan un juicio inicial de la idea o planteamiento antes de concebir los puntos cardinales y después sondear cómo ha transfigurado su concepción inicial después de la discusión .

Todo esto benefició a algunos alumnos a la hora de ahondar en una idea y justificar su apreciación de la misma, pues impactó significativamente al explorar diversas facetas de una propuesta o idea, para tomar una posición o expresar una opinión al respecto; porque azuzó [...] la controversia argumentada al interior del debate lo que les permitió discernir sobre los planteamientos de los otros y cuestionar los propios (Villarini, 1997).

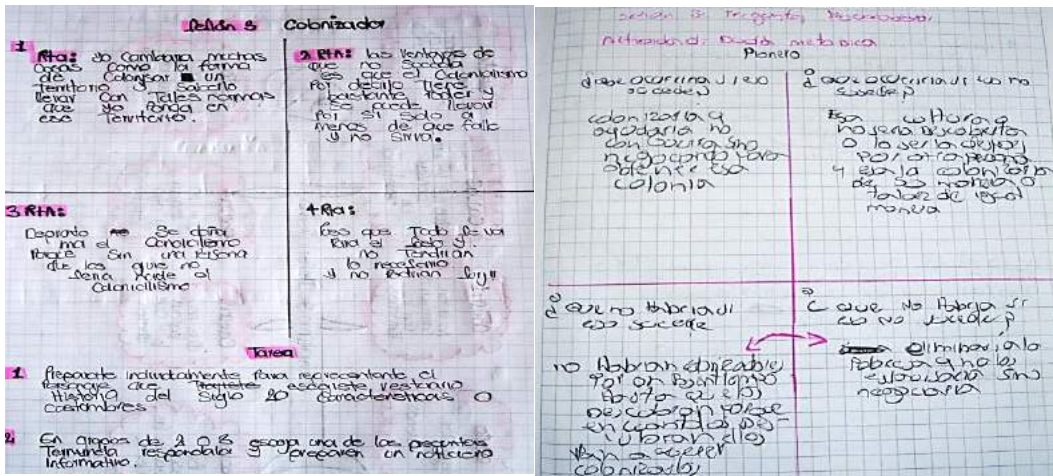


Gráfico 32. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 3 destreza explicar.

Así mismo, el 38 % que corresponde a 11 estudiantes en desempeño básico identifican parcialmente los problemas o situaciones, explicando de forma limitada por qué y cómo lo son. Por otro lado, 9 estudiantes que equivalen al 31 %, no explican el problema principal o la pregunta, así mismo, representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada, detectado en la precaria producción intelectual establecida en la observación de la sesión.

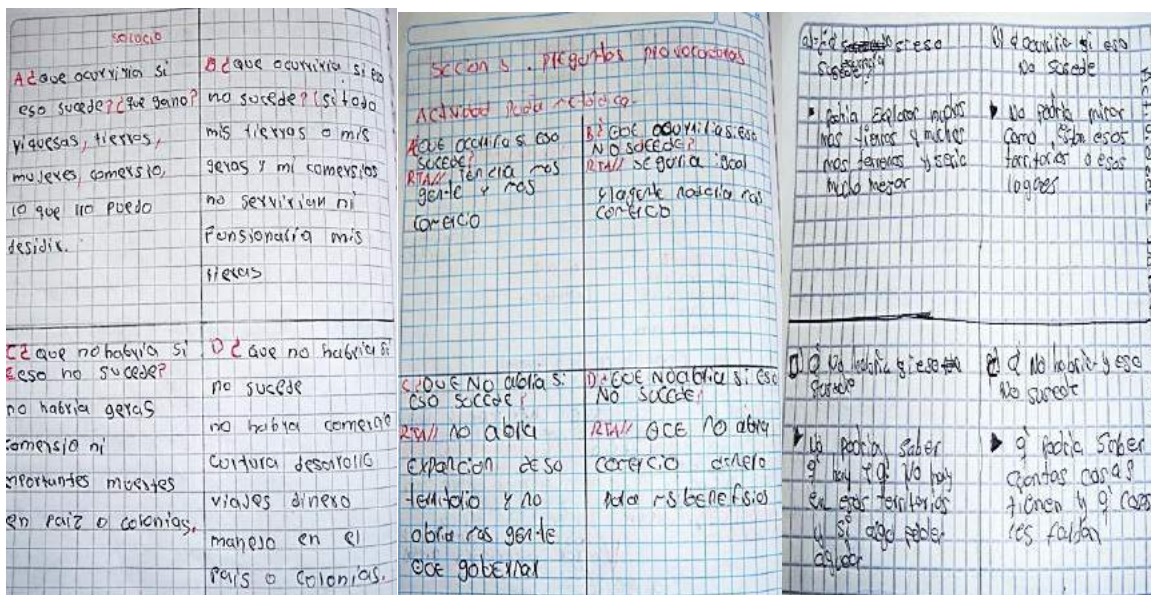



Gráfico 33. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 3 destreza explicar.

Tabla 15. Matriz de triangulación de la información sesión 3 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Explicar	Fase 2 – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: Tabla 14. Gráficos 31 al 33. 
Obstáculos			Facilitadores	
Si bien la apatía y renuencia a trabajar las rutinas ha sido inferior, un grupo de alumnos sigue generando rezago por inconvenientes asociados a la falta de interés por visibilizar su pensamiento ante la necesidad de plantear producción intelectual propia y con argumentos.			La visibilización del pensamiento de algunos estudiantes genera mayor disposición y rendimiento evidenciado en su producción intelectual lo que conlleva a los estudiantes a ir apropiando la estrategia de rutinas del pensamiento, lo que se traduce en hábitos de una cultura del pensamiento.	
Interpretación				
En la sesión 3 referida a la destreza de explicar, se ratifica con respecto al primer objetivo específico que según lo extraído de los resultados arrojados a partir del test diagnóstico, el nivel promedio de los estudiantes para esta subcategoría oscila entre los desempeños básico y bajo con un porcentaje acumulado del 69% representado en 20 de 29 estudiantes, lo que indica que aún están en un rango desfavorable; así mismo el 31% restante con 9 alumnos, se ubican en el desempeño superior y alto, reconociendo que esta destreza demanda una intervención más enérgica y fundamentada en las sesiones próximas, para vigorizarla de cara a los demás objetivos propuestos.				
Reflexión				
Educar para la imaginación significa según Egan sustenta [...] todo conocimiento es conocimiento humano; surge de la esperanza, miedos y pasiones humanas. El enlace de la imaginación con el conocimiento proviene del aprendizaje en el contexto de la esperanza, los miedos y pasiones de las cuales ha crecido en las cuales encuentra un significado viviente (2005). Este nuevo enfoque de enseñanza donde se da una mayor implicación a la imaginación enlaza de modo efectivo las emociones, expresiones e intelecto de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, mediado en este caso desde la estrategia de rutinas del pensamiento.				
Ante este hecho surge una inquietud puntual: ¿Cómo es posible envolver la imaginación del educando en su proceso de aprendizaje desde un ejercicio de rutina del pensamiento? Se pretende que los jóvenes no sólo dominen los estándares y desarrollen competencias desde los que se les enseña, sino que también los perciban como interesantes y llenos de significado para su cotidianidad, es decir, enfocar su imaginación y emociones en una condición en que las mismas se puedan implicar en el aprendizaje diario del aula de clase.				

Como resultado, la trascendencia de los conocimientos previos subyace en la visibilización del pensamiento traducido en nuevo conocimiento. Cuando los estudiantes inician una sesión de clase de historia no son un casete en blanco, esperando ser grabado. Promueven imágenes mentales y procesan conocimientos abstractos a través de lo que el autor denomina como [...] pares opuestos: bondad/maldad, valor/cobardía, verdad/mentira, etc.; que permiten a los jóvenes vislumbrar la historia pasada, aunque reconozcan que habitan e interactúan en otro tiempo y espacio. Bajo esta concepción teórica se plantea un aprendizaje significativo [...] partiendo de lo que el educando ya sabe, de su curiosidad innata para aprender, lo que trae consigo una actitud favorable ante el aprendizaje (ibíd. 2005); a partir de la lectura como fuente de inspiración y contrastación de fuentes primarias de información.

Así pues, con respecto al cumplimiento cabal del segundo objetivo específico y desde la subcategoría de explicar en la sesión 3, la intención que se deriva de la técnica propia de los juegos de rol no está centrada sólo en cómo saber usarlos para enseñar, sino [...] cómo reorganizar los contenidos de la enseñanza y ver la manera de involucrar a los estudiantes tanto física como emocionalmente (Feuerstein, 1991), buscando suscitar el protagonismo de los estudiantes dando un sentido trascendente a la corporalidad para exteriorizar lo que se piensa, desde diversos aspectos histriónicos y narrativos que permiten abrir la imaginación de los estudiantes y dar cuenta de su pensamiento frente al plenario de compañeros a través de un magazín informativo y la caracterización de un pionero explorador por el África con anhelos colonialistas o un monarca europeo intentando ampliar su dominio imperial en Asia; personificando su elección y asumiendo su rol en el círculo dispuesto para tal fin, explicando las razones que los llevaron a tomar dicha elección.

Para esta sesión en particular, también se utilizó intencionalmente una serie de preguntas creativas, divididas según las habilidades de pensamiento que desarrollan, aplicables en el aula a partir del análisis de una situación hipotética de que perfila el pensamiento y los sentidos en procura de un [...] descentramiento histórico de carácter temporal – espacial (Rodríguez y Ramírez, 2000). Las preguntas provocadoras, están diseñadas para abarcar 4 dimensiones implícitas en la comprensión que conllevan a el conocimiento, el método, el propósito y la comunicación, para ocasionar una comprensión profunda, avivando sus habilidades de pensamiento, el lenguaje, la creatividad y su inteligencia en pro de optimizar la capacidad de raciocinio y estimación crítica de un dilema o situación problema.

Por último, se debe considerar que si bien las Rutinas de Pensamiento se aplican en el proceso académico, el uso cotidiano de las mismas es lo que marca la diferencia en la visibilización del pensamiento, ya que [...] son elementos que conducen a los estudiantes a crear una Cultura de Pensamiento en el aula y por fuera del aula al incorporarlas en sus actividades diarias de forma intencional (Ritchhart, 2014). Las Rutinas de Pensamiento son una exaltación continua, un reto al intelecto para demostrar, ahondar, deliberar etc. y que los estudiantes incorporan en su pensamiento crítico como hábitos.

Sesión 4. Puente 3 - 2 - 1. Lunes 29 de febrero y viernes 4 de marzo 2016, aula 501, curso 902.

Actividad: ¿Pero esto qué es?

Objetivo: Fomentar la imaginación, conocer que en ocasiones la información necesita una imagen que le sirva de complemento para ser entendida.

Puntualmente, un 24 % representado en 7 estudiantes con desempeño superior pueden extraer con mayor rigor un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios y plasmarlos coherentemente en un organizador gráfico, debido a que distinguen claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, además, reconocen aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos; de acuerdo a la observación in situ y lo que planteado en su producción intelectual.

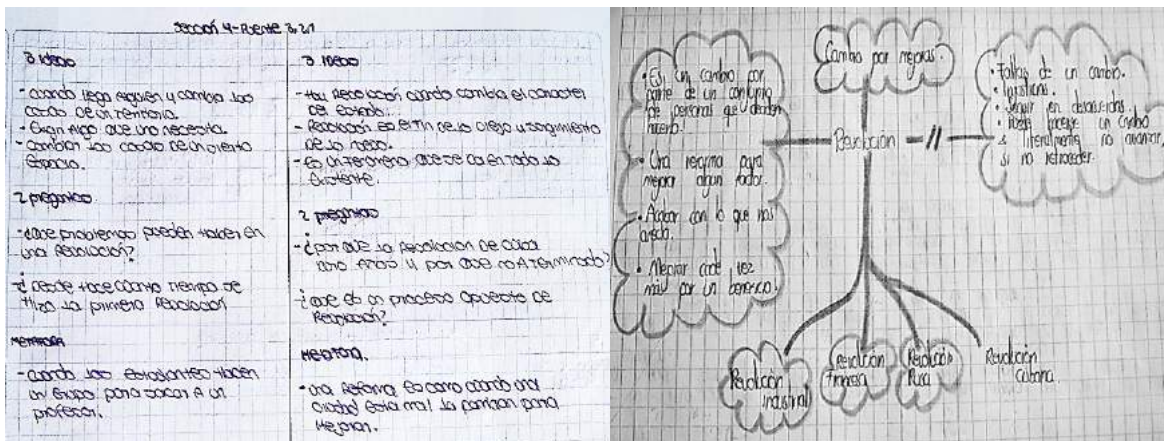


Gráfico 34. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior en la sesión 4 destreza inferir.


Paralelo a esto, 12 estudiantes que son el 41 % en desempeño alto también distinguen los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discuten las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, según las evidencias extraídas de su mentefacto.

Gráfico 35. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 4 destreza inferir.

Así mismo, el 31 % que corresponde a 9 estudiantes en desempeño básico distinguen parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Por otro lado, un estudiante no distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores, tras el rastreo de la observación in situ y reflejado en su incipiente producción intelectual.

Gráfico 36. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 4 destreza inferir.

Tabla 17. Matriz de triangulación de la información sesión 4 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Inferir	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: tabla 16. Gráfico 34 al 36. 
Obstáculos			Facilitadores	
La evidente dificultad en algunos estudiantes visibilizar su pensamiento al no plantear una producción intelectual propia, pues este proceso de aprendizaje al trabajar con rutinas y organizadores gráficos demanda mayor rigor argumentativo.			Mejoría ostensible de varios estudiantes con respecto a la sesión 1 pues se comienzan a consolidar de manera autónoma los grupos de trabajo cooperativo.	
Interpretación				
En la sesión 4 que medió la destreza Inferir a través de la rutina del pensamiento puente 3 – 2 – 1, se establece que el nivel promedio fluctúa favorablemente entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 65 % representado en 19 estudiantes de un total de 29, aunado al 24% del desempeño básico de 9 estudiantes y uno más en desempeño bajo; lo que denota que están en franca mejoría, con respecto a la evolución acontecida desde la sesión 1 que oscilaba mayoritariamente entre los desempeños alto y básico con un 65%, dando lugar a declarar que esta destreza sigue siendo la de mejor perspectiva evolutiva en los jóvenes, demanda una mediación igual o más exigente en la próxima sesiones, para consolidarla de cara a los objetivos específicos propuestos.				
Reflexión				
En cuanto al uso medio de la literatura específica en el proceso de Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (AEE) inherente a la concepción e interpretación de la historia contemporánea según los estándares curriculares pertinentes para el grado noveno, permitió identificar diversos procesos de pensamiento involucrados para tal fin. La lectura involucra al lector y expande su horizonte de contrastación de la realidad y su comprensión, lo que aproxima aún más al estudiante a contemplarla con elementos de criticidad; es por ello que [...] la literatura como práctica, permite que sea vivida, por lo tanto es un tipo especial de saber... propicia una enseñanza y aprendizaje referido a la vivencia del sujeto (Cely y Moreno, 2006).				
La argumentación que se construye en el intelecto del educando a partir del capítulo 2 sobre reforma y revolución del libro “las revoluciones del siglo XX” de Nahuel Moreno, según las evidencias que arroja su producción intelectual; intenta recrear el escenario espacial y describir un contexto específico que se plantea, pues la imaginación se encarga de reconocerla, transfigurarla y concebirla, según se visibiliza su pensamiento entorno a la misma.				

Al respecto, los autores contemplan que a través de la lectura [...] se accede a trabajar dos grandes informaciones: La información espacial en la que se encuentran aspectos como la configuración física y exterior del lugar, las diferentes escalas existentes, los diversos espacios de acción, los puntos de referencia y la recreación de itinerarios... la evolución temporal del espacio, el análisis de la imagen pública urbana, el descubrimiento de tipos humanos determinados, las funciones desempeñadas por diferentes espacios y la delimitación del mapa mental (2006).

En cuanto a la segunda parte de esta sesión, de acuerdo con De Zubiría (1998), el mentefacto simboliza los productos de la mente, es decir son [...] instrumentos de conocimiento que posibilitan la construcción de conceptos. Estos son instrumentos de conocimiento que corresponden a la etapa conceptual, y permiten la ejercitación y apropiación de operaciones intelectuales... estas obedecen y son coherentes con lo que significa definir, donde se considera que definir es establecer límites. Esto, para relacionar el hecho de llegar a concebir por parte de los estudiantes el concepto de revolución, mediante el consenso grupal, surgido de las apreciaciones consignadas en el organizador Gráfico dispuesto para la rutina puente 3,2,1.

Como resultado de todo el proceso, se organizó un concurso de trivias sabelotodo como [...] una forma divertida de afianzar conocimientos y adquirir nuevos saberes en torno a las preguntas construidas por los diferentes grupos (Elder y Paul, 2002), a partir de la visibilización de su pensamiento entorno al concepto de revolución. Los retos de preguntas y respuestas argumentadas constituyen una de las dinámicas más.

En ocasiones anteriores se utilizó esta dinámica para hacer un cierre de periodo, pero al implementarlo en el abordaje de este concepto en particular, el concurso fue lo suficientemente activo y dinámico a partir de las inquietudes planteadas por el plenario, que permitió a los diversos grupos experimentar una nueva dinámica de aprendizaje, con motivación y producción intelectual a partir del consenso. Sin embargo, el uso de la pregunta como herramienta pedagógica no es innovador. Ya se vislumbraba en el enfoque socrático que intentaba hacer visible el pensamiento como aquel saber oculto en cada sujeto a través del diálogo, donde en este caso el que preguntaba era el maestro, refutando y deliberando frente a las explicaciones del aprendiz para luego hacer surgir la verdad de la misma mente del indagado.

Para hacer preguntas se debe estar adiestrado, pues se debe cuestionar el conocimiento y no darlo por sentado hasta convencernos de que son verdaderos cuando han sido sometidos a prueba por el pensamiento crítico. El alumno que ha aprendido a preguntar no aceptará todas las respuestas que le den sin someterlas a un juicio crítico y sopesado con la realidad y las evidencias, haciéndolas más irrefutables y valiosas; lo que conlleva a cuestionar sus propios argumentos hasta que los apropia con claridad y los hace parte de su discurso. La preponderancia de la estrategia de rutinas del pensamiento en este caso, subyace en demostrar al estudiante que no hay una única respuesta y que a pesar que haya una historia reconocida y compartida por generaciones, debe escudriñar más allá de la versión oficial y cuestionar mediante sus preguntas, pues con su entrenamiento busca puntos de vista más amplios para construir su realidad con fundamentos más acertados.

Para ello debe dejarse de ver al alumno que pregunta y cuestiona como un como un díscolo disonante que genera desorden, por el contrario, como lo afirman Elder y Paul [...] se le debe estimular a que interrogue, dándole pautas de cómo hacerlo con respeto y argumentando sus cuestionamientos (2002), reforzando hábitos propios de la cultura del pensamiento; en consecuencia, el alumno experimentará a partir de sus propias inquietudes y de las del grupo, lo que convierte el aula en un escenario interesante y motivador.

Sesión 5. Puntos cardinales E – O – N – S. Lunes 7 y viernes 11 de marzo 2016, aula 501, curso 902.

Actividad: Estudio de casos.

Objetivo: Aflorar inquietudes en los estudiantes para profundizar en una idea o propuesta.

Exactamente, un 35 % representado en 10 estudiantes con desempeño superior pueden someter a prueba una información estableciendo diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud, pues al contrastar la lectura planteada con sus preconcepciones analizan detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, además, examinan en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal; explícito en sus gráfico.

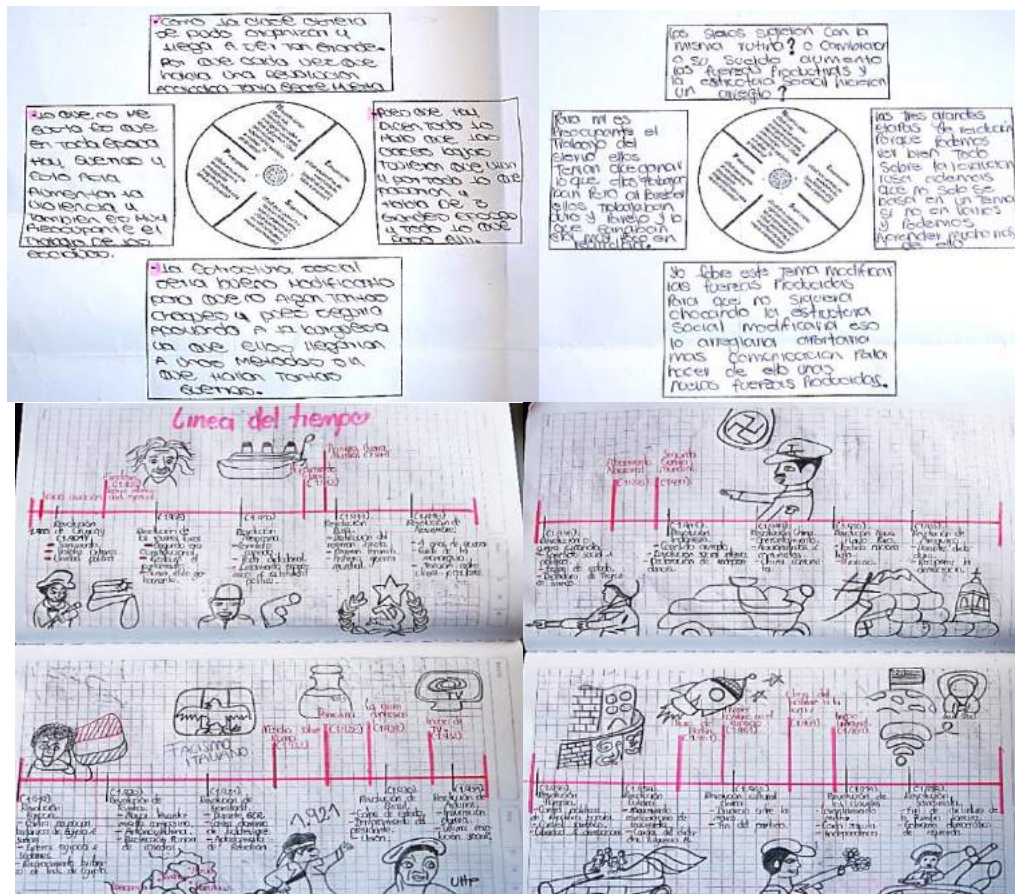


Gráfico 37. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior en la sesión 5 destreza contrastar.

Simultáneamente, 11 estudiantes que son el 37 % en desempeño alto también analizan los asuntos que aborda el argumento principal planteado, pero no en detalle; además, solo examinan parcialmente los argumentos secundarios que lo sustenta y su relación lógica con el mismo, según la interpretación de su producción intelectual en la observación de la clase.

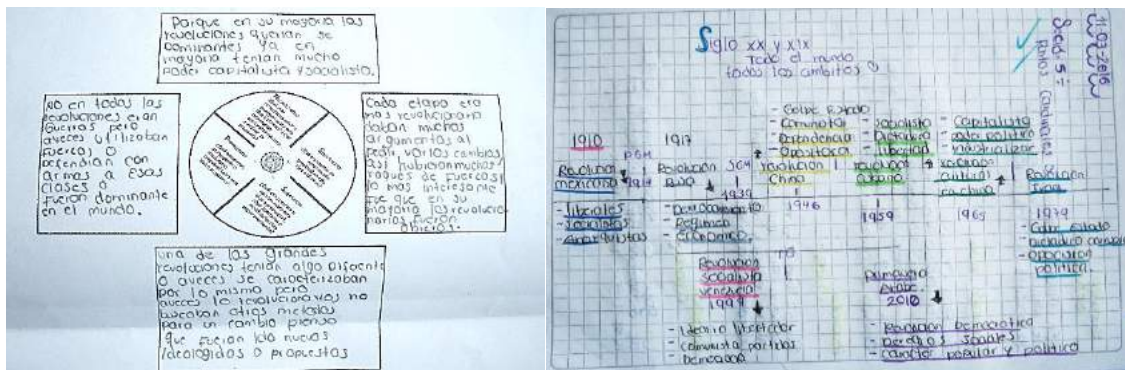


Gráfico 38. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 5 destreza contrastar.

Así mismo, el 18 % que corresponde a 5 estudiantes en desempeño básico comparan parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal y tantean de forma limitada los argumentos secundarios que los sustentan. Por otro lado, 3 estudiantes que equivalen al 10 %, no identifican los componentes principales de los argumentos planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos; develado en la precaria producción intelectual.

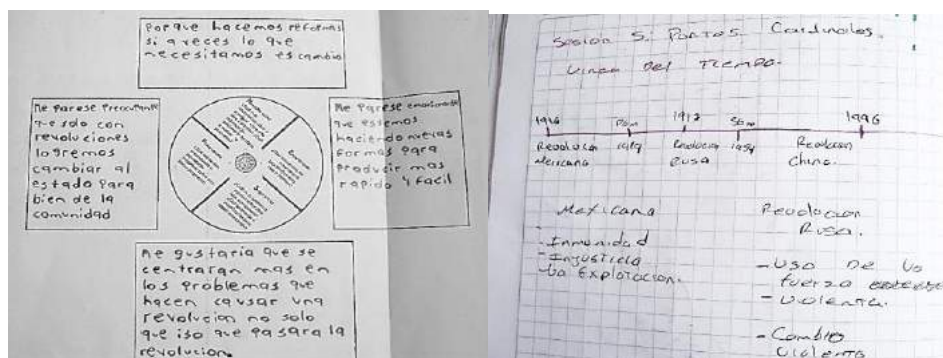



Gráfico 39. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 5 destreza contrastar.

Tabla 19. Matriz de triangulación de la información sesión 5 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Contrastar	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: tabla 18. Gráfico 37 al 39. 
Obstáculos			Facilitadores	
No obstante que con cada sesión disminuye, persiste la disyuntiva en algunos estudiantes de visibilizar su pensamiento con expresiones de aprendizaje trascendentes, por la exigencia académica que esto requiere.			A partir del avance dictaminado en varios estudiantes con respecto a las sesiones anteriores, se va haciendo más visible el pensamiento al apropiarse y sacar el mayor provecho a la cultura del pensamiento que se genera al incluir las rutinas en su quehacer escolar.	
Interpretación				
Para la sesión 5 sobre la destreza contrastar, se ratifica con respecto al test diagnóstico y comparándola con la sesión 2, que el nivel promedio oscila favorablemente entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 72% representado en 21 de 29 estudiantes, lo que demuestra que persiste la tendencia de mejoría dada la acogida y apropiación de la estrategia de rutinas de pensamiento en cada sesión; así mismo el 28% restante encarnado en 8 alumnos, se ubican en el desempeño básico y bajo, permitiendo considerar que esta destreza requiere una intervención continuada en la actividad final, para fortalecerla aún más de cara a los objetivos propuestos.				
Reflexión				
En este momento de la investigación, fue pertinente determinar que la lectura como pretexto para dar rienda suelta a la imaginación, se constituye como un acierto para el aprendizaje de la historia, teniendo en cuenta que el desatino pedagógico que ha relegado su protagonismo en el escenario educativo al no involucrar la fantasía que transmiten los libros en busca de mejores resultados, al hacer que los estudiantes sean conscientes de su intelecto al visibilizarlo a través de acciones de transposición didáctica como la estrategia de rutinas del pensamiento que posibiliten esta conjunción exitosa.				
A partir de la implementación cotidiana de la estrategia rutina del pensamiento en función de estimular la imaginación, la labor del docente se enfoca en la manera en que las mismas se pueden comprometer en el aprendizaje diario en la clase, propiciando la consolidación de hábitos que redundan en una				

cultura del pensamiento perdurable. Con relación a los objetivos propuestos, los avances muestran de qué modo esta estrategia con las actividades y herramientas planteadas se pueden insertar en un marco de planificación novedoso y sencillo de acuerdo con el modelo institucional de Reflexión – Acción - Participación (RAP), que como dice Hurtado (2010) constituye [...] una apuesta didáctica de impacto y recordación.

