

**INCIDENCIA DE LA TEORÍA DEL CONTEXTO, DE VAN  
DIJK, EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE  
BÁSICA PRIMARIA, DE LA I.E. TÉCNICO  
AGROPECUARIA ALBANIA (BETULIA – SUCRE)**



**SANDY VITOLA VILLA**

Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magíster  
en Educación

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
METODOLOGÍA VIRTUAL  
PAMPLONA  
2022**

**INCIDENCIA DE LA TEORÍA DEL CONTEXTO, DE VAN  
DIJK, EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO  
CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE  
BÁSICA PRIMARIA, DE LA I.E. TÉCNICO  
AGROPECUARIA ALBANIA (BETULIA – SUCRE)**



**SANDY VITOLA VILLA**

**Asesora:**

**MG. YENNY ROCÍO BLANCO BUITRAGO**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
METODOLOGÍA VIRTUAL  
PAMPLONA**

**2022**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Firma de director de trabajo de grado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Pamplona, 08 de abril de 2022**

## **DEDICATORIA**

*A Dios y a la familia Vitola Villa,  
por su apoyo incondicional y su paciencia.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios y a mi padre, Pablo Vitola Paternina (Q.E.P.D) quienes siempre han guiado mis sueños.

A mi madre, Celia Villa, mi hermana y hermano, Karen Vitola y Michael Vitola, quienes han sido siempre el motor que me anima a lograr mis metas y quienes me acompañaron siempre en los días y las noches más difíciles durante mis horas de estudio.

Hoy, cuando concluyo mis estudios, les dedico a ustedes este logro como una meta más conquistada. Orgullosa de tenerlos como mi familia y que estén conmigo, a mi lado, en este momento tan importante.

Gracias por ser quienes son y por creer en mí.

Sandy Vitola Villa

## CONTENIDO

	Págs.
<b>Resumen</b>	12
<b>Abstract</b>	13
<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo I</b>	4
<b>1. El Problema</b>	4
<b>1.1. Descripción Del Problema</b>	4
<i>1.1.1. Nivel Macro</i>	4
<i>1.1.2. Nivel Meso</i>	4
<i>1.1.3. Nivel Micro</i>	6
<b>1.2. Formulación Del Problema</b>	10
<b>1.3. Justificación De La Investigación</b>	10
<i>1.3.1. Razón teórica</i>	10
<i>1.3.2. Razón pedagógica o metodológica</i>	11
<i>1.3.3. Razón práctica</i>	11
<i>1.3.4. Razón social</i>	12
<b>1.4. Objetivos De La Investigación</b>	13
<i>1.4.1. Objetivo General</i>	13
<i>1.4.2. Objetivos Específicos</i>	13
<b>Capítulo II</b>	14
<b>2. Marco Referencial</b>	14
<b>2.1. Antecedentes Investigativos</b>	14
<i>2.1.1. Nivel Internacional</i>	14

2.1.2. Nivel Nacional	20
2.1.3. Nivel regional	24
2.2. Marco Teórico	28
2.2.1. Lectura	28
2.2.2. Situación comunicativa	29
2.2.3. Pensamiento crítico y Teoría del contexto	30
2.3. Marco Conceptual	36
2.3.1. Contexto	36
2.3.2. Pensamiento crítico	37
2.3.3. Fortalecimiento de la educación	38
2.4. Marco Contextual	39
2.4.1. Macrocontexto	39
2.4.1.1. Aspecto geográfico.	39
2.4.1.2. Aspecto socio cultural.	40
2.4.2. Modelo pedagógico	41
2.5. Marco Legal	42
Capítulo III	47
3. Marco Metodológico	47
3.1. Enfoque Y Tipo De Investigación	47
3.1.1. Diseño De Investigación	48
3.2. Informantes Clave	50
3.3. Fases De La Investigación	52
3.4. Categorías	54
3.4.1. Contexto:	54

3.4.2.	<i>Habilidad de pensamiento (HP):</i>	54
3.5.	<b>Técnicas De Recolección De La Información</b>	55
3.5.1.	<i>Encuesta</i>	56
3.5.2.	<i>Observación directa</i>	57
3.6.	<b>Validación De Instrumentos</b>	58
3.6.1.	<i>Validez</i>	58
3.6.2.	<i>Confiabilidad</i>	59
3.6.3.	<i>Procedimiento para el análisis de los datos</i>	59
Capítulo IV		63
4.	<b>Propuesta</b>	63
Capítulo V		70
5.	<b>Recolección Y Análisis De La Información</b>	70
5.1.	<b>Resultados De Instrumentos</b>	70
5.1.1.	<i>Diagnóstico</i>	70
5.1.2.	<i>Observación</i>	81
5.1.3.	<i>Aplicación – Propuesta - Diagnóstico</i>	84
5.2.	<b>Validación Datos</b>	84
5.3.	<b>Conclusiones Preliminares</b>	84
Capítulo VI		86
6.	<b>Discusión De Resultados</b>	86
Capítulo VII		91
7.	<b>Conclusiones Y Recomendaciones</b>	91
7.1.	<b>Conclusiones</b>	91
7.2.	<b>Recomendaciones</b>	94

<b>Capítulo VIII</b>	<b>96</b>
<b>8. Prospectiva</b>	<b>96</b>
<b>Referencias</b>	<b>98</b>
<b>Anexos</b>	<b>104</b>
<b>Anexo A: Prueba diagnóstica estudiantes</b>	<b>104</b>
<b>Anexo B: Matriz de observación práctica docente</b>	<b>107</b>
<b>Anexo C: Prueba diagnóstica – Encuesta a estudiantes.</b>	<b>108</b>
<b>Anexo D: Acción 1 “Creando historietas”.</b>	<b>125</b>
<b>Anexo E: Acción 2 “Párrafos en imágenes”.</b>	<b>129</b>
<b>Anexo F: Acción 3 “Imagen-Símbolo-Color”.</b>	<b>134</b>

## Lista de Tablas

	<b>Págs.</b>
<b>Tabla 1</b> Matriz de operacionalización o descripción de categorías. ....	55
<b>Tabla 2</b> Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 1 – Encuesta estudiantes. ....	72
<b>Tabla 3</b> Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 2 – Encuesta estudiantes. ....	75
<b>Tabla 4</b> Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 3 – Encuesta estudiantes. ....	77
<b>Tabla 5</b> Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 4 – Encuesta estudiantes. ....	80

## Lista de Figuras

	<b>Págs.</b>
<b>Figura 1</b> Esquematización del proceso de sistematización y recolección de datos. ...	50
<b>Figura 2</b> Esquematización de las fases de la investigación. ....	52

## Resumen

El propósito de este trabajo de grado es analizar cómo incide la teoría del contexto de Van Dijk, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°, de básica primaria, de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre), a la luz de esta misma teoría y desde perspectivas teóricas de pensamiento crítico. Por tanto, los postulados que sustentaron esta investigación se enfatizaron principalmente en los trabajos de Van Dijk sobre el contexto, la relación entre texto y contexto y el discurso; y de Lipman, Lipman, Sharp y Oscanyan; de Paul, Binker, Martin, Vetrano y Krelau, Paul et al., y Paul y Elder; de Facione y Ennis, sobre pensamiento crítico. La ruta metodológica siguió un enfoque cualitativo y la aplicación de un diseño de investigación-acción y sistematización de experiencias. Por consiguiente, los resultados arrojaron que la teoría del contexto incide en la forma en que los estudiantes ubican la información del texto, la analizan y se produce en ellos conexiones mentales que les llevan a la toma de decisiones frente a las alternativas de solución o respuesta propuestas, tomando como base las actitudes que estos estudiantes asumen dentro de la situación comunicativa planteada. Se concluye entonces que los ejercicios que se enfoquen en el desarrollo del pensamiento crítico, a la luz de la teoría del contexto, adquieren un mayor significado para los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de comprensión lectora, en cuanto al fortalecimiento de su pensamiento crítico, lo que potencializa finalmente el proceso de enseñanza y la praxis docente en básica primaria.

**Palabras clave:** Contexto, pensamiento, habilidades, lectura, crítica, situación comunicativa.

## **Abstract**

The purpose of this degree work is to analyze how Van Dijk's theory of context affects the development of critical thinking in students in grade 3, elementary school, of the I.E. Agricultural Technician Albania (Betulia - Sucre), in the light of this same theory and from theoretical perspectives of critical thinking. Therefore, the postulates that supported this research were emphasized mainly in the works of Van Dijk, on the context, the relationship between text and context and discourse; and Lipman, Lipman, Sharp and Oscanyan; Paul, Binker, Martin, Vetrano and Krelau, Paul et al., and Paul and Elder; Facione and Ennis, on critical thinking. The methodological route followed a qualitative approach and the application of an action-research design and systematization of experiences. Consequently, the results showed that the theory of context affects the way in which students locate the information in the text, analyze it and produce mental connections in them that lead to decision-making in the face of alternative solutions or responses. proposals, based on the attitudes that these students assume within the communicative situation raised. It is concluded then that the exercises that focus on the development of critical thinking, in the light of context theory, acquire a greater meaning for students in their learning and reading comprehension process, in terms of strengthening their critical thinking, which finally potentiates the teaching process and the basic primary teaching practice.

**Keywords:** Context, thought, skills, reading, criticism, communicative situation.

## **Introducción**

Un proceso de lectura se considera exitoso cuando esta no se basa exclusivamente en la decodificación de las palabras, frases o proposiciones que se plantean en el texto, sino en las habilidades de pensamiento que logre fortalecer el sujeto lector y que le facilitan el análisis de lo que lee, la comparación de la información percibida con sus experiencias de vida, su realidad social o cultural o bien sus condiciones de vida, entre otros aspectos, que le llevan a sintetizar los datos y, finalmente, a evaluar aquello que lee. Tales acciones hacen parte de las habilidades de pensamiento crítico que, junto a las habilidades de lectura, potencializan las destrezas del estudiante para comprender lo que lee, establecer vínculos entre aquello que lee y su experiencia de vida, lo que finalmente le conduce a tomar decisiones, basándose en los roles que asume dentro de la lectura y situación comunicativa que se presente.

Esta es la esencia de los postulados desarrollados por Teun Van Dijk (1999, 2001 y 2008) sobre la teoría del contexto y la relación que esta tiene en la producción de textos y discursos, pero sobre todo en la configuración de relaciones sociales entre los participantes dentro de un situación social o cultural específica. A partir de estas ideas es que se entiende la lectura como un proceso de análisis en el que se potencializa el razonamiento lógico de los sujetos lectores, sus capacidades de discernimiento y comprensión de sus realidades.

Desde hace ya varios años, dentro de la educación viene aumentando el interés hacia el desarrollo de las competencias de lectura, en donde cada vez enfocan más sus propuestas educativas hacia el fortalecimiento de los niveles de lectura y procuran que sus educandos alcancen los niveles más avanzados de pensamiento. En este caso, se refiere al nivel de pensamiento crítico que se perciben en el nivel de lectura crítica, pero que no se limita solo a ello, sino que también trasciende la información contenida en el texto, e incluso el contexto interno del aula de clases, y se pone en relación con las experiencias sociales, culturales, históricas, etc., de los educandos.

El pensamiento crítico, pues, se considera una competencia de enorme relevancia para proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, toda vez que tal actitud crítica se considera una característica cada vez más necesaria en el mundo actual, que les permitan a los estudiantes afrontar la realidad que viven. Por consiguiente, el diseño de una secuencia didáctica que apunte al fortalecimiento del pensamiento crítico, tomando como base los postulados de la teoría del Contexto de Van Dijk, fue el punto de partida del presente trabajo de investigación.

Por lo tanto, el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes implica la adquisición o el mejoramiento de las habilidades de pensamiento que ponga en relación las características de los textos que se leen, con las particularidades de las realidades en las que se desenvuelven los estudiantes, en tanto esto les conduce a análisis mucho más profundo sobre tales realidades, mayores niveles de consciencia sobre estas y mayor participación en su construcción. Por ello, fue necesario el diseño de una secuencia didáctica enfocada en las habilidades de pensamiento y las características de las situaciones comunicativas, tomando como base la teoría del contexto, de Van Dijk. Esta secuencia tiene como fin proporcionar estrategias de lectura y comprensión lectora, a partir de la creación de espacios pedagógicos creativos de lectura y pensamiento crítico, enfocados en las características del contexto de los educandos del grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre).

Por tal motivo, para los propósitos investigativos de este estudio, fue necesario establecer la siguiente estructura:

En el capítulo I, El problema, se describe la problemática identificada, las características del contexto social, especial, cultural, etc., lo que permitió la formulación de interrogantes investigativos que ayudaran a organizar las acciones a seguir. Tales interrogantes condujeron, finalmente, al planteamiento de objetivos de estudio que orientaron el alcance del trabajo de investigación.

En el capítulo II, Marco referencial, se presentan los antecedentes investigativos de este trabajo y que permitieron la fundamentación de las categorías a partir de sus aportes

teóricos y metodológicos. Este mismo capítulo permitió el desarrollo de los fundamentos teóricos y conceptuales que ayudaron a la validación científica de este estudio, desde la definición de elementos conceptuales, contextuales y legales.

En el capítulo III, Metodología, se hace énfasis en el enfoque de la investigación, así como en su diseño, tomando como punto de partida las particularidades de la población o los informantes clave, y el tamaño de la muestra a la que se aplicaron los instrumentos; al final, se describen las cuatro fases o la ruta a seguir para el desarrollo del trabajo.

En el Capítulo IV, Propuesta, se presentó la descripción de la propuesta de intervención, o secuencia didáctica, explicando cada acción diseñada y, finalmente, la evaluación que se realizó para establecer categorías de análisis e interpretación de los resultados que se obtengan.

En el Capítulo V, Recolección y análisis de la información, se evidencian todos los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos a los informantes clave, y que dio paso a la Capítulo VI, Discusión de resultados, en el que se articularon los resultados obtenidos con los postulados teóricos que se tuvieron en cuenta como fundamento de esta investigación, junto con la interpretación de la investigadora.

Finalmente, en el Capítulo VII, se presentaron las Conclusiones y recomendaciones, con ideas precisas y concisas, tomando en cuenta la respuesta que se debió proporcionar a la pregunta de investigación y a los objetivos de investigación propuestos. Tras el desarrollo de este capítulo siete, se presenta el capítulo VIII, Prospectiva, con el que plantean las potenciales ideas de desarrollo futuro del tema relacionado con esta investigación, enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico, a la luz de la teoría del contexto, de Van Dijk, enfocado en educación básica primaria.

## **Capítulo I**

### **1. El Problema**

#### **1.1. Descripción Del Problema**

##### ***1.1.1. Nivel Macro***

La comprensión lectora, como base para el desarrollo del pensamiento crítico, cada vez se hace más fundamental, en un mundo en el que la información que se recibe llega a las personas, desde diferentes medios, de forma frenética, constante y, en ocasiones, sin ser analizada ni comprobada completamente. Esta situación lleva a que, todo aquello que circula en medios de comunicación, tradicionales o modernos, se recibe sin que se compruebe su veracidad o se constate la fuente de la cual proviene tales datos.

Por ello, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y, por ende, del desarrollo del pensamiento crítico deben orientarse hacia el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, que cada vez son más necesarias para los educandos quienes tienen como retos diarios la resolución de problemas cotidianos.

En tal sentido, al ser la educación el motor que mueve el desarrollo de una nación, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, así como el fortalecimiento de las competencias de comprensión lectora y los niveles de lectura en los que se encuentra el crítico/intertextual como último peldaño de este proceso de aprendizaje, son considerados como los pilares más relevantes en este proceso, debido a que hacen parte sustancial para el logro de los objetivos de educación en Colombia, en los que se encuentran las habilidades de pensamiento crítico, lógico o argumentativo, esenciales para la resolución de problemas.

##### ***1.1.2. Nivel Meso***

No obstante, a pesar de que se tiene conocimiento de esto anterior, en el caso de Colombia, parece que las debilidades en la comprensión lectora, la interpretación de la

información que se lee y el análisis profundo de los contenidos semánticos en ellos, es un problema poco interesante para los últimos gobiernos que han habido, puesto que, a pesar de los bajos niveles que ha presentado el país a nivel internacional, en relación con los resultados de pruebas como las realizadas por el Programme for International Student Assessment [PISA, por sus siglas en inglés], orientadas al examen de los estudiantes de todos los niveles educativos, las inversiones en educación cada vez vienen reduciéndose más, así como eliminándose algunos programas como el PTA, en el que se desarrolla una serie de actividades de refuerzo en temas relacionados con la enseñanza de las Matemáticas, así como de Lengua Castellana, que son medidos por este programa internacional.

En otras palabras, la idea sobre la necesidad a nivel internacional de desarrollar programas educativos para el fortalecimiento de las competencias de lectura, comprensión lectora y pensamiento crítico, contrasta con la realidad colombiana puesto que, en general, el sistema educativo se enfoca en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje obsoletos o descontextualizados a la realidad del estudiante, lo que impide la promoción de aprendizajes significativos o bien la adquisición de competencias, destrezas o habilidades propuestas en los lineamientos de Lengua Castellana y Humanidades, tal como se evidencia en los resultados de pruebas internacionales como PISA, en el que el país obtuvo “un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar”. (*Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]*, 2018, p. 1)

Si bien es cierto que en Colombia no se cumple a cabalidad con la demanda educativa por la ineficiencia en la inversión de recursos económicos para los programas que se orientan hacia la resolución de estos problemas en la comprensión de lectura de los estudiantes, también es claro que otras de las causas que producen las deficiencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes se encuentra en el desinterés que se evidencia cada vez más en los educandos, lo que se relaciona también con la aplicación deficiente

de los métodos de enseñanza utilizados por los docentes, más cuando se asume la lectura, o los niveles avanzados de comprensión lectora exclusivos de los niveles escolares más altos, como los de secundaria o universitarios, dejando de lado la importancia de los procesos activos para la lectura y la relación que esta tiene con el contexto para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

### ***1.1.3. Nivel Micro***

La I.E.<sup>1</sup> Técnico Agropecuaria Albania es una de las instituciones oficiales del gobierno nacional de Colombia que ha padecido tales decisiones estatales, lo que se refleja en una serie de problemáticas que afectan el desempeño escolar de los estudiantes de este plantel, en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora y, por ende, de su pensamiento crítico.

Estas dificultades se acrecientan aún más, en tanto el uso de este pensamiento crítico debe ser producto de un análisis y una postura de los jóvenes estudiantes, en relación con asuntos problemáticos de su entorno social y cultural en el que habitan. Para entender la relación que existe entre el pensamiento crítico y el contexto problémico en que este debe ser puesto en funcionamiento, es preciso atender a algunos de los problemas que se identificaron en un primer momento en la I.E. Técnica Agropecuaria Albania.

En tal sentido, es preciso tener en cuenta que, como primera medida, la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre), se encuentra localizada en la calle 2<sup>a</sup>, carrera 4-49, sector El Playón, del municipio de San Juan de Betulia, del departamento de Sucre. Lo que se ha observado de esta institución educativa es que el grado tercero de básica primaria se encuentra conformado por 35 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años y de los cuales predominan niños y niñas de bajos recursos, con un alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas, como es el caso de la falta de alimentos, vivienda, salud y un núcleo familiar sólido que vele por ellos y que se ha percibido en algunos de estos estudiantes.

---

<sup>1</sup> Institución Educativa.

Por otro lado, durante el proceso de observación directa se pudo constatar el comportamiento que viene presentando los estudiantes, en cuanto al desarrollo de actividades que involucran la competencia lectora, en las cuales vienen teniendo dificultades para comprender textos que ameriten el análisis profundo de temas o problemas, así como de información implícita con las cuales deben realizar comparación y contrastación de ideas, para asumir una postura crítica frente al problema que se estudia, al presentar argumentos sólidos y completos que sustenten sus planteamientos. En definitiva, se trata de una problemática que se presenta en la comprensión lectora de los estudiantes, en función del desarrollo de su pensamiento crítico que les ayude a mejorar el bajo rendimiento académico que algunos de ellos presentan.

Tales dificultades en la comprensión lectora y, por ende, en el pensamiento crítico, que se percibieron durante el análisis inicial del contexto y la problemática, en la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre), parecen ser consecuencia de, primero, la falta de interés que se les observa a los estudiantes, niños y niñas, por las actividades escolares, más cuando se trata de actividades que demandan la intervención de padres de familia, determinada por el escaso compromiso que estos tienen en relación con el acompañamiento escolar de sus hijos; y, segundo, por el uso inadecuado de recursos técnicos o tecnológicos, para las clases, o bien en la metodología con que se plantean tales actividades, a partir de modelos de enseñanza diferentes entre sí, es decir, a partir de una heterogeneidad de métodos que no contribuyen a tener una idea clara de las estrategias pedagógicas que se pueden realizar en correspondencia con el contexto, la institución educativa y la población estudiantil beneficiaria de los programas educativos.

En palabras precisas, lo que se evidenció fue que, durante las actividades realizadas en el aula, los docentes evidenciaron el manejo constante de un enfoque metodológico tradicional de enseñanza hacia la lectura, en la que se le otorga mayor atención e importancia a los textos escritos, continuos, y no a textos discontinuos con los cuales también se pueden generar pensamiento crítico, o bien al desarrollo de estas habilidades tomando en cuenta el contexto social y cultural de los educandos. Es un problema de lectura de la realidad que se refleja en la falta de estrategias y metodologías que

introduzcan al niño en ambiente y espacios adecuados donde puedan desarrollar lo que hacen y aprenden a través de la lectura.

Ahora bien, para poder fomentar y poner en marcha este tipo de espacios que complementan la enseñanza, pero sobre todo el aprendizaje, de la lectura y la generación de pensamiento crítico en los estudiantes de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre) es preciso contar también con profesores altamente comprometidos con la generación de propuestas de enseñanza innovadoras y dinámicas, así como estrategias educativas en el aula, que lleven a la transformación de la atención de los niños hacia los temas académicos que se propongan. Esto es otro de los aspectos identificados que afecta el fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes, en tanto, se observó que se trata de un grupo de profesores que, de una forma u otra, tienden a rechazar las propuestas de ejercicios pedagógicos diferentes a los ya conocidos por ellos, lo cual impacta indudablemente en la educación y aprendizaje de los chicos, puesto que su motivación se ve cada vez más disminuida.

Dicho de otra forma, lo que percibe en esta institución es un grupo de docentes de básica primaria con poco compromiso por diseñar propuestas novedosas, atractivas y dinámicas, debido al tiempo adicional que esto demanda de su parte, lo cual ocasiona, en definitiva falta de atención y concentración en el estudiante mientras se realizan ejercicios de lectura, pues los niños se muestran dispersos, jugando, hablando entre ellos, razón por la cual se les dificulta cuestionar lo que se les lee, o bien las razones del tipo de lectura utilizada o para qué se leen, mucho menos para poner en relación aquello que leen con su contexto, toda vez que, incluso desde el trabajo de preparación misma de la actividad, por parte del profesor o la profesora, se evidencian serias debilidades en esto.

Según esta idea, se entiende entonces lo que plantean Rudduck y Flutter (2007), cuando afirman que las escuelas y los maestros se han dedicado a producir estudiantes pasivos, disciplinados, dóciles y constantes, que no cuestionan su proceso de aprendizaje, por lo cual estos estudiantes presentan bajos desempeños académicos y, sobre todo, actitudes

desinteresadas con su realidad, cuando estos se encuentran en edades mayores, o bien en niveles educativos superiores, como el de básica secundaria o el de educación superior.

Por ello, a partir de esta realidad percibida, estas prácticas pedagógicas inadecuadas llevan al docente de básica primaria de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre) a dejar de lado el saber previo, contextualizado, que poseen los estudiantes de este plantel educativo, lo que le lleva a omitir acciones de promoción de lectura que permitan no solo el disfrute del niño, sino también a aprender sobre su entorno, contexto, historia, etc., y mirar tales realidades con una visión crítica desde la edad y el nivel de pensamiento que estos tienen como niños y niñas.

Por consiguiente, usar formatos de lectura que vayan en correspondencia con los intereses de aprendizaje de los estudiantes del grado tercero de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre), así como con sus ritmos de aprendizaje, los cuales pueden darse desde los textos discontinuos, o bien a partir de plataformas virtuales, aplicativos móviles o videojuegos, toda vez que son las nuevas formas en que esta generación aprende en sus casas.

Tales decisiones traen consigo una serie de beneficios para los estudiantes de grado tercero, como el aumento en el desarrollo de sus competencias comunicativas, lo que mejora de forma significativa la manera de expresarse, o bien el desarrollo de acciones motivadoras basadas en la lectura de cuentos cortos que ayuden a despertar el amor e interés por este hábito, lo que contribuye finalmente en formar niños críticos, creativos y participativos.

En tal sentido, el presente trabajo de investigación adquiere un alto significado para el abordaje de esta problemática, en tanto propende por la motivación de los profesores, en primera instancia, hacia el uso de recursos técnicos o tecnológicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, así como para la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas oficiales de Colombia, en tanto que ello conlleva el mejoramiento de los niveles de desempeño académicos en los estudiantes de grado tercero de básica primaria, así como los

resultados que estos tengan en las pruebas que les demanden el uso de la lectura, la comprensión y el pensamiento crítico.

## **1.2. Formulación Del Problema**

Teniendo en cuenta el problema identificado en la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre), y explicado previamente, es preciso relacionar a continuación la pregunta que surgió y que es necesaria para el desarrollo del trabajo investigativo:

¿Cómo incide la teoría del contexto de Van Dijk en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3 ° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia - Sucre)?