Tal cual se proyectó en esta sesión desde la generación de una línea del tiempo, concebida desde un organizador Gráfico de eventos a través de la síntesis de los conceptos analizados hasta esta sesión, a pesar de la complejidad de analizar el tiempo y sus acontecimientos de cara al proceso de aprendizaje de los estudiantes, cobra sentido según lo definen Pagés y Santisteban al denotar que [...] se debe considerar esa complejidad remitiéndonos, por lo tanto, a nuevas representaciones del tiempo histórico... como una herramienta para comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente (2010).

En concreto, esta actividad permitió generar avances puntuales, mediados por la rutina de pensamiento, de acuerdo con las evidencias extraídas de la producción intelectual de los estudiantes, tales como: cuestionar la veracidad de los eventos referenciados, lo que llevo a verificar si son importantes y constituirlos como hitos de la historia del siglo XX. Así mismo el enfoque estructural que forjo el organizador gráfico al optimizar la secuencia de acontecimientos cronológicamente asociados y sustentados por dibujos y palabras alusivas a los mismos, constituyéndose en representaciones gráficas dinámicas y lógicas.

Con estrecha relación a lo anterior, Ritchhart (2014) asegura que las Rutinas de pensamiento permiten [...] configurar una serie de estructuras organizativas que orientan a los educandos en el proceso de la Visualización del Pensamiento, que estimulan el Procesamiento Activo; en la que los alumnos se centran en cualquier concepto pensando más allá de los hechos que conocen, indagando activamente, aprovechando los conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas en un ejercicio metacognitivo de pensamiento crítico para acoplar de modo visible el conocimiento anterior con el nuevo.

Todo aquello sustenta que los estudiantes en este momento demuestren que a través de las Rutinas de Pensamiento logren motivarse y adecuar los conceptos a explorar, desplegando sus destrezas al hacer visible su pensamiento, pues estas actividades se trazan como instrumentos que se utilizan una y otra vez sin volverse tediosas, con efectos positivos que se integran con facilidad en el aprendizaje rutinario para generar los movimientos de pensamiento concretos con las que los alumnos abordan, discuten, examinan fuentes y gestionan su pensamiento, a la vez que como lo postula Perkins (1998) [...] descubren modelos de conducta que les permiten utilizar la mente para generar pensamientos, razonamientos y reflexiones, al referirse a la cultura del pensamiento que se consolida cada vez con más ahínco en el aula de clase según los avances palpables en esta etapa de la investigación.

Sesión 6. Preguntas provocadoras. Lunes 14 y viernes 18 de marzo 2016, aula 501, curso 902.

Nombre: Séptimo arte.

Objetivo: Desarrollar preguntas que promuevan el pensamiento y la indagación.

Meritoriamente, un 35 % representado en 10 estudiantes con desempeño superior pueden expresar dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos, pues se evidencia en su análisis del documental como identifican y resumen claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explican detalladamente por qué y cómo lo son, además, equipara asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos, de acuerdo con la descripción que se percibe en su producción intelectual.

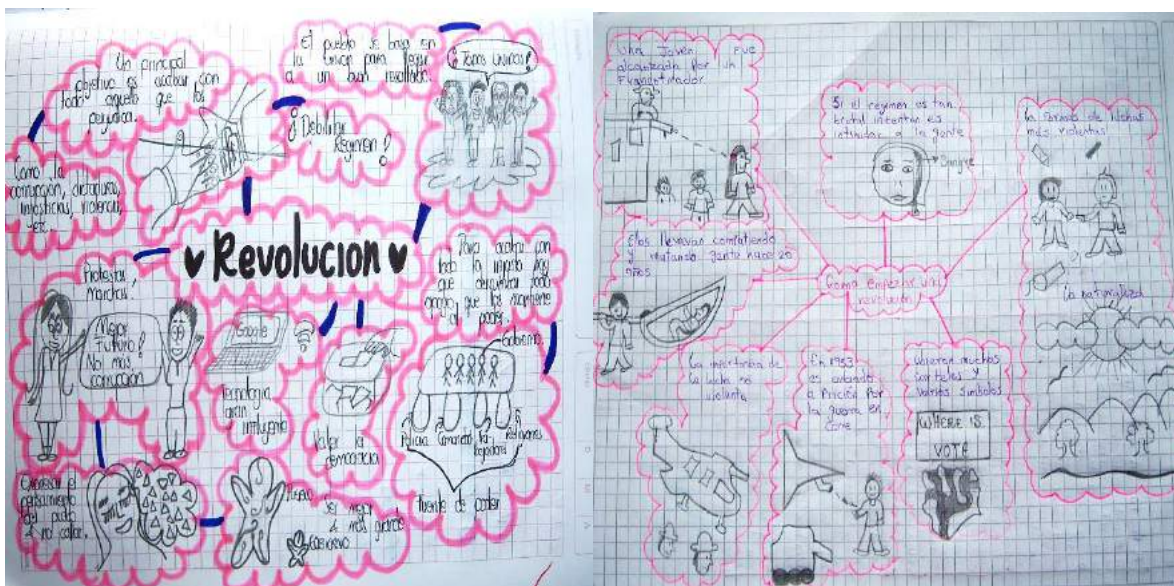


Gráfico 40. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior en la sesión 6 destreza explicar.

De modo semejante, 12 estudiantes que son el 40 % en desempeño alto también identifican y resumen los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son, según la producción intelectual concebida en sus preguntas y el mapa mental.

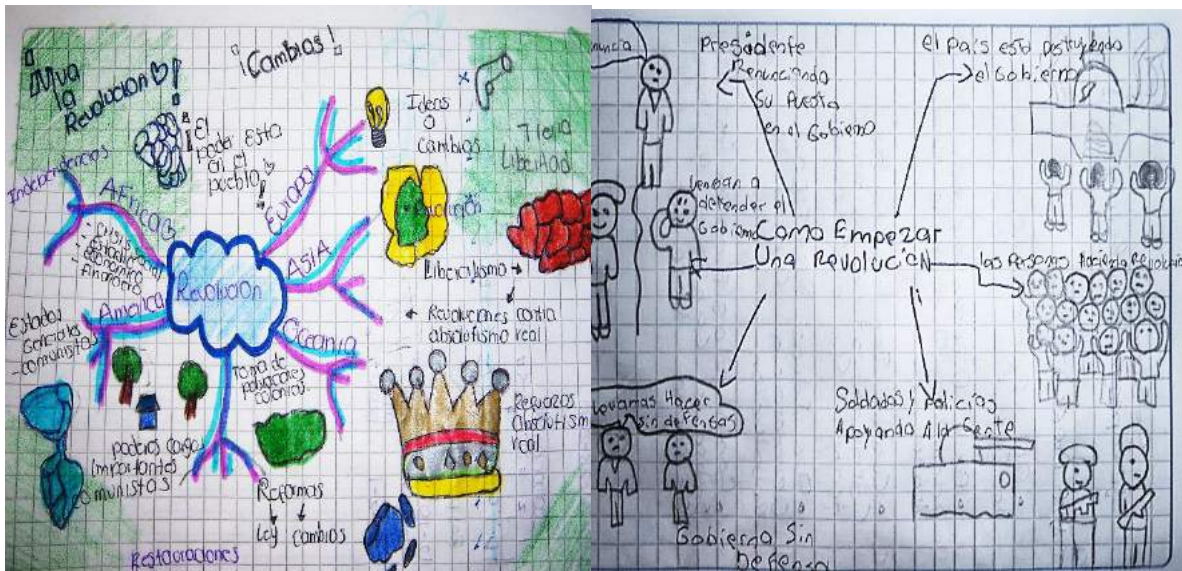


Gráfico 41. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 6 destreza explicar.

Así mismo, el 18 % que corresponde a 5 estudiantes en desempeño básico identifican parcialmente los problemas o situaciones, explicando de forma limitada por qué y cómo lo son. Con una cada vez más reducida producción intelectual precaria, 2 estudiantes que equivalen al 7%, no logran explicar el concepto y lo representan de forma inexacta o escueta.

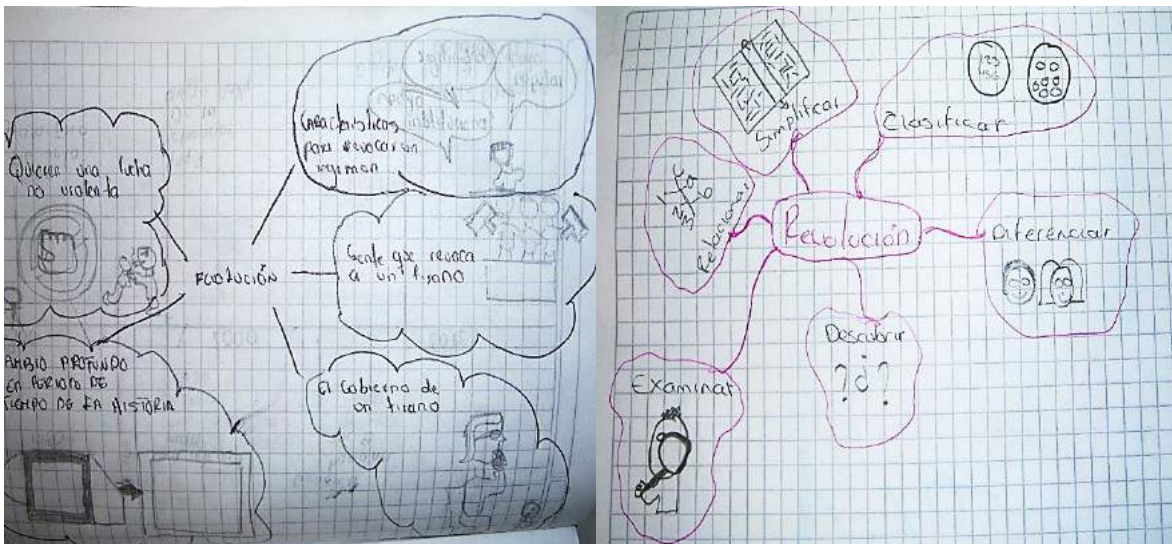



Gráfico 42. Producción intelectual de estudiante con desempeño básico y bajo en la sesión 6 destreza explicar.

Tabla 21. Matriz de triangulación de la información sesión 6 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Explicar	Fase 2 – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: Tabla 20. Gráficos 40 al 42. 
Obstáculos			Facilitadores	
Si bien la apatía y renuencia a trabajar las rutinas ha ido mermando, un grupo de alumnos sigue generando rezago e inconvenientes asociados a la falta de interés por visibilizar su pensamiento ante la necesidad de plantear producción intelectual propia y con argumentos, a pesar de que el ímpetu del grupo en general los conmina a no quedarse rezagados.			La visibilización del pensamiento de algunos estudiantes genera mayor disposición y rendimiento evidenciado en su producción intelectual lo que conlleva a los estudiantes a ir apropiando la estrategia de rutinas del pensamiento, lo que se traduce en hábitos de una cultura del pensamiento, reflejado en el surgimiento espontáneo de grupos de trabajo colaborativo.	
Interpretación				
En la sesión 6 referida a la destreza de explicar, se ratifica con respecto al primer objetivo específico que según lo extraído de los resultados arrojados a partir del test diagnóstico, que el nivel promedio de los estudiantes fluctúa positivamente entre los desempeños superior y alto representado en 22 de 29 estudiantes con un porcentaje ascendente del 75% en comparación al % 31 de la sesión 3 con 9 alumnos, lo que indica que se consolida el impacto de las actividades del programa de intervención con la estrategia rutinas del pensamiento al posicionar esta subcategoría en un rango favorable de progreso, reconociendo que insta una intervención activa, apoyada en los resultados alcanzados, para vigorizarla entorno a los objetivos propuestos.				
Reflexión				
Al ver como se han desarrollado varias actividades desde estas rutinas adaptadas del proyecto Visible Thinking (Haciendo el Pensamiento Visible) del Proyecto Zero de Harvard, con procedimientos fáciles de enseñar, aprender y recordar, por lo que se aplican a multiplicidad de conceptos históricos como han sido el imperialismo – colonialismo (sesiones 1 a 3), revolución (sesiones 4 a 6), para dar cuenta de los cambios significativos que se presencian en el aula de clase, a partir del hecho que los estudiantes han interiorizado a través de esta estrategia, de manera lenta pero eficaz, aspectos como la necesidad introspectiva de trabajar de manera individual para reflexionar sobre lo que se sabe (preconceptos) y entender sus implicaciones y después integrar sus ideas para validarlas en el cavarlar grupal, siendo conscientes del proceso de aprendizaje (metacognición), para que todos mediante los grupos de trabajo				

colaborativo que se han ido gestando lo distinguen y aprecien, permitiendo que los estudiantes sean cada vez más reflexivos, pues de acuerdo con lo estipulado por Ritchhart (2014) desarrollan su autonomía y empiezan a imaginar y razonar propiciando varios puntos de vista, que según lo proyectado en los objetivos específicos, es lo que se busca como fin de la investigación al suscitar el pensamiento crítico de carácter inferencial.

Más allá del diagnóstico cotidiano que propicia en el quehacer pedagógico un reconocimiento visible del pensamiento de los estudiantes en cuanto a sus ritmos y estilos para determinar cómo aprenden y qué aspectos necesitan reforzarse, adicionalmente el pensamiento visible expresa una perspectiva enérgica del Conocimiento que transforma la cultura del pensamiento que se gesta en cada clase, pues es desde los estudiantes que se percibe esta mejora continua en sus procesos académicos y la disposición que se proyecta como lo refiere Chacón (2008) a la hora de ser partícipes de su propio proceso de Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (AEE).


Todo lo anterior, desde la apuesta estratégica del uso de la pregunta centrada en el alumno; en clara oposición la respuesta magistral, donde el que pregunta es el docente como dueño del saber, al alumno que debe memorizar datos y sucesos; que tal cual como Freire (1985) explicó frente al fenómeno que se palpa a diario cuando [...] un profesor da respuestas a preguntas que nunca partieron del interés del alumno y por ende lo más probable es que no calen en su intelecto.

Es hora de desmitificar aquella costumbre tradicional entorno al poder de la pregunta emanada desde el pensamiento crítico del estudiante y la supuesta impotencia del maestro para controlarla o regularla, porque quizás no se tiene siempre la respuesta, o más aun, esta duda puede gestar un cambio radical en las concepciones de todos sus compañeros.

Cabe acentuar que de allí se instituye por parte del dúo dinámico de Maestro – aprendiz, la exploración de perspectivas que conlleven una respuesta conjunta, [...] indagando con la guía del maestro, quien no tiene la necesidad de saberlo todo facultando al docente para estar dispuesto a escuchar, dar herramientas y mostrar caminos (ibíd. 1985), favoreciendo la autonomía y arrojo en los estudiantes, que con sus inquietudes y cuestionamientos fijan pautas que cimientan la cultura del pensamiento.

Para tener éxito en la vida, se necesita saber preguntar en el instante y situación específica, al leer, escribir o comunicarse, al interactuar socialmente en esta realidad cambiante. Por ello, las destrezas necesarias para suscitar el pensamiento crítico en los estudiantes están determinadas por su calidad intelectual, que en este caso, a su vez, lo prescribe la eficacia de las preguntas que se bosquejen, ya que son el motor que impulsa el pensamiento. Sin ellas no habría un pretexto sobre qué deliberar. Sin las preguntas esenciales, como lo describen Elder y Paul [...] no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial... tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros (2002).

Tabla 23. Matriz de triangulación de la información sesión 7 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Inferir	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: tabla 22. Gráfico 43 al 45. 
Obstáculos			Facilitadores	
Persiste el rezago en una minoría de estudiantes para visibilizar su pensamiento y trazar una producción intelectual con argumentos y desapego al trabajar con rutinas y organizadores gráficos.			Mejora continua de varios estudiantes con respecto a la sesión 1 y 4 con la estrategia rutinas del pensamiento, pues los grupos de trabajo cooperativo que se afianzaron de manera autónoma, han permeado efectivamente en la fundamentación de una cultura del pensamiento.	
Interpretación				
En la sesión 7 que medió la destreza Inferir a través de la rutina del pensamiento puente 3 – 2 – 1 y con relación a las sesiones 1 y 4, se establece un avance significativo debido a que el nivel promedio fluctúa favorablemente entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 72 % representado en 21 estudiantes de un total de 29, lo que denota un progreso valioso, integrado al 10% del desempeño básico de 3 estudiantes; proyectando que esta destreza fue la de mejor perspectiva evolutiva en los jóvenes, a pesar del rezago minoritario situando el desempeño bajo en 18 % con solo 5 estudiantes que demandaran una mediación cognitiva más ardua de cara a la reflexión pedagógica que de su análisis se desprenda.				
Reflexión				
Las acciones que se desprenden de inferir, como una de las destrezas del pensamiento crítico de nivel inferencial, residen en utilizar las fuentes de información que se tiene a mano para encausarla con miras a aprovecharla de una forma diferente o novedosa. Por ejemplo, en el caso de la historia, el estudiante puede suponer cómo acontecieron hechos concretos a partir de referencias determinadas, generando como lo postula Demandt un proceso de descentración histórica (1993), porque procesa la información con un rigor crítico para dar validez a las ideas que se tienen frente a estos sucesos.				
En este nivel, los alumnos empezaron conscientemente a utilizar la rutina para dar sentido a sus preconceptos y analizar la información derivada del audio del programa radial de Diana Uribe sobre las guerras del siglo XX. La capacidad de utilizar la información depende en grado considerable de la adquisición				

de las habilidades propias del nivel literal tales como la percepción, la observación, la diferenciación, la identificación y secuenciación con las que el educando puede buscar los datos alojados en su [...] banco de memoria para, dado el caso, echar mano de ella, producir nueva información ya adquirida con la que es más reciente, de lo que resultará la transformación de ambas (Priestley, 1996); por eso la asociación de esta destreza con la implementación de la rutina de puente 3-2-1.

De este modo, pensar críticamente ha conllevado en los educandos según Ennis, tomar conciencia sobre lo que decidir en forma razonada y reflexiva qué creer o qué hacer (1985), convirtiendo sus decisiones en acciones deliberadas sobre el cómo y porque aceptar o refutar un acontecimiento de carácter histórico, como una manera de actuar responsable al emitir juicios argumentados y está relacionado con el establecimiento de inferencias lógicas en la cotidianidad escolar, que tras la consolidación de las rutinas trascienden del nivel inferencial al crítico, porque como lo asegura Lipman: a) se basa en criterios, b) es auto correctivo y c) es sensitivo al contexto (1988).

Por tal motivo, el progreso paulatino que se ha manifestado en la producción intelectual de los estudiantes que hicieron parte de la intervención pedagógica, mediada por la estrategia rutinas del pensamiento, para el caso concreto de las sesiones 1,4 y 7, se ha evidenciado en aspecto propio de inferencia como el proceso de identificar la idea principal al extender el significado de las situaciones, cuando se logra puntualizar o generalizar un dilema con objeto de resolver problemas o justificar decisiones.

En concreto para esta sesión, mediante un gráfico propio de la rutina del pensamiento puente 3-2-1; los alumnos buscaron deducir cómo cambia la visión que se tenía sobre el concepto de la guerra, antes y después de analizar el audio sobre los conflictos bélicos durante el siglo XX. Teniendo en cuenta las preguntas que sustentaron a partir de sus apreciaciones al respecto, manifestaron en el esquema gráfico de montaña de acontecimientos, los hechos más significativos de acuerdo con la reflexión personal que afianzaron posteriormente en la deliberación consensada en los diferentes grupos de trabajo colaborativo.

Aun cuando el meditar con criticidad es congruente con la cognición y por lo tanto con la calidad de la lógica con que se piense y actué, persisten algunas particularidades del proceso de aprendizaje y pericias propias de quien está cavilando que son primordiales a la hora de configurar argumentos válidos en una clase de historia como la intención de suponer o contemplar diversos puntos de vista al examinar una situación o dilema para ser sensatos frente a los prejuicios personales y sesgos sociales para encontrar la verdad por encima de llegar a tener la razón, tal cual se manifiesta en los debates que se gestan de manera espontánea frente a los múltiples conflictos que se abordaron en esta sesión, así como en la formulación de preguntas y respuestas con mayor sentido y aporte intelectual al discurso que los estudiantes, día tras día van construyendo en la cultura del pensamiento que se ha instituido.

Sesión 8. Puntos cardinales E-O-N-S. Viernes 08 de abril y lunes 11 de abril 2016, aula 501, curso 902.

Actividad: Pensamiento bajo sospecha.

Objetivo: Reflexionar sobre cómo y porqué nuestro pensamiento ha cambiado.

Al respecto, un 47 % representado en 14 estudiantes con desempeño superior pueden someter a prueba una información estableciendo diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud, pues al contrastar la lectura planteada con sus preconcepciones analizan detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, además, examinan en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal; teniendo en cuenta la descripción de su producción intelectual en el gráfico, tras la observación in situ.

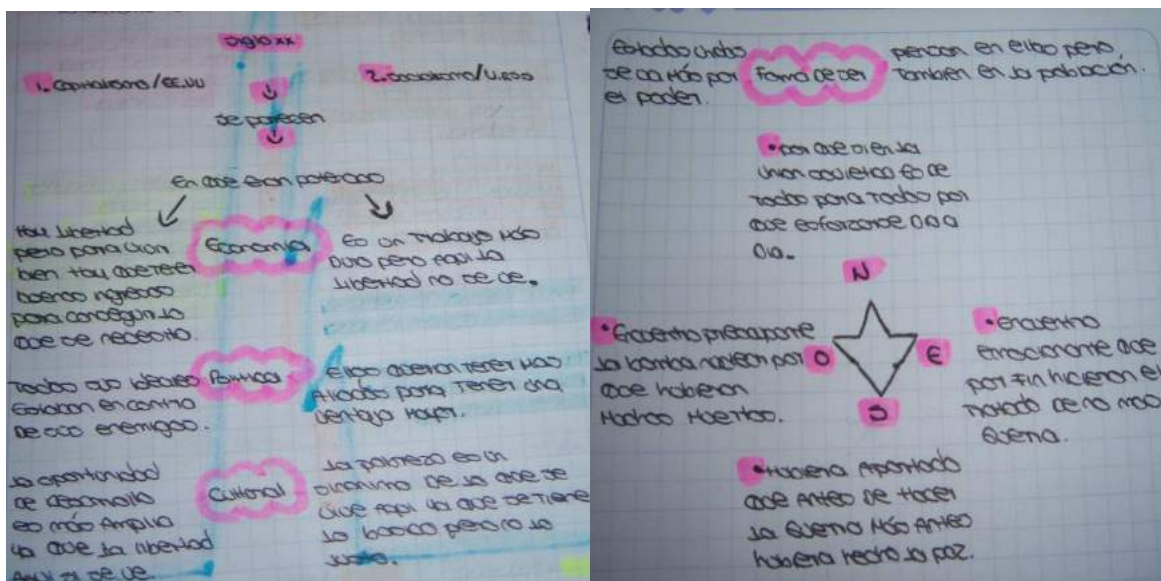


Gráfico 46. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior en la sesión 5 destreza contrastar.

Simultáneamente, 10 estudiantes que son el 35 % en desempeño alto también analizan los asuntos que aborda el argumento principal planteado, pero no en detalle; además, solo examinan

parcialmente los argumentos secundarios que lo sustenta y su relación lógica con el mismo, según la interpretación de su producción intelectual en la observación de la clase.

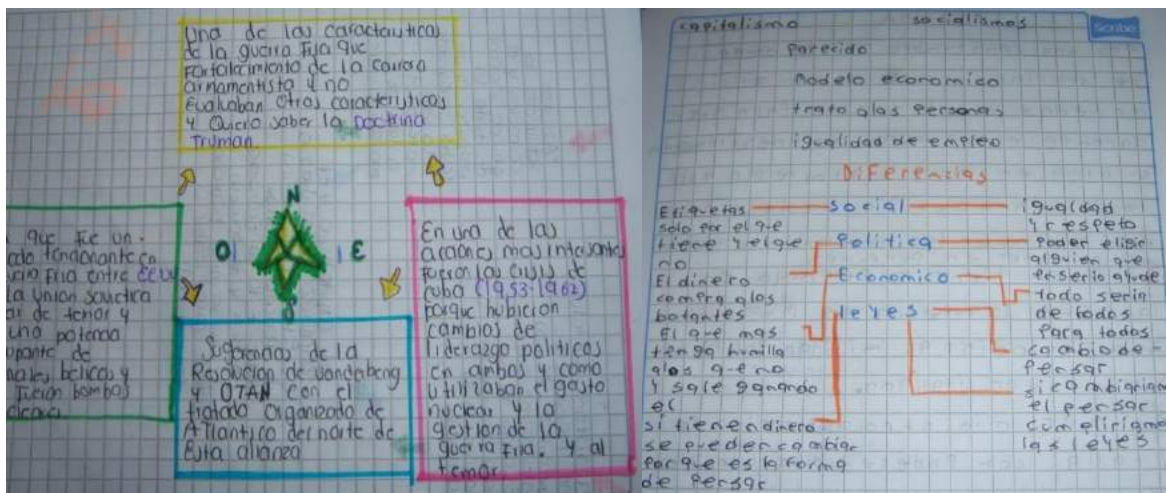


Gráfico 47. Producción intelectual de estudiante con desempeño alto en la sesión 5 destreza contrastar.

Así mismo, el 18 % que corresponde a 5 estudiantes en desempeño básico comparan parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal y tantean de forma limitada los argumentos secundarios que los sustentan. Por otro lado, se evidencia una ostensible mejoría en la producción intelectual, pues ningún estudiante se quedó sin identificar los componentes principales de los argumentos planteados.

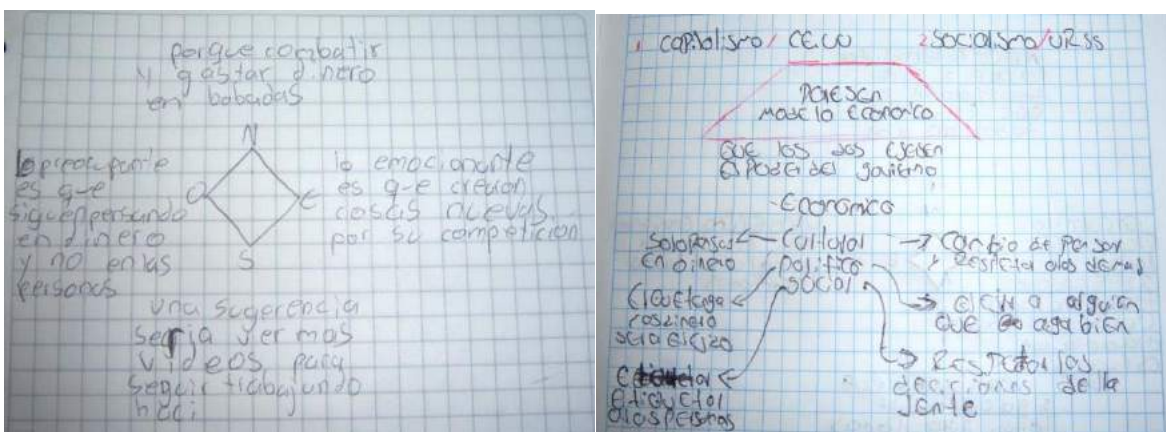



Gráfico 48. Producción intelectual de estudiantes con desempeño básico y bajo en la sesión 5 destreza contrastar.

Tabla 25. Matriz de triangulación de la información sesión 8 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Contrastar	Fase II – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: tabla 24. Gráfico 46 al 48. 
Obstáculos			Facilitadores	
Aunque con cada sesión disminuye, persiste en algunos estudiantes la dificultad para visibilizar su pensamiento con expresiones lógicas de aprendizaje, por la exigencia académica que esto requiere, en la medida que los hábitos de la cultura del pensamiento se han consolidado en el grupo.			Con el avance sistemático y evidente en varios estudiantes con respecto a las sesiones anteriores, se va haciendo más visible el pensamiento al apropiarse y sacar el mayor provecho a la cultura del pensamiento que se genera al incluir las rutinas y los organizadores gráficos en su quehacer escolar.	
Interpretación				
Para la sesión 8 sobre la destreza de contrastar se ratifica comparativamente con las sesiones 2 y 5, que el nivel promedio oscila entre los desempeños superior y alto con un avance representativo de 24 de 29 estudiantes con un 82 %, lo que demuestra que persiste la tendencia de progreso; así mismo 5 alumnos, se ubican en el desempeño básico y bajo, permitiendo considerar que esta intervención cimienta en la sesión final un adelanto en la consolidación de la destreza con relación a los objetivos propuestos, evidenciado en una ostensible mejoría de la producción intelectual de la mayoría de los estudiantes, pues varios lograron identificar los componentes principales de los argumentos planteados, lo que permitió desarrollar su capacidad para contrastar.				
Reflexión				
La habilidad de comparar datos, opiniones, ideas, objetos, personajes y sucesos a partir de su significado, importancia o estimaciones es lo que conjugó la visibilización del pensamiento en la subcategoría contrastar, pues permitió a los estudiantes en las tres sesiones del programa de intervención abrir su panorama para llegar a identificar los puntos de vista personales y de los demás para manifestar su entendimiento de los hechos y situaciones históricas abordadas; organizando, interpretando y exponiendo argumentos consistentes para reflexionar en un proceso metacognitivo sensato sobre cómo y por qué el pensamiento fue cambiando.				

En consecuencia, esto llevó a un pensar crítico que involucro el examen riguroso de las evidencias, teniendo en cuenta todas las posibilidades en el horizonte histórico definido en el marco de la guerra fría, lo que definió en los estudiantes rasgos notables como confiar en la razón más que en la emoción, al considerar toda la gama de puntos de vista utilizando la brújula de puntos de vista que ayudo a establecer en ellos una opinión al respecto de las diferencias o similitudes entre el bloque socialista y el capitalismo Americano, pues la apropiación paulatina del uso e intencionalidad del organizador gráfico llevo a sopesar los efectos de los prejuicios y movilizo intelectualmente al estudiante para tener en cuenta en la elaboración de su juicios, las diversos matices que sus compañeros bosquejaban entorno al mismo problema.

De acuerdo con lo que Perkins exhorta para que las rutinas tengan sentido, los grupos de aprendizaje colaborativo escogieron un bando de los 2 existentes durante la contienda de superpotencias del siglo XX para que hablaran desde esa perspectiva, en un intento por obtener diferentes representaciones de las situaciones complejas que se dieron en ese lapso histórico, constituyendo conversaciones al interior del plenario que incitó a los jóvenes a pensar, cultivando sus mentes con una mayor comprensión de los conceptos involucrados, pero lo más importante es que esas nuevas cogniciones surgen de su intelecto (1999), con la guía y mediación del docente, que hace parte de la ecuación que poco a poco sus aprendices despejan autónomamente.

El propósito de pensar críticamente según los objetivos planteados subyace precisamente en conseguir vislumbrar y dictaminar la validez de las opiniones ajenas para solucionar problemas cotidianos. Puesto que esto requiere inevitablemente como se percibió a lo largo del programa de intervención, de la formulación de movilizadoras y cuestionantes, se puede afirmar categóricamente que la criticidad en este nivel realzo la calidad de las indagaciones y controversias que realizaban los alumnos frente a las fuentes de información y los juicios emitidos por sus compañeros y aun del mismo docente, pero también de creencias, normas o discursos que se entretajan en la cotidianidad de la institución escolar; porque en cada momento están perfilando la capacidad de categorizar o etiquetar el mundo que los rodea y descifrar los titubeos o ambigüedades de su realidad.

Considerando que [...] el proceso por el cual se identifican las relaciones explícitas o implícitas en un argumento que se expresa con la finalidad de enunciar un motivo, juicio, creencia, opinión, y en general, información (DELPHI, 1990); la estrategia de rutinas del pensamiento siempre apeló a la necesidad de analizar e interactuar con los conceptos para poder contrastarlos, ensamblando las piezas del rompecabezas de los enigmas históricos para comprobar el fundamento y veracidad de la historia concebida como oficial y por consiguiente, los educandos reconocen lo que está en la esencia de los fenómenos y sus implicaciones.

Sesión 9. Preguntas provocadoras. Viernes 15 de abril y lunes 18 de abril 2016, aula 501, curso 902.

Actividad: La dimensión contrafactual.

Objetivo: Examinar una misma situación desde 4 puntos de vista diferentes para tomar una postura crítica y equilibrada.

En definitiva, un 41 % representado en 12 estudiantes con desempeño superior y de forma equivalente, 9 estudiantes que son el 31 % en desempeño alto pueden expresar situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos, pues se evidencia en su análisis de la película como identifican y resumen claramente los dilemas principales y explican detalladamente por qué y cómo lo son, además, equipara asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos, según la interpretación de su producción intelectual tras la observación in situ de sus organizadores gráficos.

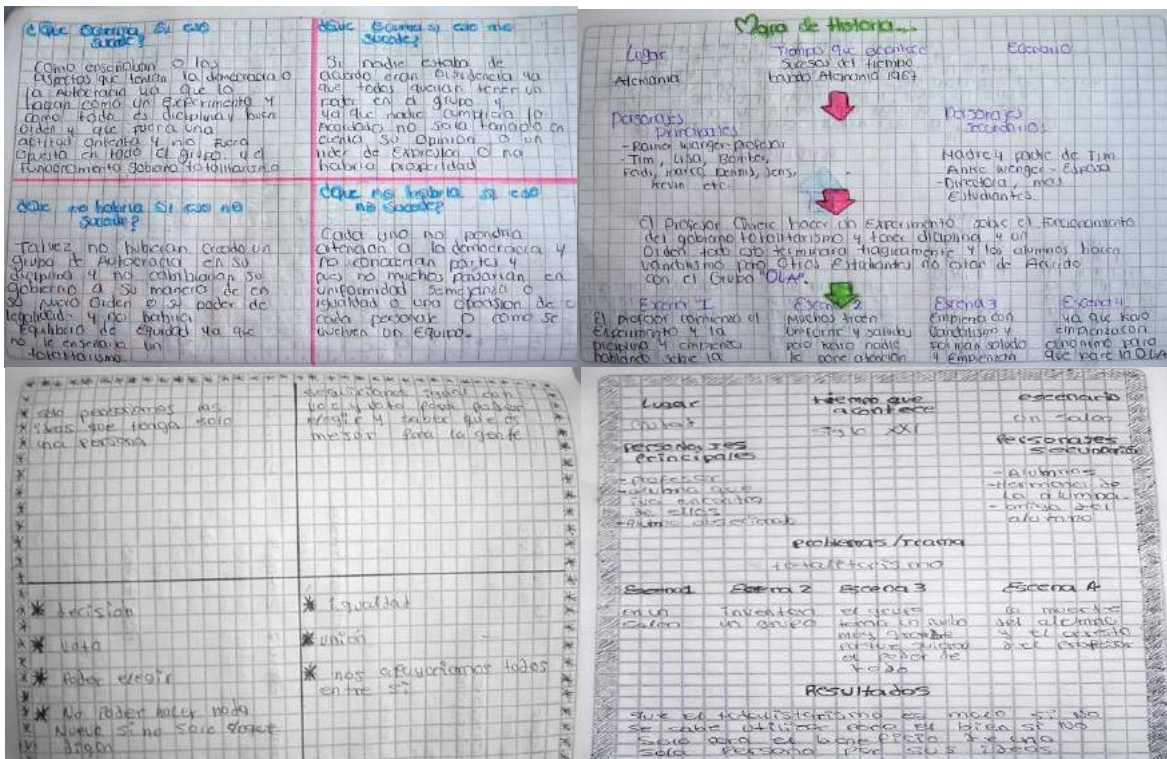


Gráfico 49. Producción intelectual de estudiante con desempeño superior y alto en la sesión 9 destreza explicar.

Por el contrario, aunque con perfil decreciente, el 24 % que corresponde a 7 estudiantes en desempeño básico identifican parcialmente los problemas o situaciones, explicando de forma limitada por qué y cómo lo son.

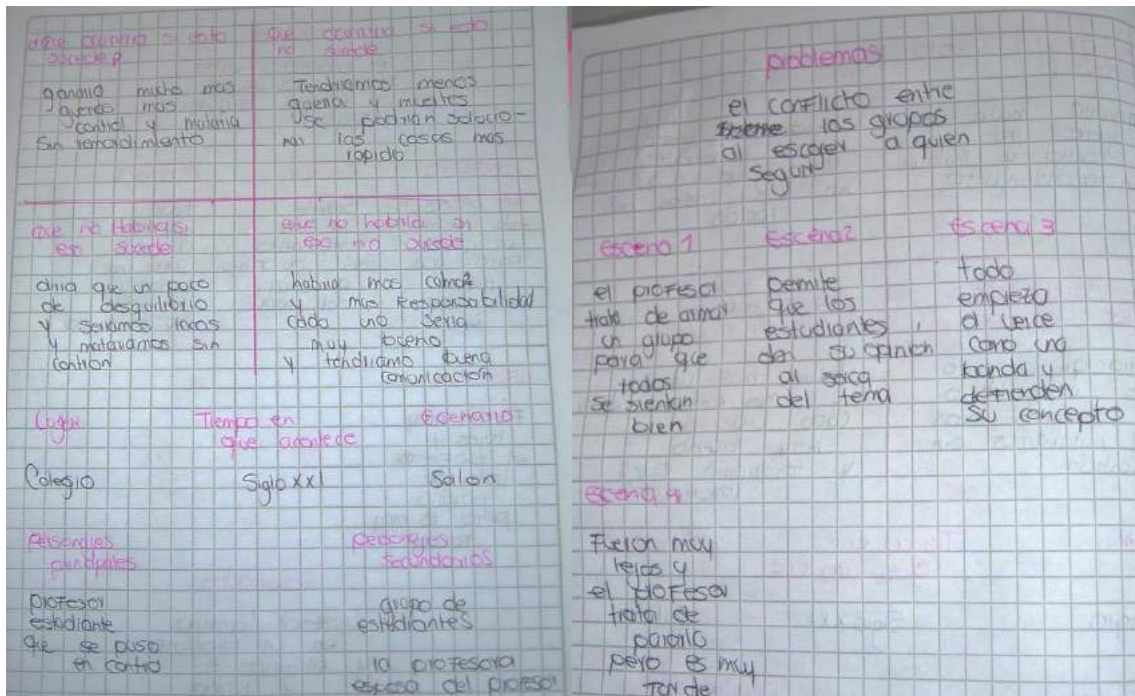


Gráfico 50. Producción intelectual de estudiante con desempeño básico en la sesión 9 destreza explicar.

Con una cada vez más reducida producción intelectual frágil, 1 estudiante que equivale al 3%, no logra explicar la idea central de la película o lo representa de forma escueta.

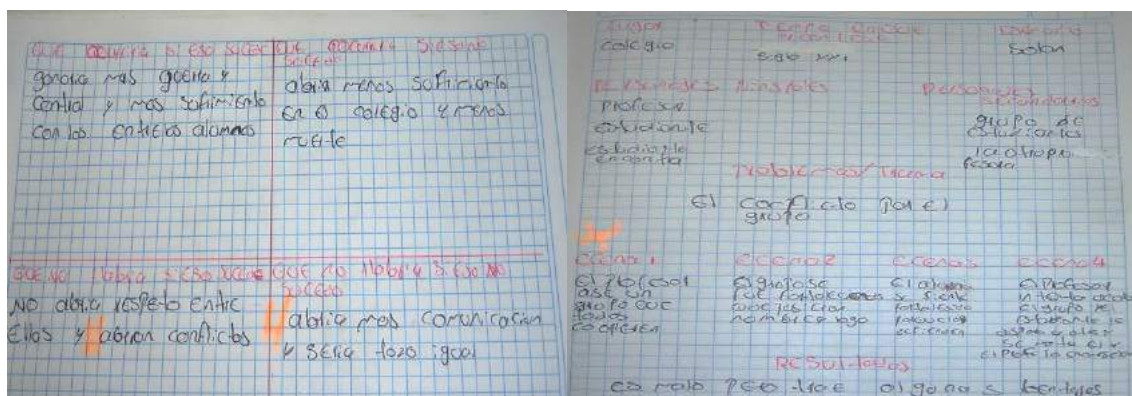



Gráfico 51. Producción intelectual de estudiante con desempeño bajo en la sesión 9 destreza explicar.

Tabla 27. Matriz de triangulación de la información sesión 9 / fase 2

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Explicar	Fase 2 – Programa de intervención	Concebir en el aula un pensamiento visible, como sustento para que las operaciones mentales implicadas sean más evidentes	Anexo 7 y anexo 9: Tabla 26. Gráficos 49 al 51. 
Obstáculos			Facilitadores	
Resistencia minoritaria al cambio emanado de los hábitos que constituyeron una cultura del pensamiento tras la consolidación de la rutina, conllevando a un distanciamiento con los demás compañeros.			Consolidación mayoritaria en los estudiantes de la estrategia rutinas del pensamiento y su aplicación desde los organizadores gráficos, según se observa en la evolución de su producción intelectual.	
Interpretación				
Se ratifica con respecto a las sesiones 3 y 6, que según lo extraído de los resultados arrojados en la sesión 9 referida a la destreza de explicar, el nivel promedio de los estudiantes para esta subcategoría oscila entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 72% representado en 21 de 29 estudiantes, lo que indica que la mediación cognitiva enérgica y fundamentada fue significativa en el final del programa de intervención; así mismo el 31% restante con 9 alumnos, se ubican en el desempeño básico y bajo, reconociendo que esta destreza se vigorizo gracias a la rutina empleada.				
Reflexión				
Conforme se eduque a los alumnos para llevar al máximo sus destrezas y capacidades en función del pensamiento crítico al servicio del AEE (Chacón, 2008), la mente juvenil que por diversas circunstancias se manifiesta carente de habilidades y es indisciplinada, se podrá desenvolver en variados contextos y trayectorias. Como quedo consignado en el progreso alcanzado a lo largo del programa de intervención, con las rutinas del pensamiento y los organizadores gráficos, la generalidad de estudiantes jamás consiguen el potencial proyectado o requerido como pensadores, dentro del marco de los estándares propios de las ciencias sociales, pues infortunadamente no se les infunde [...] la importancia de lo que es tener un pensamiento de alta calidad para que puedan llevar una vida productiva (Elder, 2003). En la historia se deben involucrar prácticas como la rutina de preguntas provocadoras para que puedan deliberar con más rigor, cuestionando el saber existente en las fuentes históricas y examinar lo que se afirma frente a los hechos ya ocurridos.				
Instruir el intelecto mediante rutinas del pensamiento para desarrollar la destreza de justificar las reflexiones y opiniones a la luz de las evidencias en las que se sustenta, además de todos los aspectos que influyen, es el camino para explicar [...] de forma convincente los resultados de las disertaciones que				

establece el pensamiento (Ritchhart, 2006). Si los estudiantes querían convencer a sus compañeros, tuvieron que utilizar referencias y hechos objetivos que se han derivado de procesos mentales asociados que no dependen de la interpretación del otro sino de la capacidad de convencer al otro con conclusiones claras y coherentes, apelando a la objetividad y no solo a la inspiración, para invalidar desde la cultura del pensamiento respuestas sin sentido o argumentación en la otrora incipiente producción intelectual sin argumentos.

Durante las 9 sesiones del programa de intervención, se implementó dentro del referente didáctico del uso de la pregunta como soporte para suscitar el pensamiento crítico, pues como lo aseveran Elder y Paul pocos estudiantes dominan el arte de hacer preguntas esenciales. La mayoría nunca ha pensado sobre el por qué algunas preguntas son cruciales y otras superfluas. Raras veces en la escuela estudian las preguntas esenciales (2002). Se evidenció cómo en la mayoría de las intervenciones sus preguntas dejaron de ser meras valoraciones al azar, para llegar a prescribir inquietudes trascendentes con una multiplicidad de variables y conceptos inmersos en sus cuestionamientos. El éxito de la estrategia de rutinas del pensamiento radica en estimularlo el intelecto y en este caso [...] al practicar el hacer preguntas esenciales eventualmente lleva al hábito de hacer preguntas esenciales (ibíd. 2002), consecuentemente con la consolidación que se dio en el aula por los estudiantes que implantaron una cultura del pensamiento.

Se debe tener en cuenta de cara a satisfacer el objetivo específico referido a suscitar el pensamiento crítico que la única manera en que los estudiantes nivel pueden asimilar los conceptos y su importancia en la comprensión del tiempo histórico, es provocando el intelecto en él desde el inicio hasta el final. Asegura Ritchhart que es el pensamiento visible el que le da sentido y funcionalidad al conocimiento aprendido, pues a través del pensamiento entendemos y permeamos la realidad, le damos significado, la cuestionamos, etc. (2006). En otras palabras, para alcanzar un nivel satisfactorio de pensamiento crítico es necesario pensar de un modo disciplinado y focalizado, algo así como que concebimos la historia cuando razonamos históricamente, es decir, en medio de un proceso pedagógico pertinente que desencadene en los estudiantes su descentración histórica (Demandt, 1993).

No obstante, para pensar críticamente necesitamos destrezas mentales fortalecidas mediante la organización del intelecto. Esto se ilustra según Elder y Paul al cuestionar y diseñar preguntas acerca de lo que se solicitó en la sesión de historia, en este caso específico explicar. [...] Por ejemplo, si estamos estudiando cómo los Indígenas Americanos eran tratados cuando los blancos colonizaron América, pudiéramos preguntar: ¿Cuál era el propósito de los inmigrantes blancos con respecto a los indígenas? Fundamentalmente, ¿qué intentaban lograr? ¿Qué supusieron acerca de los indígenas? ¿Cuáles fueron algunas implicaciones de su trato hacia los Indígenas? (2002).

Al focalizar las acciones de trasposición didáctica e intencionalidad pedagógica en promover un propósito, hipótesis y postulados críticos, los estudiantes tienen herramientas para pensar a través de los conceptos que se desarrollan en el aula. Algo parecido ocurrió en esta sesión en la cual los estudiantes esbozaron sus inquietudes entorno a las acciones propias de la lucha entre las superpotencias durante la guerra fría, dando paso a la construcción de preguntas con enunciados iniciales propuestos previamente para que ellos consultaran y ahondaran acerca de sus dudas frente al tema, perfilando el desafío de diseñar preguntas esenciales, conducentes a visibilizar el pensamiento y demostrar su nivel en la destreza explicar.

Fase 3 Prueba de salida. Viernes 29 de abril, aula 501, curso 902.

Con esta evaluación se programó llegar a determinar el desempeño final según la rúbrica diseñada para tal efecto de las subcategorías de Inferir, Contrastar y Explicar (Tabla 3), del nivel inferencial del pensamiento crítico, según el informe Delphi (Anexo 3), a través de un prueba tipo Saber ICFES (Anexo 8) compuesta por 18 preguntas tipo prueba Saber que los estudiantes aplicaron en una sesión dos horas.



Gráfico 52. Aplicación de la fase 3: prueba de salida.

Estas preguntas desarrollan una idea o planteamiento, al cual se refieren las opciones o posibles respuestas. Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación, que adicionalmente permite establecer testimonios para inspeccionar detalles adicionales en las respuestas escogidas de los estudiantes.

Nota: Las respuestas correctas aparecen con este símbolo ✓

Respuestas	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4		Pregunta 5		Pregunta 6	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	7	24 %	3	9 %	5	17,5 %	7	24 %	13	46 %	2	6 %
B	6 ✓	21 %	7 ✓	24 %	5	17,5 %	---	---	---	---	4	14 %
C	14	49 %	6	21 %	17 ✓	59 %	6	21 %	---	---	21 ✓	74 %
D	2	6 %	13	46 %	2	6 %	16 ✓	55 %	16 ✓	54 %	2	6 %

Tabla 28. Resultados prueba de salida subcategoría inferir

Puntualmente, un 45 % representado en 13 estudiantes consiguieron un desempeño superior y 9 más con desempeño alto y un porcentaje del 31 %, lograron extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares debido a que distinguen claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores; además, reconocen aquellos que están implícitos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados, de acuerdo a la réplica u observación que plantean.

The image shows two pages of handwritten student work. The left page contains questions about Lucien Febvre's theory of mental universes and the Balkan region after WWI. The right page contains questions about the Russian Revolution, Nazi ideology, and racial theories. The student has provided detailed handwritten answers and observations for each question.

Question 1 (Left Page): El historiador Lucien Febvre afirmaba que cada época construye mentalmente sus propios universos a partir de los acontecimientos de que dispone, sean falsos o verdaderos, y que además emplea en la elaboración de su pasado los deseos, ingenios, cualidades, curiosidades y en general todo lo que la distingue de las épocas pasadas. Estas afirmaciones aluden al hecho de que:

Options: A. en un momento ciertos temas de investigación resultan atractivos mientras se menosprecian otros que habían concentrado la atención. B. la falsedad o veracidad de un acontecimiento depende exclusivamente del saber que se construye en un momento particular. C. la historia, más que trabajar sobre la verdad o falsedad de los acontecimientos lo hace con los deseos de la época. D. en la investigación histórica se privilegia el ingenio más que la verdad de los discursos contruidos.

Handwritten Answer: Yo creo que es la C porque se trata de como los acontecimientos han determinado una época de cada una.

Question 2 (Left Page): Al terminar la Primera Guerra Mundial los vencedores reorganizaron las fronteras de Europa. Una de las consecuencias de este proceso, fue el establecimiento de Yugoslavia en 1918, como un reino de serbios, croatas y eslovenos, desconociendo a los albaneses y los antagonismos internos. Durante los años noventa del siglo XX, los serbios desataron una persecución sangrienta contra la población de los otros grupos, generando una guerra civil y uno de los mayores genocidios de la época contemporánea.

Options: A. el conflicto de los Balcanes es consecuencia directa de los acuerdos del tratado de Yalta. B. la formación de un país debe obedecer a procesos histórico-culturales, más que a imposiciones externas. C. Yugoslavia fue una nación que se construyó de acuerdo con los intereses de todos los pueblos de la región. D. los albaneses son una comunidad diferente a los demás componentes étnicos de Yugoslavia.

Handwritten Answer: Para mí es la B porque es importante rescatar la cultura sin forzar por encima.

Question 3 (Left Page): De acuerdo con la información anterior, puede decirse que:

Options: A. los croatas pretendieron establecer un dominio étnico y cultural en toda la región. B. los albaneses resistieron la imposición a vivir de manera diferente a sus tradiciones. C. la Primera Guerra Mundial estableció un nuevo orden político injusto e inequitativo.

Question 4 (Right Page): El régimen soviético tras la Revolución de Octubre del siglo XX, tuvo un impacto en la transformación del Imperio Ruso en el siglo XX. "El Imperio Ruso resultó desmoronado durante la Primera Guerra Mundial con la caída del zarismo. Sobrevivió a partir de 1917 bajo el socialismo, y se desintegró por segunda vez con el fin del comunismo. Así, parece que el Imperio Ruso se rompió con el socialismo. Continuó bajo la autocracia de los zares, es reforzado por un régimen aún más autoritario a partir de la década de 1920 y muere con el debilitamiento del régimen socialista de Gorbachov, quien supo aplicar a partir de 1985 la necesaria reforma de los métodos de gestión, aunque sin tener en cuenta de modo suficiente la cuestión de las nacionalidades". Del texto se deduce que:

Options: A. Los métodos del zarismo fueron ineficaces para mantener la unidad del Imperio. B. La muerte de Stalin causó la desintegración del Imperio. C. Las reformas de Gorbachov atendieron los problemas de las nacionalidades. D. La existencia de un Imperio depende de la fortaleza de los regímenes autoritarios.

Handwritten Answer: D. La existencia de un Imperio depende de la fortaleza de los regímenes autoritarios.

Question 5 (Right Page): El Estado totalitario nazi se caracterizó por la defensa de unas jerarquías, el culto a la fuerza, la supremacía de la raza aria, el odio a otras etnias (como los judíos y gitanos) y la ciega obediencia a un líder. Este tipo de ideología pretendió:

Options: A. reforzar los lazos nacionales para legitimar el poder y fomentar la lealtad al líder. B. crear sentimientos de solidaridad con los pueblos vecinos. C. solucionar y satisfacer las demandas de bienestar de los alemanes. D. fortalecer los lazos históricos de los alemanes con sus antepasados.

Handwritten Answer: A. reforzar los lazos nacionales para legitimar el poder y fomentar la lealtad al líder.

Question 6 (Right Page): El nazismo fue racista, impulsó la persecución indiscriminada a las razas diferentes a la suya (aria), con la falsa creencia de la inferioridad de algunos grupos raciales, según este presupuesto desde el punto de vista biológico se podía decir que:

Options: A. Hoy en día hablar de razas puras es una realidad pura. B. Los intercambios raciales hacen que genéticamente un grupo étnico mejore. C. La raza es más bien un hecho social, en que las personas "creen" compartir una herencia biológica. D. El ADN permite analizar que existen grupos étnicos raciales biológicamente superiores.

Handwritten Answer: D. El ADN permite analizar que existen grupos étnicos raciales biológicamente superiores.

Gráfico 53. Replica u observación de estudiante con desempeño superior y alto en la destreza inferir fase 3

Por otro lado, el 24 % que corresponde a 7 estudiantes en desempeño básico distinguen parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Así mismo, ningún estudiantes estableció en su registro desempeño bajo.