## **1.3. Justificación De La Investigación**

Tomando en cuenta que el presente estudio se enfoca en una comunidad educativa cuyo entorno territorial, histórico y cultural se encuentra condicionado por lo rural y agropecuario, y que el enfoque educativo de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia-Sucre) se centra, precisamente, en la educación contextualizada, es necesario relacionar las siguientes razones:

### ***1.3.1. Razón teórica***

La importancia de este trabajo radica, entonces, en la oportunidad que este ejercicio investigativo proporciona para identificar la relación que existe entre el desempeño escolar que evidencian los estudiantes de grado 3°, de básica primaria, en sus capacidades y competencias referidas a sus habilidades de pensamiento crítico, a través de un ejercicio de análisis científico, y las ideas planteadas por Teun Van Dijk, en su teoría del contexto.

Así pues, si se tiene en cuenta que, como dice la teoría del contexto de Van Dijk, este genera en el hablante ciertas estructuras mentales que condicionan las formas de expresarse y las interacciones que este establece con sus pares lingüísticos y sociales (van Dijk, 2001, pág. 5), tales estructuras deben verse reflejadas con claridad en las

formas de producción de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de grado tercero de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia-Sucre), específicamente, en las formas en que estos producen sus discursos y establecen sus relaciones comunicativas con otros compañeros de clase, así como con sus profesores.

### ***1.3.2. Razón pedagógica o metodológica***

En tal sentido, los resultados que se obtengan en este estudio servirán para revisar la relación existente entre el contexto en el que habitan los estudiantes del plantel, sus competencias comunicativas y lingüísticas referidas al pensamiento crítico y las posturas que asumen frente a aspectos de tipo social, cultural y político, según el nivel educativo de primaria en el que se encuentran.

En consecuencia, se trata de un trabajo de investigación que impacta en dos aspectos fundamentales; el primero, a reformar la labor docente en el nivel de básica primaria, gracias a los recursos pedagógicos que se espera producir, que se caracterizan por la relación que estos poseen con el contexto en que se desenvuelven estudiantes, docentes y padres de familia; el segundo, en la capacidad de transformar el entorno social y cultural de los educandos, a partir del aprovechamiento de los elementos socioculturales en los que estos están inmersos, para lograr la configuración de estructuras mentales sólidas que conduzcan a actitudes personales y comunitarias en estos estudiantes de tercero de primaria, a partir del uso de la teoría del contexto. En definitiva, se aspira a alcanzar en ellos un desarrollo eficaz del pensamiento crítico que les permita observar sus realidades con objetividad y compromiso social y educativo.

### ***1.3.3. Razón práctica***

En caso de la razón práctica, cabe anotar que los docentes de básica primaria, de nivel tercero, son los primeros beneficiarios por la transformación de su práctica - como bien se indicó previamente- pero, sobre todo, aquellos docentes de Lengua Castellana, en la medida en que será a partir de esta asignatura que se logre no solo mejorar los desempeños académicos de los estudiantes, sino que también se reflejarán en el

desempeño escolar en otras áreas en las que también se presentan debilidades y bajos resultados en pruebas internas y externas (como las pruebas Saber).

Por su parte, los estudiantes de este grado son también beneficiarios debido a que podrán ser partícipes activos de su desarrollo como sujetos sociales por primera vez, así como de su formación académica, toda vez que asumirán acciones académicas concretas relacionadas con el contexto en el que estos se encuentran inmersos. Esto deja entender que el contexto no es algo que se encuentre por fuera de los estudiantes, sino que es algo intrínseco de las relaciones personales, sociales, comunitarias de los sujetos hablantes que comparten tanto el espacio físico, como las situaciones comunicativas concretas en las que estos participan (Van Dijk, 2001). Tales situaciones y espacios son los que condicionan el desempeño académico de los estudiantes, en la medida en que el docente logre conectar los contenidos académicos por aprender, con la realidad social, política y cultural de los estudiantes.

En consecuencia, los beneficios que se obtendrán en estas asignaturas generarán un impacto positivo que terminará por convertirse en efectos positivos de la institución educativa, sobre todo con respecto a los bajos niveles de rendimiento académico que presentan sus estudiantes y los resultados obtenidos por debajo de lo esperado en su calidad educativa en las pruebas de Estado.

#### ***1.3.4. Razón social***

Finalmente, la razón social de esta investigación se enfoca en la alternativa viable que supone su desarrollo para ser desarrollada en las aulas de la institución educativa y que les brinde la posibilidad de aprender a través de situaciones comunicativas contextualizadas a su realidad o contexto, permitiéndoles con ello un pleno desarrollo de sus saberes y una formación integral como ser social o sujeto ciudadano.

## **1.4. Objetivos De La Investigación**

### ***1.4.1. Objetivo General***

Analizar la incidencia de la teoría del contexto de Van Dijk, en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3° de básica primaria, en la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

### ***1.4.2. Objetivos Específicos***

Identificar los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

Diseñar una estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto de Teun Van Dijk, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

Implementar una estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto de Teun Van Dijk, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

Comprobar el impacto que produce la estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto de Teun Van Dijk, en el pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

## Capítulo II

### 2. Marco Referencial

#### 2.1. Antecedentes Investigativos

##### 2.1.1. Nivel Internacional

Molina, Morales y Valenzuela (2016) realizaron el trabajo titulado “Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México”. Dicha investigación tuvo como objetivo principal “determinar los rasgos característicos de alumnos y alumnas de secundaria que se consideran competentes en la competencia transversal desarrollo del pensamiento crítico” (p.4).

Este estudio se realizó bajo el enfoque postpositivista y tuvo una metodología mixta, en relación con su modalidad de secuencia exploratoria. Por tal motivo, como primera parte, utilizaron instrumentos cualitativos como la entrevista semiestructurada durante la fase de recolección de la información, aplicada a 6 estudiantes de primero y segundo de secundaria y el análisis de los datos recopilados se llevó a cabo a través de una codificación inductiva. Por su parte, durante la fase cuantitativa, se diseñó un autorreporte con escalamiento tipo Likert para ser aplicado a 50 estudiantes de secundaria, cuyos resultados obtenidos fueron sometidos a un análisis de tipo descriptivo, psicométrico y de relaciones.

Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes del nivel educativo de secundaria, cuyas competencias de pensamiento crítico se encuentran en desarrollo, poseen habilidades para la solución de problemas, emitir juicios bien elaborados y mantener disposición hacia el pensamiento crítico. Por tal motivo, esta investigación resaltó la solidaridad demostrada por estos educandos, así como el gusto por compartir su conocimiento y por apoyar a quien lo requiere y se lo solicita. Otro de los hallazgos radica en la mínima diferencia resultante entre las competencias que mostraron estudiantes hombres, frente a las que mostraron estudiantes mujeres. No obstante, en el contexto directo del aula de clases, se evidenció una marcada diferencia en las

capacidades que reflejaron las mujeres, frente a las de los hombres. Así pues, los resultados de este estudio pudieron usarse en la práctica pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de otros niveles educativos, así como en las estrategias necesarias para fortalecer su aprendizaje.

A pesar de que este antecedente internacional se enfocó en un nivel de educación superior, diferente al nivel educativo en el que se enfoca la presente investigación, ambos se conectan en la medida en que los dos apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, en beneficio del mejoramiento de la praxis pedagógica, bien sea en niveles educativos inferiores o superiores.

Guerrero, Polo, Martínez y Ariza (2018) realizaron la investigación titulada “Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, Universidad del Zulia”. Dicho estudio tuvo como objetivo general “Analizar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de quinto grado, de básica primaria, de la Institución Francisco José de Caldas, correspondiente al año 2017” (p.961).

Luego de una revisión documental sobre el tema en cuestión, en este estudio se identificó que era necesaria la organización y mejoramiento de ambientes de aprendizaje, mediante el desarrollo de procesos significativos. Sumado a ello, fue necesaria la puesta en marcha de prácticas educativas que apuntaran a la formación de estudiantes críticos, reflexivos y propositivos, que desarrollaran sus capacidades para la aplicación de sus conocimientos y las habilidades que van adquiriendo diariamente.

Por ello, los autores se fundamentaron en teorías que permitieran establecer las diferencias existentes entre lo que se entiende por trabajo colaborativo y trabajo cooperativo y que tomaron a partir de planteamientos de Zañartu (2003); Marín, Negre y Pérez (2014); Ramírez y Rojas (2014); García-Valcárcel, Basilotta, y López (2014) y, finalmente, en Ramírez y Hugueth (2017). El trabajo colaborativo es, pues, aquel que demanda el uso de trabajos grupales, de personas heterogéneas, cuyos conocimientos

sobre el tema se encuentran en el mismo nivel, lo que facilita el logro de metas comunes y el desarrollo de actividades conjuntas.

Sumado a los fundamentos teóricos sobre trabajo colaborativo, estos autores procuraron clarificar las teorías sobre pensamiento crítico, razón por la cual se apoyaron en el trabajo de Campos (2007), quien asume el pensamiento crítico como una característica consustancial a la naturaleza humana, es decir, que asume que todo ser humano cuenta con esta característica, este pensamiento crítico, de forma natural. Sumado a esto, se asumieron las teorías de Paul y Elder (2003), quienes identificaron que una persona cuenta con pensamiento crítico cuando alcanza habilidades para la formulación clara y precisa de problemas y preguntas vitales, la acumulación y evaluación de información importante, así como por el uso de sus propias ideas para la interpretación efectiva de esa información, entre otras condiciones.

Finalmente, acudieron a los planteamientos de Ennis (2001) quien logró el reconocimiento de ciertas disposiciones del pensamiento, las cuales distinguen de las habilidades del pensamiento, razón por la cual se entiende que los estudiantes muestran el desarrollo del pensamiento cuando logran autoevaluarse, reflexionar, justificar, valorar, argumentar, defender sus ideas, etc.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo que le permitiera la comprensión profunda de los fenómenos, a través de la mirada de sus participantes, dentro de su contexto natural, y a partir de su relación con este. De igual manera, el diseño empleado fue no experimental, transeccional y se apoyó en la investigación descriptiva. La muestra fue conformada por 30 docentes y 160 estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la Institución Francisco José de Caldas; el tiempo de ejecución fue de 12 meses.

Para la recolección de los datos, se empleó como técnica la entrevista y esta fue validada por expertos en el tema. Por tal motivo, se decidió el diseño de una guía de entrevista para docentes, la cual estuvo constituida por seis preguntas abiertas, mientras que el guion de entrevista de los estudiantes tenía cinco preguntas; tras su aplicación se

descubrió, por lo tanto, la información referida al trabajo colaborativo de los sujetos de estudio, relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico. Para el procedimiento de los datos, en la primera fase, se diseñó el instrumento, la guía de entrevista, tras la revisión de los referentes documentales referidos al trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. En la segunda fase, se validó el instrumento y se procedió a su aplicación en los 160 estudiantes seleccionados para la muestra, siguiendo un muestreo aleatorio; a este ejercicio se sumaron 30 docentes de básica primaria. Por último, la tercera fase consistió en el análisis de los resultados obtenidos, lo que se realizó mediante una codificación y categorización de los datos, así como su posterior interpretación. Este análisis permitió el establecimiento de conjuntos o clases de significados determinados en un contexto particular.

Los resultados y las conclusiones que obtuvieron estos autores permitieron confirmar la existencia de un desconocimiento de los docentes de este tipo de estrategias didácticas, así como la escasa apropiación de sus elementos, características y formas de cómo desarrollarlas o contextualizarlas en el aula de clases, con sus estudiantes.

Por otro lado, el mismo desconocimiento que tienen los educadores de las múltiples estrategias didácticas que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, produce que la praxis educativa se torne monótona y sin creatividad, lo cual conduce a la desmotivación de los estudiantes. En otras palabras, se siguen manteniendo algunas estrategias de enseñanza tradicional que afectan la potencialización de habilidades de pensamiento que tienen los estudiantes.

Hernández, González y Duque (2015) realizaron el estudio titulado “Desarrollo del pensamiento crítico en el nivel de educación primaria a través del uso de las TIC en el campo formativo de lenguaje y comunicación”, de la Universitat de les Illes Balears, en Palma (España) y tuvo como objetivo general “Analizar el impacto del modelo de e-learning como una innovación educativa en el ámbito del lenguaje” (p.1). Estos autores destacaron la relevancia de fomentar el uso de las TIC para el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el lenguaje y la comunicación escrita. Por ello, se reportó

la experiencia que tuvieron alumnos y docentes, primero, con el uso de un blog y luego con otras estrategias aplicadas de acuerdo con el contexto.

El primer ejercicio realizado por los autores fue presentar una definición de conceptos, por medio de la cual explicaron lo que se entiende por Innovación de ambientes de aprendizajes, a través del sustento teórico que encontraron en autores como Ramírez (2012); Capacho (2011); Umar, Kodhandaraman & Kanwar (2013); Sepúlveda (2006); Woolfolk (2006); Carbonell (2001); posteriormente, se explica cómo definen los conceptos de Modelos de gestión de aprendizaje, en el trabajo investigativo de Ramírez (2012); Quintero (2008); Sánchez (2008); Bañuelos y Barrón (2005); Rubio (2003); Romiszowski (2003); López (2008). Sumado a ello, se relacionan las investigaciones realizadas en torno al tema de la innovación educativa de modelos de gestión de aprendizaje, a partir de los aportes de Palomo, Ruiz y Sánchez (2006); Cassany y Ayala (2008), Cabero (2006); Naidu (2003); Salinas (2005); Thompson y Crompton (2010) y, finalmente, se presenta el sustento teórico realizado por Paul y Elder (2004); Facione (2007); Thompson y Crompton (2010), referido a las competencias para el pensamiento crítico en el desarrollo del lenguaje.

El contexto fue fundamental para el desarrollo de este estudio, por lo que fue necesario describirlo y realizar un diagnóstico de necesidades, referido a las dificultades observadas sobre el desarrollo del pensamiento crítico en tres grupos de educación básica primaria. Primero, un grupo de estudiantes de grado 3°, de una Institución pública (Bogotá), cuyas características socioeconómicas se relacionan con estrato bajo, y quienes mostraron un rendimiento académico con tendencia hacia nivel bajo. Por ello, los autores vieron la necesidad de fortalecer sus competencias, en relación con el uso de herramientas y recursos tecnológicos que le permitieran alcanzar tales cambios, por lo que fue preciso el diseño y uso de un blog.

Por su parte, el segundo grupo de análisis estuvo constituido por estudiantes de sexto grado, de una escuela particular, es decir, privada, de la capital del estado de Veracruz, en México. En este contexto, los estudiantes y las familias de esta escuela pertenecen al

nivel socioeconómico medio alto, con algunas ventajas u oportunidades diferentes de los anteriores. Sin embargo, con ellos también fue necesario fortalecer las competencias de pensamiento crítico, en este caso a través de la lectura, la producción textual, el desarrollo y expresión de opiniones o puntos de vista individuales o colectivos, y se enfatizó en el uso de las TIC con fines de autoaprendizaje.

Finalmente, el tercer grupo estuvo localizado en una escuela de básica primaria, ubicada en la ciudad capital de Nayarit, en México, la cual se consideró una zona de bajos recursos económicos. En este caso, lo que se pretendió fue que los estudiantes leyeran y produjeran textos escritos y, posteriormente los socializaran.

Cabe aclarar que a pesar de que este contexto tiene sus limitaciones y falta de oportunidades, los estudiantes contaban con una escuela con conexión a internet y proyectores, por lo que el acercamiento a las producciones por medio de las TIC fue una innovación bastante motivadora no solo para los estudiantes, sino para padres de familia y docentes también.

El objetivo de este primer proceso de diagnóstico fue lograr el diseño del proyecto de modelos de gestión de aprendizaje, cuyo propósito estuvo encaminado a la implementación de un blog escolar, en el que los estudiantes y docentes presentaran sus textos, opiniones, las actividades literarias programadas, así como narraciones y comentarios sobre noticias locales; este ejercicio tuvo una duración cercana a las dos semanas. El fin de este ejercicio pedagógico fue lograr el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria, mediante el uso de actividades innovadoras y recursos tecnológicos que contribuyeran al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tal motivo, el modelo de gestión más apropiado para los objetivos de este proyecto fue el uso de las TIC y el e-learning, que posibilitaron la creación e implementación de un blog escolar para el desarrollo del pensamiento crítico en el campo formativo de lenguaje y comunicación, lo cual derivó en el desarrollo de diversas etapas, como fueron: 1) detección de las necesidades en el ámbito escolar que pudieran ser resueltas

por medio de las TIC; 2) determinar qué tipo de innovación específica era la más apropiada, según el nivel, las necesidades y contexto en estudio y 3) creación de un blog.

Para la evaluación de la intervención pedagógica fue preciso utilizar tres instrumentos: 1) registro de participación, para recolectar información sobre cantidad, tipo y calidad de las participaciones, en relación con el análisis del fondo y la forma de estas; y 2) entrevista para alumnos y docentes. El tipo de investigación que se manejó fue intrínseco de caso, a través de un método de participación y colaboración. Por ello, se usaron estrategias como el aprendizaje por proyectos, que permitió el desarrollo de procesos de pensamiento que ayudaron a que los estudiantes alcanzaran a realizar deducciones, comparaciones, análisis y esquemas de lo analizado. Del mismo modo, se necesitó la aplicación de estrategias de carácter metacognitivo, por medio de las cuales el estudiante aprende a través de la evaluación de su propio proceso de pensamiento.

Así pues, estos autores lograron como resultados, por un lado, que los docentes diseñaran y aplicaran registros de observación y entrevistas a sus estudiantes y, por el otro, que los estudiantes compartieran sus producciones escritas y se realizaran coevaluaciones durante las clases. En definitiva, lo que se posibilitó fue que ambas partes, estudiantes y docentes, adquiriera roles más protagónicos y activos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sumado ello, los docentes entendieron los beneficios de usar la tecnología de forma habitual, más cuando se utiliza con fines educativos, pues crea un ambiente innovador. Tal fue el caso del uso de los blogs dentro y fuera del salón de clase, lo que contribuyó a aumentar la participación cada vez más activa tanto de estudiantes como profesores y posibilitó en mayor grado la apropiación de la información y el uso de diferentes herramientas tecnológicas, no solo como un medio recreativo o de ocio, sino más enriquecedor en cada aspecto de la vida de las personas.

### ***2.1.2. Nivel Nacional***

Torres, Fonseca y Pineda (2017) realizar el trabajo de investigación titulado “Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación

rural”, realizado con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – (Boyacá) como producto de un proceso de investigación que recogió los resultados del proyecto “Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Primaria a través de la argumentación oral”, perteneciente a la línea de investigación Pedagogía del Lenguaje. Su objetivo principal fue “implementar una estrategia pedagógica encaminada a fortalecer el pensamiento crítico a través de la argumentación oral, sustentado en las vivencias y el contexto del estudiante” (p.201).

Las autoras abordaron las variables de pensamiento crítico y argumentación oral, en una población de 24 estudiantes de los grados 4° y 5° de básica primaria, en la zona rural El Frutillo, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 13 años. La metodología utilizada fue mixta, recopilando datos de tipo cualitativos y cuantitativos, a través del uso de técnicas e instrumentos como la observación participante. Por ello, tras el análisis documental que conllevó la revisión de las pruebas Saber y la aplicación de una prueba diagnóstica, se reconoció que esta población estudiantil objeto de estudio se caracterizaba por ser pasiva receptora, sin capacidades de procesamiento analítico, lo que derivó de procesos y prácticas pedagógicas memorísticas y descriptivas en la escuela. Luego de esta primera parte en que se llevó a cabo el diagnóstico, se procedió al diseño de la estrategia pedagógica, es decir, una acción pedagógica de intervención que requirió el uso de talleres estructurados en cuatro etapas: tematización, apropiación vivencial, problematización y argumentación oral, utilizando actividades de fortalecimiento del pensamiento crítico, en correspondencia con los lugares o el contexto en que habitan los estudiantes objeto de estudio. Tal ejercicio condujo, finalmente, a la reestructuración de los contenidos curriculares en las unidades temáticas del plan de estudio, de los grados 4° y 5° de básica primaria, de la I.E. San Antonio de Padua.

Finalmente, los resultados de esta estrategia pedagógica evidenciaron una importante transformación en los estudiantes objeto de estudio, quienes lograron desarrollar sus habilidades para la (re)construcción de saberes populares, la explicación de comportamientos, costumbres y conductas propias de la comunidad, así como construir argumentos y conclusiones con base en hipótesis; aprendieron a asumir posturas críticas

frente a problemas sociales que les afectaban, así como a perder la timidez para expresar sus opiniones, entre otras.

Así pues, este antecedente se conecta con los intereses investigativos del estudio que se viene desarrollando, en la medida en que aportó categorías de análisis similares a las se vienen investigando, como es el caso el pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria, así como en la importancia de contextualizar el aprendizaje de los educandos y las prácticas pedagógicas que se realizan en contextos rurales o urbanos.

Rojas y Linares (2018) realizaron la investigación titulada “Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias (Bogotá-Colombia)”, cuyo objetivo general fue “Analizar los procesos de fortalecimiento de pensamiento crítico a partir de la implementación de una propuesta didáctica de escritura de crónicas literarias en los estudiantes del curso 605 del colegio Manuel Cepeda Vargas IED, jornada mañana” (p.40).

El trabajo investigativo se enmarcó en las debilidades que se encontraron en torno al tratamiento que se viene realizando al tema de las competencias de escritura en los estudiantes de tercer ciclo, es decir, aquellos que se encuentran cursando quinto, sexto y séptimo, en relación con el pensamiento crítico y su fortalecimiento en todas las asignaturas, en tanto que no es solo lengua castellana la que posee la potestad de la importancia que tiene la escritura para el ser humano, sino que hace parte de todos los entornos en los que se desenvuelve. Así pues, la investigación tiene el propósito de promover ambientes de aprendizaje adecuados para los estudiantes de grado 605, de la institución Manuel Cepeda Vargas jornada mañana, quienes mostraron dificultades en su desempeño escolar, por ser chicos y chicas que se vieron en la necesidad de reiniciar su escolaridad, en 30% de ellos, toda vez que llegaron a este grado de secundaria con ciertas debilidades considerables en sus competencias de escritura, específicamente en aspectos formales como problemas de ortografía, de coherencia y cohesión, etc., así como de contenido, sin que sepan desarrollar bien sus ideas. De igual forma, es preciso agregar que este grupo de estudiantes se caracteriza por ser mixto, con integrantes que

oscilan en edades de entre 11 y 15 años, pertenecientes a núcleos familiares que, en su mayoría, se encuentran conformados por una mamá, un padrastro y unos hermanos, así como por un papá, una madrastra y unos hermanos; otros casos se encuentran conformados por abuelos y en otros, muy pocos ellos, de papá, mamá y hermanos; el estrato socioeconómico en el que se ubicaron estos estudiantes fue de 0, 1 y 2; en este último estrato, se encuentran padres que escasamente alcanzaron títulos profesionales, mientras que la mayoría se encuentra empleada en oficios varios.

Tales circunstancias llevaron a que los investigadores consideraron que la crónica era la herramienta más adecuada para trabajar estas falencias y mejorar su desempeño escolar, en tanto esta es un género de escritura periodística y literaria de gran impacto en los medios y que es la forma más adecuada para promover la participación de sus alumnos, pues se adapta perfectamente a los contextos personales de quien escribe. Por ello, se basaron en teorías del pensamiento crítico, tomadas de Vygotski, en relación con las estructuras básicas de pensamiento y su idea del enfoque sociocultural. Por otro lado, tomaron los fundamentos de Ennis y Paul y Elder, en el caso del “Pensamiento crítico” y de la importancia que este tiene para el desarrollo del niño y la niña durante toda su formación escolar.

Por tratarse de una investigación educativa, los autores ubicaron su trabajo dentro de los estudios cualitativos, de carácter descriptivo, cuyo método de investigación se enfocó en la sistematización de experiencia, en tanto perseguían la motivación de los estudiantes por la escritura y su interpretación de la realidad. Por ello, fue de gran ayuda el manejo del diálogo y la interactividad del ejercicio pedagógico, así como la importancia del aula de clases como contexto social y cultural para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y el pensamiento crítico. Para la recolección de los datos tuvieron en cuenta instrumentos como una prueba diagnóstica, que les permitió identificar las dificultades de escritura y pensamiento crítico en los estudiantes, una rúbrica de autoevaluación y coevaluación de escritura de crónica, una rejilla de análisis de la escritura de crónica, un formato de ejecución y análisis de las sesiones, conformadas por 11 encuentros, así como las crónicas literarias que los estudiantes elaboraron. El análisis de tales datos se

produjo a través de la organización de la información obtenida, la transcripción de audios y videos, que permitieron establecer las subcategorías y unidades de análisis, siendo las categorías iniciales la escritura, la crónica literaria y el pensamiento crítico. Al final se verificaron y extrajeron fragmentos de cada audio y video transcrito para codificarlos y analizarlos para la consecución de los objetivos.

La investigación fue realizada en Institución Educativa Distrital Manuel Cepeda Vargas, localizada en la localidad de Kennedy, en el barrio Class, de estrato social 1 y 2 y la población estuvo conformada inicialmente por 37 estudiantes, del grado 605; de esta población, solo 14 culminaron el proceso. Se le añaden las formas de describir los elementos del contexto en las crónicas, en tanto se logró que los presentaran de forma precisa, lo que antes no realizaban.