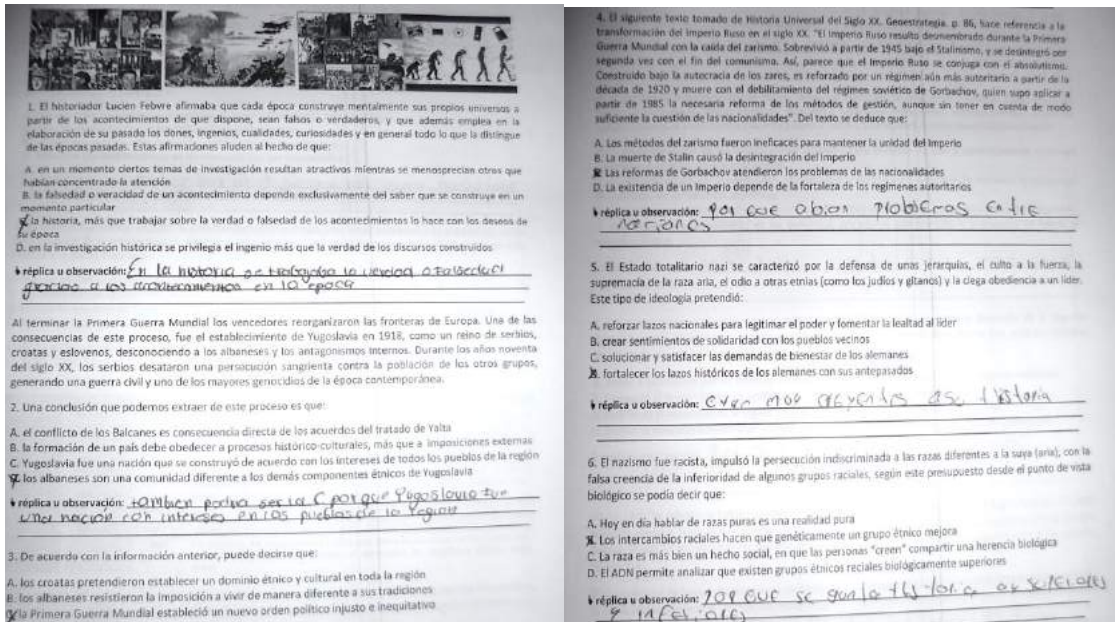


Gráfico 54. Replica u observación de estudiante con desempeño básico en la destreza inferir fase 3.

Nota: las respuestas correctas aparecen con este símbolo ✓

Respuestas	Pregunta 7		Pregunta 8		Pregunta 9		Pregunta 10		Pregunta 11		Pregunta 12	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	6	21 %	4	14 %	16	59 %	16 ✓	56 %	1	3 %	3	9 %
B	---		16 ✓	59 %	3	9 %	6	21 %	4	14 %	12 ✓	42 %
C	18 ✓	62,5 %	---				3	9 %	20 ✓	69 %	7	24,5 %
D	5	17,5 %	9	27 %	10 ✓	32 %	4	14 %	4	14 %	7	24,5 %

Tabla 29. Resultados prueba de salida subcategoría contrastar.

Precisamente, 17 estudiantes 60 % con desempeño superior y 8 más en desempeño alto, consolidando un 28 %, analizan con gran contraste los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados en detalle. Además, examinan los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal, de acuerdo a la réplica u observación que plantean.

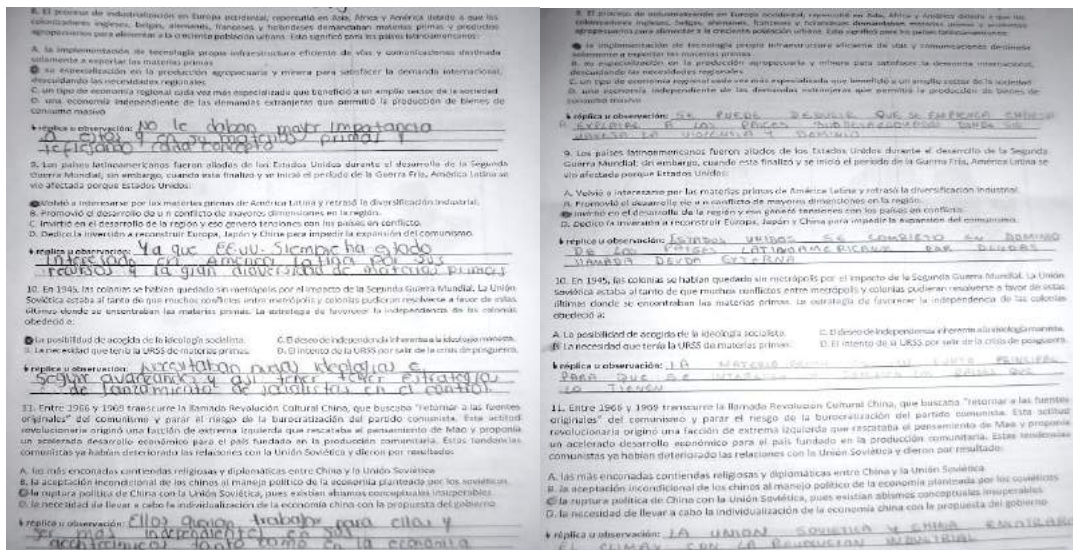


Gráfico 55. Replica u observación de estudiante con desempeño superior y alto en la destreza contrastar fase 3.

Por otro lado, el 9 % que corresponde a 3 estudiantes en desempeño básico analizan parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas planteados, pero examina de forma limitada los argumentos secundarios. Así mismo, 1 estudiante equivalente al 3 % no identifica los argumentos principales de los argumentos planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos, manifestado en la explicación que con titubeos esbozan.

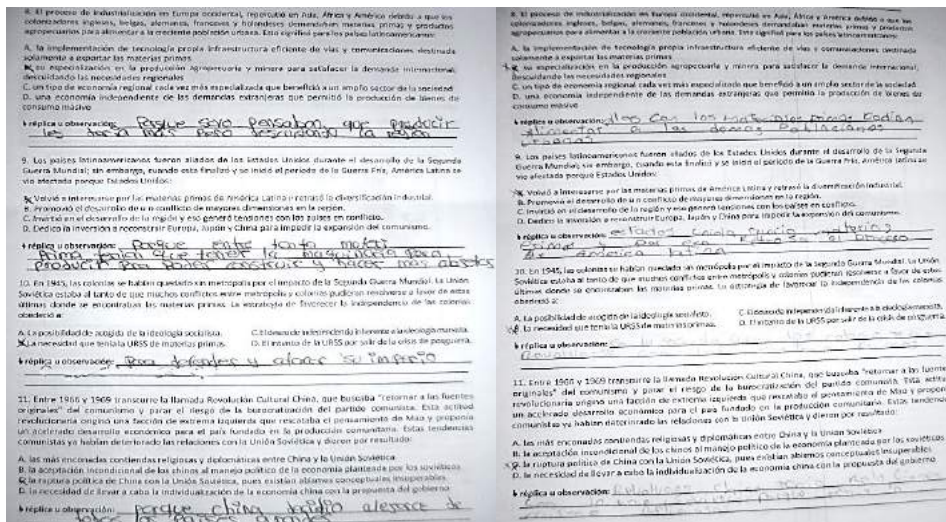


Gráfico 56. Replica u observación de estudiante con desempeño básico y bajo en la destreza contrastar fase 3.

Respuestas	Pregunta 13		Pregunta 14		Pregunta 15		Pregunta 16		Pregunta 17		Pregunta 18	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
A	5	17,5 %	3	9 %	18 ✓	67 %	1	3 %	27 ✓	94 %	13 ✓	54 %
B	2	6 %	16 ✓	56 %	9	27 %	3	9 %	---	---	5	17,5 %
C	20 ✓	70,5 %	6	21 %	2	6 %	6	21 %	2	6 %	5	17,5 %
D	2	6 %	4	14 %	---	---	19 ✓	67 %	---	---	6	21 %

Tabla 30. Resultados prueba de salida subcategoría Explicar.

De los 29 estudiante en total que presentaron la prueba de salida, 15 ostentaron desempeño superior con un 52 % y 9 más en desempeño alto con un 31 % precisaron expresar dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos, pues identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifican asuntos implícitos en el contexto y su relación entre estos.

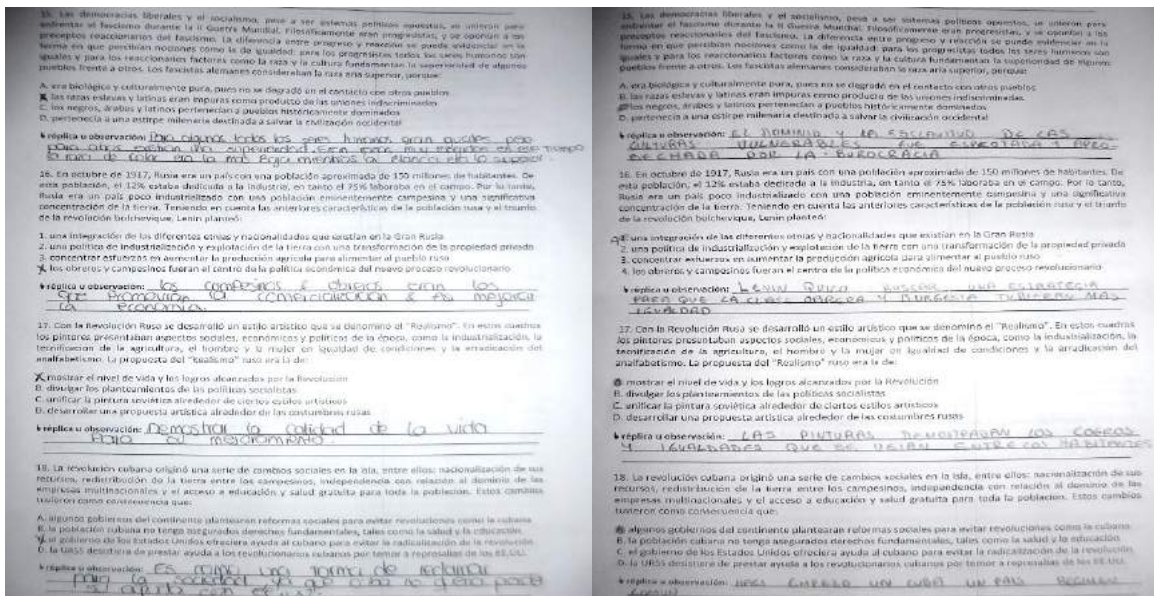


Gráfico 57. Replica u observación de estudiante con desempeño superior y alto en la destreza explicar fase 3.

En contraste, el 14 % que corresponde a 4 estudiantes en desempeño básico identifican y resumen parcialmente las situaciones principales e insinúan de forma limitada una explicación. Así mismo, 1 estudiante equivalente al 3 %, no identifica, resume, o percibe el problema principal

o la inquietud planteada, pues representan las explicaciones de forma inexacta, en consecuencia con lo expresado en la réplica u observación que sustentan.

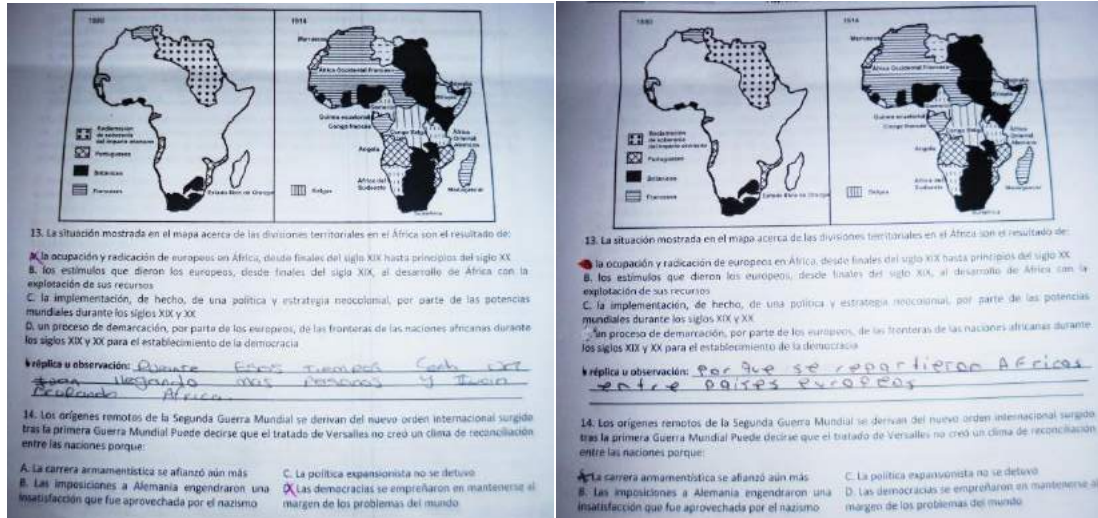
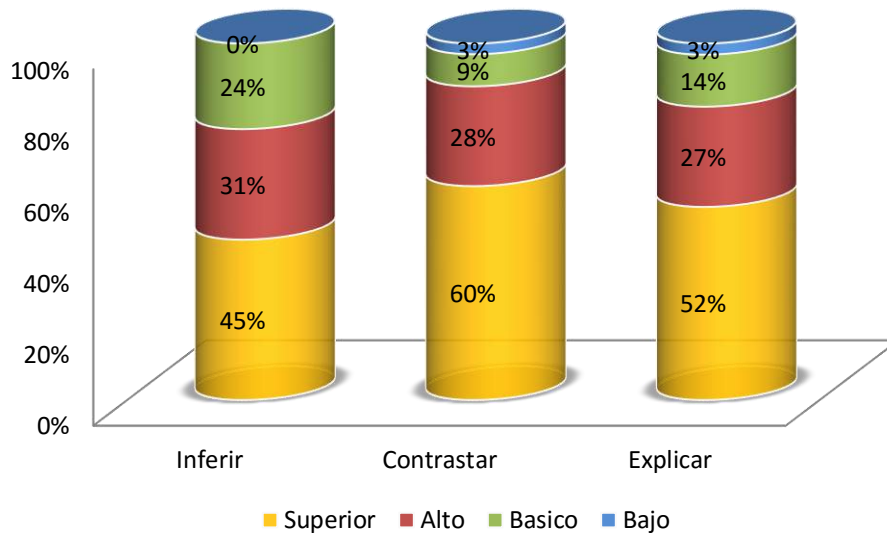



Gráfico 58. Réplica u observación de estudiante con desempeño básico y bajo en la destreza explicar fase 3.



NOTA: debido a la variación de las muestras, el margen de error estadístico es inferior al 4%.

Gráfico 59. Resultado comparativo de la prueba de salida por subcategorías y desempeños.

Tabla 31. Matriz de sistematización de la información / prueba de salida Fase 3

Categoría	Subcategoría	Fase – Actividad.	Objetivo	Evidencias
PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL	Inferir Contrastar Explicar	Fase 3 - Prueba de salida.	Determinar el desempeño final de las subcategorías de Inferir, Contrastar y Explicar (Tabla 3) del nivel inferencial del pensamiento crítico, a través de un prueba tipo Saber ICFES (Anexo 8)	Anexo 6 y 9: Tablas 28, 29, 30. Gráficos 52 al 59. 
Obstáculos			Facilitadores	
A pesar de ser en reducidas ocasiones, aún persisten algunas preguntas de los estudiantes por el vocabulario desconocido al interior de la prueba y su relación con las preguntas o respuestas.			El colegio patrocinó que la prueba de salida fuera implementada en todo el colegio para comparar el desempeño de los estudiantes en general al denotar la estrategia como significativa y aportó el material propio para su puesta en marcha.	
El tiempo previsto a posteriori para la retroalimentación de la prueba no pudo ejecutarse sino hasta 2 semanas después de su aplicación por inconvenientes de logística al cruzarse con otras actividades institucionales.			La disposición y participación de los estudiantes, padres y directivos en la implementación de la investigación.	
Interpretación				
En comparación con la prueba de entrada, en lo correspondiente a las primeras 6 preguntas de la prueba que se refieren a la subcategoría de Inferir, se evidencia que el nivel fluctúa mayormente entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 76% lo que demuestra que se impactó positivamente ubicándose en un rango favorable con más de 21 puntos porcentuales con respecto al indicador inicial de 55%; dando pie a formular que esta destreza salió fortalecida.				
Así mismo, en la mitad de la prueba relativa a la subcategoría de Contrastar, se comprueba una dispersión alta, pero inversamente el nivel oscila principalmente entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 78 % en comparación del 31 % del nivel inicial, lo que indica que están en una condición próspera; constituyendo a esta destreza en la de mayor avance.				

En lo correspondiente a la parte final de la prueba que se ciñe a la subcategoría de Explicar, contrariamente el nivel también ondula entre los desempeños superior y alto con un porcentaje acumulado del 79% lo que indica; instaurando que estas destrezas aconteció una mediación amplia y exitosa, cercana a los objetivos propuestos en la investigación.

Reflexión

Una vez que el programa de intervención llego a su fin y tras la aplicación de la prueba de salida para comparar y determinar el grado de avance o estancamiento del pensamiento crítico de nivel inferencia de acuerdo con las 3 subcategorías dispuestas para tal fin, se estipula que los estudiantes con dificultades en el proceso AEE (Chacón, 2008), se encontraban sustancialmente en peligro de ser manipulados ante su debilidad discursiva carente de criticidad. Cuando estaban confundidos, en lugar de plantear sus dudas, aunque fuera de manera confusa, disimulaban sus inquietudes para no parecer perdidos con respecto a sus compañeros, evadiendo la mofa de estos, pero también limitando sus posibilidades de hacer visible su pensamiento (Ritchhart, 2006).

Estos estudiantes demandan sentir y pensar que son capaces de desenvolverse en la sociedad actual con un carácter crítico en sus reflexiones, acciones y participación coherente en la realidad en que subyacen. Precisan ejercitarse con estrategias como las rutinas del pensamiento para tener confianza en su disposición para optimizar sus capacidades o competencias de cara a lo que está determinado en el marco educativo colombiano por el MEN (2004) y el ICFES (2015).

El pensamiento crítico mediado pedagógicamente con éxito provee las destrezas necesarias para que lo puedan alcanzar. Simplificando, es un traspie el preservarlo para los estudiantes con desempeños superior y alto, dejando de lado a aquellos que presentan deficiencias y se ubican en los rangos básico o bajo. Es un error subestimar la habilidad del estudiante que esta habido de combatir más que los demás para aprender ideas y conceptos históricos que le llaman la atención, pero que no ha podido apropiar, quizás porque no ha tenido los insumos necesarios para hacer visible y trascendente su intelecto.

Concluyentemente, es admirable evidenciar como en tan corto tiempo, los estudiantes suscitaron las destrezas elegidas del nivel inferencial del pensamiento crítico, a partir de la mediación cognitiva que se consolido mediante la implementación de la estrategia rutinas del pensamiento, que ligadas a la disposición esquemática que brindaron los organizadores gráficos, se faculto el avance significativo, proyectado en los objetivos investigativos. Aun cuando los alumnos pueden aprender con ritmos y estilos circunstancialmente avanzados, todos requieren desarrollar las fuerzas culturales del intelecto fundadas en los hábitos de la mente (Costa y Kallick, 2000); para desplegar sus capacidades en el marco de un discurso vehemente y argumentado constituyéndose en ciudadanos sentípensantes que comprenden la realidad de su mundo social.

4.2. Conclusiones

De acuerdo con la triangulación de la información de las tres fases del plan de acción y tras los resultados obtenidos a la luz de los planteamientos y perspectivas teóricas que dieron sustento a los objetivos propuestos para resolver la pregunta de investigación; entre los hallazgos más relevantes se puede destacar que:

Se dio trámite a la consecución de los objetivos planteados, al establecer los alcances, la trascendencia y la pertinencia de la estrategia rutinas de pensamiento en el aprendizaje de la historia para suscitar el pensamiento crítico, como respuesta a la disyuntiva pedagógica prescrita en los estudiantes del grado noveno del colegio Orlando Fals Borda IED JT; al caracterizar el nivel inicial y posterior en las destrezas de inferir, contrastar y explicar del pensamiento crítico inferencial según los instrumentos (anexos 6 y 8) y la rúbrica dispuesta para tal efecto (tabla 3). Así mismo se desplegó el programa de intervención didáctica con las actividades diseñadas (anexo 7), con miras a mejorar la dinámica institucional de formación de ciudadanos sentípensantes.

Las rutinas de pensamiento (puente 3-2-1, puntos cardinales E-O-N-S y preguntas provocadoras), se constituyeron en un insumo didáctico vital para suscitar el pensamiento crítico; no obstante, es primordial que estén dispuestas y constituidas a partir de criterios claros establecidos, como trascendió con rúbrica diseñada para tal fin (tabla 3). Así mismo, al ser flexibles en su implementación e intencionalidad, permitió el abordaje de varios

conceptos de las ciencias sociales, en particular de la historia del siglo XX, que aunadas a la descentración histórica (Demandt, 1993) lograda en la mayoría de los estudiantes, consolidó la pertinencia del componente didáctico socio-crítico inmerso en las actividades aplicadas en la medida que les permitió promover las destrezas estimuladas acorde con situaciones o dilemas de carácter histórico (tablas 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26).

Se pudo establecer que la estrategia rutinas del pensamiento, de la mano del planteamiento didáctico socio crítico permeado por la propuesta institucional de Reflexión - Acción - Participación (RAP), ofreció a los actores involucrados la posibilidad de hacer que el pensamiento sea visible y cuantificable (tablas 6, 7, 8 y 28, 29, 30), además de implantar el andamiaje para suscitar el pensamiento crítico de nivel inferencial según las destrezas afianzadas. Durante dicho proceso los estudiantes que estaban rezagados comenzaron a dinamizar la clase y conminaron a los más avanzados a pactar una fuerza cultural de cambio frente a la manera que se aproximaron al conocimiento mediante el trabajo en grupos colaborativos autónomos que emergió de este ejercicio.

De igual forma, el proceso de Aprendizaje – Enseñanza – Evaluación (AEE), se vio impactado por todo lo expuesto, pues brindó la oportunidad en el aula de historia de mediar cognitivamente los conceptos de colonialismo/imperialismo, revolución o Guerra fría, es decir; no como una imposición por motivar el desarrollo de las destrezas y competencias. Por el contrario fueron los estudiantes con su participación activa quienes dinamizaron las distintas sesiones de trabajo desde los planteamientos de las distintas rutinas del

pensamiento utilizadas y los organizadores gráficos empleados según lo ostentado en la producción intelectual emergente en los estudiantes en cada sesión de trabajo, según su desempeño en cada una de las 3 subcategorías (gráficos 25 a 51).

Al ser explícitos y estar siempre presentes los criterios valorativos en las distintas actividades, según lo dispuesto por el decreto 1290 y su escala de valoración por desempeños, al igual que el propósito y sustento pedagógico específicamente para las destrezas del pensamiento crítico de nivel inferencial (anexo 3), se generó una dinámica de aula con experiencias autónomas ligadas a la metacognición y el trabajo colaborativo en equipo que conllevaron al fortalecimiento de las subcategorías abordadas, consecuente con un progreso intelectual evidenciado en una mejoría ostensible en su rendimiento escolar (tablas 9 y 31 – gráfico 24 y 59).

Adicionalmente emergieron espontáneamente actitudes conducentes a los hábitos de la mente (Costa y Kallick, 2000) como la perseverancia ante el error, el control de la impulsividad para responder inquietudes sin argumentos o meditar lo que se piensa y escuchar con comprensión y empatía, reflexionar sobre el pensamiento, el esforzarse para obtener la exactitud y precisión en las respuestas y opiniones expresadas, formular preguntas esenciales e investigar las dudas que subyacen al discurso histórico aplicando su conocimiento a nuevas ideas (p.19), permeando con fuerza la cultura del pensamiento que comenzó a imperar en el aula y movilizó el intelecto de los estudiantes (Ritchhart, 2014).

Una vez implantados dichos hábitos de la mente en la emergente cultura del pensamiento, los estudiantes se instruyeron en el uso frecuente de rutinas de pensamiento a través de las cuales estimaron la conveniencia de contemplar y reflexionar sobre sus interrogantes para así pensar críticamente frente a los conceptos discutidos en las sesiones de historia del siglo XX. En el transcurso de su participación, evidenciaron cómo esta estrategia les concede hacer visible el pensamiento, además de la necesidad de sustentar sus ideas con criticidad y argumentación (tablas 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27).

Concluyentemente se sustenta a la comunidad educativa el planteamiento pedagógico que las ciencias sociales particularmente la historia, no instruye un cumulo de conocimientos dispuesto de manera cronológica o secuencial, sino que se constituyen en una acción reflexiva. De acuerdo con lo afirmado por el historiador Lucien Febvre, cada colectivo humano construye mentalmente sus propios universos a partir de los acontecimientos de que dispone, sean falsos o verdaderos (2001); por lo que el pensamiento crítico cobró vigencia al llevarlos a dictaminar la falsedad o veracidad de un acontecimiento dependiendo del saber que se construyó en este momento particular.

4.3 Recomendaciones

A continuación se puntualiza la influencia, prospectiva y proposiciones emanadas del proceso investigativo, tanto para la comunidad educativa como para los estudios adyacentes, con relación a los referentes teóricos que le sean similares:

- a) Es trascendental fijar criterios explícitos frente a cada destreza a evaluar, los cuales deben ser recordados frecuentemente a los estudiantes para que la mediación cognitiva sea fructífera y trascendente, con la intención de que ellos planifiquen y deconstruyan metacognitivamente su camino hacia la consecución de las competencias establecidas; tal cual se pudo evidenciar en la configuración de una rúbrica por desempeños y la intencionalidad de cada actividad según el enfoque pedagógico RAP.

- b) La transposición didáctica ejercida desde la estrategia de rutinas del pensamiento debe ir acompañada por el uso cotidiano de múltiples esquemas y organizadores gráficos, los cuales deben estar diseñados de acuerdo a la necesidad, expectativa o estándar curricular que se pretenda gestionar, permitiendo que el estudiante inspeccione sus ideas para que las exprese con vehemencia discursiva. Así mismo, la ilustración de las rutinas a emplear debe estar asociada con su intencionalidad para obtener el máximo provecho de las mismas frente a los objetivos trazados.

- c) El proceso de aprendizaje - enseñanza - evaluación (AEE) debe contemplar experiencias significativas para el estudiante, como en este caso lo fue la representación de personajes históricos, el match sabelotodo y no menos importante el proyecto interdisciplinar que culminó en la construcción colectiva de un montaje teatral como resultado subsiguiente al programa de intervención, lo que generó una cultura del pensamiento con carácter participativo, autónomo y propositivo.

- d) La ascendente producción intelectual planteada por los estudiantes alrededor de los conceptos históricos abordados, deben ser tenidas en cuenta por el maestro para dar sentido y valor a sus aportes, sobre todo a partir de las preguntas esenciales que ellos construyen y los gráficos que generan para visibilizar su pensamiento.

- e) La comunidad educativa debe estimular y dar preponderancia a la habilidad creativa de los estudiantes para generar preguntas esenciales y dar trámite a las diversas perspectivas que plantea el contexto en que están inmersos, como insumo dinamizador del discurso escolar, tendientes a la comprensión de conceptos básicos y fundantes de las distintas disciplinas, propiciando un cambio de actitudes en la forma que se perciben y abordan los contenidos o temas propios del currículo construido entorno a los estándares definidos por el MEN o las competencias dispuestas por el ICFES.

- f) De manera puntual, con relación al último objetivo específico que determina los aportes a la propuesta institucional de formación de ciudadanos sentípensantes en armonía con el modelo pedagógico socio – crítico, tal vez pasen desapercibidos los avances que se percibieron en la mayoría de los estudiantes al tratarse de una mediación cognitiva corta y con sustento en una sola asignatura del currículo, por tal motivo se recomienda ampliar el rango de acción, con la implementación de unidades didácticas interdisciplinarias según lo dicta la enseñanza para la comprensión.

- g) Aunque esto puede resultar obvio, es factible que los estudiantes presten más atención a aquellos docentes que dedican tiempo para conocerlos al considerar sus intereses, ritmos o estilos de aprendizaje y crean vínculos fraternos no solo frente a la academia, sino sobre su relación con el entorno que los rodea. En consecuencia es probable que aprendan más si escuchan lo que ellos mismos tienen que decir, favoreciendo las discusiones en los emergentes grupos colaborativos.
- h) Si se emprende una mediación cognitiva, el maestro se debe asegurar que esta sea lo más concisa y cuestionante posible para activar el diálogo entre sus aprendices. Definitivamente son las preguntas esenciales y no los monólogos magistrales los que suscitan el pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia, pues como lo refería Einstein, “lo sustancial es no dejar de concebir preguntas”, no solo como un mecanismo para inspeccionar si han entendido, más bien contempladas como interpelaciones que susciten la reflexión y formas de expresión vehementemente discursivas.
- i) Si se emprende un concepto en particular, lo más probable es que no todos entiendan al mismo tiempo o ritmo, quizás algunos pierdan el hilo de la conversación; por eso es importante permitirles sopesar sus pensamientos unos minutos para que destilen la información que acaban de asimilar y puedan comprobar con sus preconcepciones o sus nuevas ideas, cómo ha cambiado su pensamiento frente a lo que se ha expuesto o conversado, pues esta fue una debilidad constante que se vio en la rutina puente 3,2,1.

- j) Las expresiones motivadoras utilizadas de manera inteligente y oportuna pueden representar una parte muy trascendente del avance gradual en el proceso AEE de la historia y algunas veces lo que se dice con asertividad a los estudiantes - por más complicadas que se presenten sus perspectivas de adquisición del conocimiento - pueden transmitir más impulso y emoción de lo que se cree en su largo camino académico, mancillado en muchas ocasiones por no escuchar de ellos lo que como profesor se quiere que los alumnos contesten, en una especie de recital sin sentido.
- k) La inspiración y la perspicacia del maestro son vitales, pues favorece las situaciones de análisis y respuestas a las dificultades desde otro punto de vista y avasalla con su actitud el estrés y la frustración en sus educandos. En consecuencia, es fundamental poner el lindero en lo más alto y fomentar una cultura del pensamiento en el que fracaso sea asumido como un ensayo – error inherente a todo el proceso AEE y respaldado por los hábitos de la mente. Esto ocasionará en los estudiantes una motivación perenne a seguir tanteando hasta que culminen afianzando las expectativas que para ellos se han fundado.
- l) Finalmente se debe contemplar la dimensión de la labor que se emprende al educar el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que implica una atención habitual en todas las áreas del currículo y los múltiples niveles de instrucción, exhortando a la comunidad educativa a evidenciarlo en su quehacer docente a través de la practica ejemplarizante,

con una obvia pero sopesada planeación pedagógica, como lo fue para este caso la conjugación de las rutinas del pensamiento con el componente RAP.

m) Desde este panorama se perfilan como situaciones susceptibles de indagación futura:

- ✚ El cómo suscitar desde cualquier otra asignatura las destrezas propias del pensamiento crítico ya no solo del nivel inferencial en adolescentes con propensión a las operaciones mentales formales, sino además de trascender a las habilidades del nivel crítico en sí, como lo son la capacidad de introspección/meditación para llegar a evaluar/juzgar con criticidad y vehemencia.
- ✚ De igual manera, qué otras rutinas de pensamiento pueden fomentar dichas competencias y por último que alternativas pedagógicas o didácticas son ineludibles a la luz de las transformaciones que conlleva en el currículo la instauración de una cultura del pensamiento que respondan a una formación holística.

4.4. Reflexión pedagógica

En el quehacer diario de la profesión docente es innegable el afán por establecer procesos de reflexión académica, erigiéndose como el actor más idóneo para reevaluar y transmutar las experiencias pedagógicas y didácticas en el aula, lugar donde germinan las necesidades, expectativas y circunstancias susceptibles de modificación o transformación, emplazándose como legítimo ilustrador del saber pedagógico. De allí que la figura magistral

trascienda de aquel referente de autoridad transmisor de conocimiento, para ser el consejero mediador que pervive en las atareadas exigencias actuales de la escuela.

En ocasiones, los maestros cuestionamos si las destrezas y capacidades fundamentales del pensamiento crítico están dispuestas solo para los estudiantes con mejores desempeños a la luz de los resultados de una prueba tipo Saber. Aun cuando los estudiantes avanzan en su proceso AEE, cada uno con su ritmo, estilo o diferentes horizontes de profundidad intelectual, el pensamiento crítico es innato en todos los educandos, aún en aquellos con limitaciones como el coeficiente intelectual bajo y limítrofe o la discapacidad psicomotora.

Los profesores reflexivos pueden acabar inmersos en la desesperación del retroceso o estancamiento de sus estudiantes, al no considerarse experimentado o sabio frente a ellos o no hacer gala de su talento al improvisar y gestionar el conocimiento, a partir de la precariedad intelectual de sus discípulos. Un docente aparece y cobra vigencia al convertirse en ese mentor orienta y ofrece una perspectiva diferente ante la dificultad. Con ello surge el vínculo primordial entre padres y profesores, esencial para la superación de los estudiantes, comenzando con la interlocución recíproca para que se puedan plantear de cada lado las preocupaciones e intereses entorno a construir un frente común atenuando que los alumnos sucumban ante sus apuros escolares.

Todos los estudiantes, por ejemplo pueden crear preguntas esenciales hasta cuestionar el discurso imperante anteponiendo la criticidad en sus análisis para sustentar con

argumentos sus ideas y opiniones. Además, son conscientes del pensamiento que tienen cuando este es visible a través de lo que están aprendiendo, por lo que ellos requieren cultivarse en una cultura del pensamiento que sea ecuánime y razonable con su realidad, cuestionando si están siendo objetivos según las bases académicas impartidas, que le serán significativas y útiles en su proceder como ciudadanos sentípensantes.

Debo destacar la autonomía y confianza que alcanzaron los estudiantes durante el proceso, ya que son ellos los que determinan la disposición intelectual de cada sesión de clase al examinar con rigurosidad las fuentes históricas, infiriendo, contrastando y explicando los dilemas y situaciones que se percibieron en el estudio de la historia mundial del siglo XX, revelando un avance gradual en su rendimiento académico y producción intelectual a lo largo de la investigación.

Las sesiones de clase emanan como una experiencia de vida en constante evolución, pues con al hacer visible su pensamiento, los estudiantes se tornaron alegres y con un matiz de confianza y seguridad. Mejor dicho, el aprendizaje no se da por ósmosis o fecunda en el vacío. En definitiva, debemos arriesgarnos y abandonar el nido que instituímos como nuestra zona de confort al construir una maraña de procedimientos perpetuos y sin avances alrededor del proceso AEE, ya que es preciso reconocer el momento de finiquitarla y gestionar las transformaciones necesarias para, como en este caso suscitar el pensamiento crítico inferencial en jóvenes adolescentes.

Consecuentemente, la praxis investigativa de aula viabiliza en el maestro hallar un sentido académico al sistematizar sus anécdotas académicas, viendo esto como una necesidad imperiosa en el escenario distrital, nacional y regional de compartir y retroalimentar las rutas eficaces para maximizar el aprendizaje, deconstruir las estrategias de enseñanza en función de las insuficiencias particulares de su entorno o estipular las practicas evaluativas pertinentes en su contexto para determinar la viabilidad del currículo, facultando en él intuir la jerarquía de su labor desde la disertación que efectúa sobre sus acciones magistrales, lo cual compete a su rol y le demanda una esmerada preparación y disposición.

Puntualmente, en esta intención de emplear la estrategia de rutinas para hacer visible el pensamiento de carácter crítico en el aprendizaje de la historia, concibe una disposición diaria como docentes, no sólo para socializar o transposicionar didácticamente un concepto o saber particulares dictaminado por el currículo y su correspondiente planeación, sino generar espacios de producción intelectual, donde los saberes se conjuguen con criticidad y vehemencia discursiva en experiencias contextualizadas que permitan una evolución en las destrezas seleccionadas.

Al arraigarse las rutinas de pensamiento en la cotidianidad procedimental del aula de historia como facilitadoras de las fuerzas culturales que intervienen los subsecuentes hábitos del pensamiento como lo fueron por citar un ejemplo, el cambio visible en la expresión de ideas y opiniones, al valerse de palabras propias del argot académico,

refinando su discurso y concibiendo un cambio trascendental en la cultura del pensamiento enriqueciendo el ambiente de aprendizaje favorable para aprender; pues más allá de erigirse como una estrategia válida y pertinente, se instauró en un estilo eficiente de emprender la doctrina institucional de formar ciudadanos sentípensantes con capacidades y competencias que les ofrezcan opciones de éxito a lo largo de su vida.

Sensatamente, la investigación brindó una posibilidad para abordar las ciencias sociales y conceptos históricos ligado al fortalecimiento de destrezas como inferir, contrastar y explicar, con lo que se afirma que la instrucción escolar no responde exclusivamente a la retransmisión disciplinar de contenidos, haciendo necesario configurar espacios en que los estudiantes sientan y manipulen el conocimiento como suyo y no como una imposición del sistema, lo que conduciría fructíferamente a nuevas costumbres y técnicas con una conexión perdurable entre la teoría y la práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abello, R. (2009). *La investigación en ciencias sociales*. Sugerencias prácticas sobre el proceso. Investigación y desarrollo vol. 17, n° 1. Barranquilla. Uninorte.

Alarcón, J. Ariza, M. Astaiza, C. Bermúdez, M. Malaver, M. Rodríguez, M. (2012). *Una visión de las teorías del desarrollo cognitivo desde la educación*. Repositorio institucional Intellectum. Bogotá. Universidad de la Sabana.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. 24ª edición. Buenos Aires. Lumen

Barton, L. (2002). *Quick Flip Questions for Critical Thinking - Bloom taxonomy*. Across the Curriculum Project, Longview Community College, Missouri.

Batthyány, K. Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Apuntes para un curso inicial. Uruguay. Universidad de la República.

Beltrán, J. Pérez, L. (1996). *Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo*. Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. Madrid, ed. Síntesis.

Benejam, P. (1997). *La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista*. Documents d'Anàlisi Geogràfica, ed. 21. Barcelona. ICE Horsori.

Bonilla, E., Hurtado & Jaramillo, C. (2009). *La investigación*. Bogotá. Alfa omega.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México D.F. Fondo de cultura económica.

Boix-Mansilla, V. Gardner H. (1997). *What are the qualities for understanding? Teaching for Understanding*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Bonilla, E. Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Bogotá.

Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México. Ed Trillas.

Bueno, H. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa de escritura*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Castro, J. Segura, L. Alarcón, S. (2014). *Ciencias sociales. Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

Castro, M. (2013). *Las rutinas de pensamiento. Una estrategia para visibilizar mi aprendizaje*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Cely, A. Moreno, N. (2006). *La literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela*. Geoenseñanza. Vol.11-2006. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Colectivo aula sete. (1993). *Proyectos curriculares de ciencias sociales*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Instituto de Ciencias de la Educación.

Coll, C. (1990). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas*. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona. Paidós Ibérica.

Costa, A. Kallick, B. (2000). *Describing 16 habits of mind*. Alexandria. ASCD.

Costa. A. Kallick, B. (2001). *Habits of mind*. Highlands Ranch. Search Models Unlimited.

Culma, M. Celis, J. (2015). *Aportes al desarrollo de las competencias básicas de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y sus pares promedio, a través de una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje cooperativo*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Chacón, E. (2008). *Transformación de escenarios educativos mediante una evaluación para la comprensión del mundo social*. Evaluación en el aula: del control a la comprensión. IDEP, FUM, SED. Bogotá. Recuperado en: <http://www.campusoei.org/oeivirt/idep110218.pdf>

Chavarría, A. Toro, S. (2013). *Escritura y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

DELPHI. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The California Academic Press. Millbrae, CA.

Demandt, A. (1993). *History That Never Happened. A Treatise on the Question, What Would Have Happened If...?* New York. McFarland.

DeNeen, J. (2013). *25 Things Successful Educators Do Differently*. Tomado de: <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/#ixzz2Jfih1iSi>

Dewey, J. (2007). *¿Cómo pensamos? Relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.

De Zubiría, M. (1998). *Pedagogías del Siglo XXI: Mentefactos I*. El Arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Bogotá. Fundación Alberto Merani.

Doppen, F. (2000). *Teaching and Learning Multiple Perspectives*. Washington. Social Studies.

Durán, J. Lozano, C. (2012). *Visibilizando el pensamiento a través de la rutina ¿por qué dices eso? en niñas y niños de 2 a 3 y 3 a 4 años de edad*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Elder, L. (2003). *Mini guía del pensamiento crítico*. Project Zero. Harvard University. Recuperado de Visible thinking: <http://www.pz.gse.harvard.edu/index.php>

Elder, L. Paul, R. (2002). *The Art of Asking Essential Questions*. Nueva York. The Foundation For Critical Thinking.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid. Morata.

Elliott, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid. Morata.

Ennis, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. New York. Educational Leadership.

Ennis, R. (2003). *Critical thinking assessment*. Critical thinking and reasoning: Current theories, research, and practice. Cresskill, NJ: Hampton

Ennis, R. (2007). *The nature of critical thinking*. An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Recuperado de [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/The Nature of CriticalThinking_51711_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/The%20Nature%20of%20CriticalThinking_51711_000.pdf)

Ennis, R. Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Pacific Grove. Midwest Publications.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.

Feuerstein, R. Rand, M. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Editorial Bruño, Madrid.

Feuerstein, R. (1991). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Esquemas para la comprensión y práctica del Modelo de Reuven Feuerstein. Madrid. Primer Nivel

Editorial Instituto Superior S. Pio X.

Febvre, L. (2001). *Europa, la génesis de una civilización*. Madrid. Ed. Crítica.

Freire, P. (1985). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Citado por Orlando Zuleta Araujo, en la Revista Educación y Cultura, No. 59, pág. 50. Bogotá.

Galeano, A. Jaramillo, N. (2015). *Visibilización del Pensamiento Crítico en el Planteamiento del Proyecto de Vida*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Geseli, A. Frances L. Ames, L. (1997). *El adolescente de 10 a 16 años*. Biblioteca de Psicología Evolutiva. Buenos Aires. Paidós.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5a ed. Ciudad de México. McGraw-Hill Interamericana

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Venezuela. Editorial Quirón

ICFES. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Bogotá.

Illescas, J. (2011). *Habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico en el currículo del primer año*. Universidad de Cuenca. Tomado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2787>

Informe Delphi. (1990). *Pensamiento Crítico*. Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa. The California Academia Press, Millbrae.

Jacobs, S. (1995). *Technical characteristics and some correlates of the California Critical Thinking Skills Test Forms A and B*. Higher Education Research 36.

Jiménez, M. Quintero, N. Silva, M. (2012). *El desarrollo de la inteligencia desde la estrategia pedagógica*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Kerlinger, F. Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento*. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw-Hill

Krechevsky, Mardell, Rivard, Wilson. (2013). *Visible Learners*. Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools. Project Zero. Harvard University.

Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Levstik, L. (1997). *Any History is Someone's History - Listening to Multiple Voices from the Past*. Social Education. New York. Ed. 61. M. Stone-Wiske.

Lipman, M. (1998). *El pensamiento crítico ¿Qué puede ser?* Madrid. Itinerario pedagógico.

MEN. (2001). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Bogotá. Editores gráficos de Colombia.

MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y sociales*. Bogotá. Editores gráficos de Colombia.

Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona. Graó.

Mora, J. (1988). *La enseñanza de la historia*. Historia de la educación en Colombia. Bogotá: Editorial Colombia Nueva.

Moreno, N. Hurtado, M. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Geopaideia. Bogotá. Ed. Vincens Vives.

Noguez, S. (2002). *El desarrollo del potencial de aprendizaje*. Entrevista a Reuven Feuerstein. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4.

OCDE. (2009). *La comprensión del cerebro*. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Santiago de Chile. Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).

Ouellet, A. (2001). *Procesos de investigación*. Introducción a la metodología de la investigación y las competencias pedagógicas. Bogotá. Centro de Investigaciones EAN.

Pardo, S. Arévalo, L. Quiazua, M. (2014). *Desarrollo de pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Parra, C. (2002). *Investigación-Acción y desarrollo profesional*. Educación y Educadores. Chía. Universidad de la Sabana. Vol 5. págs. 113 – 125.

Paul, R. (1992). *Teaching critical reasoning in the strong sense*. Getting behind worldviews. Nueva York. Critical reasoning in contemporary culture.

Paul, R. Y Elder, L. (2008). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf

Perkins, S. (1998). *Un aula para pensar*. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires. Aique.

Perkins, D. (1999). *Outsmarting IQ*. The Emerging Science of Learnable Intelligence. New York. Free Press.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente*. Buenos Aires. Gedisa.

Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Siglo XX ed.

Piaget, J. (1988). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona. Paidós.

Porlán, R. Martín, J. (2000). *El diario del profesor*. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. Díada Editora.

Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Salón pensante, grupos cooperativos, aprendizaje creativo. México D.F. Ed Trillas.

Quinquer, D. (1997). *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori.

Ritchhart, R. (2006). Thinking Routines. Establishing Patterns of Thinking in the Classroom. Paper prepared for the AERA Conference.

Ritchhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires. Paidós.

Rodríguez, M. (2005). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. Editorial La Muralla.

Rodríguez, S. Ramírez, P. (2000). *Aproximación multidisciplinaria a las problemáticas sociales: una vía para mejorar*. La calidad del aprendizaje en ciencias sociales. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Rosas, R. Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana -Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Sánchez, M, (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, N. 1.

Santos, M. (2011). *Desarrollo del pensamiento crítico y su importancia en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los educandos de la Escuela Fiscal Mixta #6 Eugenio Espejo del recinto El Achote del cantón El Triunfo, periodo lectivo 2010 – 2011*. Universidad Estatal de Bolívar.

SED Bogotá. (2013). Planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia PIECC. Bogotá. Tomado de www.cah.edu.co/app/.../DOCUMENTO+PIECC+GENERAL+2013.pdf

Selltiz, C. Jahoda, M. Deutsch, M. y Cook, S. (1995). *Métodos de investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid. Editorial Rialp.

Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

Souto, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona. Ediciones del Serbal.

Swartz, R. Costa, A. Beyer, B. Reagan, R. Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Columbia University. New York. Teachers College Press.

Tafur, J. (2013). *Proyecto de vida académico adolescente*. Repositorio institucional Intellectum. Chía. Universidad de la Sabana.

Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Larauto.

Villarini, Á. (1997). *Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico*. OFDP Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento. San Juan. Universidad de Puerto Rico.

Widlak, H. (1984). *El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber*. Tubingal. Ed. Educación.

Zemelman, H. (2003). *Los Horizontes de la Razón*. Barcelona. Antrophos.

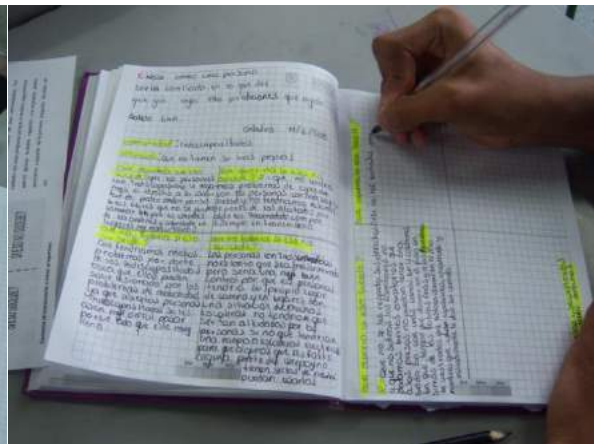
Anexo 1. Estadística proceso escolar grupo control primer semestre 2015

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA (IED)		0802				
SEDE	1_BARRANQUILLITA	GRUPO:	0802			
ESTUDIANTE	CIENCIAS SOCIALES, HIST., GEOG., CONST POL Y DEMOC				EDUCACION ETICA Y EN VALORES HUMANOS	
	C. SOCIALES		CATEDRA ORLANDO FALS BORDA		ETICA	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2
ANTONIO BASTO JUAN PABLO	70.0	52.0	72.0	64.0	60.0	64.0
ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	78.0	70.0	90.0	82.0	77.0	70.0
CAMELO SUESCA MARIA ANGELICA	66.0	62.0	77.0	80.0	94.0	51.0
CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA	77.0	48.0	81.0	81.0	60.0	60.0
CORTES ESPINOSA HAROLD SNEIDER	65.0	69.0	79.0	76.0	66.0	100.0
DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	92.0	91.0	100.0	100.0	100.0	100.0
FONSECA PRIETO TATIANA	61.0	66.0	60.0	60.0	60.0	60.0
GARZON MARTINEZ WILZERNEY	76.0	70.0	76.0	90.0	90.0	80.0
GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA	76.0	70.0	76.0	67.0	85.0	85.0
HERRERA ARIAS JHON ALEJANDRO	77.0	60.0	77.0	65.0	73.0	75.0
LOPEZ GUTIERREZ EMILY TATIANA	75.0	60.0	75.0	73.0	88.0	67.0
MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA ALEJANDRA	90.0	65.0	90.0	66.0	86.0	64.0
MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL	90.0	60.0	90.0	73.0	60.0	48.0
MEDINA CAÑON SARA LISETH	62.0	62.0	60.0	65.0	71.0	60.0
MONTAÑO MOLINA WILMER ALEJANDRO	63.0	63.0	64.0	68.0	97.0	86.0
MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE	76.0	60.0	90.0	63.0	69.0	20.0
NOVA OBANDO LAURA CAMILA	84.0	81.0	100.0	100.0	100.0	86.0
RAMIREZ PINILLA EDISON ALBERTO	63.0	50.0	62.0	51.0	92.0	100.0
ROJAS DAZA IVAN ANDRES	80.0	70.0	80.0	73.0	79.0	89.0
SANCHEZ ARTUNDUAGA JAIMERSON	70.0	50.0	70.0	30.0	97.0	30.0
SEGURA ANDRADE LINA YURANI	66.0	42.0	61.0	57.0	96.0	32.0
SIERRA FONSECA ANGIE LORENA	65.0	80.0	65.0	80.0	98.0	90.0
TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	78.0	73.0	86.0	75.0	100.0	70.0
TORRES BARBOSA SARAI	84.0	65.0	84.0	48.0	93.0	72.0

TORRES SANCHEZ ANDRES FELIPE	69.0	70.0	73.0	80.0	100.0	96.0
RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA	60.0	76.0	71.0	86.0	69.0	86.0
LOPEZ LOAIZA SERGIO ANDRES	50.0	60.0	60.0	61.0	60.0	40.0
ACERO VEGA ZULEIMY	77.0	90.0	81.0	80.0	100.0	100.0
BOHORQUEZ SAAVEDRA ANGELA KATHERINE	80.0	62.0	78.0	65.0	82.0	100.0
BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN	81.0	90.0	92.0	90.0	92.0	85.0
CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO	46.0	43.0	52.0	36.0	68.0	61.0
CASTAÑEDA BELTRAN KAREN LORENA	80.0	90.0	91.0	80.0	97.0	100.0
CHOLO LEGUIZAMO ANGELA MARIA	70.0	42.0	70.0	72.0	60.0	80.0
CRUZ RODRIGUEZ VICTOR MANUEL	73.0	66.0	79.0	65.0	60.0	63.0
FLOREZ GUTIERREZ DUBERNEY	70.0	45.0	82.0	59.0	70.0	10.0
GARCIA SEQUERA JINNETH SOLANGY	69.0	61.0	91.0	96.0	60.0	72.0
GONZALEZ DELGADO JHOVAN FERNANDO	65.0	70.0	69.0	72.0	100.0	60.0
GOYENCHE RIVERA JOAN SEBASTIAN	80.0	60.0	76.0	80.0	93.0	88.0
HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN	68.0	70.0	72.0	71.0	93.0	65.0
RANGEL VELOZA DILAN ANDRES	46.0	72.0	52.0	82.0	77.0	86.0
RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH	80.0	72.0	91.0	100.0	78.0	75.0
SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE	76.0	50.0	80.0	77.0	100.0	35.0

Anexo 2. Contrastes de la Puesta en acción del modelo pedagógico



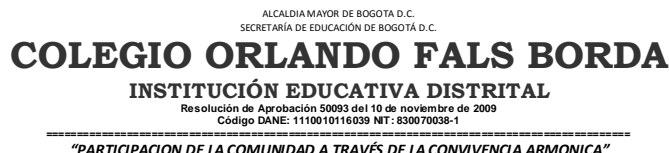


Anexo 3. Destrezas de la etapa inferencial del pensamiento crítico, consideradas como relevantes en esta investigación. Tomado del informe DELPHI (1990).

Destrezas	Descripción
Inferir	Adelantar un resultado sobre la base de ciertas observaciones, hechos o premisas. Es utilizar la información de que dispone para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente.
Comparar o contrastar	Consiste en examinar los objetos de estudio con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes.
Categorizar – clasificar	Consiste en agrupar ideas u objetos valiéndose de un criterio determinado que, por lo general es lo que resulta esencial en dicho clase.
Describir – explicar	Es enumerar las características de un objeto, hecho o persona, situación, teoría, etc. Es explicar o manifestar el porqué de un objeto, el hacer claro y accesible al entendimiento, es decir o expresar lo que quiere dar a entender o manifestar, con palabras, gestos, actitudes, esquemas, textos, etc.
Analizar	Es expresar o descomponer un todo en sus partes, siguiendo ciertos criterios u orientaciones.
Indicar causa-efecto	Consiste en vincular la condición que genera otros hechos, siendo estas últimas consecuencias del primero.

Interpretar	Es la capacidad que consiste en explicar el sentido de una cosa, de traducir algo a un lenguaje más comprensible, como consecuencia de haber sido asimilando previamente por nosotros.
Resumir – sintetizar	Es el procedimiento a través del cual se va de lo simple a lo compuesto, de los elementos a sus combinaciones. La síntesis es un complemento del análisis que permite, incorporar todos los elementos y variables identificados de una manera integral.
Predecir – estimar	Consiste en utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance, para formular en base a ellos posibles consecuencias.
Generalizar	Consiste en abstraer lo esencial de una clase de objeto de tal suerte que sea válida a otro de la misma. Es también aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones.
Resolución de problemas	Consiste en el manejo de una serie de habilidades que permitan a la persona identificar una alternativa viable para resolver una dificultad para la que o existan soluciones conocidas.

Anexo 4. Formato de consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO _____ identificado(a) con C.C. _____ de _____ y en la calidad de padre (), madre (), o acudiente () del niño(a) _____ del grado noveno JT, manifiesto conocer que el docente Erwin Chacón Ardila está desarrollando un proceso de investigación y formación de maestría en pedagogía en la Universidad de la Sabana y está interesado en hacernos partícipes de la misma para aportar al desarrollo integral de nuestros hijos y estudiantes.