Los estudiantes lograron resolver sus dificultades para ahondar en aspectos referentes a las características propias de la crónica, en relación con la argumentación, las razones que se presentan o exponen, de forma que no se basen en suposiciones o creencias, sino en hechos concretos que sustenten sus afirmaciones; a estos resultados se sumaron las fortalezas adquiridas por los estudiantes en la redacción, en el uso de los signos de puntuación, en la coherencia y cohesión, etc. Por ello se concluyó que los estudiantes se apropian de la escritura tanto para su vida personal como profesional, en la medida en que esta es funcional para ellos dependiendo del contexto en el que la aplique. De igual forma el pensamiento crítico que en el campo de la argumentación, le permite a los estudiantes fortalecer no solo sus saberes académicos, sino también sociales y culturales, permitiéndoles participar de forma crítica en cada espacio en el que se requiera la presentación de sus puntos de vistas u opiniones.

### ***2.1.3. Nivel regional***

Lara y Rodríguez (2016) realizaron la investigación titulada “Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía”, del Instituto de Educación Distrital Técnico Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla, a partir de la cual se identificó que la población estudiada

manifestó serias deficiencias en sus habilidades de pensamiento crítico, lo que se identificó específicamente dentro de la asignatura de Filosofía; por tal motivo, el objetivo general de este estudio fue fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, atendiendo una situación cotidiana relacionada a un tema filosófico.

La metodología implementada fue la de investigación-acción, a partir de la cual se diseñó y aplicó un instrumento diagnóstico para la evaluación de habilidades como el análisis, la interpretación y explicación, asumidas desde la teoría de Facione, relacionadas con situaciones habituales que viven los estudiantes.

Los resultados que derivaron de esta aplicación del instrumento mostraron niveles bajos en cada una de estas habilidades. Esto último condujo a la aplicación de estrategias pedagógicas de fortalecimiento de tales destrezas y, por supuesto, al diseño y la aplicación de una prueba de salida para los sujetos en estudio, lo cual permitió observar transformaciones significativas de mejoría en estas habilidades, que pasaron de un nivel bajo a uno medio.

Finalmente, a pesar de que en este caso también la población objeto de estudio correspondió a estudiantes de un nivel superior al que se presente enfocar esta investigación, ambos estudios logran conectarse, en tanto persiguen el logro de una transformación específica de la problemática, lo que en el caso de este antecedente estudiado correspondió al trabajo pedagógico de pensamiento crítico en situaciones cotidianas relacionadas con la filosofía.

Sánchez y Narváez (2016) realizaron la investigación titulada “Estrategias didácticas que motivan la comprensión de textos matemáticos en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Los Palmitos (Sucre-Colombia)”. Su objetivo principal fue “Aplicar estrategias didácticas que motiven la comprensión de textos matemáticos en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Los Palmitos Sucre” (p.37).

El ejercicio investigativo buscaba el planteamiento de estrategias didácticas innovadoras que contribuyeran al mejoramiento de la comprensión textual en matemáticas, como resultado de las experiencias que tuvieron las autoras como docentes en la institución educativa objeto de estudio y del análisis realizado a los resultados obtenidos en pruebas internas y externas aplicadas a esta población estudiantil.

Se trató de una situación problemática que las investigadoras consideraron de gran relevancia para sus intereses profesionales, en tanto las consecuencias negativas que esta situación venía dejando en las actividades académicas afectaban en forma considerable el normal desarrollo de estas; sumado a ello, afectaban también las maneras en que los estudiantes interactuaban con su contexto, por lo que fue preciso su investigación y el planteamiento de la propuesta de intervención que se requería.

Esta propuesta de estrategias didácticas de intervención en la motivación de la comprensión de textos matemáticos por parte de los estudiantes se llevó a cabo en el plantel educativo Manuela Beltrán, en su sede principal, la cual se encuentra localizada en el corregimiento de Sabanas de Beltrán, municipio de Los Palmitos, en el departamento de Sucre (Colombia), cuya población afectada se encuentra conformada por los estudiantes del grado sexto de básica secundaria.

Por tal motivo, para su realización, las autoras decidieron que su estudio tuviera un carácter de Investigación Acción Participativa (IAP), con un enfoque cualitativo y diseño multimetódico. Esto se tuvo en cuenta en tanto sabían que para recoger la información era necesaria la aplicación de una prueba inicial diagnóstica, para la valoración de las diversas interpretaciones personales y los puntos de vista que tenían los encuestados con respecto a los textos y los procesos analizados por ellos. Cabe aclarar que esta metodología planteada por las investigadoras tiene sustento en el paradigma sociocrítico que toma como apoyo la crítica social con carácter autorreflexivo, Por ello, se considera que todo conocimiento es una construcción social que se consigue a partir de intereses o necesidades personales o colectivas, con el propósito de alcanzar una autonomía racional y liberadora en los seres humanos, lo que se consigue a través de la

capacitación de los sujetos y que busca mayor participación de su parte, como también mayores actos sociales que conduzcan a la transformación de su realidad. Para ello, el individuo debe usar la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado, de tal forma que le permitan tomar conciencia de su rol social dentro de un grupo humano específico.

El universo poblacional se encuentra conformado por 550 estudiantes, los cuales provienen de diferentes veredas aledañas, así como algunos docentes y directivos. De esta población se tomaron, en principio, 60 estudiantes del grado sexto de básica secundaria como muestra, pero al final terminaron siendo seleccionados 45 estudiantes, debido a que algunos de ellos manifestaron rechazo en su participación. El procedimiento que se tuvo en cuenta para la recolección de información fue el siguiente: se realizó una encuesta inicial aplicada a estudiantes, docentes y padres de familia, incluidos en la muestra, para conocer el nivel de dominio que tenían los estudiantes en comprensión textual, en cuanto a las estrategias de lectura, hábito lector, direccionalidad, acompañamiento, metodología y preferencias textuales.

Los resultados de los instrumentos aplicados fueron tomados como marco de referencia para las investigadoras, en relación con el problema observado. Después de ello, se aplicó una prueba de comprensión lectora para verificar los niveles alcanzados por los estudiantes, en cuanto a los niveles literal, inferencial e intertextual, lo cual contribuyó a que se pudiera plantear una serie de estrategias que condujeran al mejoramiento de la comprensión lectora y, por ende, a la solución de la problemática encontrada. Por ello se llegó a la conclusión de que, en el caso de los estudiantes, estos presentaron un nivel literal en la lectura del texto, en tanto mostraron lecturas e identificación de aspectos básicos o bien tuvieron problemas para la resolución de problemas planteados.

En definitiva, se consideran trabajos de investigación de enorme aporte para el desarrollo del presente estudio, en la medida en que todos apuntan hacia una mirada constructiva hacia el pensamiento crítico y sus potencialidades en el desarrollo cognitivo y personal del individuo que lo fortalece, pues este constituye uno de los aspectos más

significativos en una comunidad global cada vez más conectada entre sí, lo que le ayuda a entender no solo sus realidades, sino la realidad del mundo.

## **2.2. Marco Teórico**

### **2.2.1. Lectura**

Leer, nos dice Cassany (2006), es comprender. Este proceso, que por años se asumió como una visión mecánica de la lectura y los aspectos que intervienen en ella, enfatizaba exclusivamente en la decodificación que realiza el sujeto lector de la prosa de modo literal, por lo que quedaba por fuera un aspecto fundamental de la competencia y que sin ella no se cumpliría el proceso completamente: la comprensión.

Así pues, al momento de leer se comprenden los significados y sentidos que tienen los mensajes, los conceptos utilizados, las palabras, etc., y esto se lleva a cabo gracias a que en la comprensión es preciso “[...] desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 1).

Esta concepción de la lectura como comprensión permite reconocer, entonces, que este proceso se deben atender no solo las destrezas cognitivas de los sujetos lectores, sino también las características diversas que estos poseen y que condicionan, de alguna manera, las formas en que estos comprenden lo que leen. En palabras precisas, nos dice Cassany (2006), aun cuando todos los individuos logran leer de la misma forma y cuando todos desarrollan sus habilidades cognitivas para leer del mismo modo, la realidad es mucho más compleja en tanto todos leen de formas distintas y comprendemos los discursos de forma diversa y variada, todo ello debido a que cada quien tiene intereses distintos de lectura, ritmos de lectura diferentes o bien experiencias y conocimientos previos variados que proporcionan significados o sentidos diversos a los textos leídos.

En definitiva, la lectura se asume en este estudio como una forma de conocer el mundo o la realidad circundante, en la medida en que estos textos se encuentren conectados con el contexto en el que se desenvuelven los sujetos lectores. A esta condición del contexto se incluyen las situaciones comunicativas en las que participan e interactúan los actores sociales, para comprender lo que se intercambia comunicativamente, o bien para aprender a cómo actuar e interactuar en tales situaciones.

### ***2.2.2. Situación comunicativa***

Siguiendo a Padilla (2011), se pudieron reconocer las características que adquiere una situación comunicativa en la interacción social de los sujetos, así como la función que esta cumple, los componentes que en ella intervienen para que se produzca la comprensión o producción de textos y, sobre todo, las condiciones que llevan a que esta se lleve a cabo.

Primero, es preciso plantear que, para que exista una situación comunicativa se hace necesario el establecimiento de un contrato comunicativo como lo afirma Charaudeau (2006), que establece los roles que cada sujeto adquiere en la situación comunicativa y, por ende, ello se ve reflejado en las interpretaciones que realicen de la información que se intercambie, así como de la producción de discursos que estos sujetos realicen. Tal contrato comunicativo, pues, se ve influido por las situaciones comunicativas que el sujeto experimenta, lo que le obliga a asumir ciertas conductas frente a los demás interlocutores que intervienen en el proceso comunicativo y también ciertas formas discursivas relacionadas con su rol, el interlocutor, el mensaje intercambiado, la información transmitida y el contexto.

Así pues, con esta idea explicada, se entiende que, en palabras de Padilla, dentro de un contexto comunicativo se tienen en cuenta tres componentes fundamentales que configuran la situación comunicativa: por una parte, el objeto de estudio, que es aquello sobre lo cual se discute o habla; por otro lado se encuentran los interlocutores, quienes se asumen como sujetos cuyas intenciones les condicionan sus formas de actuar y, finalmente, el contexto, que se refiere al espacio-tiempo en que se encuentran inmersos

ambos interlocutores, pero a la vez, hace referencia a momento y los asuntos que se discuten y que van cambiando las posturas de quienes participan de la situación comunicativa (Padilla, 2011).

### ***2.2.3. Pensamiento crítico y Teoría del contexto***

El pensamiento crítico es altamente sensible al contexto. Esta es una idea que se toma como punto de partida en la teoría del contexto, de Van Dijk (2001), así como en la teoría del pensamiento crítico de Lipman (1997).

Por esta razón, se entiende entonces que el pensamiento crítico no sea una capacidad del hombre que se encuentre encerrado en sí mismo, desconectado de la realidad que le rodea o bien que se mantenga rígido, sino que, por el contrario, este tipo de pensamiento admite una mirada analítica de todo evento excepcional que posibilita el establecimiento de cualquier suceso sobre el que se pueden presentar diferencias valorativas.

En palabras sencillas, tanto el pensamiento crítico como el contexto (y por ende, la teoría del contexto) se encuentran estrechamente ligados, por cuanto uno es altamente influido por otro, en este caso particular, el pensamiento crítico se encuentra subordinado al contexto en el que se produce. Así pues, el pensamiento crítico realiza una evaluación minuciosa de las circunstancias, reflexionando sobre ellas, cuestionándolas, argumentando sus perspectivas frente a ellas y valorándolas a diario.

En este sentido, podríamos preguntarnos entonces si ¿Son conscientes los docentes de grado tercero de básica primaria, de la I.E. Agropecuaria Albania, de la producción críticas de sus estudiantes y de la relación que esta tiene con el contexto en el que se encuentran? Para ello, es imprescindible que se tenga una visión general del contexto pues, como dice Van Dijk, como seres sociales, las personas se mantienen inmersos en una cultura que influye constantemente en sus vidas, en sus actitudes, en sus comportamientos, etc., tanto de forma emocional como intelectual. En palabras de Van Dijk, se entiende entonces que, desde los principios de esta teoría del contexto, esta pueda “explicar cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la

recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa-interpersonal-social” (Van Dijk, 2001, p.3).

De lo anterior, se entiende entonces que el contexto mantiene ciertas correspondencias con la estructura social, en tanto los participantes de la situación comunicativa son los actores principales de estas circunstancias sociales, toda vez que son quienes usan el lenguaje y, por lo tanto, “[...] se implican en el discurso dentro de una estructura de constreñimientos que ellos consideran o que hacen relevante en la situación social, esto es, en el contexto” (Van Dijk, 1999, pp.25-26).

Por eso, cuando docentes y estudiantes se encuentran dentro del contexto educativo, sus actitudes, sus comportamientos y su producción intelectual mantienen ciertas características particulares que es preciso estudiar para poder entender cómo cada uno de ellos desarrolla y produce pensamiento crítico; en definitiva, aun cuando los estudiantes de grado tercer de básica primaria sean apenas unos niños, en la medida en que el docente pueda usar estrategias que demanden de estos el uso de la crítica, estos podrán emitir juicios valorativos críticos tan bien estructurados y elaborados como lo realizan los académicos adultos (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

Ahora bien, en relación con el pensamiento crítico, establecido desde la idea de pensamiento general de Lipman, se entiende entonces que aquella persona que piensa de manera crítica es la que logra evaluar las situaciones en las que pudiera encontrarse, manteniendo sensibilidad aguda a los detalles, a todo cuanto le rodea, a los diferentes eventos que se presentan a diario, desarrollando una fuerte capacidad de identificar en cada uno de los escenarios -o contextos- el sentido preciso de cada circunstancia. Sumado a ello, este sujeto logra reconocer que las circunstancias pueden cambiar, conforme cambian los contextos y que su pensamiento debe también inclinarse hacia las situaciones particulares, sin alejarse de la visión global que configura cada una de sus partes (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

Lo anterior le ayuda al sujeto pensante a reconocer que sus reflexiones e interpretaciones deben evitar caer en reglas generales de un asunto cuyo caso particular amerita una

atención específica. En consecuencia, el sujeto que logra pensar de manera crítica es aquel que aprende a emplear criterios adecuados de pensamiento, dentro de situaciones concretas, mostrando, además, responsabilidad ante tales criterios y pensamientos (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

El concepto de pensamiento crítico no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirma Paul y sus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995), muchas personas, entre ellas los profesores y los propios alumnos, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; algunos piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática (Monroy, 1998; Díaz Barriga, 1998; citados en Díaz Barriga, 2001).

Otros tienen la noción vaga de que se refiere a un “pensamiento lógico” o un “buen pensamiento”, sin embargo, no logran captar el sentido de lo que tales ideales alcanzan. A algunos profesores también les puede parecer tan solo una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario (Paul et al., 1995; Paul y Elder, 2005).

Díaz Barriga (2001) indica que en muchos programas educativos y en las metas de los profesores, suelen encontrarse afirmaciones tales como que lo que se busca con el estudio de alguna disciplina por ejemplo la historia, el civismo, la educación en valores la formación de alumnos críticos, que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores sociales como principales metas. Sin embargo, estos agentes educativos tienen poco claro qué es pensar críticamente o cómo pueden intervenir pedagógicamente para fomentar dicha habilidad.

Desde una perspectiva psicológica, se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). De acuerdo con Paul et al. (1995) y Díaz

Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado.

El pensamiento crítico ha sido definido por múltiples autores que constituyen un movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades de pensamiento en la escuela (Facione, 1990). Al ser el pensamiento crítico una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano.

En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones.

Entre los teóricos más influyentes que se han propuesto definir el pensamiento crítico, se encuentra Robert Ennis (1985). Para Ennis, el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones. Además, la evaluación de la información y conocimientos previos fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer (Beltrán y Pérez, 1996).

Ennis (1985, 2011) ha destacado como nadie que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva). Actualmente, sin embargo, para Kuhn y Weinstock (2002), más allá de las competencias cognitivas o disposiciones, lo fundamental para desarrollar el pensamiento crítico son las competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (pensar sobre lo que se piensa), lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Nieves y Saiz, 2011) En resumen, todas las definiciones asocian pensamiento crítico y racionalidad. Es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera).

Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones, tal como lo han demostrado autores como Ennis (2011) y Halone (1986), de conocimiento relevantes como lo propone McPeck (1990), y competencias metacognitivas (Kuhn y Weinstock, 2002).

Molina-Patlán, Morales-Martínez y Valenzuela-González (2016) indicaron que los estudiantes del nivel educativo de secundaria, cuyas competencias de pensamiento crítico se encuentran en desarrollo, poseen habilidades para la solución de problemas, para emitir juicios bien elaborados y para mantener disposición hacia el pensamiento crítico. Así pues, los resultados de este estudio pudieron usarse en la práctica pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de otros niveles educativos, así como en las estrategias necesarias para fortalecer su aprendizaje.

Por su parte Campos (2007), asume el pensamiento crítico como una característica consustancial a la naturaleza humana, es decir, que asume que todo ser humano cuenta con esta característica, este pensamiento crítico, de forma natural. En esta línea Paul y Elder (2003), identificaron que una persona cuenta con pensamiento crítico cuando esta alcanza habilidades para la formulación clara y precisa de problemas y preguntas vitales,

la acumulación y evaluación de información importante, así como por el uso de sus propias ideas para la interpretación efectiva de esa información, entre otras condiciones.

Ennis (2011) considera que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema. Establece dos tipos de actividades principales de pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades.

Las disposiciones se refieren al aporte que da cada uno a través del pensamiento, como es la apertura mental que involucra los sentimientos, el conocimiento ajeno y la que se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica como es el analizar y juzgar. El autor de referencia enuncia la existencia de quince capacidades que puede evidenciar una persona cuando ha desarrollado el pensamiento crítico: centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular las preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las inducciones; inducir y juzgar las inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar las definiciones; identificar los supuestos; decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones; proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación; ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros y emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación oral o escrita. Estas capacidades guardan una estrecha relación con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico, Ennis (2011):

- La dimensión lógica que se corresponde con el acto de juzgar, relacionar de los significados entre las palabras y los enunciados.
- La dimensión criterial que utiliza opiniones para juzgar enunciados.
- La dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio y la decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno.

Incluir estos referentes teóricos en el proceso de enseñanza orienta mejor la labor didáctica del docente, en función de estimular el desarrollo de una forma de pensar más analítica y reflexiva que incidirá en la formación de actitudes positivas de los estudiantes al realizar las actividades y no solo en la vida escolar, sino en la familiar y la social.

### **2.3. Marco Conceptual**

Las dos categorías de estudio establecidas como el núcleo central del presente trabajo de investigación las constituyen tanto el Contexto, como el Pensamiento crítico; por ello, se hace necesario revisarlas a continuación.

#### **2.3.1. Contexto**

Desde los estudios del discurso, el contexto se concibe como la estructura (es decir, representación mental en los interlocutores), que configura las propiedades que caracterizan a toda situación social, en tanto esta es una situación comunicativa, y sin las cuales no podría ser posible la producción del discurso y su comprensión (Duranti y Goodwin, 1992; Van Dijk, 1998, citado por Van Dijk, 1999).

En otras palabras, el contexto es aquello que establece los roles que cada individuo representa dentro del intercambio social y comunicativo, que define la situación en la que ambos participantes se encuentran e interactúan, el espacio y tiempo, así como las acciones que cada uno ejecuta y, por supuesto, la interpretación y la postura que asumen sus participantes dentro de esta situación. En las propias palabras de Van Dijk (1999), se dice que el contexto “[...] consiste en categorías como la definición global de la situación, su espacio y tiempo, las acciones en curso (incluyendo los discursos y sus géneros), los participantes en roles variados, comunicativos, sociales o institucionales, al igual que sus representaciones mentales” (p. 6).

Por otro lado, en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) define al contexto desde dos posturas: la primera, lingüística, que concibe al contexto como un “Entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados”, que es muy común en el análisis lingüístico de textos. Desde

esta perspectiva, por ejemplo, es posible entender que banco puede adquirir dos sentidos de la misma palabra, dependiendo del contexto en que se use ese término: “El banco de mis padres se quebró hace un año” puede dar cuenta de un banco, en el sentido de elemento pequeño que se usa para sentarse, o bien a la entidad bancaria que entró en bancarrota y tuvo que cerrar.

Por su parte, la segunda postura se presenta cuando el contexto se considera como un “Entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho” y que es muy común en el análisis crítico del discurso, por ser este último el que establece las posturas que cada individuo asume frente a dichos entornos o situaciones políticas, históricas o culturales.

### **2.3.2. *Pensamiento crítico***

Ahora, por su parte, se revisa el concepto de pensamiento crítico (PC), desde las investigaciones de algunos de sus más reconocidos teóricos: por ejemplo, para Ennis, R. (2005), el PC hace parte del pensamiento racional y reflexivo que les permite a los sujetos pensantes tomar decisiones de manera acertada, lo que refleja en ellos una manera particular e independiente aquello que decidieron hacer, por qué lo hicieron y por qué creyeron que debían hacerlo (Ennis, 2005). En otras palabras, se trata de un proceso cognitivo complejo en el que predomina el uso de la razón por sobre otros tipos de pensamiento como, por ejemplo, el pensamiento creativo, y que busca como fin el reconocimiento de aquello que se considera justo y/o verdadero, característica primordial que pertenece a la especie humana racional.

Por otra parte, el PC se asume como actividad reflexiva, debido a la capacidad que confiere a las personas para darse cuenta de lo correctamente fundamentados que se encuentran sus propios pensamientos, sus análisis, o reflexiones, frente a ciertos asuntos o situaciones problemáticas, así como en aquellos pensamientos o reflexiones que producen otros sujetos similares (Ennis, 2005). Es, pues, un pensamiento que se orienta totalmente hacia la acción, esto es, en un pensamiento que surge dentro de un contexto particular que le obliga a resolver ciertos problemas, que le permiten, además.,

interactuar con otros sujetos pensantes inmersos en el mismo contexto situacional, espacial, temporal, etc.

Sumado a ello, se pudo encontrar en Facione (2007), que el PC se conciben como ciertas habilidades cognitivas y actitudes o disposiciones del sujeto pensante, que son la esencia de este pensamiento y que se encuentran constituidas por: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoregulación (Facione, 2007). Es decir, en tanto el sujeto pensante se encuentre en una situación problemática que le active estas habilidades, este podrá producir pensamiento crítico y establecer una postura propia frente a tales problemas.

### ***2.3.3. Fortalecimiento de la educación***

El gobierno nacional de Colombia ha establecido que la política de fortalecimiento de la educación pública se entiende como la posibilidad de incrementar la cobertura educativa, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media técnica y superior, como también la educación rural e inclusiva. Lo que se entiende de ello es que se trata de una política con compromiso social que va de niveles formativos básicos a niveles avanzados y que se caracteriza por ser garantizar en mayor grado los derechos de las minorías, como es el caso de los contextos rurales y las comunidades con necesidades educativas especiales, para fomentar su inclusión y participación social, cultural y educativa como lo establece la Constitución Política del Colombia (Presidencia de la República de Colombia, 2019).

Por tal motivo, la educación pública en Colombia se fortalece también a partir del establecimiento de la jornada única de calidad, que sea pertinente y se encuentre acorde con las condiciones, realidades y necesidades de los contextos de la población, así como con los parámetros de los alumnos/grupo y alumnos/profesor; los foros y juntas de educación nacional, departamental y municipal, los cuales deben ir en concordancia con la normatividad nacional vigente (Presidencia de la República de Colombia, 2019).

## **2.4. Marco Contextual**

### **2.4.1. Macrocontexto**

#### **2.4.1.1. Aspecto geográfico.**

Posición Astronómica:

Albania se encuentra a 9° 14' 26" de latitud Norte y 75° 13' 41" de longitud Oeste; a una altura de 150 metros sobre el nivel del mar (Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania, 2019).

Ubicación geográfica:

Albania es el más importante Corregimiento del Municipio de San Juan de Betulia; dista a cuatro kilómetros de la cabecera municipal, a diez kilómetros del Municipio de Corozal y 22 kilómetros de la capital del Departamento de Sucre (Sincelejo) (Ibidem).

Se encuentra delimitado así: por el Norte, con la cabecera municipal de San Juan de Betulia; por el Oeste, con la Vereda Garrapatero; por el Este, con la Vereda de “El Páramo”; y, por el Sur, con la vereda “Loma del Látigo”, jurisdicción del Municipio de San Juan de Betulia (Ibidem).

Relieve:

Albania posee una topografía de sabanas, con pequeñas elevaciones hasta de 150m sobre el nivel del mar, con vegetación de sabanas cubiertas de pastos naturales y matorrales (Ibidem).

Clima:

El clima es de subsabana tropical, alternativamente seco y húmedo. La latitud y la ausencia de elevaciones orográficas significativas en la región la clasifican como de clima cálido, con una temperatura media anual de 30° C, afectado por las lluvias en invierno y por los vientos alisios durante el largo verano (Ibidem).

Hidrografía:

Las aguas superficiales son temporales, se manifiestan en arroyos que riegan las sabanas y zonas anegadizas en épocas de lluvia. Los arroyos que recorren esta zona son: Cacunda, Ahoga Yeguas, La Palma y Quita Calzón. Además, existen pozos y represas que conservan aguas lluvias para el período de sequía, convirtiéndose éstos en fuentes de abastecimiento para el consumo de animales, pues se cuenta con Acueducto Municipal que presta el servicio de agua potable al 90 % de los hogares, para el consumo humano (Ibidem).

Vías de comunicación:

La principal vía de comunicación está asfaltada y en excelente estado, las demás vías son carretables en la mayor parte del año. Algunas de difícil acceso en épocas de invierno, especialmente las de penetración a las parcelas o zonas de cultivos. El medio de transporte intermunicipal son los automóviles y las motos (Ibidem).