En el marco de este proceso, estamos de acuerdo y autorizamos el registro en fotografías y videos de los jóvenes que podrán ser utilizados con fines académicos e investigativos, aplicación de pruebas pertinentes al avance de su investigación, participar en eventos en los que se socializará la experiencia de los estudiantes y a los padres y madres de familia de la institución.

En este sentido, faculto al docente investigadora utilizar las evidencias, registros y resultados de la cooperación de mi hijo (a) para con esta experiencia pedagógica que se desarrolla durante el año 2015 y 2016.

Nombre padre / madre / acudiente: _____

C.C. _____

Firma: _____

Se firma en Bogotá a los _____ del Mes de _____ 201__

Anexo 5. Matrices de validación de los instrumentos

5.3.1. Prueba de entrada fase 1

Por favor, lea cada uno de los enunciados y de una apreciación a cada ítem. Califique señalando con una X en la casilla correspondiente, la escala que mide a los siguientes descriptores según la estructura y contenido del instrumento así: 1 (Deficiente), 2 (Aceptable), 3 (Sobresaliente) y 4 (Superior). Si considera necesario ampliar la información sobre su respuesta, indíquelo en la casilla de observaciones.

Categoría de análisis: pensamiento crítico inferencial																																								
Estructura	Subcategoría Inferir												Subcategoría Contrastar												Subcategoría Explicar															
	Pregunta 1				Pregunta 2				Pregunta 3				Pregunta 4				Pregunta 5				Pregunta 6				Pregunta 7				Pregunta 8				Pregunta 9							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
<i>Ortografía y Gramática. El lenguaje y redacción son adecuados para la comprensión del instrumento.</i>																																								
<i>Atractivo y Organización. Los gráficos e imágenes son apropiados para el análisis respectivo.</i>																																								
<i>Textos y espacio. El tipo y el tamaño de las</i>																																								

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____ FIRMA: _____ FECHA: _____

5.3.2. Programa de intervención fase 2

Por favor, lea cada uno de los enunciados y de una apreciación a cada ítem. Califique señalando con una X en la casilla correspondiente, la escala que mide a los siguientes descriptores según la estructura y contenido del instrumento así: 1 (Deficiente), 2 (Aceptable), 3 (Sobresaliente) y 4 (Superior). Si considera necesario ampliar la información sobre su respuesta, indíquelo en la casilla de observaciones.

Categoría de análisis: pensamiento crítico inferencial																																
Estructura	Subcategoría Inferir												Subcategoría Contrastar												Subcategoría Explicar							
	Sesión 1				Sesión 4				Sesión 7				Sesión 2				Sesión 5				Sesión 8				Sesión 3		Sesión 6		Sesión 9			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Ortografía y Gramática. El lenguaje y redacción son adecuados para la comprensión del instrumento.</i>																																
<i>Atractivo y Organización. Los gráficos e imágenes son apropiados para el análisis respectivo.</i>																																
<i>Textos y espacio. El tipo y el tamaño de las fuentes utilizadas son aptas para la lectura.</i>																																
<i>Escritura y distribución. El instrumento tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión.</i>																																
<i>Observaciones Específicas</i>																																
Contenido	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<i>Dominio Las preguntas están orientadas a medir los descriptores propuestos.</i>																																

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Resolución de Aprobación 50093 del 10 de noviembre de 2009
Código DANE: 1110010116039 NIT: 830070038-1

“PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA”

TEST DIAGNOSTICO PENSAMIENTO CRÍTICO INFERENCIAL

Este instrumento diagnostico tiene como finalidad el conocer el horizonte evolutivo del pensamiento crítico de nivel inferencial en el aprendizaje de las ciencias sociales; según la rúbrica establecida para tal efecto con la que se pretende medir las destrezas seleccionadas. Por esta razón, sea plantearan un conjunto de preguntas cerradas de única respuesta y con oportunidad de réplica u observación frente a la misma, con el fin de determinar en el grupo objeto de investigación no solo sus falencias y dificultades, sino además, sus habilidades y capacidades al respecto.

Preguntas de Selección Múltiple con Única Respuesta

Estas preguntas desarrollan una idea o a un problema, al cual se refieren las opciones o posibles respuestas.

Consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta las cuales completan el enunciado inicial. Se recomienda leer cuidadosamente el enunciado y analizarlo, mirar las opciones de respuesta y escoger la que se considera correcta de acuerdo con la rúbrica.

Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

1. En Colombia, durante las últimas décadas, se ha producido un notable incremento en los índices demográficos de las ciudades. Para 1938 la población urbana representó el 29.1% de la población total, para 1973 fue del 70% y para 1993 alcanzó el 73.8%. Esta situación, ha generado un proceso acelerado de urbanización que repercute en la calidad de vida de los habitantes. Se puede deducir que dos de las principales consecuencias directas de este fenómeno demográfico en la ciudad son:

- A. el incremento de las fábricas y la necesidad de mano de obra barata
- B. más población en las veredas con carencia de servicios públicos
- C. el desempleo y el aumento de la economía informal
- D. la creación de estrategias para evitar las migraciones rurales



↳ réplica u observación: _____

2. A comienzos del siglo XIX, las fábricas de textiles inglesas podían asimilarse a grandes prisiones, en las que el propietario era omnipotente y las autoridades no ejercían ninguna inspección en sus predios. La jornada de trabajo duraba al menos 14 horas, se laboraba en locales sombríos y malsanos, donde era fácil sufrir accidentes y adquirir enfermedades. De ahí que un obrero rara vez vivía más de 40 años. Del anterior texto podemos inferir que en el siglo XIX:

- A. los obreros se merecieron su suerte por no haberse organizado a tiempo
- B. las condiciones de trabajo de los obreros en Inglaterra eran mejores que las de los campesinos.
- C. a los propietarios de las fábricas les interesaba únicamente la ganancia que podían obtener
- D. las textileras inglesas eran lugares donde se presentaban altas tasas de mortalidad

↳ réplica u observación: _____

3. De acuerdo con la información establecida en el mismo texto se puede derivar que:

- A. las protestas, huelgas y motines sociales de la época, no tenían justificación
- B. los sindicatos se crearon para remediar la ausencia de leyes que defiendan a los trabajadores
- C. el siglo XIX fue una época de intensas luchas sociales y políticas lideradas por obreros
- D. el Estado tomaba partido abiertamente del lado de los propietarios en los conflictos laborales

↳ réplica u observación: _____

Destreza	Criterio	Descriptor
Comparar o contrastar	Someter a prueba una información estableciend	Superior Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.

	o diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.

4. En el estudio de la influencia de la Revolución Francesa sobre el continente americano en general, y sobre Colombia en particular, hay autores que plantean que sus repercusiones solo se percibieron en la época de la independencia. Otros analizan que las ideas revolucionarias tuvieron influencia en los procesos culturales y políticos de la segunda mitad del siglo XIX, como en el golpe de Estado del general Melo, apoyado por los artesanos. Ante estas dos opciones el historiador Renán Vega propone una tercera posibilidad según la cual

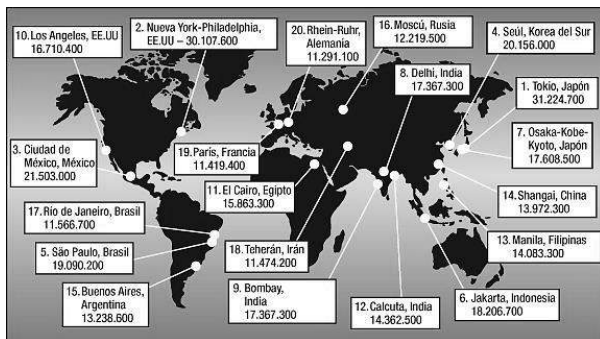
- A. la independencia del continente americano no tuvo relación con la Revolución Francesa
- B. la Revolución francesa influyó decisivamente en los pensadores del siglo XVII
- C. los precursores de la independencia no se preocuparon por conocer las ideas de la Revolución francesa
- D. el discurso de la Revolución Francesa llegó al país a través de Jorge Eliécer Gaitán

↳ **réplica u observación:** _____

5. Según David Ricardo, el proceso productivo no es un proceso natural ya que la naturaleza no es bondadosa con el hombre, a no ser que este la convierta en productiva y la adecúe a sus intereses. En otras palabras, la renta surge en un país no a causa de la generosidad de la naturaleza sino de la avaricia, por lo tanto la riqueza implicaba la pobreza de unos y el enriquecimiento de otros. De esto se distingue que la acumulación de dinero no es el nacimiento de una nueva riqueza sino el empobrecimiento de otros, porque

- A. los negociantes eran unos mientras que los campesinos eran quienes trabajaban la tierra
- B. lo que ganaban los dueños de la tierra lo perdían quienes trabajaban en ella
- C. la riqueza es una creación de la naturaleza ya que la agricultura no se dio por sí sola
- D. el hombre está estrechamente ligado al dinero porque lo utiliza para el intercambio

↳ **réplica u observación:** _____



6. con relación al presente Gráfico se establece que:

- A. actualmente la población de las ciudades está distribuida equitativamente en el globo
- B. el continente asiático alberga la mayor cantidad de población en los centros urbanos
- C. el problema de la superpoblación de las ciudades en los países en vías de desarrollo es bajo
- D. el continente americano presenta los más bajos promedios de población en las ciudades

↳ **réplica u observación:** _____

Destreza	Criterio	Descriptor	
Describir – explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.



7. Las guerras civiles de finales del siglo XIX significaron para Colombia gastos extraordinarios que desequilibraron sus finanzas. El Estado enfrentó estos retos con incrementos tributarios y con la emisión de papel moneda. Por tal razón, se cobró impuesto a la exportación de café y a las importaciones, lo cual, en momentos de descenso de los precios internacionales del grano, generó una fuerte oposición que obligó a suspender los impuestos cafeteros. De acuerdo con el texto anterior, se puede afirmar que

- A. la deuda del Estado se amplió debido a la reducción de las exportaciones cafeteras
- B. el Estado colombiano entró en déficit por las frecuentes guerras civiles que enfrentó
- C. las finanzas públicas requieren incrementar sus ingresos para sufragar sus gastos
- D. el manejo de las finanzas estatales requiere tener en cuenta tanto la economía nacional como la Internacional

↳ réplica u observación: _____

8. Entre 1810 y 1815 algunas regiones de la actual Colombia declararon su independencia de la Corona española. Surgen entonces dos propuestas para gobernar: el Federalismo y el Centralismo. El conflicto producto del choque de dos propuestas impidió la consolidación de un acuerdo sobre la forma de gobierno que se debería adoptar. Este desconcierto fue aprovechado por los españoles para

- A. implementar nuevas formas de explotación

- B. retomar el control administrativo
- C. obtener mayor participación económica
- D. reconquistar el dominio en las colonias

↳ réplica u observación: _____

9. Durante el siglo XIX diversos esfuerzos por crear industrias en Colombia resultaron en su mayor parte fallidos. El grueso de la población continuó viviendo en las zonas rurales, la economía era poco dinámica y estaba concentrada en la agricultura para el consumo interno y en la exportación de productos como la quina, el tabaco, y posteriormente, el café. Una de las principales razones para el reducido crecimiento industrial del país durante ese período fue

- A. los excesivos tributos e impuestos del Estado
- B. la preferencia del capital norteamericano por invertir en la creación de empresas agrícolas
- C. la falta de adecuadas vías de comunicación que permitieran el comercio entre las regiones
- D. los altos salarios exigidos por los trabajadores

↳ réplica u observación: _____

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

Anexo 7. Programa de intervención. Rutinas del pensamiento - Fase 2



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.

COLEGIO ORLANDO FALS BORDA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 Resolución de Aprobación 50093 del 10 de noviembre de 2009
 Código DANE: 1110010116039 NIT: 830070038-1

"PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA CONVIVENCIA ARMÓNICA"



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con la intención pedagógica de hacer visible el pensamiento, se dispone el uso de las rutinas de pensamiento puente 3-2-1, puntos cardinales: E-O-N-S y preguntas provocadoras, que se desprenden del trabajo al interior del Proyecto Zero de Ritchhart (2006), Perkins (2008), Ritchhart, Church y Morrison (2011); pertinentes a la hora de concretar dicho objetivo, pues

están organizadas con procedimientos prácticos que varían según el contenido académico y la edad de los alumnos.

SESION 1. PUENTE 3-2-1

¿Cómo tus nuevas respuestas se conectan con tus respuestas iniciales?

Destreza	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

Actividad: Y tu ¿Qué opinas?

Objetivos: estimular la curiosidad y establecer bases cognitivas para la indagación

Horizonte de análisis: Permite examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
Esta estrategia exhorta a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas. Sirve cuando quiera que los estudiantes piensen cuidadosamente acerca de por qué algo se observa u ocurre de determinada de manera y es de la forma que es. Usa esta estrategia en el comienzo de cada unidad para motivar el interés de los estudiantes o pruébalo con un objeto que se conecta con el tema durante la unidad de estudio. Considere usar la estrategia con un objeto interesante cerca del final de cada unidad para motivar a los estudiantes a mayor aplicación de su nuevo aprendizaje e ideas.	<p>Invita a los estudiantes a hacer una observación sobre un objeto - puede ser una imagen o un tema - y sobre qué puede estar pasando o qué piensan ellos de lo que observaron. Aliente a sus estudiantes a respaldar sus interpretaciones con razones y argumentos. Invite a los estudiantes a pensar sobre qué es lo que los intriga sobre el objeto o el tema.</p> <p>La estrategia funciona mejor cuando el estudiante responde usando todos los elementos conjuntamente; sin embargo, puede experimentar que los estudiantes usen un elemento por vez, y tú tienes que formular preguntas para poder llevarlos al siguiente elemento.</p>	La estrategia funciona bien en una discusión grupal pero en algunos casos quizás quiera aplicarla individualmente por escrito o que piensen un tiempo antes de comenzar a compartir las ideas con la clase. Las respuestas de los estudiantes a la estrategia pueden ser escritas o grabadas, así un conjunto de observaciones, interpretaciones y preguntas pueden ser listadas y retomadas durante el curso.

La intención de esta actividad radica en que observes detalladamente las imágenes y a partir de su análisis:



Caricaturas sobre la influencia colonialista e imperialista de las potencias europeas en América, África y Asia

1. Comienza redactando la primera parte del Gráfico exponiendo lo que conoces acerca del colonialismo e imperialismo, teniendo en cuenta las palabras clave como concluir, criticar, defender, determinar, justificar, interpretar, opinar, valorar.

Respuestas iniciales	3, 2, 1, PUENTE	Respuestas finales
3 IDEAS		3 IDEAS
2 PREGUNTAS		2 PREGUNTAS
1 METÁFORA		1 METÁFORA

<http://innovasentana.ecor3ives.com>

2. Con las dudas o inquietudes que tengas sobre las imágenes, selecciona 3 ejemplos de pregunta para que las responda y además pueda hacerlas a un compañero

Preguntas:

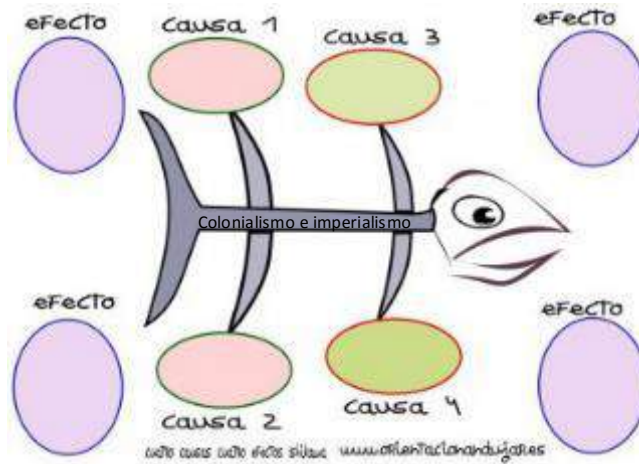
- ¿Está usted de acuerdo con las acciones....? ¿Por qué cree Ud. que (tal persona) escogió....?
- ¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted....? ¿Qué elección habría hecho usted....?
- ¿Puede Ud. establecer la importancia de....? ¿Cómo daría usted prioridad....?

¿Qué juicio haría usted sobre....?

¿Por qué sería mejor esto que...?

¿Cómo justificar tal punto de vista....?

- Con toda la información que has conocido y compartido, organiza tus nuevas ideas en el siguiente organizador gráfico de causa – efecto espina de pescado



SESION 2. PUNTOS CARDINALES: E - O - N - S.

Una estrategia para examinar o analizar propuestas.

Destreza	Criterio	Descriptor	
contrastar	Someter a prueba una información estableciendo o diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.

Actividad: Organizando mi pensamiento

Objetivos: Deliberar sobre cómo y por qué nuestro pensamiento ha cambiado

Horizonte de comprensión: Ayuda a demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, interpretando y exponiendo argumentos consistentes

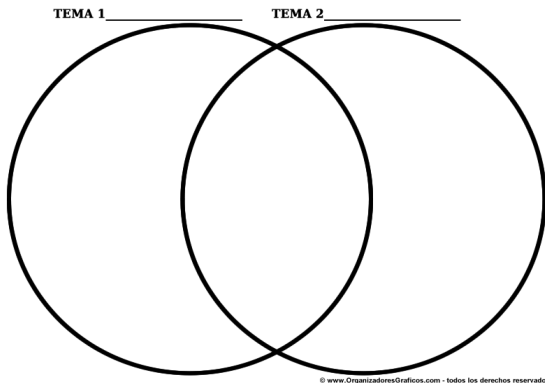
REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
-----------	--------	---------------

<p>Esta estrategia ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos con respecto a un tema o problema y a explorar cómo y por qué sus pensamientos han cambiado. Podría ser útil a la hora de consolidar nuevos aprendizajes, que los estudiantes tengan la oportunidad de identificar sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Examinando y explicando, cómo y por qué sus pensamientos han cambiado, los estudiantes están desarrollando sus habilidades de razonar, reconocer la causa y el efecto de las relaciones.</p>	<p>Esta estrategia puede ser utilizada cuando los pensamientos iniciales, opiniones, o creencias son propensos a cambiar como resultado de la enseñanza o experiencia. Por ejemplo, luego de leer información nueva, experimentar con algo nuevo, tener una discusión en clase, al terminar un tema, etc. Explique a los estudiantes que el propósito de esta estrategia es reflexionar sobre sus ideas y preconceptos con respecto a un tema o problema, para luego explorar y comparar, cómo sus pensamientos han cambiado a lo largo del tiempo.</p>	<p>Haga que los estudiantes compartan y expliquen sus cambios de pensamiento. Es recomendable inicialmente hacerlo en grupo así el docente puede probar el pensamiento de los estudiantes y presionarlos a explicarse. Una vez que se acostumbraron a explicar sus pensamientos, pueden compartirlos en pares o en grupos pequeños.</p>
--	---	---

En esta actividad se busca organizar las ideas que inicialmente tenías de un tema y ver como se visibiliza tu pensamiento, pues habrá cambiado después de analizar nuevas opiniones sobre el mismo.

1. Establece la relación que puede existir entre colonialismo e imperialismo en un diagrama de Venn.

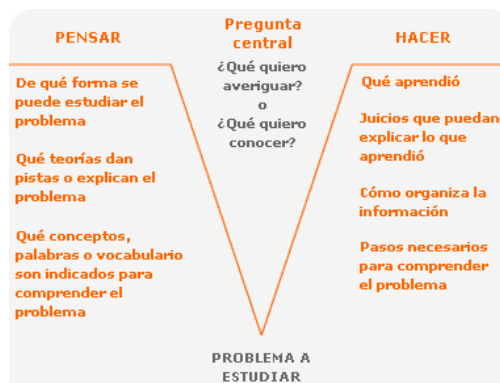
DIAGRAMA de VENN
Piense en dos (2) temas que quiere comparar y contrastar. Escriba las características del primer tema al lado izquierdo, en el primer círculo. Escriba las características del segundo tema al lado derecho, en el segundo círculo. En el centro pon las características que tengan en común. Así veras las similitudes y diferencias.



2. A partir del listado de preguntas, crea una V heurística.

- ¿Cómo clasificaría usted el tipo de...?
- ¿Cómo contrastaría usted...?
- ¿Qué hechos o ideas se evidencian...?
- ¿Cuál es la idea principal de...?
- ¿Puede explicar que está pasando con/en...?
- ¿Qué puede decir al respecto...?

3. Profundiza en una de las preguntas anteriores y en grupos de 3 estudiantes planteen un conversatorio para exponer sus ideas al plenario. Puedes utilizar palabras Claves como: Comparar, contrastar, demostrar, interpretar, ilustrar, inferir, relatar, demostrar.



4. Elabora un ensayo sobre tu punto de vista acerca del colonialismo e imperialismo contemporáneo, aplicando la rutina del pensamiento de los 4 puntos cardinales:

- ❖ E= Emocionante: ¿Qué encuentras de emocionante (positivo) en esta idea o planteamiento?
- ❖ O= pre-O-cupante: (Worrisome: Lo marcaremos con una “O” por oeste) ¿Qué encuentras preocupante o inquietante (negativo) sobre esta idea o propuesta?
- ❖ N= Necesito saber: ¿Qué más necesitarías saber o averiguar sobre esta idea o planteamiento? ¿Qué información adicional te ayudaría a evaluar la propuesta?
- ❖ S= Sugerencias para continuar avanzando: ¿Cuál es tu postura u opinión sobre esta idea o propuesta?, ¿Qué aportarías o modificarías para seguir avanzando?

SESION 3. PREGUNTAS PROVOCADORAS.

Una estrategia para generar preguntas provocadoras que incentiven el pensamiento.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.

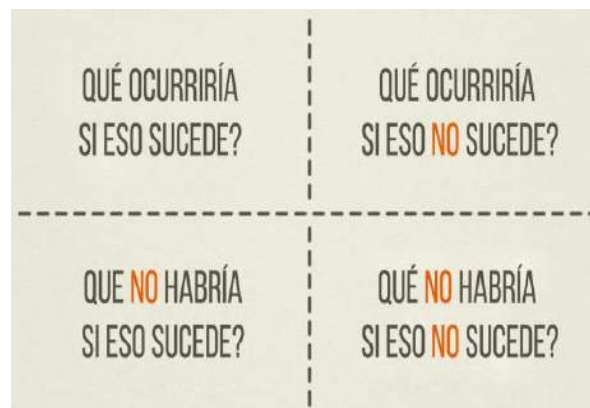
Actividad: Duda metódica

Objetivos: Indagar una misma situación con puntos de vista diferentes para tomar decisiones coherentes con la realidad

Horizonte de apreciación: Para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre determinada información y validar ideas con base en criterios sólidos

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
<p>Esta estrategia ayuda a los estudiantes a considerar diferentes y diversas perspectivas relativas al tema. Entender que las distintas personas pueden pensar y sentir de forma diferente con respecto a temas que son claves y despiertan controversia.</p> <p>Puede utilizarse al principio de una unidad de estudio para ayudar a los estudiantes a pensar en nuevas perspectivas sobre un tema e imaginar diferentes personajes, temas y cuestiones relacionadas a él. Esta estrategia puede usarse para abrir discusiones sobre dilemas en temas polémicos, provocativos y estimulantes.</p> <p>He aquí una técnica muy útil y sencilla para tomar decisiones: se trata de un esquema conocido por algunos como el cuadrado de Descartes. Su función es ayudar a analizar una situación o problema respondiendo a las 4 preguntas que se formulan.</p> <p>Tras la identificación de un tema, pida a los alumnos ideas sobre diferentes puntos de vista acerca del mismo.</p>	<p>Esto se puede hacer individualmente, o en grupos, pero es importante dar suficiente tiempo a la tormenta de ideas inicial, para que los estudiantes realmente puedan extenderse y explorar diversas ideas. Si los estudiantes necesitan ayuda para pensar en los diferentes puntos de vista, utilice los siguientes mensajes:</p> <p>¿Cómo aparecen los diferentes puntos de vista en el espacio y en el tiempo?</p> <p>¿Cómo se observa la cuestión desde diferentes puntos de vista en el espacio y en el tiempo?</p> <p>¿Quién (y qué) es afectado por el mismo?</p> <p>¿Quién está involucrado?</p> <p>¿Quién puede sostenerlo? ¿A quién le puede importar?</p> <p>Dele tiempo para preparar un oral acerca del tema desde esa perspectiva usando el protocolo del guion para estructurar qué es lo que él o ella quieren decir. Una vez que el estudiante haya preparado su “personaje”, la clase debería estar preparada para disponerse en círculo y actuar desde sus variadas perspectivas.</p>	<p>Una vez que todos hayan hablado en el círculo, el docente puede tomar el control de la discusión preguntando: “¿Qué nuevas ideas tienen sobre el tema que antes no tenían?” y “¿Qué nuevas preguntas les harían a los compañeros?”</p> <p>Tomando turnos, invite a los estudiantes a hablar brevemente sobre el punto de vista elegido usando el protocolo del guion.</p> <p>La variedad de respuestas será amplia y distinta, ya que cada estudiante debería intentar producir su propio punto de vista. Si algunos estudiantes deciden elegir el mismo argumento, anímelos a representarlos de manera diferente.</p> <p>Como los estudiantes muestran su pensamiento en debate, sus ideas pueden ser escritas en el pizarrón para poder crear una lista de perspectivas. La última pregunta de la estrategia, invita a los estudiantes a pensar en una pregunta sobre su propio punto de vista. Colecte esas preguntas o haga que sus estudiantes las anoten y las respondan para que continúen pensando sobre el tema estudiado.</p>

1. Para la siguiente actividad tienes dos opciones; Imagina que eres un pionero explorador por el África con anhelos colonialistas, o que eres un monarca europeo intentando ampliar su dominio imperial en Asia. Ahora contesta sinceramente a estas preguntas:



A. ¿Qué ocurriría si eso sucede? (¿qué gano? ¿cuáles son los “pro“?).

- B. ¿Qué ocurriría si eso NO sucede? (Si todo se queda como está ¿Cuáles serían las ventajas de que no suceda?)
- C. ¿Que NO habría si eso sucede? (Los contras de obtener lo que se quiere).
- D. ¿Qué NO habría si eso NO sucede? (La parte negativa de no tener lo que se quiere). Ten cuidado con esta pregunta porque el cerebro seguramente querrá ignorar la doble negación, y la respuesta podría parecerse a aquella de la primera pregunta. No debe ser así.
2. Reúnanse en grupos de 3 integrantes, comparen sus ideas y preparen sus opiniones para exponerlas en un magazín informativo. Se sugiere analizar y responder por lo menos dos de las preguntas seleccionadas. No olvides tener en cuenta las palabras clave como clasificar, descubrir, examinar, simplificar, examinar, distinguir, relacionar, diferenciar para construir los argumentos.

¿Cuáles son las partes o características de...?

¿Qué relación existe entre...?

¿Cómo es _____ en relación con...?

¿Puede usted diferenciar entre...?

¿Qué razones, motivos, existen para...?

¿Qué ideas justifican...?

¿Cómo clasificaría usted...?

3. De acuerdo con la escogencia realizada para el ejercicio, personifica tu elección e interpreta su rol en el círculo dispuesto para tal fin, explicando las razones que te llevaron a tomar dicha elección.

SESION 4. PUENTE 3-2-1

¿Cómo tus nuevas respuestas se conectan con tus respuestas iniciales?

Destreza	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

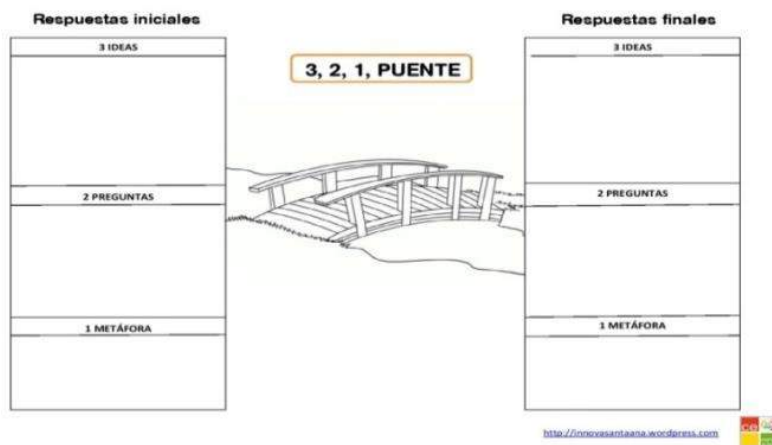
Actividad: ¿Pero esto qué es?

Objetivos: Fomentar la imaginación, conocer que en ocasiones la información necesita una imagen que le sirva de complemento para ser entendida

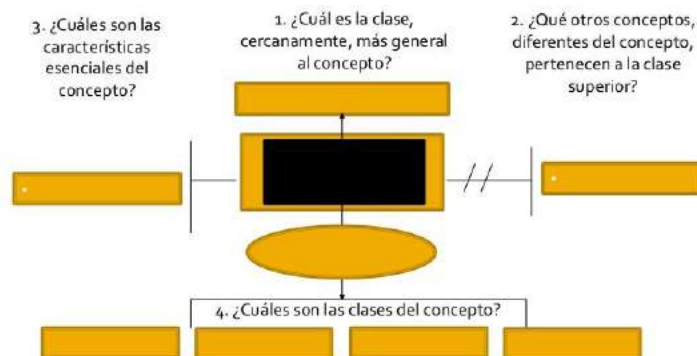
Horizonte de análisis: Permite examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
<p>Esta estrategia puede ser útil para aplicarla cuando los estudiantes van desarrollando comprensiones a través del tiempo. Puede ser un concepto que los alumnos ya conocen bastante en un determinado contexto, pero, la consigna planteada propone focalizar el aprendizaje en una nueva situación, o un concepto que los estudiantes conocen, pero solamente de una manera informal.</p> <p>Esta estrategia pide al estudiante descubrir, evidenciar y explicitar sus pensamientos, ideas, preguntas y comprensiones iniciales sobre un tema y luego relacionar o conectar los mismos, con los nuevos pensamientos surgidos después de alguna intervención.</p>	<p>Esta estrategia puede ser utilizada como introducción, donde el estudiante escribe sus ideas iniciales en forma individual, en un papel. Por ejemplo, como nuestro tema es "revolución", entonces los estudiantes podrán escribir 3 pensamientos, 2 preguntas y 1 analogía. Luego los estudiantes, leerán el texto "las revoluciones del siglo XX" de Nahuel Moreno. Después de la experiencia, los estudiantes completan otro 3, 2, 1 para contrastar sus preconcepciones, con las nuevas ideas que surgen a partir de los planteamientos teóricos expuestos por el autor.</p>	<p>Los estudiantes entonces comparten su pensamiento inicial y el nuevo, explicando a sus compañeros cómo y por qué cambió su manera de pensar.</p> <p>Cada vez que se obtiene nueva información, se pueden construir puentes entre las nuevas ideas y conocimiento previo. El foco está más puesto en ir comprendiendo y conectando los propios pensamientos, que en lograr un determinado resultado específico.</p>

1. Comienza el esquema con la idea inicial que tengas sobre el tema de la revolución. Tras la lectura del capítulo 2 sobre reforma y revolución del libro "las revoluciones del siglo XX" de Nahuel Moreno; después complementa el esquema con los nuevos conceptos asimilados en el análisis del texto sugerido. Te recomendamos usar palabras claves como concluir, criticar, defender, determinar, justificar, interpretar, opinar, valorar.



2. Después de culminar el esquema se socializaran las ideas, preguntas y metáforas, mediante un mentefacto del concepto “revolución”, buscando un consenso en el grupo.



3. A continuación se jugará un concurso sabelotodo y se constituirán grupos de 3 estudiantes para responder algunas preguntas como:

- ¿Está usted de acuerdo con las acciones....? ¿Cómo daría usted prioridad....?
- ¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted....? ¿Qué juicio haría usted sobre....?
- ¿Puede Ud. establecer la importancia de....? ¿Cómo justificar tal punto de vista....?
- ¿Qué elección habría hecho usted....? ¿Por qué sería mejor esto que...?

SESION 5. PUNTOS CARDINALES: E - O - N - S.

Una estrategia para examinar o analizar propuestas.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo o diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.

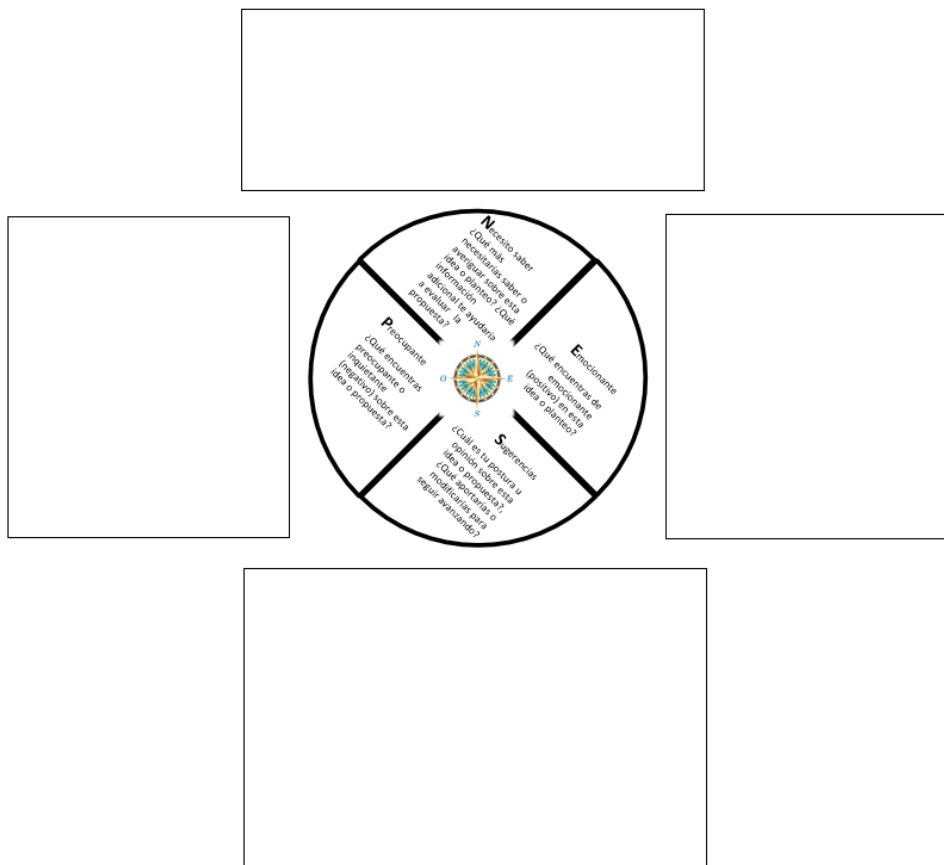
Actividad: Estudio de casos

Objetivos: Aflorar inquietudes en los estudiantes para profundizar en una idea o propuesta

Horizonte de comprensión: Ayuda a demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, interpretando y exponiendo argumentos consistentes

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
<p>Esta estrategia funciona bien para explorar varias facetas de una propuesta, planteamiento o idea para expresar una opinión sobre la misma.</p> <p>La estrategia necesita ser modelada por todo el grupo en principio, con las respuestas anotadas para que toda la clase las vea. Esto permite a los estudiantes formarse con las ideas de otros.</p>	<p>Dibuja una brújula en el medio del pizarrón con las letras respectivas a cada punto cardinal: E, O, N, S. Es generalmente más fácil para los alumnos comenzar por qué es lo “Emocionante” o positivo sobre una idea o propuesta; luego moverse hacia lo “pre-ocupante” o aspectos negativos. Después lo que “Necesitaría saber” para hacer una mejor idea de la propuesta. Finalmente, los estudiantes pueden ser invitados a anotar sus “Sugerencias” personales para modificar el planteamiento y continuar avanzando luego con la discusión grupal.</p>	<p>Puedes registrar las respuestas usando una brújula para direccionarte como si fuera un puntero.</p> <p>Puede también invitarlos a hacer un juicio inicial o una evaluación sobre la idea o propuesta antes de utilizar la brújula, y luego preguntarles cómo sus pensamientos han cambiado después de la dinámica de la brújula.</p>

1. Tras la lectura y análisis del capítulo 3 sobre las épocas y etapas de la lucha de clases del libro “las revoluciones del siglo XX” de Nahuel Moreno, completa el siguiente esquema siguiendo las instrucciones que encuentras a continuación. Puedes utilizar palabras Claves como: Comparar, contrastar, demostrar, interpretar, ilustrar, demostrar.



2. Elabora una línea del tiempo sobre épocas y etapas de la lucha de clases del libro “las revoluciones del siglo XX” de Nahuel Moreno tus percepciones sobre el capítulo analizado y compárala con los principales acontecimientos históricos que se dieron de manera paralela o relacionada en el mundo, dando respuesta a una de las siguientes preguntas de ejemplo, que deberás complementar a partir de tus dudas o interrogantes:

- ¿Cómo clasificaría usted el tipo de...?
- ¿Cómo compararía usted...?
- ¿Cómo contrastaría usted...?
- ¿Qué hechos o ideas se evidencian...?
- ¿Cuál es la idea principal de...?
- ¿Puede explicar que está pasando con/en...?
- ¿Qué puede decir al respecto...?



SESION 6. PREGUNTAS PROVOCADORAS.

Una estrategia para generar preguntas provocadoras que incentiven el pensamiento.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.

Nombre: Séptimo arte

Objetivos: Desarrollar preguntas que promuevan el pensamiento y la indagación

Horizonte de apreciación: Para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre determinada información y validar ideas con base en criterios sólidos.

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
Esta estrategia ayuda a los alumnos a pensar y hacer intercambio de ideas acerca de diferentes tipos de preguntas sobre un tema. El objetivo de hacer preguntas interesantes y	Comience la actividad brindándoles un tópico: “revolución en la actualidad”. Invite a los estudiantes a hacer una observación sobre el documental “Cómo empezar una	Aplice este tipo de preguntas para ampliar y profundizar el pensamiento de los estudiantes, para alentar su curiosidad y aumentar así su motivación a indagar. Esta estrategia puede ser

<p>profundas es llegar a la complejidad y profundidad de un tópico. El objetivo del intercambio de ideas, es tener una variada lista de preguntas sobre un tópico y a través de ella lograr una mayor amplitud y multidimensionalidad de miradas en el mismo. Esta estrategia también puede ser utilizada durante el estudio de un tópico, para ayudar a la clase a hacer visible la evolución que han tenido los estudiantes con respecto a la lista de preguntas sobre el tema en un determinado tiempo.</p>	<p>revolución” de la RTVE y en particular de lo que puede estar pasando o qué piensan ellos de lo que observaron. Instigue a los estudiantes a usar el comienzo de las preguntas guía para generar una lista de preguntas a partir del análisis de la película propuesta. Inicialmente, es mejor trabajar conjuntamente como grupo. Una vez que los estudiantes le tomaron la mano a la estrategia, puedes hacerlos trabajar en pequeños grupos, individualmente o quizás mezclarlos.</p>	<p>usada cuando se introduce un nuevo tópico para ayudar a los estudiantes a generar un sentido de amplitud sobre el mismo. Puede ser utilizada en medio del estudio de un tema, como una forma de provocar la curiosidad de los estudiantes. También puede ser usada cuando se está terminando de estudiar un tópico, como una forma de mostrarles cómo el conocimiento que adquirieron del tema, los ayuda a crear preguntas mejores y más interesantes.</p>
--	---	--

1. Escribe una lista de ideas con al menos 5 preguntas provocadoras entorno al concepto de revolución en la actualidad desde la perspectiva del documental. Usa estas preguntas iniciales para ayudarte a pensar otras aún más interesantes:

¿Cuáles son las partes o características de...?
 ¿Cómo es _____ en relación con...?
 ¿Qué razones, motivos, existen para...?
 ¿Cómo clasificaría usted...?

¿Qué relación existe entre...?
 ¿Puede usted diferenciar entre...?
 ¿Qué ideas justifican...?

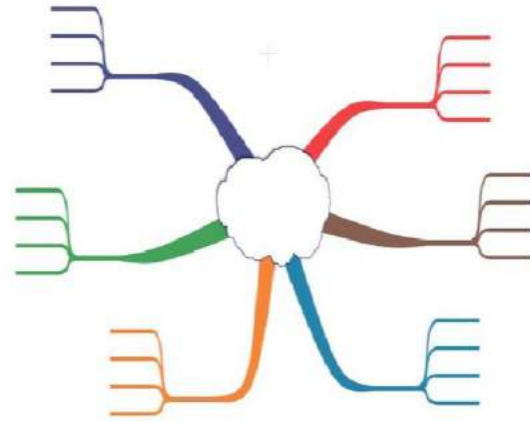


El documental “Cómo empezar una revolución” narra diversas situaciones históricas y contextos en los que el poder de la gente consiguió derrocar un gobierno.

2. En grupos de 3 estudiantes compartan y comparen su lista de ideas, seleccionando las preguntas que parecen más interesantes. Luego, elijan una o más preguntas

provocadoras para discutir sobre ellas en el plenario del grupo.

3. Reflexiona y profundiza sobre: ¿Qué nuevas ideas tienes acerca del concepto “revolución”, que no tenías antes? Organiza tus pensamientos en un mapa mental. No olvides tener en cuenta las palabras clave como clasificar, descubrir, examinar, simplificar, examinar, distinguir, relacionar, diferenciar para construir los argumentos.



SESION 7. PUENTE 3-2-1

¿Cómo tus nuevas respuestas se conectan con tus respuestas iniciales?

Destreza	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.

Actividad: Antes creía... y hoy percibo...

Objetivos: estimular la curiosidad y establecer bases cognitivas para la indagación

Horizonte de análisis: Permite examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
Esta estrategia anima a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas. Sirve cuando quiera que los estudiantes piensen cuidadosamente acerca de por qué algo se observa u ocurre de determinada de manera y es de la forma que es. Usa esta estrategia en	Invite a los estudiantes a hacer una observación sobre el documental “guerras del siglo XX” y en particular de lo que puede estar pasando o qué piensan ellos de lo que observaron. Aliente a sus estudiantes a respaldar sus interpretaciones con razones y argumentos. Incite a los estudiantes a pensar sobre qué es lo que los intriga	La estrategia funciona bien en una discusión grupal pero en algunos casos quizás quiera aplicarla individualmente por escrito o que piensen un tiempo antes de comenzar a compartir las ideas con la clase. Las respuestas de los

<p>el comienzo de cada unidad para motivar el interés de los estudiantes o pruébalo con un objeto que se conecta con el tema durante la unidad de estudio. Considere usar la estrategia con un objeto interesante cerca del final de cada unidad para motivar a los estudiantes a mayor aplicación de su nuevo aprendizaje e ideas.</p>	<p>sobre el objeto o el tema. La estrategia funciona mejor cuando el estudiante responde usando todos los elementos conjuntamente; sin embargo, puede experimentar que los estudiantes usen un elemento por vez, y tú tienes que formular preguntas para poder llevarlos al siguiente elemento.</p>	<p>estudiantes a la estrategia pueden ser escritas o grabadas, así un conjunto de observaciones, interpretaciones y preguntas pueden ser listadas y retomadas durante el curso.</p>
---	---	---

La intención de esta actividad radica en que análisis críticamente el audio del programa radial de Diana Uribe sobre las guerras del siglo XX y a partir de su análisis:



1. Mediante un gráfico propio de la rutina del pensamiento puente 3-2-1; deduce cómo ha cambiado para ti la visión que tenías sobre el concepto de la guerra, antes y después de observar y analizar el audio.

Respuestas iniciales

3 IDEAS
2 PREGUNTAS
1 METÁFORA

3, 2, 1, PUENTE

Respuestas finales

3 IDEAS
2 PREGUNTAS
1 METÁFORA

<http://innovasantana.wordpress.com>

2. Complementa algunas de las siguientes preguntas con relación a las dudas expresadas en el Gráfico interior y socializa tu respuesta ante el plenario.

¿Está usted de acuerdo con las acciones....? ¿Por qué cree Ud. que (tal persona) escogió....?
 ¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted....?
 ¿Puede Ud. establecer la importancia de....? ¿Qué elección habría hecho usted....?

¿Cómo daría usted prioridad....?
 ¿Qué juicio haría usted sobre....?

¿Cómo justificar tal punto de vista....?
 ¿Por qué sería mejor esto que...?

3. Teniendo en cuenta las palabras clave y las preguntas que sustentaste, manifiesta en el esquema de montaña de acontecimientos, los hechos más significativos escuchados en el audio utilizando palabras clave como: concluir, criticar, defender, determinar, justificar, interpretar, opinar, valorar.



SESION 8. PUNTOS CARDINALES: E - O - N - S.

Una estrategia para examinar o analizar propuestas.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo o diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.

Actividad: Pensamiento bajo sospecha

Objetivos: Reflexionar sobre cómo y porqué nuestro pensamiento ha cambiado.

Horizonte de comprensión: Ayuda a demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, interpretando y exponiendo argumentos consistentes

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
Esta estrategia ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos con respecto a un tema o problema y a explorar cómo y porqué sus pensamientos han	Esta estrategia puede ser utilizada cuando los pensamientos iniciales, opiniones, o creencias son propensos a cambiar como resultado de la enseñanza o experiencia. Por ejemplo,	Haga que los estudiantes compartan y expliquen sus cambios de pensamiento. Es recomendable inicialmente hacerlo en

<p>cambiado. Podría ser útil a la hora de consolidar nuevos aprendizajes, que los estudiantes tengan la oportunidad de identificar sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Examinando y explicando, cómo y porqué sus pensamientos han cambiado, los estudiantes están desarrollando sus habilidades de razonar, reconocer la causa y el efecto de las relaciones.</p>	<p>luego de leer información nueva, experimentar con algo nuevo, tener una discusión en clase, al terminar un tema, etc. Explique a los estudiantes que el propósito de esta estrategia es reflexionar sobre sus ideas y preconcepciones con respecto a un tema o problema, para luego explorar y comparar, cómo sus pensamientos han cambiado a lo largo del tiempo.</p>	<p>grupo así el docente puede probar el pensamiento de los estudiantes y presionarlos a explicarse. Una vez que se acostumbraron a explicar sus pensamientos, pueden compartirlos en pares o en grupos pequeños.</p>
---	--	--



1. De acuerdo con tus averiguaciones y las imágenes sobre la guerra fría, establece las diferencias o similitudes entre el bloque socialista y el capitalismo Americano. Puedes utilizar palabras Claves como: Comparar, contrastar, demostrar, interpretar, ilustrar, inferir, relatar, demostrar.

2. A partir del listado de preguntas, crea una explicación clara para describir tu gráfico.

COMPARA Y CONTRASTA

↘ ¿En qué se parecen? ↙

↘ ¿En qué se diferencian? ↙

En cuanto a...

	↔	
	↔	
	↔	
	↔	

↓ ↓

¿Qué nos dice sobre estas cosas?

¿Cómo clasificaría usted el tipo de...?
 ¿Cómo compararía usted...?

¿Cómo contrastaría usted...?

¿Qué hechos o ideas se evidencian...?

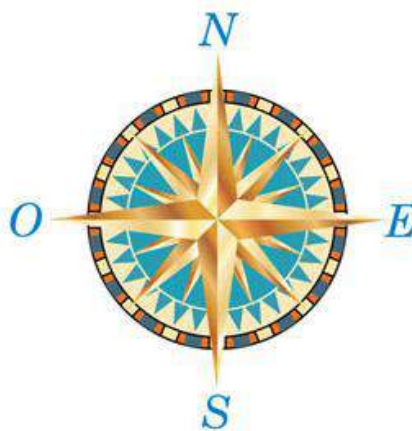
¿Cuál es la idea principal de...?

¿Puede explicar que está pasando con/en...?

3. Profundiza tus ideas sobre la pregunta seleccionada y contrasta en la brújula tus percepciones sobre el tema, utilizando los puntos cardinales que te ayudaran a establecer una opinión al respecto.

N= Necesito saber: ¿Qué más necesitarías saber o averiguar sobre esta idea o planteamiento?
¿Qué información adicional te ayudaría a evaluar la propuesta?

O= pre-O-cupante:
(Worrisome: Lo marcamos con una "O" por oeste) ¿Qué encuentras preocupante o inquietante (negativo) sobre esta idea o propuesta?



E= Emocionante:
¿Qué encuentras de emocionante (positivo) en esta idea o planteamiento?

S= Sugerencias para continuar avanzando: ¿Cuál es tu postura u opinión sobre esta idea o propuesta?, ¿Qué aportarías o modificarías para seguir avanzando?

SESION 9. PREGUNTAS PROVOCADORAS.

Una estrategia para generar preguntas provocadoras que incentiven el pensamiento.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.

Actividad: La dimensión contrafactual

Objetivos: Examinar una misma situación desde 4 puntos de vista diferentes para tomar una postura crítica y equilibradas

Horizonte de apreciación: Para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre determinada información y validar ideas con base en criterios sólidos

REFLEXIÓN	ACCIÓN	PARTICIPACIÓN
Esta estrategia ayuda a los estudiantes a considerar diferentes y diversas perspectivas relativas al tema. Entender que las distintas personas pueden pensar y sentir de forma diferente con respecto a temas que son claves y despiertan controversia. Puede utilizarse al principio de una unidad de estudio para ayudar a los estudiantes a pensar en nuevas perspectivas sobre un tema e imaginar diferentes personajes, temas y cuestiones relacionadas a él. También funciona cuando los estudiantes tienen una posición	Esto se puede hacer individualmente, o trabajando con toda la clase, pero es importante dar suficiente tiempo a la tormenta de ideas inicial, para que los estudiantes realmente puedan extenderse y explorar diversas ideas. Invite a los estudiantes a hacer una observación sobre el documental "guerras del siglo XX" y en particular de lo que puede estar pasando o qué piensan ellos de lo que observaron. Aliente a sus estudiantes a respaldar sus interpretaciones con razones y	Una vez que todos hayan hablado en el círculo, el docente puede tomar el control de la discusión preguntando: "¿Qué nuevas ideas tienen sobre el tema que antes no tenían?" y "¿Qué nuevas preguntas les harían a los compañeros?" Tomando turnos, invite a los estudiantes a hablar brevemente sobre el punto de vista elegido usando el protocolo del guion. La variedad de respuestas será amplia y distinta, ya que cada estudiante debería intentar producir su propio punto de vista.

rígida y se les dificulta ver otras perspectivas. Esta estrategia puede usarse para abrir discusiones sobre dilemas en temas polémicos, provocativos y estimulantes.

He aquí una técnica muy útil y sencilla para tomar decisiones: se trata de un esquema conocido por algunos como el cuadrado de Descartes. Su función es ayudar a analizar una situación o problema respondiendo a las 4 preguntas que se formulan.

Tras la identificación de un tema, pida a los alumnos ideas sobre diferentes puntos de vista acerca del mismo.

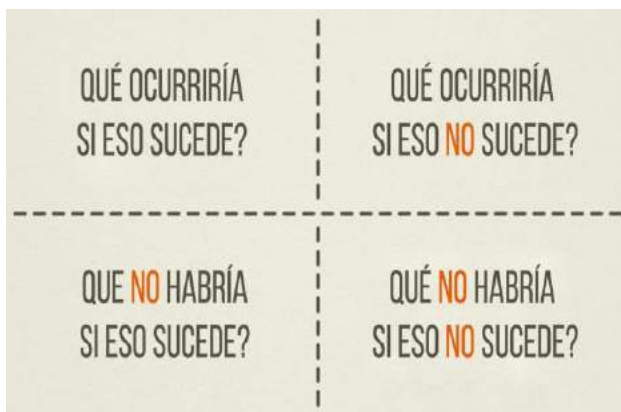
argumentos. Incite a los estudiantes a pensar sobre qué es lo que los intriga sobre el objeto o el tema.

Dele tiempo para preparar sus ideas acerca del tema desde esa perspectiva usando el protocolo del guion para estructurar qué es lo que él o ella quieren decir.

Una vez que el estudiante haya preparado su "personaje", la clase debería estar preparada para disponerse en círculo y actuar desde sus variadas perspectivas.

Si algunos estudiantes deciden elegir el mismo argumento, anímelos a representarlos de manera diferente.

Como los estudiantes muestran su pensamiento en debate, sus ideas pueden ser escritas en el pizarrón para poder crear una lista de perspectivas. La última pregunta de la estrategia, invita a los estudiantes a pensar en una pregunta sobre su propio punto de vista. Colecte esas preguntas o haga que sus estudiantes las anoten y las respondan para que continúen pensando sobre el tema estudiado.



1. Con relación a la película el día después acerca de la guerra nuclear que pudo desatarse durante la guerra fría por la tensión entre la EE.UU. y la U.R.S.S.; imagina que eres un de los líderes de estos dos bloques o por el contrario un ciudadano del tercer mundo y contesta a estas preguntas:

- ¿Qué ocurriría si eso sucede? (¿qué gano? ¿cuáles son los "pro"?)
- ¿Qué ocurriría si eso NO sucede? (Si todo se queda como está ¿Cuáles serían las ventajas de que no suceda?)
- ¿Que NO habría si eso sucede? (Los contras de obtener lo que se quiere).
- ¿Qué NO habría si eso NO sucede? (La parte negativa de no tener lo que se quiere).



1. Conformen grupos mixtos de mínimo 3 integrantes y preparen sus opiniones para exponerlas en un cortometraje de 10 minutos. Se recomienda dar solución a dos de las preguntas seleccionadas y utilizar las palabras clave para construir sus argumentos en el siguiente esquema.

- ¿Cuáles son las partes o características de...?
- ¿Cómo es _____ en relación con...?
- ¿Qué razones, motivos, existen para...?
- ¿Cómo clasificaría usted...?

NOMBRE _____ FECHA _____

MAPA PARA UNA HISTORIA / CUENTO / DRAMA
Llene cada cuadro con su respectivo contenido.

Lugar	Tiempo en que acontece	Escenario	
Personajes Principales		Personajes Secundarios	
Problemas / Trama			
Escena I	Escena II	Escena III	Escena VI
Resultados			

Derechos Reservados de www.organizadoresgraficos.com

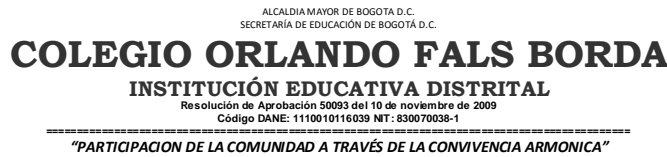
¿Qué relación existe entre...?

¿Qué ideas justifican...?