#### **2.4.1.2. Aspecto socio cultural.**

El genotipo del hombre actual albanés es producto del mestizaje con predominio del color trigueño, quien se dedica a la agricultura y ganadería. Los primeros asentamientos humanos eran de origen español, los cuales se mezclaron con nativos zenúes y esclavos negros. La mayor manifestación artística, cultural y económica ha sido la alfarería, la cestería y la fabricación de jabón de monte, con sebo y legía de ceniza. De estas actividades solo queda la alfarería, que es ejercida por pocas familias que fabrican tinajas, materas, moyos, cazuelas, bandejas y chochos que tiene mercado en Betulia, Sincé, San Pedro, Corozal y Sincelejo (Ibidem).

También existen en la comunidad, decimeros, compositores y poetas populares, entre los que sobresalen Hugo Rafael Trespalacios, (Q.E.P.D), Juan Carlos Marchán, Luis Mariano Herazo Serpa (Q.E.P.D), Hugo Serpa y Orlando Herazo Vergara (El pollo de Albania). Acordeoneros como Antonio Cárdenas Pérez, Cajero, El Mono Juan Bautista Cárdenas Pérez (QEPD) (Ibidem).

En cuanto a festividades se destacan las siguientes: La Virgen de la Candelaria, el 2 de febrero y las fiestas patronales en homenaje a San Francisco de Asís, patrono de la comunidad, el 4 de octubre de cada año con carreras de caballos y fandangos durante tres días, por lo general (Ibidem).

Algunas costumbres, tradiciones, creencias, mitos, leyendas, cuentos terrígenos, juegos, artesanías, velorios, Semana Santa y narraciones orales se han ido perdiendo debido al desarrollo de la tecnología, la industrialización y el desarrollo del comercio (Ibidem).

#### **2.4.2. Modelo pedagógico**

En lo pedagógico, la Institución Educativa asume y se compromete con la propuesta pedagógica “Desarrollo Humano para ser competente”, la cual se fundamenta en el modelo pedagógico Social Cognitivo, que se obtiene de fuentes confiables y valiosas de los enfoques conceptuales como: la educación por competencias desde la socioformación, desarrollada por Tobón, S. (Tobón, González, Nambo, & Vásquez, 2015); el aprendizaje sociocultural, desarrollado por Vygotsky, L. (Vygotski, s.f.); la pedagogía afectiva, la inteligencia emocional de Goleman (Goleman, 2010) y el aprendizaje significativo de Ausubel (Rodríguez, Moreira, Caballero y Greca, 2010). Tales fuentes se configuran en contribuciones valiosas a los actuales enfoques de la pedagogía moderna, toda vez que son más afines y coherentes con el trabajo de proyectos para la solución de problemas del contexto económico, social y cultural, lo que implica la renovación y modernización de la práctica docente (Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania., 2019).

Como consecuencia se asume un modelo pedagógico social-cognitiva, una metodología, unas estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar en el educando

[...] un desarrollo humano integral que permita al educando ser competente para aprender, para pensar y para actuar autónomamente sobre contenidos significativos y en diversos contextos, como consecuencia nuestra propuesta

pedagógica de alcanzar el: Desarrollo humano integral para ser competente (p. 46-47).

Esto, por supuesto permite una propuesta coherente con la educación en la diversidad y la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales y con altas capacidades que contribuyan a la construcción de equidad y solución del conflicto social del país.

## **2.5. Marco Legal**

En el desarrollo de este trabajo de investigación se tendrán en cuenta diversas leyes, decretos o resoluciones establecidas a nivel nacional -en Colombia- e internacional, como basamento legal de este estudio.

El primer fundamento legal de este estudio se encuentra en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Asamblea General de las Naciones Unidas y que corresponde a: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.20). Es decir, que se busca continuar con los aciertos que se han obtenido en materia educativa, toda vez que los Objetivos de Desarrollo del Milenio fijados desde 2015 no se han alcanzado con total satisfacción, lo que hace imperativo el mantenimiento de los esfuerzos internacionales para concluir tales metas en educación y que se resumen en:

[...] ofrecer educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles  
[...] Asegurar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a, y completen, una educación primaria y secundaria inclusiva y equitativa de calidad, que sea gratuita y financiada con fondos públicos [...] (Ob. Cit., p. 29).

Por otra parte, este estudio se fundamenta también en la Convención sobre los Derechos del Niño que en su artículo 28 expresa que: “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación” (párr.124), razón por la cual se hace necesaria la implantación de una educación básica primaria, gratuita y obligatoria; fomentar la educación secundaria

(general y profesional); posibilitar acceso a educación superior para todos; disponer para niños información y orientación educativa y profesional; entre otros (Naciones Unidas, 1990).

Adicionalmente, también se tiene como fundamento la Constitución Política de Colombia, siendo esta la carta magna de toda nación, a partir de la cual se establece, en relación con la educación, en su artículo 44, que indica que la educación es un derecho fundamental de los niños, las niñas y los adolescentes, lo cual se complementa en el artículo 67 que indica

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Corte Constitucional, 2016, p., 29).

En cuanto a lineamientos establecidos en la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, este estudio asume la educación como uno de los principales ejes del desarrollo integral de la nación colombiana. En el artículo 5°, se establece que dentro de los fines de Ley se encuentran, entre otros aspectos, el desarrollo de “la capacidad crítica, reflexiva y analítica” de la población colombiana (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1994, p., 2).

En su artículo 20, la Ley 115 plantea que, entre los objetivos generales de la educación básica, se encuentra el desarrollo de “[...] habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1994, p., 7).

En relación con los Lineamientos Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (1998), la investigación tuvo en cuenta los modelos de evaluación en Lenguaje, a partir de los cuales se establecen “Categorías para el análisis de la comprensión lectora” (p. 74) de los estudiantes dentro de las que se encuentran los siguientes niveles: Nivel A o Literal, constituyéndose como “la primera llave para entrar

en el texto” (Ibidem) por tratarse de la acción que realizan los estudiantes al inicio en su aprendizaje de lectura que les lleva a retener solo la letra. Nivel B – Inferencial, categoría que se produce en el momento en que

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. (p. 75).

Finalmente, el Nivel C – Crítico/intertextual “[...] se explota la fuerza de la conjetura” (Ibidem), que se entiende como la capacidad o las habilidades cognitivas que posee el estudiante para establecer relaciones entre saberes provenientes de distintas y múltiples fuentes.

Por otro lado, se tienen en cuenta también como marco normativo, lo establecido desde los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA], los cuales guardan mucha relación con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias [EBC] pues estos influyen en la forma en que los DBA se estructuran, toda vez que estos proporcionan herramientas que contribuyen a la construcción de “[...] rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (Ministerio de Educación Nacional, s.f. p. 3). Con lo anterior se entiende que los DBA no se conciben como una propuesta curricular específica o particular, sino como un componente que encuentra funcionalidad en su articulación con los aspectos establecidos en los Lineamientos y Estándares, así como con los enfoques, métodos, estrategias y contextos que han ido establecidos por cada plantel educativo, en relación con su PEI y que se concretan en los planes de área y de aula.

En resumen y siguiendo al Ministerio de Educación (s.f.), los DBA se conciben como una serie de “[...] saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante

debe aprender al finalizar un grado” (p. 2), por lo cual mantienen una estructura sistemática sobre los aspectos que se desarrolla en un área. Según el Ministerio, esta estructura es la siguiente: 1) Un enunciado enumerado del DBA que se espera logre el educando; 2) Ideas secundarias o palabras relevantes que dan sentido al DBA; y 3) Un ejemplo que pretende una mejor comprensión del DBA.

Finalmente, uniéndose a esta serie se encuentran los Estándares Básicos de Competencia [EBC] que se configuran como “[...] uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 9). Estos EBC se asumen como normativos para el desarrollo de este trabajo de investigación, en tanto rige los parámetros o las expectativas de enseñanza y aprendizaje que deben brindarse a los estudiantes, así como los niveles que cada uno va alcanzando de acuerdo con el grado escolar en el que se encuentre y que permite identificar que tan alta es la calidad educativa que este niño, niña o joven viene recibiendo en su plantel educativo.

Así pues, tomando en cuenta que un estándar se considera “[...] un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 11), este estudio establece como criterios de evaluación la actividad lingüística que debe desarrollar el estudiante, en cuanto a sus competencias de comprensión y producción de textos, en la medida en que estos dos procesos son las formas en que esta actividad se manifiesta en el ser humano, bien sea su naturaleza verbal o no verbal.

Con respecto a la comprensión, que es el proceso en que se reflejan los niveles de lectura que alcanzan las personas y a partir del cual los individuos realizan indagaciones y reconstrucciones de los significados y sentidos que tienen las manifestaciones lingüísticas producidas por otros individuos, en tanto “[...] suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (p. 21), cuando se habla de

formación en lenguaje, es decir, de desarrollo de competencias que conllevan la puesta en marcha de estos procesos mentales, en relación e interacción con el contexto, se entiende entonces que se trata de herramientas que posibilitan a las personas insertarse en cualquier contexto social o cultural, así como en cualquier situación comunicativa que le ayuda a diferenciar los niveles cognitivos que intervienen (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

## Capítulo III

### 3. Marco Metodológico

En este capítulo, se relacionan los siguientes aspectos de la metodología utilizada para el desarrollo del estudio: el enfoque y diseño metodológico, el método de investigación, los informantes clave, las fases de la investigación, la definición de categorías, las técnicas y los instrumentos para la recolección, de datos y la validación de los instrumentos.

#### 3.1. Enfoque Y Tipo De Investigación

El enfoque de investigación del presente trabajo es cualitativo, ya que se desea establecer la incidencia que tiene la teoría del contexto, de Teun Van Dijk, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado tercero, de básica primaria, de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania, toda vez que estos interpretan la realidad del contexto en que habitan, a partir de las relaciones que establecen con otros actores sociales y su entorno, lo que potencializa esta habilidad cognitiva en ellos. Así lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014), cuando afirman que este enfoque se selecciona “[...] cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

Este enfoque facilita el diálogo entre el docente y los estudiantes, lo que contribuye, adicionalmente, a dinamizar las interacciones que se producen entre estos dos actores, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como observar la importancia que tiene el aula de clases, en la medida en que esta se considera el entorno en donde se produce el acto de enseñar y aprender, dando lugar a encuentros entre los participantes en los que tanto las acciones como las emociones emergen constantemente. En palabras de Vasilachis (2007), se entiende entonces que la investigación cualitativa:

Se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y explicarlos [...] (p.33).

Este enfoque posibilita la observación de una realidad que se construye desde y con los sujetos, es decir, con los estudiantes de grado tercero, de la institución educativa objeto de estudio, y cómo estos educandos logran conocerla e interpretarla, tal como lo plantean Hernández, Fernández y Bautista (2014) cuando sostienen que

La “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos (p. 9).

### ***3.1.1. Diseño De Investigación***

El presente estudio es de carácter descriptivo, debido a que se pretenden determinar las características específicas del contexto que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de grado tercero, de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Albania. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) se entiende la funcionalidad de un estudio descriptivo en tanto estos muestran “con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 92).

Se espera que la investigación logre la recolección de información que será analizada tomando como base la perspectiva cualitativa; esto ayuda a la interpretación de las acciones que se realizarán durante la ejecución de la propuesta de intervención, diseñada para la consecución de los propósitos investigativos. Su diseño permite identificar aquellos aspectos que se relacionan con la importancia que tiene el fortalecimiento del

pensamiento crítico en estudiantes desde el nivel de básica primaria, de los elementos que componen este tipo de pensamiento y la relación evidente que tiene con el contexto social y cultural en que se produce el acto de pensar.

En consecuencia, tales actividades se realizan, procurando la identificación de la incidencia que tiene la teoría del contexto, de Van Dijk, en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre), así como sus capacidades para analizar la realidad que le rodea.

En relación con la metodología empleada para el desarrollo de este estudio, es preciso anotar que se seleccionó la sistematización de experiencias y la investigación-acción, toda vez que la primera de ellas, además de posibilitar la recolección y ordenamiento de datos y la obtención de aprendizajes críticos de la propia práctica pedagógica (Jara, 1996), dentro del contexto de la educación popular, “[...] articula el análisis de la práctica, propia y/o ajena, el ejercicio investigativo y la escritura como distanciamiento de la experiencia, de producción de saber objetivado” (Roa, Pérez, Villegas, & Vargas, 2015, p. 8).

En tal sentido, la sistematización se concibe como un proceso de interpretación de la praxis pedagógica, que ayuda a que se observe con detenimiento la experiencia docente propia, es decir, se considera una fuente valiosa de saberes que supone la transformación de las formas y métodos de enseñanza que se vienen usando. En palabras de Jara (1996), la sistematización de experiencias se considera

[...] aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (p. 4).

Por consiguiente, la sistematización permite dar cuenta de la implementación de la propuesta de intervención, como alternativa de solución a la problemática identificada,

referida a la falta de estrategias que permitan el fortalecimiento del pensamiento crítico, tomando como base el entorno en que se encuentran los estudiantes de grado tercero, de básica primaria, así como la teoría del contexto, lo cual permitirá el análisis profundo y la transformación de la praxis educativa realizada en la I.E. Técnico Agropecuaria Albania y el fortalecimiento del desempeño escolar de los estudiantes de este plantel educativo, referido a la producción de pensamiento crítico orientado hacia el contexto social y cultural del educando.

Por su parte, este estudio se inscribe en el tipo de investigación-acción, en la medida en que se busca no solo entender el problema identificado, sino también establecer una estrategia de intervención que produzca una suerte de respuesta a esta dificultad encontrada en los estudiantes; tal resolución de la problemática se produce al tiempo en que se realiza el estudio. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) la investigación-acción posee un precepto básico que propende por “[...] conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (p. 496). Tal es lo que acontece en este trabajo, puesto que se pretende resolver las debilidades encontradas en los estudiantes de grado 3° de básica primaria, en relación con sus competencias de pensamiento crítico, a la luz de la teoría del contexto, de Van Dijk (1999).

**Figura 1** Esquematización del proceso de sistematización y recolección de datos.



**Fuente:** Elaboración propia (2021).

### 3.2. Informantes Clave

La investigación se lleva a cabo en la I.E. Técnico Agropecuaria Albania, localizada zona rural, en el corregimiento de Albania, del municipio de Betulia, en el departamento

de Sucre, perteneciente al sector oficial, cuya población estudiantil se caracteriza por ser hijos de agricultores y pequeños comerciantes; algunos de empleados públicos con bajos niveles de ingresos, con necesidades básicas insatisfechas” (Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania, 2019, p. 25), contexto del cual surgió la idea de la presente investigación (Arias, 2012) (Goetz & LeCompte, 1988) (Hernández S., Fernández C., & Baptista L., 2014).

Según Lepkowski (2008b, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014), la población de la investigación, en este caso como informantes clave, se concibe como el “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174); por tal razón, el grupo de informantes clave se encuentra conformado por un total de 560 estudiantes, quienes estudian en todos los niveles educativos que se ofertan en la I.E. Técnico Agropecuaria Albania y que comparten características socioculturales comunes.

Por su parte, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra se entiende como un “[...] subgrupo de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p. 173), es decir, una pequeña porción de los informantes clave, quienes permitirán obtener datos relacionados con el tema estudiado y que se toma como representación de esta población total.

Así pues, esa definición y delimitación previa de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo de tipo censal, toda vez que el tamaño de la población a la que apunta es pequeño, lo que permite configurarla para los propósitos investigativos pertinentes. En otras palabras, los informantes clave final de este estudio se establecieron con 15 estudiantes de grado 3°, de básica primaria, quienes presentaron dificultades en la producción de pensamiento crítico, durante el primer momento de indagación directa, en el salón de clases.

En definitiva, a esta técnica de muestreo censal se le suma la selección de una técnica por conveniencia, no probabilística y no aleatoria, tomando como base la facilidad de

acceso que tiene la investigadora para acceder a la población, la disposición que esta muestra frente a la realización y su participación en el estudio, y la disponibilidad de tiempo con la que cuenta para el desarrollo de este (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

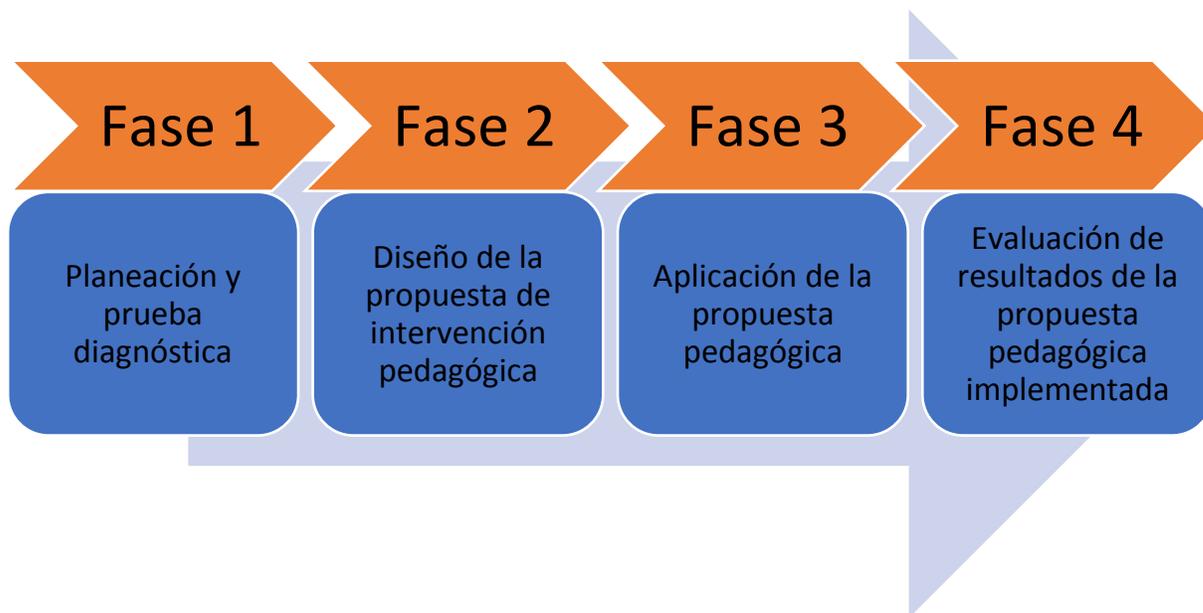
Ante la configuración de estos informantes clave, a partir de la participación de estudiantes de grado 3° de básica primaria, es decir, de menores de edad, se diseñó un instrumento de consentimiento informado (ver anexos), de tal forma permitiera dejar en evidencia su participación voluntaria en el estudio que se realiza, asegurándoles total confidencialidad de sus datos y discreción en el manejo de la información que estos suministran.

### 3.3. Fases De La Investigación

Para el desarrollo de este estudio, es necesario el desarrollo de 4 fases que se muestran a continuación:

**Figura 2**

*Esquematización de las fases de la investigación.*



**Fuente:** Elaboración propia (2021).

### ***3.3.1. Fase 1. Planeación y prueba diagnóstica:***

Las actividades se diseñaron tomando en consideración los diferentes niveles de comprensión lectora que deben alcanzar los estudiantes, de tal forma que los resultados indiquen si alcanzan o no el nivel de lectura crítica y, por ende, se muestra un desarrollo adecuado del pensamiento crítico. Adicionalmente, se tienen en cuenta los recursos técnicos y tecnológicos requeridos, como computadores, o aplicaciones móviles que permitan el alcance de los objetivos planteados en cada uno de los temas que se traten y que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos con aprendizajes significativos.

### ***3.3.2. Fase 2. Diseño de la propuesta de intervención pedagógica:***

Tomando en cuenta los resultados obtenidos del diagnóstico, se realiza en la fase dos el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, basada en una serie de ejercicios de lectura y escritura y desarrollo del pensamiento crítico, sustentados con la teoría del contexto, de Van Dijk, que contribuyan a la solución del problema, relacionado con las debilidades de los estudiantes de grado 3° referidas a esta competencia lectora.

### ***3.3.3. Fase 3. Aplicación de la propuesta pedagógica:***

Se llevará a cabo en esta tercera fase la aplicación de la propuesta diseñada, en la que participarán estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania, con la cual se busca el fortalecimiento específico del pensamiento crítico de los educandos, y la búsqueda de soluciones pedagógicas alternativas que permitan a los docentes mejorar su praxis educativa, apoyándose en la teoría del contexto y el uso de herramientas tecnológicas.

### ***3.3.4. Fase 4. Evaluación de resultados de la propuesta pedagógica implementada:***

El desarrollo de esta fase pretende la evaluación de los resultados que arroje la propuesta de intervención diseñada y aplicada a los estudiantes de grado 3°, con respecto al fortalecimiento de sus competencias de lectura y de pensamiento crítico, lo cual se

realizó a partir de la implementación de un conjunto de pruebas escritas que buscaban la recolección de datos sobre las categorías de estudio y las competencias y habilidades que poseen los educandos para la realización de las lecturas propuestas, su análisis y comprensión adecuada, según el nivel de lectura crítica y las competencias de pensamiento crítico, a partir de la teoría del contexto de Van Dijk.

### **3.4. Categorías**

#### **3.4.1. Contexto:**

Desde los estudios del análisis crítico del discurso, de Teun van Dijk (2001), el contexto se entiende como un elemento fundamental y relevante para los interlocutores a quienes se les facilita la comprensión de la situación comunicativa y, con ello, la interpretación de los roles que cada uno cumple, como respuesta de la representación mental que cada uno de los dos construye respecto a momento que se presenta. En palabras de este van Dijk, el contexto “no es algo <<externo>> o visible o <<fuera de los participantes>>, sino algo que construyen los participantes como representación mental” (p. 72).

#### **3.4.2. Habilidad de pensamiento (HP):**

La HP se considera una capacidad y disposición del ser humano que le llevan a desarrollar de forma adecuada los procesos mentales que realiza y que se relacionan estrechamente con la resolución de problemas que este debe enfrentar de manera cotidiana (Velásquez, B., de Cleves, & Calle, 2013).

Tales habilidades de pensamiento, siguiendo a Lipman (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992), en tanto que se entiende como un proceso, se diferencian de las habilidades básicas, en tanto “se suele decir que son capaces de abrir la puerta a las otras habilidades cognitivas y reforzarlas. Dentro de estas habilidades básicas se encuentra lenguaje y matemáticas, siendo la primera sobre la que se ocupa este trabajo de investigación, a partir del uso de la lectura como medio para acceder al pensamiento crítico.

**Tabla 1** *Matriz de operacionalización o descripción de categorías.*

<b>Tipo y nombre de la categoría</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Habilidad de pensamiento</b>	Lectura	Sintetiza la idea central de cada situación leída.
		Analiza el significado de cada lectura
		Identifica la alternativa de respuesta del nivel crítico.
	Pensamiento crítico	Evalúa la respuesta escogida de cada situación
		Razona a partir de evidencias
		Razona de acuerdo con la situación.
		Evalúa el valor de lo leído.
<b>Contexto</b>	Situación comunicativa	Identifica la situación comunicativa
		Relaciona lo leído en cada situación, con saberes previos.
		Extrae significados adicionales a partir del análisis del contexto.

**Fuente:** Elaboración propia (2020)

### **3.5. Técnicas De Recolección De La Información**

Las técnicas e instrumentos de recopilación de información permiten organizar la realidad social que se estudia, por ejemplo, las dificultades identificadas en los docentes para la implementación de estrategias pedagógicas que permiten el fortalecimiento del pensamiento crítico en sus estudiantes, así como el trabajo pedagógico tomando como base el contexto o entorno en el que habita el estudiante de grado tercero, de básica primaria, ni los aspectos teóricos que plantea la teoría del contexto para este tipo de situaciones sociales y culturales (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (Tamayo y Tamayo, 2012).

Por tal motivo, a continuación, se relacionan las técnicas más relevantes para el presente estudio y el instrumento diseñado para la recolección de información que se necesita, a saber:

### **3.5.1. Encuesta**

Con el fin de recopilar la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos en este estudio, fue necesario disponer de técnicas e instrumentos que, al construirlos y aplicarlos, aseguraran la validez y confiabilidad de los datos obtenidos. En tal sentido, con respecto a la técnica más adecuada para los estudios como este, se escogió la encuesta, debido a que esta permite la posibilidad de establecer un contacto directo con los sujetos participantes en el problema que se aborda (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), en este caso, los estudiantes de grado tercero de básica primaria, la I.E. Técnico Agropecuaria Albania.

Se utilizará con el propósito de obtener información más cercana de la realidad, cuyo propósito es el registro de las formas en que los estudiantes analizan cada situación que pueden vivir en diferentes contextos de su vida. Por tal motivo, es preciso que la investigadora atienda y comprenda las diferentes respuestas presentadas por el estudiante, de tal forma que pueda analizar la forma en que este entiende las situaciones proporcionadas, los significados que logra extraer de estas y, adicionalmente, los niveles en los que se ubica su habilidad de pensamiento crítico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (Tamayo y Tamayo, 2012).

Por consiguiente, es necesaria la aplicación de una prueba diagnóstica inicial, tipo encuesta con alternativas múltiples de selección, las cuales muestran cada uno de los niveles de pensamiento que desarrollan los estudiantes, en la realización de lecturas o análisis de situaciones contextualizadas (ver anexos). Tal prueba fue aplicada a 15 estudiantes, de los cuales 6 son mujeres y 9 varones.

El instrumento se trata de una prueba de análisis situacional, en el que el estudiante deberá leer y comprender el contexto en que se presenta la situación problemática y, a partir de esta, se le presentan alternativas de selección múltiple, cuyos niveles de lectura y análisis se encuentran en cada una de las opciones, yendo desde el nivel literal hasta el inferencial o crítico, siendo este último el que deberían seleccionar los estudiantes para demostrar que cuentan con habilidades de pensamiento crítico.