¿Puede usted diferenciar entre...?

Palabras clave: clasificar, descubrir, examinar, simplificar, examinar, distinguir, relacionar.

Anexo 8. Prueba de salida - Fase 3



PRUEBA DE SALIDA

Esta fase final de la investigación está encaminada a cotejar los resultados referidos a la visibilización del pensamiento, a partir de la aplicación de las rutinas del pensamiento durante el programa de intervención, en respuesta al nivel de pensamiento crítico inferencial en el aprendizaje de las ciencias sociales, con respecto a las subcategorías y descriptores que la rúbrica busca medir, contrastándolos para determinar las propuestas y conclusiones propias del proceso investigativo. Por esta razón, se plantearán un conjunto de preguntas cerradas de única respuesta y con oportunidad de réplica u observación frente a la misma, con el fin de determinar en el grupo objeto de investigación no solo sus falencias y dificultades, sino además, sus habilidades y capacidades al respecto.

Preguntas de Selección Múltiple con Única Respuesta

Estas preguntas desarrollan una idea o a un problema, al cual se refieren las opciones o posibles respuestas. Consta de un enunciado y cuatro opciones de respuesta las cuales completan el enunciado inicial. Se recomienda leer cuidadosamente el enunciado y analizarlo, mirar las opciones de respuesta y escoger la que se considera correcta de acuerdo con la rúbrica. Al final de cada pregunta se encuentra un espacio para que se plantee la opción de réplica u observación.

Destreza	Criterio	Descriptor	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	Distingue claramente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos y las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Alto	Distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores. Además, reconoce aquellos que están implícitos en los supuestos, pero no discute las implicaciones de las posiciones y argumentos presentados.
		Básico	Distingue parcialmente los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.
		Bajo	No distingue los tipos de planteamientos basados en hechos, conceptos y valores.



1. El historiador Lucien Febvre afirmaba que cada época construye mentalmente sus propios universos a partir de los acontecimientos de que dispone, sean falsos o verdaderos, y que además emplea en la elaboración de su pasado los dones, ingenios, cualidades, curiosidades y en general todo lo que la distingue de las épocas pasadas. Estas afirmaciones aluden al hecho de que:

- A. en un momento ciertos temas de investigación resultan atractivos mientras se menosprecian otros que habían concentrado la atención
- B. la falsedad o veracidad de un acontecimiento depende exclusivamente del saber que se construye en un momento particular
- C. la historia, más que trabajar sobre la verdad o falsedad de los acontecimientos lo hace con los deseos de su época
- D. en la investigación histórica se privilegia el ingenio más que la verdad de los discursos contruidos

↳ **réplica u observación:** _____

Al terminar la Primera Guerra Mundial los vencedores reorganizaron las fronteras de Europa. Una de las consecuencias de este proceso, fue el establecimiento de Yugoslavia en 1918, como un reino de serbios, croatas y eslovenos, desconociendo a los albaneses y los antagonismos internos. Durante los años noventa del siglo XX, los serbios desataron una persecución sangrienta contra la población de los otros grupos, generando una guerra civil y uno de los mayores genocidios de la época contemporánea.

2. Una conclusión que podemos extraer de este proceso es que:

- A. el conflicto de los Balcanes es consecuencia directa de los acuerdos del tratado de Yalta
- B. la formación de un país debe obedecer a procesos histórico-culturales propios, más que a imposiciones externas
- C. Yugoslavia fue una nación que se construyó de acuerdo con los intereses de todos los pueblos que habitaban la región
- D. los albaneses son una comunidad diferente a los demás componentes étnicos de Yugoslavia

↳ **réplica u observación:** _____

3. De acuerdo con la información anterior, puede decirse que:

- A. los croatas pretendieron establecer un dominio étnico y cultural en toda la región
- B. los albaneses resistieron la imposición a vivir de manera diferente a sus tradiciones
- C. la Primera Guerra Mundial estableció un nuevo orden político injusto e inequitativo
- D. los croatas y los eslovenos fueron pueblos que no intervinieron en el conflicto

↳ **réplica u observación:** _____

4. El siguiente texto tomado de Historia Universal del Siglo XX. Geoestrategia. p. 86, hace referencia a la transformación del Imperio Ruso en el siglo XX. “El Imperio Ruso resulto desmembrado durante la Primera Guerra Mundial con la caída del zarismo. Sobrevivió a partir de 1945 bajo el stalinismo, y se desintegró por segunda vez con el fin del comunismo. Así, parece que el Imperio Ruso se conjuga con el absolutismo. Construido bajo la autocracia de los zares, es reforzado por un régimen aún más autoritario a partir de la década de 1920 y muere con el debilitamiento del régimen soviético de Gorbachov, quien supo aplicar a partir de 1985 la necesaria reforma de los métodos de gestión, aunque sin tener en cuenta de modo suficiente la cuestión de las nacionalidades”. Del texto se deduce que:

- A. Los métodos del zarismo fueron ineficaces para mantener la unidad del Imperio
- B. La muerte de Stalin causó la desintegración del Imperio
- C. Las reformas de Gorbachov atendieron los problemas de las nacionalidades
- D. La existencia de un Imperio depende de la fortaleza de los regímenes autoritarios

↳ **réplica u observación:** _____

5. El Estado totalitario nazi se caracterizó por la defensa de unas jerarquías, el culto a la fuerza, la supremacía de la raza aria, el odio a otras etnias (como los judíos y gitanos) y la ciega obediencia a un líder. Este tipo de ideología pretendió:

- A. reforzar lazos nacionales para legitimar el poder y fomentar la lealtad al líder
- B. crear sentimientos de solidaridad con los pueblos vecinos

- C. solucionar y satisfacer las demandas de bienestar de los alemanes
- D. fortalecer los lazos históricos de los alemanes con sus antepasados

↳ réplica u observación: _____

6. El nazismo fue racista, impulsó la persecución indiscriminada a las razas diferentes a la suya (aria), con la falsa creencia de la inferioridad de algunos grupos raciales, según este presupuesto desde el punto de vista biológico se podía decir que:

- A. Hoy en día hablar de razas puras es una realidad pura
- B. Los intercambios raciales hacen que genéticamente un grupo étnico mejora
- C. La raza es más bien un hecho social, en que las personas “creen” compartir una herencia biológica
- D. El ADN permite analizar que existen grupos étnicos raciales biológicamente superiores

↳ réplica u observación: _____

Destreza	Criterio	Descriptor	
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo o diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	Analiza detalladamente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina en detalle los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Alto	Analiza los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados, pero no en detalle. Además, examina parcialmente los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan y su relación lógica con el argumento principal.
		Básico	Analiza parcialmente los asuntos que aborda el argumento principal de los problemas, situaciones o dilemas planteados. Además, examina de forma limitada los argumentos secundarios y las teorías que los sustentan.
		Bajo	No identifica los componentes principales de los argumentos de los problemas, situaciones o dilemas planteados, ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos.

7. El progreso industrial en los países europeos tuvo como consecuencia inevitable una política imperialista, expresada en el afán por extender su dominio territorial a otros continentes ricos en recursos naturales y en materias primas. Es así como Inglaterra, Francia y Alemania competían por colonizar África, Asia y América para asegurar el poderío mundial que aún hoy mantienen. De acuerdo con este planteamiento, se puede advertir acertadamente que:

- A. la idea de progreso benefició a los países subdesarrollados
- B. los países europeos han civilizado al mundo entero
- C. el capitalismo promovió las políticas imperialistas
- B. el progreso europeo se dio gracias al apoyo incondicional de sus colonias

↳ réplica u observación: _____

8. El proceso de industrialización en Europa occidental, repercutió en Asia, África y América debido a que los colonizadores ingleses, belgas, alemanes, franceses y holandeses demandaban materias primas y productos agropecuarios para alimentar a la creciente población urbana. Esto significó para los países latinoamericanos:

- A. la implementación de tecnología propia infraestructura eficiente de vías y comunicaciones destinada solamente a exportar las materias primas
- B. su especialización en la producción agropecuaria y minera para satisfacer la demanda internacional, descuidando las necesidades regionales
- C. un tipo de economía regional cada vez más especializada que benefició a un amplio sector de la sociedad
- D. una economía independiente de las demandas extranjeras que permitió la producción de bienes de consumo masivo

↳ réplica u observación: _____

9. Los países latinoamericanos fueron aliados de los Estados Unidos durante el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial; sin embargo, cuando esta finalizó y se inició el período de la Guerra Fría, América Latina se vio afectada porque Estados Unidos:

- A. Volvió a interesarse por las materias primas de América Latina y retrasó la diversificación industrial.
- B. Promovió el desarrollo de un conflicto de mayores dimensiones en la región.
- C. Invertió en el desarrollo de la región y eso generó tensiones con los países en conflicto.
- D. Dedicó la inversión a reconstruir Europa, Japón y después China para impedir la expansión del comunismo.

↳ réplica u observación: _____

10. En 1945, las colonias se habían quedado sin metrópolis por el impacto de la Segunda Guerra Mundial. La Unión Soviética estaba al tanto de que muchos conflictos entre metrópolis y colonias pudieran resolverse a favor de estas últimas donde se encontraban las materias primas. La estrategia de favorecer la independencia de las colonias obedeció a:

- A. La posibilidad de acogida de la ideología socialista.
- B. La necesidad que tenía la URSS de materias primas.
- C. El deseo de independencia inherente a la ideología marxista.
- D. El intento de la URSS por salir de la crisis de posguerra.

↳ réplica u observación: _____

11. Entre 1966 y 1969 transcurre la llamada Revolución Cultural China, que buscaba “retornar a las fuentes originales” del comunismo y parar el riesgo de la burocratización del partido comunista. Esta actitud revolucionaria originó una facción de extrema izquierda que rescataba el pensamiento de Mao y proponía un acelerado desarrollo económico para el país fundado en la producción comunitaria. Estas tendencias comunistas ya habían deteriorado las relaciones con la Unión Soviética y dieron por resultado:

- A. las más enconadas contiendas religiosas y diplomáticas entre China y la Unión Soviética
- B. la aceptación incondicional de los chinos al manejo político de la economía planteada por los soviéticos
- C. la ruptura política de China con la Unión Soviética, pues existían abismos conceptuales insuperables
- D. la necesidad de llevar a cabo la individualización de la economía china con la propuesta del gobierno

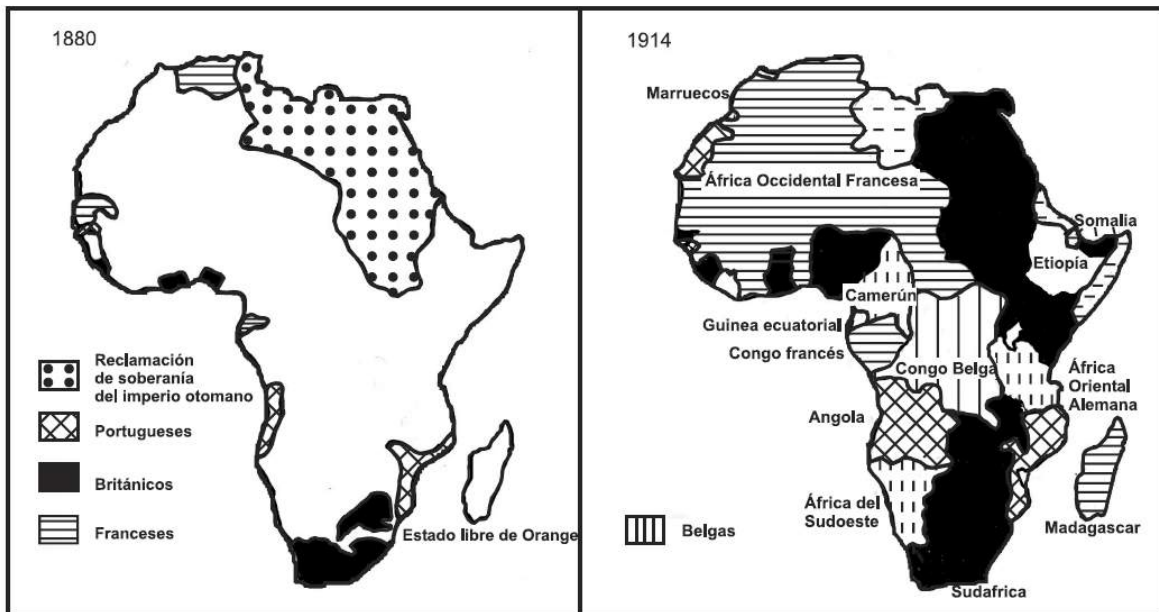
↳ réplica u observación: _____

12. Para 1965 los países del tercer mundo ocupaban el 81% de la superficie de La Tierra con el 50% de la población y con un producto nacional bruto de 135 dólares por persona. El bloque socialista ocupaba el 26% de la superficie con el 33% de la población y un ingreso de 1075 dólares anuales. El bloque capitalista, por su parte, ocupaba el 23% de la tierra con el 19% de la población y un producto nacional bruto de 1675 dólares por persona. Esta desproporción ocasionó problemas sociales y económicos entre los países del tercer mundo. Esta situación que aún se mantiene se podría solucionar sí:

- A. todos los países asumieran el modelo socialista
- B. las políticas educativas y demográficas renovaran la situación social en cada país
- C. la inversión extranjera se hiciera con bajos intereses
- D. la tasa de crecimiento demográfica aumentara acorde a los ingresos de la población

↳ réplica u observación: _____

Destreza	Criterio	Descriptor	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	Identifica y resume claramente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica detalladamente por qué y cómo lo son. Además, identifica asuntos insertados e implícitos en el contexto, abordando la relación entre éstos.
		Alto	Identifica y resume los problemas, dilemas o situaciones principales y explica por qué y cómo lo son.
		Básico	Identifica y resume parcialmente los problemas, dilemas o situaciones principales y explica de forma limitada por qué y cómo lo son.
		Bajo	No identifica, resume, o explica el problema principal o la pregunta. Representa los asuntos de forma inexacta e inapropiada.



13. La situación mostrada en el mapa acerca de las divisiones territoriales en el África son el resultado de:

- A. la ocupación y radicación de gran una cantidad de europeos en África, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX
- B. los estímulos que dieron los europeos, desde finales del siglo XIX, al desarrollo de África con la explotación de sus recursos
- C. la implementación, de hecho, de una política y estrategia neocolonial, por parte de las potencias mundiales durante los siglos XIX y XX
- D. un proceso de demarcación, por parte de los europeos, de las fronteras de las naciones africanas durante los siglos XIX y XX para el establecimiento de la democracia

↳ réplica u observación: _____

14. Los orígenes remotos de la Segunda Guerra Mundial se derivan del nuevo orden internacional surgido tras la primera Guerra Mundial. Puede decirse que el tratado de Versalles no creó un clima de reconciliación entre las naciones porque:

- A. La carrera armamentística se afianzó aún más
- B. Las imposiciones a Alemania engendraron una insatisfacción general que fue aprovechada por el nazismo
- C. La política expansionista no se detuvo
- D. Las democracias se empeñaron en mantenerse al margen de los problemas del mundo

↳ réplica u observación: _____

15. Las democracias liberales y el socialismo, pese a ser sistemas políticos opuestos, se unieron para enfrentar el fascismo durante la II Guerra Mundial. Filosóficamente eran progresistas, y se oponían a los preceptos reaccionarios del fascismo. La diferencia entre progreso y reacción se puede evidenciar en la forma en que percibían nociones como la de igualdad: para los progresistas todos los seres humanos son iguales y para los reaccionarios factores como la raza y la cultura fundamentan la superioridad de algunos pueblos frente a otros. Los fascistas alemanes consideraban la raza aria superior, porque:

- A. era biológica y culturalmente pura, pues no se degradó en el contacto con otros pueblos
- B. las razas eslavas y latinas eran impuras como producto de las uniones indiscriminadas
- C. los negros, árabes y latinos pertenecían a pueblos históricamente dominados
- D. pertenecía a una estirpe milenaria destinada a salvar la civilización occidental

↳ **réplica u observación:** _____

16. En octubre de 1917, Rusia era un país con una población aproximada de 150 millones de habitantes. De esta población, el 12% estaba dedicada a la industria, en tanto el 75% laboraba en el campo. Por lo tanto, Rusia era un país poco industrializado con una población eminentemente campesina y una significativa concentración de la tierra. Teniendo en cuenta las anteriores características de la población rusa y el triunfo de la revolución bolchevique, Lenin planteó:

- A. una integración de las diferentes etnias y nacionalidades que existían en la Gran Rusia
- B. una política de industrialización y explotación de la tierra junto con una transformación de la propiedad privada
- C. concentrar esfuerzos en aumentar la producción agrícola para alimentar al pueblo ruso
- D. los obreros y campesinos fueran el centro de la política económica del nuevo proceso revolucionario

↳ **réplica u observación:** _____

17. Con la Revolución Rusa se desarrolló un estilo artístico que se denominó el “Realismo”. En estos cuadros los pintores presentaban aspectos sociales, económicos y políticos de la época, como la industrialización, la tecnificación de la agricultura, el hombre y la mujer en igualdad de condiciones y la erradicación del analfabetismo. La propuesta del “Realismo” ruso era la de:

- A. mostrar el nivel de vida y los logros alcanzados por la Revolución
- B. divulgar los planteamientos de las políticas socialistas
- C. unificar la pintura soviética alrededor de ciertos estilos artísticos
- D. desarrollar una propuesta artística alrededor de las costumbres rusas

↳ **réplica u observación:** _____

18. La revolución cubana originó una serie de cambios sociales en la isla, entre ellos: nacionalización de sus recursos, redistribución de la tierra entre los campesinos, independencia con relación al dominio de las empresas multinacionales y el acceso a educación y salud gratuita para toda la población. Estos cambios tuvieron como consecuencia que:

- A. algunos gobiernos del continente plantearan reformas sociales para evitar revoluciones similares a la cubana
- B. la población cubana no tenga asegurados derechos fundamentales, tales como la salud y la educación
- C. el gobierno de los Estados Unidos ofreciera ayuda al cubano para evitar la radicalización de la revolución
- D. la Unión Soviética desistiera de prestar ayuda a los revolucionarios cubanos por temor a una represalia de los Estados Unidos

↳ **réplica u observación:** _____

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

Anexo 9. Listas de chequeo programa de intervención

Tabla 10. Lista de chequeo sesión 1.

Destreza	Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje	
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	4	13 %	
		Alto	5	18 %	
		Básico	14	48 %	
		Bajo	6	21 %	
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
APELLIDOS Y NOMBRES					
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO		✓		
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO			✓	
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA	✓			
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA			✓	
8	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY			✓	
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA				✓
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
12	GOYENECHERIVERA JOAN SEBASTIAN			✓	
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE			✓	
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN			✓	
15	LOZANO ROMERO VALERIO			✓	
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL			✓	
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.			✓	
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE			✓	
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA			✓	
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES				✓
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH				✓
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA			✓	
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA		✓		
26	SIERRA FONSECA MICHAEL		✓		
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE				✓
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI		✓		

Tabla 12. Lista de chequeo sesión 2.

Destreza	Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo diferencias notables	Superior	6	21 %
		Alto	7	24 %
		Básico	6	21 %

		para comprobar que tiene valor o exactitud	Bajo	10	34 %
N°	RUBRICA	Analiza en detalle la situación planteada y examina los argumentos que los sustentan	Analiza la situación planteada y examina parcialmente los argumentos que los sustentan	Analiza parcialmente la situación planteada y examina de forma limitada los argumentos	No identifica los componentes principales la situación ni demuestra las relaciones lógicas entre éstos
	APELLIDOS Y NOMBRES				
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO		✓		
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO			✓	
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA			✓	
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
8	FONSECA PRIETO TATIANA				✓
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA			✓	
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.				✓
12	GOYENCHE RIVERA JOAN SEBASTIAN		✓		
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE			✓	
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN		✓		
15	LOZANO ROMERO VALERIO	✓			
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL				✓
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.			✓	
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE				✓
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA		✓		
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES				✓
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH				✓
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA		✓		
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA				✓
26	SIERRA FONSECA MICHAEL				✓
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE			✓	
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI	✓			

Tabla 14. Lista de chequeo sesión 3.

<i>Destreza</i>	<i>Criterio</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	3	10 %	
		Alto	6	21 %	
		Básico	11	38 %	
		Bajo	9	31 %	
N°	RUBRICA	Identifica y claramente los dilemas principales y resume con detalle por qué y cómo lo son.	Identifica los dilemas principales y resume por qué y cómo lo son.	Identifica parcialmente los dilemas principales y resume de forma limitada por qué y cómo lo son.	No identifica o resume el dilema o problema principal, o los representa de forma inexacta e inapropiada.
	APELLIDOS Y NOMBRES				

1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN			✓	
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO			✓	
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO			✓	
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA			✓	
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA		✓		
8	FONSECA PRIETO TATIANA				✓
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA				✓
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.				✓
12	GOYENCHE RIVERA JOAN SEBASTIAN			✓	
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE			✓	
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN		✓		
15	LOZANO ROMERO VALERIO		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL				✓
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.			✓	
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE				✓
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA		✓		
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES				✓
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH				✓
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA			✓	
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA			✓	
26	SIERRA FONSECA MICHAEL			✓	
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE			✓	
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI		✓		

Tabla 16. Lista de chequeo sesión 4.

Destreza		Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje
Inferir	Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares		Superior	7	24 %
			Alto	12	41 %
			Básico	9	31 %
			Bajo	1	4 %
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO		✓		
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO		✓		
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA		✓		
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
8	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA			✓	

11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
12	GOYENECHÉ RIVERA JOAN SEBASTIAN		✓		
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN	✓			
15	LOZANO ROMERO VALERIO		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL			✓	
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.		✓		
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.			✓	
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE			✓	
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH			✓	
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA		✓		
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA		✓		
26	SIERRA FONSECA MICHAEL		✓		
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE			✓	
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARA I	✓			

Tabla 18. Lista de chequeo sesión 5.

<i>Destreza</i>	<i>Criterio</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>	
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	10	35 %	
		Alto	11	37 %	
		Básico	5	18 %	
		Bajo	3	10 %	
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
	APELLIDOS Y NOMBRES				
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO	✓			
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO		✓		
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA		✓		
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
8	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA			✓	
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
12	GOYENECHÉ RIVERA JOAN SEBASTIAN		✓		
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN	✓			
15	LOZANO ROMERO VALERIO		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL			✓	
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.		✓		
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE			✓	
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			

21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH				✓
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA		✓		
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA	✓			
26	SIERRA FONSECA MICHAEL	✓			
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE		✓		
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI	✓			

Tabla 20. Lista de chequeo sesión 6.

Destreza		Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje
Explicar		Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	10	35 %
			Alto	12	40 %
			Básico	5	18 %
			Bajo	2	7 %
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
	APELLIDOS Y NOMBRES				
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
3	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO	✓			
4	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO				✓
5	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA			✓	
6	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
7	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
8	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
9	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA		✓		
10	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
11	GOYENCHE RIVERA JOAN SEBASTIAN	✓			
12	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
13	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN		✓		
14	LOZANO ROMERO VALERIO	✓			
15	MARIN SIMBAQUEVA DEIVI ROBINSON		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL		✓		
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.	✓			
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE		✓		
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH			✓	
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA	✓			
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA		✓		
26	SIERRA FONSECA MICHAEL		✓		
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE		✓		
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI		✓		

Tabla 22. Lista de chequeo sesión 7.

Destreza		Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje
Inferir		Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares	Superior	11	37 %
			Alto	10	35 %
			Básico	3	10 %
			Bajo	5	18 %
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
	APELLIDOS Y NOMBRES				
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN	✓			
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO	✓			
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO				✓
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA		✓		
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
8	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA			✓	
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
12	GOYENCHE RIVERA JOAN SEBASTIAN	✓			
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN		✓		
15	LOZANO ROMERO VALERIO	✓			
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL		✓		
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.	✓			
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE		✓		
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH			✓	
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA		✓		
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA		✓		
26	SIERRA FONSECA MICHAEL		✓		
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE		✓		
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI	✓			

Tabla 24. Lista de chequeo sesión 8.

Destreza	Criterio	Descriptor	Total	Porcentaje
Contrastar	Someter a prueba una información estableciendo diferencias notables para comprobar que tiene valor o exactitud	Superior	14	47 %
		Alto	10	35 %
		Básico	5	18 %
		Bajo	0	---

N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BELTRAN CHAVEZ NESTOR ESTEBAN				✓
3	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
4	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO	✓			
5	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO		✓		
6	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA		✓		
7	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
8	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
9	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
10	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA			✓	
11	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
12	GOYENECHERIVERA JOAN SEBASTIAN		✓		
13	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
14	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN	✓			
15	LOZANO ROMERO VALERIO		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL			✓	
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.		✓		
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE			✓	
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH				✓
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA		✓		
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA	✓			
26	SIERRA FONSECA MICHAEL	✓			
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE		✓		
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI	✓			

Tabla 26. Lista de chequeo sesión 9.

<i>Destreza</i>	<i>Criterio</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>	
Explicar	Expresa dilemas o situaciones de manera clara y precisa para ofrecer un concepto o idea completa de ellos	Superior	12	41 %	
		Alto	9	31 %	
		Básico	7	24 %	
		Bajo	1	4 %	
N°	RUBRICA	Distingue planteamientos, aun los implícitos y discute sus implicaciones	Distingue planteamientos pero no sus implicaciones	Distingue planteamientos parcialmente	No distingue planteamientos ni implicaciones
1	ARGEL CELIS NICOLE TATIANA	✓			
2	BUSTOS PEDRAZA DEIVID SEBASTIAN		✓		
3	CAMELO POVEDA BRAYAN MAURICIO	✓			
4	CAPERA PALLARES SERGIO JHENARO				✓
5	CASTELLANOS LOPEZ IVETT DANIELA			✓	

6	DAZA WALTEROS MARIA JULIANA	✓			
7	FONSECA PRIETO TATIANA			✓	
8	GARZON MARTINEZ WILZERNEY		✓		
9	GOMEZ PATIÑO LEIDY JOHANA		✓		
10	GONZALEZ DELGADO JHOVAN F.			✓	
11	GOYENECHÉ RIVERA JOAN SEBASTIAN	✓			
12	GUTIERREZ SANCHEZ JUAN JOSE		✓		
13	HERNANDEZ CITA JUAN ESTEBAN		✓		
14	LOZANO ROMERO VALERIO	✓			
15	MARIN SIMBAQUEVA DEIVI ROBINSON		✓		
16	MARTINEZ SARMIENTO PAULA MICHELL		✓		
17	MARTINEZ RODRIGUEZ PAULA A.	✓			
18	MONTAÑO MOLINA WILMER A.				✓
19	MUÑOZ BAUTISTA RUDY KATHERINE		✓		
20	NOVA OBANDO LAURA CAMILA	✓			
21	PINZON VILLAMIL ANGIE LORENA	✓			
22	ROJAS DAZA IVAN ANDRES			✓	
23	RONCANCIO RIVERA IDIER ARLETH			✓	
24	RUIZ AGUDELO MARIA CAMILA	✓			
25	SIERRA FONSECA ANGIE LORENA		✓		
26	SIERRA FONSECA MICHAEL		✓		
27	SUAREZ PALACIOS ANDRES FELIPE		✓		
28	TABORDA MIRANDA ALEXANDRA	✓			
29	TORRES BARBOSA SARAI		✓		