### **3.5.2. Observación directa**

Adicionalmente, se tendrá en cuenta la observación directa del desempeño de dos (2) docentes del grado 3º, de básica primaria, de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania, para identificar los elementos pedagógicos que este utiliza para la realización de sus clases, la enseñanza de la lectura y el fortalecimiento del pensamiento crítico, a la luz de la teoría del contexto de van Dijk.

Para ello, estos docentes deben no solo observar las condiciones de vida de sus estudiantes, sino también conocer los factores sociales, culturales e históricos que les caracteriza como miembros de una comunidad como la de Albania. Por ello, se ha establecido, además de la prueba diagnóstica, una matriz de observación (ver anexos) contentiva de aspectos específicos de su praxis pedagógica, así como con el contexto en que se producen las situaciones comunicativas con sus estudiantes.

En el caso de este instrumento para identificar las características de la praxis docente, en relación con el desarrollo de sus clases, se diseñó una matriz de observación estructurada con una columna referida a las categorías de desempeño en clases, la cual revisa como criterios de observación categorías como habilidades y profesionalismo para el desarrollo de las clases, conocimiento sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, intereses de aprendizaje contextualizado de los estudiantes, construcción significativa de los aprendizajes, y expresión libre de ideas y opiniones.

Por su parte, la columna referida a la variable de conocimiento del tema revisa como criterios de observación lo siguiente: desarrollo de ejercicios prácticos de comprensión lectora, conocimiento sobre la importancia del contexto, uso de material de lectura contextualizado y fomento de ejercicio deliberativo en clases. Finalmente, la variable de metodología y contenido revisa como criterios de observación categorías como: participación del estudiante para la preparación de clases, Planeación de actividades multidisciplinares, desarrollo completo del tema estudiado y desarrollo temático acorde con el modelo pedagógico institucional. Cada uno de estos criterios se evalúan a partir

de un escalamiento tipo Likert con cinco opciones de alternativas: Nunca (1), casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

### **3.6. Validación De Instrumentos**

#### **3.6.1. Validez**

La validación de los instrumentos se entiende como la capacidad de medida que posee una valoración establecida en una escala, referida a las particularidades que la constituyen y por las cuales fue elaborada, las cuales se diferencian de otras características similares. A partir de estas características establecidas en la escala, la mínima confusión que esta genere será motivo inmediato de su invalidez, tal como sucede también cuando tal escala mantiene la medición de distintas categorías que se superponen, al mismo tiempo y de manera indiscriminada. Siguiendo a Lerma (2001), entonces, la validez se considera “[...] la valoración de las preguntas en función a su coherencia, pertinencia y construcción.” (p. 78)

La validez corresponde, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista, (2010) al “[...] grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 45). En tal sentido, la validez de contenido del instrumento se obtendrá a través de la correlación que se haga entre los ítems, las preguntas o las proposiciones que contenga el escalamiento diseñado y que se aplique a la muestra seleccionada.

Por consiguiente, para efectos de esta investigación, el instrumento que se diseñó y se aplicó a la muestra seleccionada, debió ser validado a partir de la revisión que realizaron expertos sobre el tema, quienes prestaron especial atención a aspectos de contenido, redacción y metodología, para lo cual se debió proporcionar a tales expertos el formato de validación del instrumento, así como los objetivos de esta investigación, la matriz de operacionalización de las categorías y una copia de cada encuesta aplicada.

En cuanto a los resultados que arrojó el juicio de los expertos, este se sustentó en la revisión detallada de aspectos como la claridad, la pertinencia y la redacción de cada

situación y problema que debieron leer y analizar los estudiantes de grado 3° y que se relacionaron con los objetivos de esta investigación.

### **3.6.2. Confiabilidad**

Por su parte, para comprobar la confiabilidad de la información recolectada tras la aplicación del instrumento, los resultados del escalamiento aplicado serán medidos a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, con la cual se revisó el estado de entrada de los encuestados, en relación con sus habilidades de pensamiento crítico. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la fiabilidad se entiende como las posibilidades de que puedan repetirse las mismas respuestas en diferentes sujetos u objetos, tras la aplicación del instrumento. La siguiente es la fórmula que se tendrá en cuenta para confirmar la confiabilidad de los datos:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \times \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde:

K = Número de ítems

$S_i^2$  = Varianza de cada ítem

$S_t^2$  = Varianza total de los ítems

### **3.6.3. Procedimiento para el análisis de los datos**

En tal sentido, para el análisis de los resultados se tendrá en cuenta la escala de valoración establecida en la tabla de niveles, verbos / acciones de comprensión y pensamiento crítico, en la que se relacionan los grados de comprensión lectora que poseen los estudiantes evaluados y en los que se evidencian el proceso de desarrollo que deben alcanzar, yendo de un nivel 1: de conocimiento; pasando por un nivel 2: de comprensión; nivel 3: de aplicación; nivel 4: análisis; nivel 5: síntesis; hasta alcanzar el nivel 6: de evaluación.

Cabe aclarar que dentro de cada uno de esos niveles se esperan ciertas acciones realizadas por el estudiante que den cuenta de sus habilidades de pensamiento crítico, como son:

**Nivel 1, de conocimiento:** El estudiante muestra la habilidad de *Nombrar*, dentro de la cual se producen ciertas manifestaciones de esta habilidad, al poder *definir* un concepto; *nombrar* de forma literal lo que leyó; o, finalmente, *identificar* los rasgos característicos de un objeto o fenómeno. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona es un accidente.

**Nivel 2, de comprensión:** El estudiante muestra la habilidad de *Comprender*, dentro de la cual se producen ciertas manifestaciones de esta habilidad, al poder *comparar* ciertos objetos o fenómenos, estableciendo analogías entre ellos; *describir* las características o los elementos que se aprecian en objetos o fenómenos; o, finalmente, *explicar* o exponer asuntos, hechos, circunstancias, etc., de forma clara, para facilitar su percepción o comprensión. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona fue un accidente y presentar los pormenores del hecho (Cano & Álvarez, 2020).

**Nivel 3, de aplicación:** El estudiante muestra la habilidad de *Aplicar*, dentro de la cual se manifiestan acciones como: *adaptar* que le permiten al sujeto usar lo que ya conoce en contextos, situaciones o circunstancias diferentes o novedosas; *transferir* el conocimiento ya adquirido y aplicarlo de forma similar en otros contextos. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona fue un accidente y ponerlo en relación con los accidentes que suceden en otros contextos parecidos, como los accidentes de tránsito (Ibidem).

**Nivel 4, de análisis:** El estudiante muestra la habilidad de *Analizar*, dentro de la cual se manifiestan acciones como: *Inferir* que le permiten al sujeto sacar conclusiones de información incompleta. Por ello se requiere acciones como suponer o deducir, lo que le lleva a predecir situaciones o fenómenos; también se manifiesta en la realización de *abstracciones* que le permiten separar mentalmente ciertas propiedades o cualidades de un hecho, fenómeno u objeto; finalmente, se manifiesta en la acción de *generalizar*, es

decir, en realizar la unificación mental de las propiedades, cualidades y particularidades comunes de un grupo de objetos, o fenómenos. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona fue producida por la humedad que había en el piso y que es una consecuencia lógica de tal situación (Ibidem).

**Nivel 5, de síntesis:** El estudiante muestra la habilidad de *Sintetizar*, dentro de la cual se manifiestan acciones como: *Recopilar* que le permiten al sujeto la recolección de información para identificar un núcleo común entre los objetos o fenómenos acontecidos, y de luego presentar tal información de forma concisa; por su parte, también se manifiesta la acción-operación de *predecir*, con la cual se utiliza información pertinente y con la que se cuenta para formular posibles consecuencias; finalmente, también se manifiesta en la acción de *concluir*, con la que se pueden hallar nexos entre las partes que conforman un objeto o fenómenos para integrarlos al final. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona fue un accidente, pero que no dejó consecuencias graves pues se hubieran podido producir otros efectos mayores y más complicados, como heridas o muerte (Ibidem).

**Nivel 6, de evaluación:** El estudiante muestra la habilidad de *Evaluar*, dentro de la cual se manifiestan acciones como: *Valorar, criticar y argumentar*. La primera de ellas establecer la trascendencia que posee un objeto fenómeno a partir del conocimiento de sus particularidades y su confrontación posterior con criterios o puntos de vista de quien realiza la comprensión de la situación o circunstancia; la segunda acción conlleva la organización de los hechos, razonamientos y argumentos contrapuestos a un juicio o una teoría; y, finalmente, la tercera acción manifiesta se establece el fundamento de un juicio o razonamiento, al determinar relaciones entre conceptos o juicios ya conocidos. Un ejemplo es responder que la caída que sufrió una persona fue un accidente y que pudo haber dejado diferentes consecuencias, a lo que sumaría cierta propuesta de revisión de la situación o del hecho acontecido para solucionar el problema y evitar que se repita (Ibidem).

Así pues, cada uno de estos pasos son los que se tendrán en cuenta para el análisis de los datos obtenidos tras la realización de la prueba inicial como diagnóstico del estado en que inician los estudiantes el proceso de análisis para su posterior intervención. Estos mismo pasos o niveles son los que se tendrán en cuenta para el análisis de la prueba de salida.

## Capítulo IV

### 4. Propuesta

En esta parte del trabajo, se atenderán las correspondientes actividades diseñadas y planificadas para el ejercicio de intervención pedagógica en la población objeto, de tal forma que se logren cambios sustanciales en la realidad problemática identificada, referida a la incidencia que tiene la teoría del contexto, de Van Dijk, en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3°, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

Por ello, a continuación, se describe la aplicación de la propuesta de intervención, así como la evaluación de esta, de tal forma que se proporcione mayor claridad del trabajo pedagógico realizado con estos estudiantes de básica primaria.

#### 3.1. Descripción de la aplicación de la propuesta

##### Objetivo

Determinar de qué manera el diseño de una secuencia didáctica sobre comprensión lectora, basada en la teoría del contexto de Van Dijk, incide en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

##### Contenido mínimo

**a. Objetivo:** Fortalecer las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre), a través de actividades lúdicas contextualizadas al entorno y la cultura al que pertenecen tales educandos.

**b. Población:** La población beneficiaria de las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica se encuentra constituida por 15 estudiantes de grado 3° de básica, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

**c. Actividades a desarrollar:** Las principales actividades que se desarrollarán para la realización de la secuencia didáctica y, por ende, el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes son las siguientes:

- **Acción 1: *Creando historietas.*** Realización de historietas de mínimo tres viñetas, en las que se logren representar el contenido temático del texto proporcionado.
  - **Objetivo:** Identificar de forma clara y correcta el contenido explícito del texto (nivel literal).
    - **Estrategias y técnicas:** Dinámica individual. Exposición oral y socialización de historietas, videos de YouTube.

**Pre-instruccional (inicio):** Se le solicita al estudiante que diseñe una historieta sobre su vida, su entorno, su cultura, su región, etc., enfatizando en circunstancias parecidas a las que leyeron en la prueba diagnóstica o bien momentos más importantes. Para ello, es preciso que los niños se sientan libres de hablar abiertamente en la clase, procurando mayor participación de ellos en el desarrollo del ejercicio. Al finalizar las intervenciones, se les proyecta dos videos de YouTube: ¿Qué son las historietas? ¿Cómo se leen? Videos Educativos Aula365; y, Cómo hacer una historieta / Aprendo en casa. Al final se realiza una sesión comparativa entre las historietas diseñadas por ellos y las de los videos.

**Co-instruccional (Desarrollo):** Teniendo a la mano una serie de cuentos cortos escritos, se le pedirá al estudiante que enumere los párrafos del texto, con u lápiz.

Posteriormente, se realiza una sesión de lectura silenciosa, párrafo por párrafo, y por cada uno que lea, el estudiante debe realizar un dibujo alusivo a lo leído, hasta que

llegue al último párrafo. Al finalizar, unirá cada dibujo realizado para estructurar una historieta, teniendo en cuenta las características que vio en los videos.

**Post-instruccional (Cierre):** Explicación y socialización de las historietas diseñadas, por viñetas al principio y, al final, como un todo.

- **Acción 2: Párrafos en imágenes.** Creación de imágenes por cada párrafo leído del texto proporcionado por la docente investigadora, para la formulación de preguntas posteriores cuyas respuestas no se encuentran explícitas en el texto (nivel inferencial).
  - Objetivo: Identificar información no explícita en un texto, a partir de suposiciones o inferencias extraídas del mismo (nivel inferencial).
    - Estrategias y técnicas: Ejercicio manual de dibujo. Dinámica individual o grupal. Formulación de preguntas/respuestas.

**Pre-instruccional (inicio):** Se les solita que formen grupos colaborativos, a partir de la selección de estudiantes por temas afines, por lo cual deberán escoger un texto narrativo, periodístico, expositivo, etc., de acuerdo con los gustos e intereses del grupo. El número de integrantes de cada grupo será establecido a partir del mismo número de párrafos que tenga el texto escogido. Esto, con el fin de que cada estudiante escoja un párrafo del texto, que deberá leer en voz alta para sus compañeros de grupo y presentará comentarios sobre sus ideas.

**Co-instruccional (Desarrollo):** Después de leer su párrafo, el estudiante realizará un dibujo alusivo al tema de su párrafo escogido y, al margen de este, escribirá el siguiente banco de pregunta inferenciales: ¿Qué pasaría antes de...?; ¿Qué significa...?; ¿Por qué...?; ¿Cómo podrías...?; ¿Qué otro título...?; ¿Cuale es...?; ¿Qué diferencia...?; ¿Qué semejanzas...?; ¿Cuál es el motivo...?; ¿Qué conclusiones...?; y, ¿Qué crees...?

El estudiante debe completar las preguntas, es decir, después de los tres puntos suspensivos, relacionándolas con el contenido del párrafo que le tocó. Tales

interrogantes deberán ser respondidas por otro compañero de grupo teniendo en cuenta la imagen y la lectura realizada al inicio.

**Post-instruccional (Cierre):** Socialización de las respuestas y su correspondiente corrección si hubiere necesidad, por parte del estudiante que realizó la imagen del párrafo.

- *Acción 3: Lectura crítica desde color-símbolo-imagen.* Aplicación de la estrategia color-símbolo-imagen para el desarrollo de la lectura crítica.
  - **Objetivo:** Desarrollar la lectura crítica de los estudiantes a partir de la aplicación de la estrategia color-símbolo-imagen, para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico (nivel crítico).
    - **Estrategias y técnicas:** Dinámica individual/grupal. Ejercicios de análisis crítico. Trabajo práctico. Dibujos o manualidades.

**Pre-instruccional (inicio):** Se les proyectará o enviará a los estudiantes un video sobre un hecho social o cultural de interés, importancia e impacto para su comunidad. Se le solicita al estudiante que tome anotaciones de lo que le encuentre más importante o interesante y tales apuntes los compartirá o socializará al final con sus compañeros.

**Co-instruccional (Desarrollo):** Luego de socializar sus apuntes, se le pide al estudiante que escoja tres ideas que le parezcan más sobresalientes. La docente investigadora entonces le compartirá a cada estudiante la plantilla de la estrategia color-símbolo-imagen, en la cual cada estudiante deberá elegir una idea y asignar un color que refleje la esencia de esta. Para otra idea, deberá elegir un símbolo que le parezca más conveniente o que mejor represente la esencia (es decir, de dibujar); y, para la última, el estudiante deberá elegir una imagen que sienta que represente la idea.

**Post-instruccional (Cierre):** Al final se realiza un ejercicio de conversación a manera de debate, en el que cada uno de los estudiantes deberá presentar sus razones para justificar la selección del color, el símbolo y la imagen que escogió en cada ejercicio.

**d. Materiales requeridos:** Para el desarrollo de la siguiente secuencia didáctica se tendrán en cuenta los siguientes materiales necesarios para el logro de los objetivos:

- Herramientas TIC, como teléfonos inteligentes, tabletas o computadores, para el ejercicio asincrónico en los casos que fueran necesarios, así como aplicativos de mensajería, por ejemplo, WhatsApp, para el envío de actividades, tareas o material pedagógico.
- Datos móviles o conexión a internet.
- Material de trabajo para los casos más complejos, a quienes se les proporcionarán copias en físico.
- Instalaciones de la institución educativa, si hubiere lugar a ello, procurando realizar los ejercicios programados en tiempos precisos y concretos y manteniendo todos los protocolos de bioseguridad.
- Dentro del material didáctico se tienen en cuenta recursos audiovisuales como videos, fotografías, imágenes, audios, etc., para la comprensión de situaciones sociales de análisis.

**e. Forma de registro o recolección de la memoria de la actividad:** El registro o la recolección de la memoria de la secuencia didáctica se realizará a través de los siguientes recursos:

- Cámara fotográfica.
- Cámara de video.
- Diario de campo o cuaderno de notas.
- Matriz de registro pedagógico.

### 3.2. Evaluación de la propuesta

**Objetivo:** Valorar los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta.

**Aspectos por evaluar**

a. Pertinencia: Desde un aspecto pedagógico, esta propuesta es pertinente ya que contribuye al fortalecimiento de la praxis educativa en el área de lenguaje, pero también en las demás, debido a que contribuye a fortalecer las habilidades de pensamiento que son necesarias en diversos ámbitos sociales y culturales.

Por su parte, desde un aspecto social, la propuesta adquiere pertinencia en la medida en que le permite a los jóvenes conocer su entorno y potencializar sus habilidades de pensamiento para convertirse en sujetos sociales críticos, quienes mantienen consciencia humana, social y cultural sobre las costumbres e identidad de su región, para enriquecerla desde una mirada aguda de las fortalezas y debilidades de su región.

Finalmente, desde un aspecto investigativo, esta propuesta contribuye a generar nuevas formas de estudio sobre el pensamiento crítico en estudiantes de básica primaria, en tanto se trata de un componente que ha sido poco explorado, lo que permite el desarrollo de nuevas investigaciones, bien desde la institución educativa en la que se desarrolló esta propuesta, o bien desde la academia y la educación superior, generando nuevos hallazgos investigativos al respecto.

b. Coherencia con los objetivos: La propuesta mantiene coherencia con los objetivos de investigación en la medida en que, primero, se busca el análisis de la incidencia de la teoría de contexto de Van Dijk que asume que, en una situación comunicativa, los actores participantes del hecho asumen roles que les condiciona la forma de pensar y expresarse sobre lo que se discute o conversa.

Por otra parte, esta propuesta permite la comprobación de los niveles de pensamiento de los estudiantes, pero sobre todo su fortalecimiento, pues se busca llevarlos desde el nivel literal de comprensión, pasando por el nivel inferencial y llegando al crítico, siendo este el nivel que se espera potencializar en estos estudiantes.

Sumado a ello, se mantiene la coherencia en la medida en que se diseña e implementa una secuencia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico, tomando como punto de partida la teoría del contexto de Van Dijk que, como ya se ha explicado, propone el

uso de contextos comunicativos diversos en los que los actores participantes asumen roles específicos desde los cuales comprenden las situaciones, los sucesos o los hechos y construyen su discurso, es decir, sus creencias e ideologías sobre lo que analizan y los expresan a otros con la convicción que tienen sobre ello.

c. Dificultades: Las dificultades más complejas presentadas en el transcurso de esta propuesta pedagógica se debieron a los problemas de movilización de la investigadora hasta la institución educativa en la que se desarrolló la investigación, debido a la lejana ubicación del plantel educativo, en relación con el lugar de residencia de la docente investigadora.

Por otro lado, se presentaron dificultades con la participación de todos los estudiantes en la medida que no todos contaron con los materiales de trabajo, o las herramientas TIC para el ejercicio sincrónico o asincrónico, tras el inicio de las clases remotas por la aparición de la pandemia del coronavirus y que llevó a que se tuvieron que repensar las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se presentaron dificultades de tipo económico para la realización de tareas que demandaban la compra de materiales, por lo que hubo necesidad de realizar ejercicios alternativos que facilitaran la participación de todos los estudiantes.

d. Limitaciones: No siempre se contó con recursos TIC proporcionados por la institución educativa, lo que obligó a la docente investigadora a invertir de su parte en materiales de trabajo e incluso en recursos educativos para niños, por ejemplo, libros, copias, lápices, etc.

## Capítulo V

### 5. Recolección Y Análisis De La Información

#### 5.1. Resultados De Instrumentos

Los datos que se presentan a continuación hacen parte del proceso investigativo realizado en este estudio y fueron obtenidos en dos momentos; estos momentos serán los mismos que se tendrán en cuenta para su presentación y que fueron: 1) la recolección de información obtenida de la encuesta o prueba diagnóstica aplicada, con la cual se comprobaron los niveles de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de grado 3°, de básica primaria, de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania (Betulia – Sucre); y 2) la recolección de información obtenida de la observación directa, referida al desempeño mostrado por dos (2) docentes de grado 3°, relacionados con la identificación de los elementos pedagógicos utilizados para el desarrollo de clases, la enseñanza de la lectura y el fortalecimiento del pensamiento crítico, a la luz de la teoría del contexto de van Dijk.

##### 5.1.1. *Diagnóstico*

Como se expresó previamente, a continuación, se presentan los resultados recopilados de la encuesta o prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de grado 3°, de básica primaria, de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania, sobre los niveles de pensamiento críticos que poseen tales educandos. El instrumento utilizado para esta parte del diagnóstico correspondió a una prueba de lectura caracterizada por la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debió analizar y, con base en su comprensión no solo del texto, sino también de la situación particular presentada, proporcionar lo que este consideraba la respuesta más adecuada según el contexto situacional en que se desarrolla el evento. Por tal motivo, cada una de las situaciones contó con seis (6) alternativas de respuesta que corresponden a seis (6) niveles de pensamiento, siendo la primera opción el nivel de pensamiento crítico más

básico y la última alternativa, el nivel más avanzado. De estas alternativas el estudiando debió escoger solo 1 y, de esta selección, se constataba el nivel de pensamiento crítico del estudiante con el que inició esta primera parte del estudio.

Fue una prueba pertinente para el cumplimiento de los objetivos pues permitió identificar las diferencias de cada estudiante en cuanto a sus habilidades de pensamiento y sus competencias de análisis situacional que los llevó a ubicarse contextualmente en cada situación problemática, asumiendo con ello un rol particular que estaba condicionado por el contexto comunicativo y situacional. No obstante, en este primer momento se concluyó que, en términos mayoritarios, los estudiantes contaban con un nivel de pensamiento crítico básico que les impidió el desarrollo de ideas avanzadas y el análisis profundo de algunos casos.

Finalmente, cabe recordar que, según el cálculo realizado, de acuerdo con el tamaño de la población, la muestra es de 15 encuestados. Por tal motivo, habiendo diseñado y aplicado la encuesta de forma presencial, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

### **Análisis**

Los aspectos que se muestran en la Tabla 2 corresponden a los resultados porcentuales derivados de la primera situación de análisis proporcionada a los 15 estudiantes encuestados de grado tercero. En esta se buscó evidenciar sus niveles de pensamiento crítico, a través de la lectura del siguiente contexto situacional y la correspondiente respuesta que el educando seleccionara en una lista de 6 opciones. Esta fue la situación 1:

*Un estudiante por accidente ha hecho un daño en uno de los baños del colegio. El chico resbaló porque el piso estaba mojado y, como pudo, se agarró del lavamanos, tratando de evitar golpearse en la cabeza; pero no tuvo suerte y el lavamanos se cayó y se quebró. El profesor de grupo de este estudiante, como no sabe quién fue el causante de esta situación,*

reunió a todos los estudiantes del grupo para preguntarles lo que ocurrió y para que le digan quién fue el alumno implicado.

En este punto, es preciso anotar que, en las tablas de análisis presentadas más abajo, se encuentra la información correspondiente a cada uno de los niveles de pensamiento crítico examinados en los estudiantes y lo que cada uno de ellos significa. Así pues, las respuestas proporcionadas indicaron que, en primer lugar, aparecen 6 de los 15 estudiantes encuestados que seleccionaron la opción A, lo que representa un 40% de la muestra; en segundo lugar, aparecen 5 estudiantes que escogieron la opción B y que representa un 33% de la muestra; por su parte, en tercer lugar aparecen 2 estudiantes que indicaron la opción C como la más adecuada para ellos, mientras que 1 estudiante seleccionó la opción D y 1, la opción F, los cuales representan un 7% de la muestra, respectivamente. La opción E no obtuvo respuesta alguna.

**Tabla 2** Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 1 – Encuesta estudiantes.

Ítem	Opciones	Frecuencia - Porcentaje – Niveles		
		F	%	Niveles y Descripción
Situación / Contexto 1	A Nombrar Definir Identificar	6	40	Nombrar La mayoría de los estudiantes que hacen parte de la muestra, la situación 1 corresponde a un accidente, es decir, presentan una descripción con la que se refleja su capacidad de recordar y reproducir de forma sencilla lo hechos acontecidos, y a partir de lo cual se evidencia en ellos un nivel 1 de pensamiento crítico. En este caso, los sujetos encuestados manifestaron este nivel de pensamiento crítico a partir de la acción u operación de nombrar lo acontecido; es decir, en esta acción los estudiantes utilizaron una palabra para identificar un hecho, una situación o un concepto, por lo cual para muchos la situación 1 se considera un <i>accidente</i> .
	B Comprender Comparar Describir Explicar	5	33	Explicar En segundo lugar, otro grupo considerable de estudiantes para quienes la situación 1 obedece también a un <i>accidente</i> , es decir, muestran tener conocimiento de lo que sucedió a partir del acto de nombrarlo, pero en su respuesta también se manifiesta su nivel 2 de pensamiento crítico, al presentar una explicación detallada de lo acontecido. Es por esta razón que estos

				estudiantes, además de identificar la información, la usan para realizar una representación mental del accidente y con ello posibilitar su comprensión. La explicación se produce con el fin de hacer del concepto <i>accidente</i> algo más concreto, perceptible y comprensible, lo cual le proporciona más sentido al contenido de la situación que se analiza.
<b>C</b> <i>Aplicar</i> <i>Adaptar</i> <i>Transferir</i>	2	13	Adaptar	<p>En tercer lugar, se encuentran aquellos estudiantes para quienes la situación 1 se considera un accidente, pero en esta respuesta los educandos no solo nombran el hecho, fenómeno o concepto, es decir, el accidente, sino que además se atreven a ir más allá: presentan un enunciado con el que preparan al interlocutor para la explicación que se facilita posteriormente y con la cual se transfiere el hecho acontecido a otro contexto situacional para posibilitar una mayor comprensión de este. Con esta acción el estudiante muestra su capacidad para recibir la información suministrada y para aplicarla en la resolución de un problema.</p> <p>En este caso, los sujetos encuestados mostraron una habilidad de adaptación de la información, en tanto estos demostraron tener conocimiento contextualizado de la situación o temática analizada para usarla en contextos o situaciones nuevas. En este punto el estudiante muestra un grado inicial de abstracción de lo percibido y analizado, lo que le permite elaborar, por ejemplo, en este caso, una analogía con una situación similar.</p>
<b>D</b> <i>Analizar</i> <i>Inferir</i> <i>Abstraer</i> <i>Generalizar</i>	1	7	Inferir	<p>En un cuarto lugar se ubican aquellos estudiantes para quienes la situación 1 no requiere la repetición del hecho, sino que entienden que lo que se necesita es una explicación racional de lo sucedido, presentando las causas lógicas que dieron origen al accidente y presentando, además, su punto de vista o conclusión sobre el hecho y por lo cual esto sucedió.</p> <p>Es una muestra del nivel 4 de pensamiento crítico en el que se encuentran estos educandos y con el cual evidencian su capacidad de análisis de la situación y de realizar inferencias a partir de los datos que encuentra en la situación 1. Es un nivel que le permite al estudiante, además identificar los motivos, las razones y/o causas de un evento o una situación particular, ampliando la información que identifica y recopilando evidencias con los que pueda apoyar una idea, o bien</p>

				<p>refutarla.</p> <p>Este nivel 4 de pensamiento crítico se manifiesta a partir de acciones como la inferencia, que permite al estudiante llegar a conclusión tentativas a partir de pruebas mínimas y que implica acciones como la suposición y deducción con las cuales le ayuda a llegar a enunciados predictivos, los cuales hacen parte del siguiente nivel de pensamiento crítico.</p>
<p><b>E</b></p> <p><i>Sintetizar</i> <i>Recopilar</i> <i>Predecir</i> <i>Concluir</i></p>	0	0	Predecir	<p>En quinto lugar, se encuentran los estudiantes para quienes la situación 1 se entiende como un accidente, pero a partir de lo cual presentan una manera distinta, original y creativa, de pensar la situación, lo que les permite responderlas con mensajes propios y presentar posibles predicciones del hecho. Esta capacidad obedece al nivel 5 de pensamiento crítico y se manifiesta en esta acción de predicción que presentaron en sus respuestas, a partir de la cual utilizaron los datos para la formulación de posibles consecuencias.</p>
<p><b>F</b></p> <p><i>Evaluar</i> <i>Valorar</i> <i>Criticar</i> <i>Argumentar</i></p>	1	7	Valorar	<p>Finalmente, en último lugar aparecen los estudiantes para quienes no tienen duda alguna de que la situación 1 corresponde a un accidente, a partir de la cual se presenta una evaluación de esta, expresando sus ideas al respecto y manifestando el aprendizaje que les deja tal hecho. En este nivel 5 de pensamiento crítico el sujeto no tiene una respuesta única correcta para las situaciones que se le presentan o plantean, porque pueden manifestar su capacidad de pensamiento crítico en un nivel superior, presentando una valoración de lo acontecido o analizado y determinando la trascendencia que esta situación, este hecho o evento tiene. Es pues, el máximo nivel de pensamiento crítico al que puede llegar una persona.</p>
<b>PROMEDIO</b>		<b>100</b>		

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Por su parte, los aspectos relacionados en la Tabla 3 corresponden a los resultados porcentuales derivados de la segunda situación de análisis, de la encuesta aplicada a los 15 estudiantes de grado tercero y que indagó sobre sus niveles de pensamiento crítico referido al siguiente contexto situacional, que debían leer y responder en una lista de 6 opciones de respuestas:

*El profesor de castellano envía a una estudiante a la biblioteca, porque necesita un libro para un dictado. La biblioteca queda en una zona alejada de los salones y las oficinas del rector. La chica llega y encuentra allí a un chico con una chica, en una situación íntima y comprometedor (besos y abrazos).*

Las respuestas proporcionadas se ubicaron en un 33% de los estudiantes encuestados que seleccionaron la opción A; en un 33% de quienes escogieron la opción B; en un 20% de los encuestados que escogieron la opción C; en un 13% de estudiantes que escogieron la opción D; en un 7% de los estudiantes que seleccionaron la alternativa E; y, finalmente, la opción F que no obtuvo respuesta alguna.

**Tabla 3** *Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 2 – Encuesta estudiantes.*

Ítem	Opciones	Frecuencia - Porcentaje – Niveles		
		F	%	Niveles y Descripción
Situación / Contexto 2	A	5	33	Identificar De tales resultados se entiende que, para una cantidad considerable los estudiantes escogidos en la muestra, la situación 2 corresponde a un <i>encuentro íntimo</i> de dos personas que se gustan o tienen cariño; es decir, presentan un enunciado con el que reflejan su capacidad de recordar y reproducir los eventos que conoce y evidencian un nivel 1 de pensamiento crítico. En este caso, los sujetos encuestados manifestaron este nivel de pensamiento crítico a partir de la acción u operación de identificar el evento, es decir, los estudiantes determinaron los rasgos característicos de esa situación identificada y, con base en ello, revelaron su pertenencia a una categoría situacional conocida o preestablecida.
	B	5	33	Explicar Por otra parte, se evidenció una cantidad similar y considerable de estudiantes para quienes la situación 2 requiere una explicación que permita entender las razones por las cuales se presentó el evento o la situación. Este es el nivel 2 de pensamiento crítico a partir del cual los estudiantes manifiestan acciones como exponer lo sucedido con los dos chicos enamorados, con la mayor claridad posible para posibilitar que otros pueden percibirlo.

C	3	20	Transferir	En tercer lugar, se encuentran aquellos estudiantes para quienes la situación 2 representa una oportunidad para aplicar la información recibida en contexto y enfrentar con ella nuevas y diferentes situaciones. Es un nivel 3 de pensamiento crítico que se manifiesta en acciones u operaciones como la transferencia o el uso del conocimiento alcanzado, de forma similar en otros contextos diferentes, por lo que, para ellos, aun cuando aceptan que la ubicación lejana de la biblioteca puede ser un elemento tentador para las parejas de enamorados, también entienden que esta no es un espacio para tales tipos de encuentros amorosos.
D	1	7	Abstraer	En un cuarto lugar se ubican los estudiantes que consideran la situación 2 como una forma de análisis de situaciones que le permitan inferir ciertas conclusiones a partir de la información identificada y presentar posibles razones o motivos por los cuales un evento sucede. En este caso, el nivel 4 de pensamiento crítico se manifiesta en la acción u operación de abstracción que realizan los estudiantes al separar en su mente las propiedades identificadas del contexto en que se dan los hechos, es decir, la biblioteca, como un sitio que comparte en esa situación ciertas propiedades con otros entornos y que sí cumplen la función por la cual estos dos chicos buscaron encontrarse allí. Es decir, ante el hecho de la soledad y lejanía, el espacio de la biblioteca dejó de tener las características propias de una biblioteca, como lugar de consulta, para convertirse en un lugar propicio para compartir intimidad una pareja de enamorados. Esto es lo que manifiesta la respuesta de este grupo de estudiantes en la opción que seleccionaron.
E	1	7	Recopilar	En quinto lugar, se encuentran los estudiantes que consideran la situación 2 como una oportunidad para sintetizar la información y pensar de forma diferente, original y creativa, sobre otros elementos que le permitan responder a situaciones similares. Con este nivel 5 de pensamiento crítico, los estudiantes mostraron sus habilidades de pensamiento a través de acciones u operaciones de recopilación de datos, que le permitieron encontrar un núcleo común para posteriormente expresarlos de forma sucinta y concisa.
F	0	0	Argumentar	Finalmente, en último lugar aparecen los estudiantes que perciben esta situación 2 como una oportunidad

				para argumentar, puesto que presentan su evaluación frente al hecho de que los jóvenes hubieran decidido encontrarse en la biblioteca mientras esta se encontraba vacía y sin personal encargado. Por ello, en este nivel 6 de pensamiento crítico los estudiantes requirieron establecer una fundamentación con la que pudieran sustentar sus apreciaciones, juicios o razonamientos sobre este hecho.
<b>PROMEDIO</b>		<b>100</b>		

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

En cuanto a los aspectos que se muestran en la Tabla 4 corresponden a los resultados porcentuales derivados de la tercera situación de análisis, de la encuesta aplicada a los 15 estudiantes de grado tercero; esta indagó sobre sus niveles de pensamiento crítico referido al siguiente contexto situacional, que debían leer y responder en una lista de 6 opciones de respuestas:

*Un chico está comprando en un almacén. Cuando va a la caja a pagar, le entrega al cajero un billete de \$10.000 pesos, porque lo que compró cuesta \$8.000 pesos. El cajero le entrega \$12.000 pesos de vuelto; al parecer, se confundió y pensó que el chico le había dado un billete de \$20.000. El joven comprador se da cuenta de su error, pero no dice nada y sale del almacén tranquilamente sin decir nada. El cajero tuvo que pagar el dinero que faltó cuando terminó su turno y entregó la caja.*

Las respuestas proporcionadas se ubicaron en un 27% de estudiantes que seleccionaron la opción A; en un 20% de los estudiantes que escogieron la opción B; en un 27% de los encuestados escogieron la opción C; en un 13% de estudiantes que escogieron la opción D; en un 7% de los estudiantes que seleccionaron la alternativa E; y, finalmente, en un 7% de los encuestados que escogieron la opción F.

**Tabla 4** *Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 3 – Encuesta estudiantes.*

Ítem	Opciones	Frecuencia - Porcentaje – Niveles		
		F	%	Niveles y Descripción

<b>Situación / Contexto 3</b>	A	4	27	Nombrar	En primer lugar, se encuentran estos estudiantes que mostraron un nivel 1 de pensamiento crítico, es decir, un nivel de conocimiento que le permite recordar y reproducir los datos proporcionados en la situación 3, y que se manifiesta en la acción u operación de nombrar el hecho, evento o fenómeno.
	B	3	20	Comparar	En un tercer puesto se encuentran aquellos estudiantes que mostraron un nivel 2 de pensamiento crítico, es decir, un nivel de comprensión que les permite utilizar la información suministrada en la situación 3, para representar sus ideas y entenderlas de formas diversas y creativas. Tal nivel se manifiesta en la acción u operación de comparar el hecho analizado con otros con los que comparten pequeñas similitudes en sus características, lo que le permite el uso de analogías como recurso comunicativo para expresar las relaciones básicas que tiene un evento con otro distinto.
	C	4	27	Transferir	En segundo lugar, se encuentran estos estudiantes que mostraron un nivel 3 de pensamiento crítico, es decir, un nivel de aplicación con el que estos estudiantes pudieron utilizar los datos proporcionados y que se manifiesta en la acción u operación de transferir el evento analizado, en tanto este evento se concibe como conocimiento adquirido, y aplicarlo de forma similar en otros contextos.
	D	2	13	Abstraer	En un cuarto lugar, se ubicaron aquellos estudiantes que escogieron el nivel 4 de pensamiento crítico, es decir, un nivel de análisis que les permitió a estos educandos estudiar la situación 3 y, de acuerdo con los datos suministrados, producir inferencias, identificar motivaciones, razones o causas que dieron origen al suceso. Este es un nivel que se manifestó en estos estudiantes en la acción u operación de abstraer las propiedades o cualidades que caracteriza al hecho analizado, separarlas mentalmente, para examinarlas sin que haya necesidad de considerar las relaciones o propiedades restantes.
	E	1	7	Concluir	En quinto lugar, se encuentran los estudiantes cuya respuesta se ubican en el nivel 5 de pensamiento crítico y que corresponde a un nivel de síntesis a partir del cual el estudiante pudo pensar de forma independiente, personal y original la situación 3 para darle respuesta a esta o bien a otros eventos que se presenten. Este nivel se manifestó en el acto o la operación de concluir que permite al

				estudiante identificar conexiones entre las partes con el fin de integrarlas.
F	1	7	Valorar	Finalmente, en el sexto lugar aparecen los estudiantes cuyas respuestas reflejaron un nivel 6 de pensamiento crítico, es decir, un nivel de evaluación con el que el estudiante puede presentar sus ideas y manifestar sus aprendizajes, pero teniendo en claro que su respuesta no es la exclusiva, única o correcta, pues entiende que existen una variedad de formas de ver y analizar un evento. Es un nivel que se manifestó a partir de la valoración presentada por ellos y que implicó establecer la trascendencia de la situación 3, pues conoce sus cualidades y estas las confronta posteriormente con sus propios criterios o puntos de vistas.
<b>PROMEDIO</b>		<b>100</b>		

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

Finalmente, con respecto a los aspectos que se muestran en la Tabla 5, corresponden a los resultados porcentuales derivados de la cuarta situación de análisis, de la encuesta aplicada a los 15 estudiantes de grado tercero; en esta se indagó sobre los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes, en relación con el siguiente contexto situacional que leyeron y respondieron en una lista de 6 opciones de respuestas:

*En un partido de fútbol de la escuela, uno de los chicos que juega le hace una zancadilla a un jugador del equipo contrario, en una jugada en la que este podía meter un gol. La caída fue fuerte, pero no dejó ninguna lesión grave. Sin embargo, el chico que cayó al suelo y finge tener un fuerte dolor y hace parecer que el golpe fue mucho más grave de lo que fue. El árbitro pita falta con tiro libre directo cerca al área. A continuación se presentan diferentes opiniones sobre lo que pasó y debes escoger la que más te parezca acertada.*

Cabe recordar que las respuestas proporcionadas van del nivel 1 al 6, siendo este último el nivel más avanzado de pensamiento crítico. Así pues, las respuestas se ubicaron en: un 47% de estudiantes que seleccionaron la opción A; en un 27% de los estudiantes que escogieron la opción B; en un 7% de los encuestados escogieron la opción C; en un 20%

de estudiantes que escogieron la opción D; y, finalmente, las opciones E y F, que no obtuvieron respuesta alguna.

**Tabla 5** *Relación de frecuencias y porcentaje de las respuestas de la situación 4 – Encuesta estudiantes.*

Ítem	Opciones	<i>Frecuencia - Porcentaje – Niveles</i>			
		F	%	Niveles y Descripción	
Situación / Contexto 4	A	7	47	Definir	En un nivel 1 de pensamiento crítico se ubican 47 estudiantes cuyas respuestas corresponden al nivel de conocimiento, con el cual el estudiante muestra su capacidad de evocación y reproducción de la información suministrada. Este nivel se manifestó en la acción u operación de definir la situación 4 a través de la distinción de sus características básicas y que presentar a manera de concepto.
	B	4	27	Comparar	En un nivel 2 de pensamiento crítico se ubicaron 27 estudiantes cuyas respuestas se refieren al nivel de comprensión, con el que los estudiantes mostraron su capacidad para utilizar los datos suministrados en la situación 4 y su posterior representación mental que les facilitó la comprensión de esta. Es un nivel que se manifestó en la acción u operación de comparación, expresando con ello analogías que les permitieron distinguir esta situación 4 con otras situaciones similares con las que comparte ciertas similitudes.
	C	1	7	Transferir	En un nivel 4 de pensamiento crítico se ubicaron 7 estudiantes cuyas respuestas refieren un nivel de aplicación de la información obtenida al enfrentarse a la situación 4, como un problema nuevo para ellos. Este nivel se manifestó en la acción u operación de transferencia, con la que los estudiantes pudieron apoyarse en conocimientos previos para acceder a otros saberes y comprenderlos; en otras palabras: utilizaron su conocimiento adquirido a partir de la situación 4 y lo aplicaron de forma equivalente en un contexto distinto.
	D	3	20	Abstraer	En un nivel 3 de pensamiento crítico se ubicaron 20 estudiantes cuyas respuestas refirieron un nivel de análisis de la situación 4 a partir de la cual realizaron inferencias, tomando en cuenta los datos proporcionados en este evento. Este nivel les permitió a ellos establecer los motivos, las razones o causas que dieron origen al evento o la situación, y se manifestó en la acción u operación de abstracción pues pudieron separar

				mentalmente ciertas propiedades o características de la situación 4 para estudiarlas de forma independiente, sin necesidad de considerar el resto de las relaciones o propiedades que esta posee.
E	0	0	Concluir	En los niveles 5 y 6 de pensamiento crítico de esta situación 4 no se ubicaron ninguno de los 15 estudiantes encuestados, lo que indica que en situaciones o contextos de esta índole los estudiantes no alcanzaron los dos niveles de pensamiento crítico más avanzados.
F	0	0	Argumentar	
<b>PROMEDIO</b>		<b>100</b>		

**Fuente:** Elaboración propia (2021).

### 5.1.2. Observación

Luego de la aplicación de la encuesta, se dio paso a la observación directa, para lo cual fue necesario el uso de una matriz de observación que posibilitó la identificación de los elementos pedagógicos utilizados por los dos (2) docentes observados, en relación con la praxis educativa desarrollada por ellos, enfocadas en el fortalecimiento del pensamiento crítico y tomando como base la teoría del contexto de van Dijk. Por ello, fue preciso atender a las siguientes categorías de observación: Desempeño en clases, con 5 categorías observadas; Conocimiento del tema, con 4 categorías observadas; y Metodología y contenido, con 4 categorías observadas.

Junto a los resultados obtenidos del instrumento diagnóstico, los datos de este segundo instrumento son pertinentes en la medida en que facilitaron la identificación de aspectos pedagógicos del docente, sus fortalezas y debilidades en su praxis, para el diseño de la estrategia didáctica de intervención basada en el uso de la teoría del contexto, de Van Dijk, con el fin de implementarlas en los estudiantes de grado 3° de básica primaria y transformar sus niveles iniciales básicos de pensamiento crítico, en niveles mucho más avanzados. Por ello, se pudo concluir que existe una relación entre los desempeños académicos de los educandos, referidos a sus competencias de lectura, de comprensión y, por ende, de pensamiento crítico, con las características de las prácticas docentes identificadas en los educadores observados de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

Por consiguiente, de la observación realizada a estos dos docentes, se obtuvieron los siguientes resultados:

### **Desempeño en clases**

Los dos docentes observados siempre evidenciaron sus habilidades y profesionalismo durante el desarrollo de sus clases, así como también siempre demostraron contar con conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los temas. No obstante, estos docentes mostraron que casi nunca atienden los intereses de aprendizaje contextualizado de sus estudiantes y nunca permiten que los estudiantes sean los actores o constructores principales de sus aprendizajes, aun cuando se evidencia el uso de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo de los educandos. Finalmente, los docentes casi siempre permiten que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones de forma libre, lo que puede ser una oportunidad para lograr que sean ellos quienes construyan su propio aprendizaje.

En definitiva, son docentes cuyas prácticas pedagógicas son apropiadas para el desarrollo de la propuesta, puesto que este desempeño observado en sus clases se considera en pedagogía un aspecto fundamental para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, aun cuando requieren potencializar ciertas habilidades y estrategias pedagógicas encaminadas a empoderar a sus estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje autónomo.

### **Conocimiento del tema**

De mismo modo, en relación con sus conocimientos sobre las temáticas desarrolladas en sus clases, estos docentes siempre desarrollaron ejercicios prácticos de comprensión e interpretación de textos, con las que evidenciaron las competencias de lectura en sus educandos.

A pesar de contar con este conocimiento, los docentes nunca demostraron poseer conocimientos sobre la relevancia que tiene el contexto en el desarrollo de las

habilidades de pensamiento crítico, lo que se hace fundamental para el fortalecimiento de la praxis educativa que se desarrolla en el contexto social, geográfico y cultural en el que se encuentra esta población estudiantil. Por consiguiente, se trata de docentes que nunca utilizan materiales de lectura contextualizados, lo cual aumenta las dificultades para que sus estudiantes fortalezcan sus habilidades de pensamiento y, por ende, desarrollen sus competencias de pensamiento crítico.

No obstante, los docentes mostraron que algunas veces fomentan ejercicios de deliberación en sus clases, como una forma de permitirles a sus estudiantes que muestren sus visiones o interpretaciones del mundo o de su realidad, lo cual se considera una alternativa de aprendizaje fundamental para potencializar sus expresiones u opiniones tomando como base el contexto en el que se encuentran.

### **Metodología y contenido**

Finalmente, ambos docentes casi siempre dieron cuenta de sus capacidades para la preparación de clases, teniendo en cuenta la participación de los estudiantes, aunque en algunos ejercicios más que en otros, lo que no deja de considerarse una praxis un tanto incoherente. Por ello, se evidenció que casi nunca plantean actividades multidisciplinares que les permiten a otros de sus compañeros docentes participar en sus clases, lo que impide el desarrollo de ejercicios de aprendizaje e pensamiento crítico que posibilite la confluencia de saberes, lo cual enriquece el ejercicio pedagógico.

Tal vez por ello se confirmó que se trata de docentes cuyas pedagogías tienden a ser tradicionales, pues mostraron su preocupación por siempre procurar el desarrollo completo del tema que enseña, aun cuando a veces tenga la necesidad de extenderse. Es una práctica que puede percibirse como acertada o desacertada en ciertos momentos, puesto que, como se sabe, en situaciones de aprendizaje contextualizado se considera fundamental la flexibilidad en el uso del tiempo para el desarrollo de lo estudiado, pero sin la necesidad u obligación de completar los temas, pues si se desea dar prioridad a la participación de los estudiantes en sus aprendizajes, es preciso permitirles libertad en sus intereses y ritmos de aprendizaje.

### **5.1.3. Aplicación – Propuesta - Diagnóstico**

Para la fase de intervención, la secuencia didáctica que se aplicó para la resolución de la problemática identificada estuvo estructurada por 3 acciones pedagógicas, en diferentes momentos, que apuntaron al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, en los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre), a luz de la teoría del contexto de van Dijk (1999). Tales acciones fueron elaboradas tomando en cuenta el contexto espacial, es decir rural, y por ende los elementos constitutivos de su contexto social y cultural, de tal forma que permitiera un desenvolvimiento y desempeño escolar del educando, de acuerdo con las características de su entorno y cultura.

Tras su aplicación se lograron transformaciones de mejoramiento en el desempeño obtenido en la prueba diagnóstica, observándose procesos de pensamiento crítico mucho más avanzados, para lo que fue necesaria de nuevo la aplicación del instrumento diagnóstico, es decir, la encuesta aplicada a los estudiantes.

### **5.2. Validación Datos**

Para la validación de los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento diagnóstico, es decir la encuesta aplicada a los estudiantes, fue preciso que la revisaran expertos en el tema y la realizaran los 15 estudiantes de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania que fueron seleccionados en la muestra.

Por su parte, en el caso del instrumento aplicado a los docentes, es decir la matriz de observación directa, esta también fue revisada y validada por expertos, y realizada por dos (2) docentes de básica primaria de la misma institución educativa.

### **5.3. Conclusiones Preliminares**

En cuanto a los hallazgos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, la aplicación de la secuencia didáctica de intervención y la evaluación final de los avances desarrollados por los estudiantes y docentes se pudo constatar que, en relación con la

categoría Contexto hubo un considerable mejoramiento en la identificación de las situaciones comunicativas propuestas y analizadas por parte de los estudiantes; en las competencias cognitivas para la relación de la información contenida en los textos leídos y sus conocimientos previos; y en sus competencias para la interpretación y extracción de sentidos que trascienden el texto, a partir de conexiones mentales que realizan tomando en cuenta el contexto en que se producen los acontecimientos.

En cuanto a la categoría de habilidades de pensamiento, referidas a la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico, se pudo confirmar el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas para el procesamiento de la información percibida y analizada de cada situación, logrando sintetizarla de forma precisa; a esto se sumó el desarrollo de competencias de análisis de los significados de la información obtenida de los textos leídos, el progreso en sus habilidades para la identificación de respuestas concernientes al nivel avanzado de pensamiento crítico y a la adquisición de actitudes evaluativas frente a las alternativas de respuestas que debieron escoger durante la fase de evaluación final del desempeño en los estudiantes.

A esta categoría también se suma los avances obtenidos en el desarrollo del Pensamiento Crítico de los educandos, en cuanto al mejoramiento en sus competencias de razonamiento lógico, frente a las evidencias y circunstancias percibidas, así como ante la evaluación que debieron realizar frente a los textos leídos.

## Capítulo VI

### 6. Discusión De Resultados

En cuanto a la categoría de habilidades de pensamiento, se realizó la aplicación de una encuesta diagnóstica en la que se proporcionaron cuatro situaciones problemáticas a los estudiantes de grado 3°, de básica primaria de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania, con el fin de confirmar sus competencias relacionadas con la lectura y el pensamiento crítico. En relación con sus habilidades o competencias de lectura, estos educandos mostraron diversos niveles de comprensión lectora, toda vez que se evidenciaron diferentes formas para procesar los contenidos de los textos proporcionados y, por ende, diferencias en las decisiones para escoger las respuestas correspondientes a sus niveles de lectura. Desde esta perspectiva se entiende entonces que cada estudiante lee y comprende un texto a partir de su mirada particular de percibir el mundo y entenderlo, lo que le lleva finalmente a darle sentido a la lectura que realiza y el contenido que analiza o interpreta, pero sobre todo los conduce hacia las decisiones que deben tomar frente a lo leído (Mendoza & Caicedo, 2017).

En otras palabras, se observó al inicio que existía una tendencia del estudiante a quedarse solo en los niveles básicos de lectura, es decir, en la lectura literal de la situación problemática proporcionada, y muy pocos casos manifestaron ciertas habilidades de pensamiento complejo o avanzado propias de sujetos cuyas habilidades trascienden los textos y conllevan el cuestionamiento no solo del texto que se lee, sino también la realidad que les circunda. En palabras de Freire (1981), esta habilidad avanzada de pensamiento se produce a través de la lectura, en su relación con el mundo, puesto que “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p.7). Se trata de un proceso de decodificación de la realidad y de análisis de las palabras, desde una percepción profunda que se realice del mundo.

En definitiva, esta relación íntima entre las palabras, en especial la literatura, y la realidad, como una especie de simbiosis creativa, es percibida por aquellos estudiantes cuyas habilidades de lectura y pensamiento alcanzan los niveles más avanzados y complejos, en tanto han desarrollado competencias para conseguir establecer un diálogo entre las ideas que le producen los textos leídos y el contexto en el que se encuentran inmersos, en la medida en que tales contextos están configurados por signos que el sujeto debe entender, interpretar y reproducir. En palabras de Foucault (1996):

[...] la obra literaria está hecha, después de todo, no con ideas, no con belleza, no, sobre todo, con sentimientos, sino que la obra literaria está hecha con lenguaje. Así pues, a partir de un sistema de signos. Pero este sistema de signos no está aislado, forma parte de toda una red de signos distintos, que son los signos que circulan dentro de una sociedad dada [...] (p.90).

Es esta configuración de los textos literarios a los que acceden los estudiantes la que les permite fortalecer sus competencias de lectura y, por ende, de sus habilidades de pensamiento, siendo los niveles más avanzados de esta escala a los que deberían llegar todos los educandos durante su proceso educativo.

Con base en lo anterior, entonces, se asume que el desarrollo cognitivo de los educandos en básica primaria debe considerarse como una de las etapas fundamentales del proceso educativo, en tanto es esta la base sobre la que se edifican todas las posteriores competencias. En palabras precisas, es el desarrollo adecuado y eficiente de sus habilidades de pensamiento en básica primaria el que debería trabajarse de forma regular en este nivel educativo, puesto que tales habilidades le confieren al educando habilidades tales como el procesamiento de datos obtenidos y su correspondiente análisis, a raíz de sus lecturas realizadas y la relación que estas poseen con el contexto social, cultural, situacional o experiencial en el que habita o se desenvuelve el estudiante.

Por eso, con respeto a esta selección de información útil desde la comprensión que se haga del texto, así se evidencian las fortalezas que tienen quienes logran desarrollar

pensamiento avanzados en el procesamiento de la información leída, frente a otros que no logran tales avances y se quedan en los niveles básicos, tal como sucedió con los estudiantes de grado 3°, evaluados con la prueba diagnóstica, quienes mayoritariamente mostraron niveles de pensamiento literal o básico; en palabras de Torres y Granados (2014):

Desde la perspectiva cognoscitiva, la comprensión lectora es un proceso de alto orden donde se dan distintos niveles de procesamiento de la información, participando en coordinación distintos procesos cognoscitivos: perceptivos, atencionales, de memoria y de conciencia fonológica [...]. Los procesos atencionales permiten el acceso selectivo de la información, la consolidación y el mantenimiento de un control permanente sobre la acción y el procesamiento de los estímulos relevantes eligiendo, de todos los estímulos, la información útil (p.453).

A estas competencias de lectura también se vinculan las habilidades desarrolladas en su pensamiento crítico, dentro de las que se encuentran los procesos de pensamiento racional a partir de la obtención de evidencias, las características de cada contexto y, por consiguiente, la evaluación que realicen los estudiantes frente al valor que posee la lectura para ellos (Foucault, 1996) (Facione, 2007). En otras palabras, las habilidades de lectura previamente relacionadas, dentro de las que se resaltan las habilidades para la localización rápida de los datos, se configuran como la puerta de entrada hacia el proceso de comprensión lectora, lo que les permite adentrarse en los significados del texto y su conexión con las ideas almacenadas en su memoria (Hoyos & Gallego, 2017, p.32).

Por este motivo, desde la perspectiva de Ennis (2005), se entiende que algunas de las competencias más comunes que deben percibirse en los estudiantes se encuentran la capacidad cognitiva de realizar procesos de pensamiento racional y reflexivo, para de esta manera adquirir habilidades para la toma de decisiones que, en definitiva, es la que les permite, luego de identificar con celeridad la información percibida en los textos,

saber escoger las alternativas de respuestas más acertadas. Es un proceso cognitivo que bien se presenta en cualquier situación de su vida diaria y que, llevados tales eventos a la narración escrita, debe generar los mismos resultados en los sujetos que hayan adquirido el hábito y la destreza (Hoyos & Gallego, 2017).

Por su parte, Facione (2007) considera que las habilidades de pensamiento crítico son disposiciones que asume el sujeto para a partir de ello poder interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular sus propias ideas producidas como resultado de las lecturas realizadas, bien sean del mundo circundante, de sus circunstancias o eventos, o bien de las narraciones, escritas en este caso, a las que tienen acceso.

Este paso presenta una relación con la categoría Contexto, de la cual se producen las respuestas a las demás habilidades, toda vez que es con respecto a las características de cada una de las situaciones, a los participantes, el ambiente o entorno en que se producen y los hechos, que posibilitan no solo la interpretación que se haga de estas, sino también – y, sobre todo- de las actitudes que asumirán los sujetos reflexivos. En el caso particular de los desempeños de los educandos de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania, durante la prueba inicial, se constataron ciertas debilidades en la mayoría del grupo, quienes tendieron a mostrar niveles de pensamiento crítico básico o iniciales, lo cual podría considerarse como inconsistencias en sus procesos de identificación de la información, el análisis de los datos y la conexión de tales ideas con su memoria, lo que les llevó a la selección de respuestas poco o nada avanzadas.

En palabras de van Dijk (1999), pues, el contexto permite no solo la adquisición de experiencias particulares relacionadas con las características de este, sino que también, te proporciona elementos de juicio que quedan almacenados en la memoria y que permiten reconstruir a partir de la activación de las ideas. Estas pueden generarse de forma espontánea en una conversación oral una mañana a la hora del desayuno, por ejemplo, con sus familiares, o bien se pueden producir de forma programada o preestablecida, como es el caso de las lecturas. En otras palabras, los textos, en este caso, los libros, pueden considerarse como recursos materiales que posibilitan la

activación de los sentidos y, por ende, de las ideas y la memoria, pues estos se encuentran configurados por elementos que hacen parte de una situación comunicativa en la que se sitúan dos participantes: el lector y el libro, siendo este último la representación del escritor, la sociedad o cultura con los que se conecta el sujeto que lee (Van Dijk, 2008).

Así pues, el contexto, ese elemento que se concibe como la “representación mental de la situación comunicativa”, es el que incide en la forma en la que (inter)actuamos en ciertas circunstancias sociales, dando lugar a la aparición de actitudes, comportamientos, expresiones, etc., que asumimos con base en la información que tales contextos nos han proporcionado en situaciones o experiencias previas, similares o iguales (Van Dijk, 2008) (Van Dijk, 1999).

En consecuencia, tanto las competencias y los hábitos de lectura que adquieran los educandos, así como la ejercitación que tengan en relación con sus habilidades de pensamiento, les posibilitan a estos el fortalecimiento de sus capacidades para distinguir los contextos situacionales de las lecturas que realice y su correspondiente conexión con la memoria y la codificación o el análisis de la información que estos contienen. De esta constante práctica se asegura un desempeño educativo y escolar provechosos, significativos y convenientes para el proceso educativo.

## Capítulo VII

### 7. Conclusiones Y Recomendaciones

#### 7.1. Conclusiones

Para el desarrollo de la presente investigación, fue necesario realizar, en un primero momento, la fundamentación teórica relacionada con la teoría del contexto de Van Dijk (2001) y su relación con el pensamiento crítico, ideas tomadas del trabajo de Lipman (1997). Esto permitió la formulación de las interrogantes del estudio que ayudaran a mostrar la ruta investigativa del problema identificado; estas fueron: 1) ¿Cuáles son los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre)?; 2) ¿Qué estrategia didáctica, basada en el uso de la teoría del contexto de Teun Van Dijk, posibilitaría el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre)?; 3) ¿Cómo implementar una estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto, de Teun Van Dijk, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 3° de básica primaria de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre)?; y 4) ¿Cuál es el impacto que produce la estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto, de Teun Van Dijk, en el pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre)?

Para dar respuestas a tales interrogantes y cumplimiento a los objetivos propuestos, fue necesario organizar el desarrollo de la investigación en dos momentos o etapas: 1) La aplicación de una encuesta a 15 estudiantes de grado tercero de básica primaria, con el fin de comprobar sus niveles de comprensión pensamiento crítico a partir de la presentación de situaciones contextualizadas que debieron analizar y escoger la opción que considerarán más adecuada; 2) el diseño de una estrategia didáctica basada en el uso de la teoría del contexto de Teun Van Dijk, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en tales educandos; 3) la implementación de esta estrategia diseñada; y la observación directa referida a la praxis de dos docentes de grado tercero de la Institución

Educativa Técnica Agropecuaria de Albania, para 4) la comprobación del impacto producido por la implementación de la estrategia en los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento crítico. Tras la realización de este proceso metodológico se lograron obtener diferentes conclusiones que se relacionan a continuación:

En primera instancia, en cuanto al objetivo general, se evidenció la importancia que adquiere la planeación de las actividades que propenden por el fortalecimiento del pensamiento crítico, siguiendo lo establecido a partir de la teoría del contexto, de Van Dijk (2001) que plantea la interacción de los interlocutores y los diferentes roles que estos asumen a partir de las condiciones de este contexto. Es decir, teniendo en cuenta que el contexto condiciona el discurso que usan las personas en las situaciones comunicativas, dependiendo de si se trata de una relación de poder, es decir, de una relación vertical de superioridad, o bien de una relación de familiaridad u horizontal, es decir, una relación de iguales, cada uno de los actores participantes de la situación comunicativa asumen sus roles y posturas. Esto debe ser considerado por el docente, si el propósito que busca es generar mayor participación y libertad de expresión de sus educandos, lo que en definitiva beneficia la expresión de ideas más profundas y pensamiento crítico.

En tal sentido, se puede afirmar que, en cuanto al primer objetivo específico relacionado con los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes, es preciso anotar que tales competencias de lectura mantienen una conexión directa con el contexto en el que se encuentran inmersos los educandos, toda vez que cuando estos se enfrentan a situaciones de análisis cuyo contexto es diferente al que acostumbran, sus respuestas a estas no son las más adecuadas y, por el contrario, se limitan a ser respuestas de tipo literal, mayoritariamente, e inferencial en muy pocas ocasiones.

Por tal motivo, en relación con el segundo objetivo específico referido al diseño de una estrategia basada en la teoría del contexto de Teun Van Dijk, se puede afirmar que las mejores estrategias didácticas para el desarrollo de estas habilidades de pensamiento crítico son las que incluyen ejercicios pedagógicos que posibilitan la participación

principal de los educandos, a partir de la creación de historias relacionadas con su propia historia, su entorno geográfico, social y cultural, o bien sus propios intereses, apoyadas estas con herramientas tecnológicas que potencialicen la dinámica e interacción de los participantes. Sumado a ello, se contribuye a la reforma de la labor docente, en el nivel de básica primaria, gracias a los recursos pedagógicos que se producen, pues se caracterizan por la relación que estos poseen con el contexto en que se desenvuelven estudiantes, docentes y padres de familia.

Por su parte, en respuesta al tercer objetivo específico referido a la implementación de la estrategia didáctica, se concluye la importancia de que la institución educativa proporcione también los tiempos correspondientes a los docentes y la flexibilidad horaria para la preparación de materiales contextualizados, que le permitan desarrollar una praxis mucho más llamativa, más relacionada con el acervo cultural de los estudiantes, de tal forma que se propicie en definitiva tanto el pensamiento crítico como el aprendizaje significativo y asegure el logro de los objetivos de aprendizaje para los educandos.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo específico, se puede afirmar que estas estrategias, los materiales y la disposición que tenga la institución educativa frente a propuestas de enseñanza y aprendizaje contextualizado, posibilitan la consecución de impactos altamente significativos para todos los actores participantes del hecho educativo: institución educativa, docentes, estudiantes y comunidad. Es pues, un beneficio común que se alcanza a partir del significado que cada uno de estos actores tiene dentro del proceso educativo contextualizado.

En palabras precisas, se busca lograr transformar el entorno social y cultural de los educandos, a partir del aprovechamiento de los elementos socioculturales en los que estos están inmersos, para lograr la configuración de estructuras mentales sólidas que conduzcan a actitudes personales y comunitarias en estos estudiantes de tercero, a partir del uso de la teoría del contexto. Alcanzando en ellos un desarrollo eficaz del

pensamiento crítico que les permita observar sus realidades con objetividad y compromiso social y educativo.

## **7.2. Recomendaciones**

Por tal motivo, atendiendo a las conclusiones previamente relacionadas, a continuación se relacionan las recomendaciones que se extrajeron para la resolución del problema:

Con base en los resultados y las conclusiones obtenidas sobre los niveles de pensamiento crítico, se recomienda que los docentes atiendan las características propias del contexto en que habitan sus estudiantes, para de esta manera incrementar las posibilidades de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y, con ello, alcanzar los niveles más avanzados en lectura y comprensión.

En otras palabras, se demostró la incidencia de las relaciones significativas entre los procesos de aprendizaje y el contexto en el que se enmarca la vida de los sujetos que aprenden, ya que se hace necesario asociar constantemente las actividades pedagógicas al contexto social y cultural de los educandos, lo cual les permite mayor apropiación y desarrollo de su cognición y un desarrollo eficaz del pensamiento crítico.

Por su parte, en cuanto al diseño e implementación de estrategias didácticas contextualizadas que atiendan las características propias del entorno lingüístico y comunicativo de los educandos, se recomienda extender esta propuesta de trabajo a otras áreas del saber que permitan no solo enfocar el fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos sociales propios del área de lengua castellana y humanidades, sino también de otros que posibiliten el crecimiento humano de forma integral en los estudiantes y con miras a potencializar sus capacidades críticas hacia otras esferas del mundo, como el político, por ejemplo, histórico, cultural o económico, pues cada día se hacen más necesarias estas competencias.

Por ello, en vista de que se trata de una implementación más dinámica de la praxis pedagógica, contextualizada y diversificada, se recomienda a la institución educativa

abrirse a otras alternativas de enseñanza y aprendizaje que ayuden a que toda la comunidad educativa intervenga en el proceso educativo de los estudiantes, pues los propósitos formativos de la institución educativa trasciende las paredes del plantel e impacta en la sociedad colombiana en general.

Así pues, como son impactos a gran escala los que devienen de estas prácticas pedagógicas contextualizadas, sustentadas en la teoría del contexto, de Van Dijk, y orientadas hacia las competencias de pensamiento crítico en los estudiantes, se recomienda, finalmente, atender a alianzas estratégicas con entidades gubernamentales o no gubernamentales que permitan que estas actividades programadas puedan extenderse a otros entornos del municipio de Betulia, o en el mejor de los casos, a otros municipios del departamento de Sucre.

## Capítulo VIII

### 8. Prospectiva

Luego del desarrollo de la investigación y la propuesta pedagógica diseñada se lograron establecer posibles nuevos campos de investigación, relacionados con el tema del presente estudio, a saber:

- Investigaciones enfocadas al desarrollo de ejercicios didácticos, para el fortalecimiento del pensamiento crítico.
- Estudios sobre la incidencia que tiene el contexto en la producción escrita de los estudiantes.
- Programas de capacitaciones docentes como estrategias para el fortalecimiento de la praxis educativa en entornos rurales.

Finalmente, se espera que, a futuro, este primer paso en el fortalecimiento de las competencias de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del grado 3° de la I.E. Técnica Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre), pueda encontrar eco en otros grados de básica primaria, o bien reproducir sus aciertos en niveles más avanzados de la educación, como puede ser en básica secundaria y, por qué no, en educación superior, en la medida en que se sabe que estas debilidades encontradas en los educandos de primaria se repiten en otros niveles educativos.

En otras palabras, al entender que las fortalezas y debilidades que se desarrollan en los educandos de básica primaria se reproducen e impactan de forma positiva o negativa en niveles de educación secundaria, técnica o universitaria, es imperativo disponer de un programa de educación mucho más sólido y completo para posibilitar que los estudiantes que ingresen a la educación superior cuente con las competencias adecuadas para desempeñarse eficazmente en tales niveles educativos.

## Referencias

- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico, Técnicas para su desarrollo*, Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Cano, L., & Álvarez, L. (2020). *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva* (Primera ed.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5769/Pensamiento%20cri%cc%81tico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría ejemplos y reflexiones.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Celis, I. (2010). Estrategias creativas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo.
- Chauraudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas. Obtenido de: <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>
- Díaz Barriga, Frida. Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y educación*, 1(1), 47-64. Obtenido de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>

- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1-22. Obtenido de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura* (Primera ed.). Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A. Obtenido de [https://monoskop.org/images/e/e2/Foucault\\_Michel\\_De\\_Lenguaje\\_y\\_literatura.pdf](https://monoskop.org/images/e/e2/Foucault_Michel_De_Lenguaje_y_literatura.pdf)
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Obtenido de Media UTP: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J., & Ariza, P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Opción - Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, XXXIV (86), 959-986. Recuperado el 07 de julio de 2020, de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/111/32853821-%2022468706.pdf?sequence=1>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México, D.C., México: McGraw-Hill.
- Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-43. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Albania: Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Albania.

- Jara, O. (1996). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Obtenido de Página web del Centro de Recursos Alboan: [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)
- Kurland, D. (2003). Lectura crítica versus pensamiento crítico. Cali: Eduteka.
- Lara, J., & Rodríguez, E. (julio-diciembre de 2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de filosofía. *Revista Educación y Humanismo*, XVIII (31), 343-357. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>
- Mendoza, V., & Caicedo, L. (2017). *Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso de Molina*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Postgrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7655/TO-21451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá: Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057\\_recurso\\_DBA.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Lineamientos Curriculares. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Molina-Patlán, C., Morales-Martínez, G., & Valenzuela-González, J. (enero-abril de 2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, XX (1), 1-26. Recuperado el 08 de julio de 2020.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2018). Programme for International Student Assessment [PISA]. Recuperado el 12 de octubre de 2021, de: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Padilla, C. (2011). Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba, Argentina: Editorial comunicarte
- Paul y Elder, Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico, 2005.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramienta. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/>
- Roa, C., Pérez, M., Villegas, L., & Vargas, A. (2015). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <https://docplayer.es/61893810-Escribir-las-practicas-una-propuesta-metodologica-para-planear-analizar-sistematizar-y-publicar-el-trabajo-didactico-que-se-realiza-en-las-aulas.html>
- Rojas, L. L. (19 de julio-diciembre de 2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el

08 de julio de 2020, de  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35298/Fortalecimiento%20del%20pensamiento.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Sánchez, L. N. (2016). *Estrategias didácticas que motivan la comprensión de textos matemáticos en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuela Beltrán de Los palmitos (Sucre-Colombia)*. Sincelejo: Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr.

Solé, I (2007). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Madrid: Editorial Cátedra.

Torres, D., Fonseca, W., & Pineda, B. (mayo - agosto de 2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis y Saber - Revista de Investigación y Pedagogía, VIII* (17), 201-224. doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207

Torres, P., & Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente, 17*(32), 452-459. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n32/v17n32a16.pdf>

Van Dijk, T. (1999). Context Models in Discourse Processing. En H. van Oostendorp, & S. Goldman, *The construction of mental representations during reading* (págs. 123-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earbaun Associates, Publishers. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?id=2t14AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=2t14AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Van Dijk, T. (2008). *Discourse and Context*. New York, United States: Cambridge University Press. Obtenido de [https://www.academia.edu/7167253/Discourse\\_and\\_Context\\_a\\_sociocognitive\\_approach\\_van\\_Dijk?auto=download](https://www.academia.edu/7167253/Discourse_and_Context_a_sociocognitive_approach_van_Dijk?auto=download)

Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Editorial Gedisa S.A.

Velásquez, B., de Cleves, N., & Calle, M. (julio-diciembre de 2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de investigación UNAD*, 12(2), 23-41. Obtenido de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1174/1384/#:~:text=La%20habilidad%20de%20pensamiento%20es,de%20problemas%20de%20la%20cotidianidad.>

## Anexos

### Anexo A: Prueba diagnóstica estudiantes



**Universidad de Pamplona  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación**

**Incidencia de la Teoría del contexto, de Van Dijk, en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado tercero de básica primaria, de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre)**

**Encuesta – Estudiantes**

**Propósito:** Diagnosticar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de grado tercero de la I.E. Técnico Agropecuaria Albania (Betulia – Sucre).

#### **DATOS PERSONALES**

**Estudiante:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ años

**Sexo:** M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

#### **Instrucción:**

- Lee cada una de las situaciones que se te presentan.
- De las respuestas que se te presentan, elige la opción que mejor refleje tu manera de pensar, frente a cada situación.

#### **Situación 1.**

Un estudiante por accidente ha hecho un daño en uno de los baños del colegio. El chico resbaló porque el piso estaba mojado y, como pudo, se agarró del lavamanos, tratando de evitar golpearse en la cabeza; pero no tuvo suerte y el lavamanos se cayó y se quebró. El profesor de grupo de este estudiante, como no sabe quién fue el causante de esta situación, reunió a todos los estudiantes del grupo para preguntarles lo que ocurrió y para que le digan quién fue el alumno implicado.

#### **Opciones de Respuestas:**

- a. Pues, fue solo un accidente lo que pasó.
- b. Fue un accidente. Un muchacho se resbaló y se agarró del lavamos, con tan mala suerte de que este se cayó y se partió.
- c. Los accidentes suelen pasar. Es lo mismo que sucede cuando hay un accidente entre dos automóviles o dos motos; no es posible controlar los accidentes y sus consecuencias.

- d. El piso estaba mojado; es lógico que a cualquiera le hubiera pasado esta situación. Es peligroso cuando el piso del baño está mojado.
- e. Esto fue solo un pequeño accidente; menos mal no pasó nada más grave. El estudiante pudo cortarse con los trozos del lavamanos o causar heridas a otro estudiante.
- f. Indudablemente fue un accidente y pudo causar otros daños; es necesario conocer al causante del daño para repararlo y así evitar otros riesgos.

**Situación 2.**

El profesor de castellano envía a una estudiante a la biblioteca, porque necesita un libro para un dictado. La biblioteca queda en una zona alejada de los salones y las oficinas del rector. La chica llega y encuentra allí a un chico con una chica, en una situación íntima y comprometedor (besos y abrazos).

**Opciones de Respuestas:**

- a. Bueno, es un encuentro íntimo de dos personas que se gustan.
- b. La biblioteca está lejos y apartada. La chica y la chica buscaban un sitio donde pudieran estar solos.
- c. Aunque la biblioteca se encuentra lejos de otras instalaciones de la escuela, entiendo que no es un sitio donde se puedan dar encuentros de ese tipo.
- d. La biblioteca no es un lugar para encuentros así. Hay sitios específicos para cada situación.
- e. La biblioteca es un lugar apartado y en ese momento no había nadie atendiendo. El chico y la chica aprovecharon la oportunidad y no pensaron que alguien podría llegar en ese momento.
- f. Aunque la biblioteca está en un sitio alejado y apartado, y puede prestarse para que una situación así se presente, los chicos toman de manera ligera estos encuentros íntimos, sin medir las consecuencias que pueden traerles estas acciones.

**Situación 3.**

Un chico está comprando en un almacén. Cuando va a la caja a pagar, le entrega al cajero un billete de \$10.000 pesos, porque lo que compró cuesta \$8.000 pesos. El cajero le entrega \$12.000 pesos de vuelto; al parecer, se confundió y pensó que el chico le había dado un billete de \$20.000. El joven comprador se da cuenta de su error, pero no dice nada y sale del almacén tranquilamente sin decir nada. El cajero tuvo que pagar el dinero que faltó cuando terminó su turno y entregó la caja.

**Opciones de Respuestas:**

- a. El chico se quedó con un dinero que no le pertenecía.
- b. Esta situación del almacén es como a veces sucede en el salón de clases, cuando se le pierde una moneda a un estudiante y otro chico la encuentra y se queda con ella sin decir nada, aunque sepa de quién es.
- c. Según la ley, esto es una falta grave: es un robo.
- d. Cuando alguien se queda con algo de otra persona, es una acción que la afecta mucho.

- e. Posiblemente el chico que compraba nunca había estado en una situación en la que debía responsabilizarse por algo que perdió. Quizás por eso se quedó con el dinero, pues no sabía el daño que causaba.
- f. En las situaciones pequeñas se puede conocer la forma en que algunas personas actúan. Con ello se entiende que este joven comprador no es una persona honesta.

**Situación 4.**

En un partido de fútbol de la escuela, uno de los chicos que juega le hace una zancadilla a un jugador del equipo contrario, en una jugada en la que este podía meter un gol. La caída fue fuerte, pero no dejó ninguna lesión grave. Sin embargo, chico que cayó al suelo finge tener un fuerte dolor y hace parecer que el golpe fue mucho más grave de lo que fue. El árbitro pita falta con tiro libre directo cerca al área. A continuación, se presentan diferentes opiniones sobre lo que pasó y debes escoger la que más te parezca acertada.

**Opciones de Respuestas:**

- a. En deportes de contacto y encuentros fuertes como el fútbol siempre hay faltas.
- b. Las faltas van en contra de las reglas; por eso, quien no las sigue y comete faltas debe pagar una penalidad. Así sucede en la vida real: si alguien comete una infracción, puede ser multado y debe pagarla.
- c. Después de ver lo que pasó en el partido de fútbol, ya sé que si cometo faltas, tendré que responder por sus consecuencias.
- d. En todos los contextos de la vida, las reglas se consideran importantes. Además, si no se respetan, esto comúnmente trae ciertas consecuencias.
- e. Comprendo que el jugador que cometió la falta y tumbó al chico debía tomar una decisión rápida, para evitar que le metieran un gol. También se entiende que el jugador que recibió la falta no podía perder la oportunidad de conseguir un tiro libre directo cerca al área, porque era la única posibilidad de que esa jugada terminara en gol.
- f. El chico que tumbó al otro debía tomar una decisión rápida y el jugador que recibió la falta tampoco podía perder la oportunidad de conseguir un tiro libre directo cerca al área. Si queremos saber lo que cada uno piensa sobre las razones de sus acciones y comportamiento, sería necesario escucharlos a ambos.

Situaciones adaptadas del texto Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva elaborado por Cano y Álvarez (2020).

## Anexo B: Matriz de observación práctica docente

MATRIZ DE OBSERVACIÓN DIRECTA						
Fecha:						
Observador:						
Profesor observado:				Curso:		
Var.	Categoría de observación	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
De tiempo en clases	Evidencia habilidades y profesionalismo para el desarrollo de sus clases					
	Demuestra conocimiento sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje					
	Atiende los intereses de aprendizaje contextualizado del estudiante					
	Permite en mayor medida que sean los estudiantes los principales constructores de su aprendizaje					
	Permite que el estudiante exprese libremente sus ideas y opiniones					
Conocimiento del tema	Desarrolla ejercicios prácticos de comprensión e interpretación para evidenciar competencias en sus estudiantes					
	Demuestra conocimiento sobre la importancia del contexto para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico					
	Usa material de lectura contextualizado para el desarrollo del pensamiento crítico					
	Fomenta el ejercicio deliberativo en sus clases, para que los estudiantes muestren sus formas de ver e interpretar el mundo y su realidad					
Metodología y contenido	Prepara las clases tomando como base la participación del estudiante					
	Plantea actividades multidisciplinarias en las que participen docentes de otras áreas.					
	Procura desarrollar completo el tema estudiado, aunque a veces tenga que extenderse un poco					
	Procura desarrollar temas teniendo en cuenta el modelo pedagógico de la institución.					

**Anexo C: Secuencia didáctica - sobre comprensión lectora, basada en la teoría del contexto de Van Dijk.**

 <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DE ALBANIA</b>	
<p><b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b> sobre comprensión lectora, basada en la teoría del contexto de Van Dijk, incide en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°.</p>	
<p><b>DOCENTE:</b> Agripina Hoyos – Nataly Pérez</p>	
<p><b>OBJETIVO:</b> Identificar de forma clara y correcta el contenido explícito del texto (nivel literal).</p>	
<p><b>Estrategias y técnicas:</b> Dinámica individual. Exposición oral y socialización de historietas, videos de YouTube.</p>	<p><b>ESTANDARES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</li> <li>• Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>• Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</li> <li>• Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</li> </ul> <p><b>DBA:</b> Comprende que algunas manifestaciones artísticas pueden estar compuestas por textos, sonidos e imágenes. Reconoce en los textos literarios elementos que se vinculan con sus experiencias y situaciones reales de su contexto.</p>
<p><b>Acción 1:</b> Creando historietas. Realización de historietas de mínimo tres viñetas, en las que se logren representar el contenido temático del texto proporcionado.</p>	

## **INTRODUCCIÓN**

Hoy iniciamos una nueva aventura y confiamos en Dios que será un año escolar de grandes victorias para todos ustedes, tendrán desafíos, retos por asumir, pero con ayuda, apoyo y trabajo en equipo saldremos adelante.

En esta secuencia recordaremos momentos vividos en casa, dificultades afrontadas, actividades de motivación retos que desees a alcanzar ¡BIENVENIDOS!

### **¿Qué voy a aprender?**

Durante esta semana se realizarán actividades que te ayudará a comprender la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal a través de la creación de historietas relacionadas con tu contexto.

### **PRE-INSTRUCCIONAL (INICIO):**

Se le solicita al estudiante que diseñe una historieta sobre su vida, su entorno, su cultura, su región, etc., enfatizando en circunstancias parecidas a las que leyeron en la prueba diagnóstica o bien momentos más importantes. Para ello, es preciso que los niños se sientan libres de hablar abiertamente en la clase, procurando mayor participación de ellos en el desarrollo del ejercicio. Al finalizar las intervenciones, se les proyecta dos videos de YouTube: ¿Qué son las historietas? ¿Cómo se leen? Videos Educativos Aula365; y, Cómo hacer una historieta / Aprendo en casa. Al final se realiza una sesión comparativa entre las historietas diseñadas por ellos y las de los videos.

## Creando historietas

**Objetivo:** Identificar de forma clara y correcta el contenido explícito del texto (nivel literal).

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_


Luego de la creación de sus historietas, se prosiguió a la proyección de los siguientes videos.

**VIDEOS :** <https://www.youtube.com/watch?v=eKnQOsfHeDU>

¿Qué son las Historietas? ¿Cómo se leen? | Videos Educativos Aula365

¿Quieren aprender cómo leer una historieta?

[https://www.youtube.com/watch?v=Tt\\_NR1DK86A](https://www.youtube.com/watch?v=Tt_NR1DK86A)

### **CO-INSTRUCCIONAL (DESARROLLO):**

Teniendo a la mano una serie de cuentos cortos escritos, se le pedirá al estudiante que enumere los párrafos del texto, con un lápiz.

Posteriormente, se realiza una sesión de lectura silenciosa, párrafo por párrafo, y por cada uno que lea, el estudiante debe realizar un dibujo alusivo a lo leído, hasta que llegue al último párrafo. Al finalizar, unirá cada dibujo realizado para estructurar una historieta, teniendo en cuenta las características que vio en los videos.

## **CUENTOS 1**

### **El niño y los clavos**

Había un niño que tenía muy mal carácter. Un día, su padre le dio una bolsa con clavos y le dijo que cada vez que perdiera la calma, clavase un clavo en la cerca del patio de la casa. El primer día, el niño clavó 37 clavos. Al día siguiente, menos, y así el resto de los días. Él pequeño se iba dando cuenta que era más fácil controlar su genio y su mal carácter que tener que clavar los clavos en la cerca. Finalmente llegó el día en que el niño no perdió la calma ni una sola vez y fue alegre a contárselo a su padre. ¡Había conseguido, finalmente, controlar su mal temperamento! Su padre, muy contento y satisfecho, le sugirió entonces que por cada día que controlase su carácter, sacase un clavo de la cerca. Los días pasaron y cuando el niño terminó de sacar todos los clavos fue a decírselo a su padre.

Entonces el padre llevó a su hijo de la mano hasta la cerca y le dijo:

– “Has trabajado duro para clavar y quitar los clavos de esta cerca, pero fíjate en todos los agujeros que quedaron. Jamás será la misma. Lo que quiero decir es que cuando dices o haces cosas con mal genio, enfado y mal carácter dejas una cicatriz, como estos agujeros en la cerca. Ya no importa que pidas perdón. La herida siempre estará allí. Y una herida física es igual que una herida verbal. Los amigos, así como los padres y toda la familia, son verdaderas joyas a quienes hay que valorar. Ellos te sonríen y te animan a mejorar. Te escuchan, comparten una palabra de aliento y siempre tienen su corazón abierto para recibirte”.

Las palabras de su padre, así como la experiencia vivida con los clavos, hicieron con que el niño reflexionase sobre las consecuencias de su carácter. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

## CUENTO 2

### LA LUNA ROJA

Había una vez un pequeño planeta muy triste y gris. Sus habitantes no lo habían cuidado, y aunque tenían todos los inventos y naves espaciales del mundo, habían tirado tantas basuras y suciedad en el campo, que lo contaminaron todo, y ya no quedaban ni plantas ni animales.

Un día, caminando por su planeta, un niño encontró una pequeña flor roja en una cueva. Estaba muy enferma, a punto de morir, así que con mucho cuidado la recogió con su tierra y empezó a buscar un lugar donde pudiera cuidarla. Buscó y buscó por todo el planeta, pero estaba tan contaminado que no podría sobrevivir en ningún lugar. Entonces miró al cielo y vio la luna, y pensó que aquel sería un buen lugar para cuidar la planta.

Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y huyó con la planta hasta la luna. Lejos de tanta suciedad, la flor creció con los cuidados del niño, que la visitaba todos los días. Y tanto y tan bien la cuidó, que poco después germinaron más flores, y esas flores dieron lugar a otras, y en poco tiempo la luna entera estaba cubierta de flores.

Por eso de cuando en cuando, cuando las flores del niño se abren, durante algunos minutos la luna se tiñe de un rojo suave, y así nos recuerda que, si no cuidamos la Tierra, llegará un día en que sólo haya flores en la luna.”

### **CUENTO 3**

#### **LA ESCUELA PEQUEÑA**

Érase una vez un pueblo que tenía una escuela tan pequeña, tan pequeña, que sólo cabían la maestra y un niño, si era de los más pequeños.

Y, claro está, como sólo podían ir de uno en uno, estaba media hora cada niño; entretanto, los demás jugaban a correr, a perseguirse por el campo y a subirse a los árboles.

Un día, el señor alcalde decidió que había que construir una escuela grande para que pudieran ir todos los niños al mismo tiempo, como ocurría en los demás pueblos.

Pero los niños, que estaban encariñados con aquella escuela tan chiquita y con los buenos ratos que pasaban jugando en el bosque, le pidieron que no construyera ninguna escuela nueva, que ellos preferían la pequeña y que ya estudiarían más de prisa para compensar los ratos que pasaban jugando.

Y el alcalde, que también sentía cariño por la escuela del pueblo, dijo que, de acuerdo, pero hizo distribuir mesas y sillas por todo el bosque para que los niños pudieran hacer los trabajos que les encargaba la maestra.

Y aquel pueblo tuvo, desde entonces, la escuela más pequeña y la escuela más grande del mundo.

(Enric Larreula)

## CUENTO 4

### ¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Un hábil gato hacía tal matanza de ratones, que apenas veía uno, era cena servida. Los pocos que quedaban, sin valor para salir de su agujero, se conformaban con su hambre.

Para ellos, ese no era un gato, era un diablo carnicero. Una noche que el gato partió a los tejados en busca de su amor, los ratones hicieron una junta sobre su

problema más urgente. Desde el principio, el ratón más anciano, sabio y prudente, sostuvo que, de alguna manera, tarde o temprano, había que idear un sistema de modo que siempre les avisara la presencia del gato y pudieran ellos esconderse a tiempo.

Efectivamente, ese era el remedio y no había otro. Todos fueron de la misma opinión, y nada les pareció más indicado. Uno de los asistentes propuso ponerle un cascabel al cuello del gato, lo que les entusiasmó muchísimo y decían sería una excelente solución.

Sólo se presentó una dificultad: Quién le ponía el cascabel al gato. “¡Yo no, no soy un tonto, no voy!” “¡Ah, yo no sé cómo hacerlo!”

En fin, terminó la reunión sin adoptar ningún acuerdo.

**POST-INSTRUCCIONAL (CIERRE):** Explicación y socialización de las historietas diseñadas, por viñetas al principio y, al final, como un todo.



## INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DE ALBANIA

**SECUENCIA DIDÁCTICA** sobre comprensión lectora, basada en la teoría del contexto de Van Dijk, incide en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°.

**DOCENTE:** Agripina Hoyos – Nataly perez

**OBJETIVO:** Identificar información no explícita en un texto, a partir de suposiciones o inferencias extraídas del mismo (nivel inferencial).

**Estrategias y técnicas:** Ejercicio manual de dibujo. Dinámica individual o grupal. Formulación de preguntas/respuestas.

### **ESTANDARES:**

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.
- Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
- Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

### **DBA:**

Comprende que algunas manifestaciones artísticas pueden estar compuestas por textos, sonidos e imágenes.

Reconoce en los textos

Literarios elementos que se vinculan con sus experiencias y situaciones reales de su contexto.

Escribe textos literarios atendiendo a características formales, saberes, intereses y experiencias.

Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores.

**Acción 2: Párrafos en imágenes.** Creación de imágenes por cada párrafo leído del texto proporcionado por la docente investigadora, para la formulación de preguntas posteriores cuyas respuestas no se encuentran explícitas en el texto (nivel inferencial).

**PRE-INSTRUCCIONAL (INICIO):** Se les solita que formen grupos colaborativos, a partir de la selección de estudiantes por temas afines, por lo cual deberán escoger un texto narrativo, periodístico, expositivo, etc., de acuerdo con los gustos e intereses del grupo. El número de integrantes de cada grupo será establecido a partir del mismo número de párrafos que tenga el texto escogido. Esto, con el fin de que cada estudiante escoja un párrafo del texto, que deberá leer en voz alta para sus compañeros de grupo y presentará comentarios sobre sus ideas.

### Texto I

Convivían en el corral de un granjero varias gallinas; algunas gordas y robustas, y otras, por el contrario, flacas y desgarbadas.

Las gallinas gordas, conocedoras de su bello y saludable aspecto, se burlaban de las flacas profiriendo insultos en contra de ellas desdeñando su compañía.

—¡Esqueletos, momias, muertas de hambre! les decían cuando se cruzaban con ellas en el corral. Así estaban las cosas cuando, al llegar un día de fiesta, el cocinero, que debía preparar un succulento banquete, se asomó al corral y se dispuso a echar mano de las mejores gallinas.

Naturalmente, las flacas fueron pasadas por alto en la elección y fueron las robustas y orgullosas gallinas las que cogió el hombre.

Cuando, conocedoras del destino que las esperaba, las gallinas gordas vieron a las flacas paseándose tranquilamente por el corral, comprendieron su equivocación.

Moraleja:

No despreciemos nunca a los débiles, que quizá tengan mejor suerte que los fuertes.



## ¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Un hábil gato hacía tal matanza de ratones, que apenas veía uno, era cena servida. Los pocos que quedaban, sin valor para salir de su agujero, se conformaban con su hambre.

Para ellos, ese no era un gato, era un diablo carnicero. Una noche que el gato partió a los tejados en busca de su amor, los ratones hicieron una junta sobre su problema más urgente. Desde el principio, el ratón más anciano, sabio y prudente, sostuvo que de alguna manera, tarde o temprano, había que idear un sistema de modo que siempre les avisara la presencia del gato y pudieran ellos esconderse a tiempo.

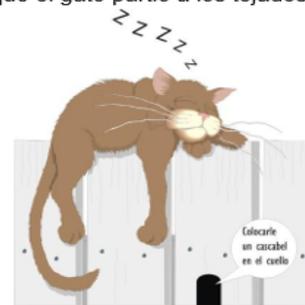
Efectivamente, ese era el remedio y no había otro. Todos fueron de la misma opinión, y nada les pareció más indicado. Uno de los asistentes propuso ponerle un cascabel al cuello del gato, lo que les entusiasmó muchísimo y decían sería una excelente solución.

Sólo se presentó una dificultad: Quién le ponía el cascabel al gato.

“¡Yo no, no soy un tonto, no voy!”

“¡Ah, yo no sé cómo hacerlo!”

En fin, terminó la reunión sin adoptar ningún acuerdo.



## Los TIBURONES

Los **tiburones** pueden ser grandes predadores marinos con una esqueleto cartilaginoso y múltiples agallas. Las agallas están a los lados o debajo de la cabeza. Los tiburones tienen varias hileras de dientes en la boca.

Estos predadores pueden ser de varios tamaños, desde especies pequeñas de las profundidades marinas al “tiburón ballena”. Este tiburón es el mayor de los peces (se cree que puede tener una longitud de 18 metros) y se alimenta únicamente de plancton.

Algunos de los tiburones más grandes, en especial el tiburón blanco, son homeotérmicos, es decir, capaces de mantener su cuerpo más caliente que la temperatura del agua.

A pesar de ser considerados animales peligrosos, rara vez atacan a los humanos.

# FÁBULA: El lobo y la cabra

Encontró un lobo a una cabra que pastaba a la orilla de un precipicio. Como no podía llegar a donde estaba ella le dijo:

-Oye, amiga, mejor baja pues ahí te puedes caer. Además, mira este prado donde estoy yo, está bien verde y crecido.

Pero la cabra le dijo:

Bien sé que no me invitas a comer a mí, sino a ti mismo, siendo yo tu plato.



***Conoce siempre a los malvados, para que no te atrapen con sus engaños***

**CO-INSTRUCCIONAL (DESARROLLO):** Después de leer su párrafo, el estudiante realizará un dibujo alusivo al tema de su párrafo escogido y, al margen de este, escribirá el siguiente banco de pregunta inferenciales: ¿Qué pasaría antes de...?; ¿Qué significa...?; ¿Por qué...?; ¿Cómo podrías...?; ¿Qué otro título...?; ¿Cual es...?; ¿Qué diferencia...?; ¿Qué semejanzas...?; ¿Cuál es el motivo...?; ¿Qué conclusiones...?; y, ¿Qué crees...?

## **BANCO DE PREGUNTAS INFERENCIALES**

¿Qué pasaría antes de\_\_\_\_\_?

¿Qué significa\_\_\_\_\_?

¿Por qué\_\_\_\_\_?

¿Cómo podrías\_\_\_\_\_?

¿Qué otro título \_\_\_\_\_?

¿Cuale es\_\_\_\_\_? ¿Qué diferencia\_\_\_\_\_?

¿Qué semejanza\_\_\_\_\_?

¿Cuál es el motivo\_\_\_\_\_?;

¿Qué conclusiones\_\_\_\_\_?

¿Qué crees\_\_\_\_\_?

El estudiante debe completar las preguntas, es decir, después de los tres puntos suspensivos, relacionándolas con el contenido del párrafo que le tocó. Tales interrogantes deberán ser respondidas por otro compañero de grupo teniendo en cuenta la imagen y la lectura realizada al inicio.

**POST-INSTRUCCIONAL (CIERRE):** Socialización de las respuestas y su correspondiente corrección si hubiere necesidad, por parte del estudiante que realizó la imagen del párrafo.



## INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA DE ALBANIA

**SECUENCIA DIDÁCTICA** sobre comprensión lectora, basada en la teoría del contexto de Van Dijk, incide en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes de grado 3°.

**DOCENTE:** Agripina Hoyos – Nataly Pérez

**OBJETIVO:** Desarrollar la lectura crítica de los estudiantes a partir de la aplicación de la estrategia color-símbolo-imagen, para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico (nivel crítico).

<p><b>Estrategias y técnicas:</b> Dinámica individual/grupal. Ejercicios de análisis crítico. Trabajo práctico. Dibujos o manualidades.</p>	<p><b>ESTANDARES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</li> <li>• Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</li> <li>• Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</li> <li>• Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</li> </ul> <p><b>DBA:</b></p> <p>Comprende que algunas manifestaciones artísticas pueden estar compuestas por textos, sonidos e imágenes.</p> <p>Reconoce en los textos</p> <p>Literarios elementos que se vinculan con sus experiencias y situaciones reales de su contexto.</p> <p>Escribe textos literarios atendiendo a características formales, saberes, intereses y experiencias.</p> <p>Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores.</p> <p>Comprende el contenido de un texto a partir de su estructura y los procesos de lectura inferencial y crítica.</p>
---	---

**Acción 3: Lectura crítica desde color-símbolo-imagen.** Aplicación de la estrategia color-símbolo-imagen para el desarrollo de la lectura crítica.

**PRE-INSTRUCCIONAL (INICIO):** Se les proyectará o enviará a los estudiantes un video sobre un hecho social o cultural de interés, importancia e impacto para su comunidad. Se le solicita al estudiante que tome anotaciones de lo que le encuentre más importante o interesante y tales apuntes los compartirá o socializará al final con sus compañeros.

[https://www.youtube.com/watch?v=4INwx\\_tmTKw](https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw) "Cuerdas"

<https://www.youtube.com/watch?v=DuDxEDxvktjw>

Empatía y Asertividad

<https://www.youtube.com/watch?v=caC3QQcLPZI> El divorcio de mamá y papá

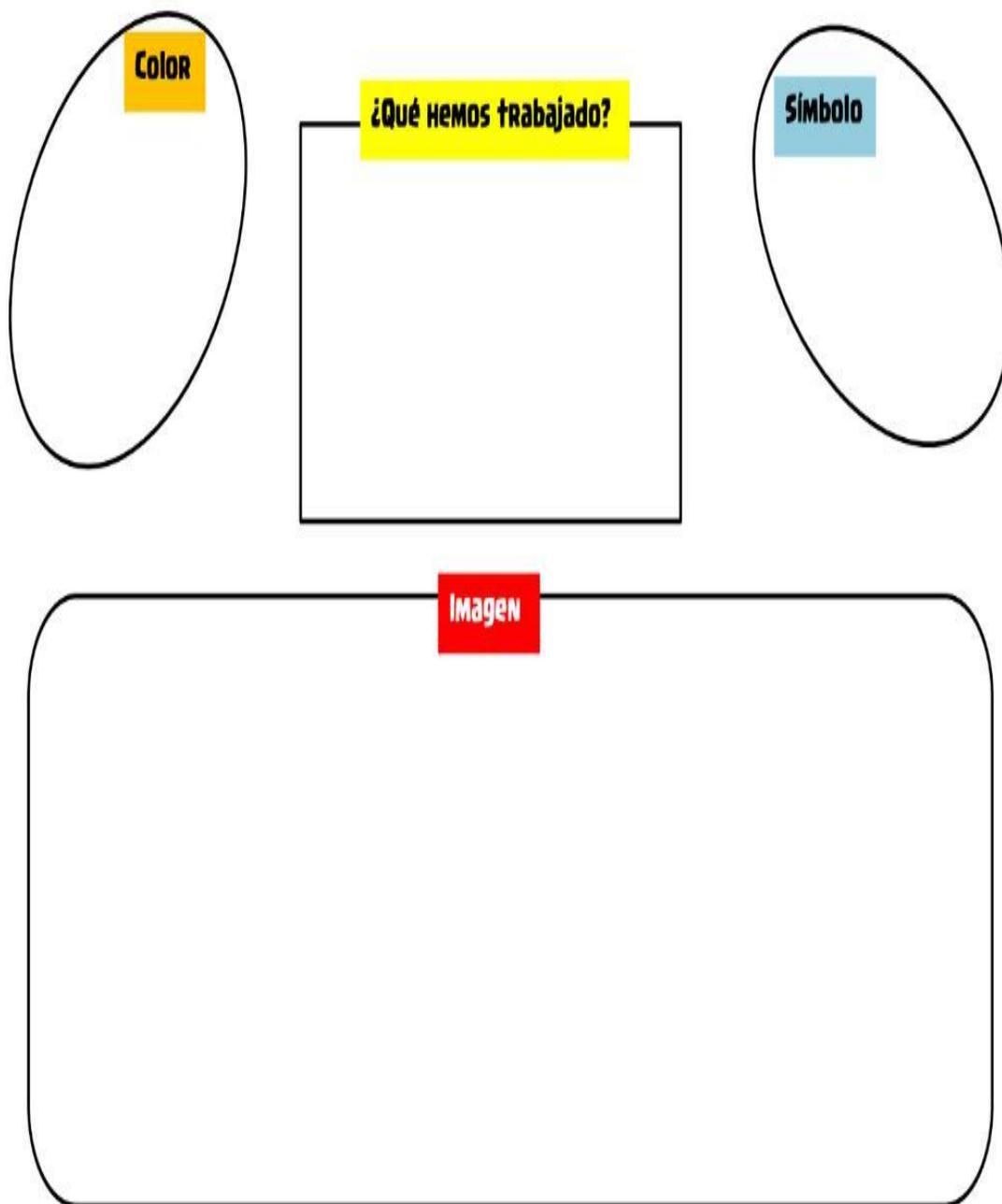
oso - CUENTOS PARA EDUCAR EN VALORES

**CO-INSTRUCCIONAL (DESARROLLO):** Luego de socializar sus apuntes, se le pide al estudiante que escoja tres ideas que le parezcan más sobresalientes. La docente investigadora entonces le compartirá a cada estudiante la plantilla de la estrategia color-símbolo-imagen, en la cual cada estudiante deberá elegir una idea y asignar un color que refleje la esencia de esta. Para otra idea, deberá elegir un símbolo que le parezca más conveniente o que mejor represente la esencia (es decir, de dibujar); y, para la última, el estudiante deberá elegir una imagen que sienta que represente la idea.

**IDEA 1:**

**IDEA 2:**

**IDEA 3:**



**POST-INSTRUCCIONAL (CIERRE):** Al final se realiza un ejercicio de conversación a manera de debate, en el que cada uno de los estudiantes deberá presentar sus razones para justificar la selección del color, el símbolo y la imagen que escogió en cada ejercicio.