




Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales¹

Miller Alfonso Díaz Parra 

Secretaría de Educación de Bogotá
Bogotá, Colombia

Resumen

El pensamiento crítico ha consolidado diferentes apuestas teórico-metodológicas en el ámbito de la educación básica y media. Por esta razón, la investigación se implementó con el objetivo de establecer cómo las habilidades de pensamiento crítico permiten desarrollar mejores procesos de lectura, escritura y expresión verbal en el aula de clase. Ello a partir de la propuesta denominada niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva aplicada al espacio académico de ciencias sociales en la educación secundaria. La investigación se organizó desde los métodos mixtos, a partir del paradigma pragmático y un diseño concurrente. Se tuvo en cuenta desde el enfoque cuantitativo, cuestionarios como instrumentos de recolección de datos, y, del enfoque cualitativo, las técnicas de la observación participante, grupo focal y entrevista semiestructurada. En la investigación se observó cómo los niveles de lectura y escritura trabajadas en el aula con los libros guía y sus actividades complementarias permitieron a los estudiantes afianzar las habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales, así como reconocer desde diferentes perspectivas textuales las representaciones sociales que atraviesan la comprensión de la realidad.

Palabras clave: pensamiento crítico; habilidades; lectura; escritura; ciencias sociales.

¹ Este artículo se deriva del trabajo de investigación desarrollado en el IED Carlos Albán Holguín, presentado por Miller Alfonso Díaz Parra, docente de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá, Magister en educación con énfasis en pedagogía de las Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia.

Abstract

Development of critical thinking skills through thorough reading and substantive writing in social science classes

Critical thinking has brought about different theoretical and methodological approaches in the field of elementary and secondary education. The current study sought to establish how critical thinking skills allow students to develop better reading, writing and verbal expression in the classroom. This teaching strategy involved thorough reading and substantive writing in the social sciences subject in secondary education. A mixed-methods research approach was implemented. Quantitative data-collection instruments included questionnaires. Qualitative data-collection procedures included participant observation, focus group and semi-structured interviews. Results showed how the levels of reading and writing worked in the classroom through textbooks and their complementary activities allowed students to strengthen critical thinking skills in social sciences. Moreover, it was determined that students were able to identify the social representations that go through the understanding of reality from different textual perspectives.

Key words: critical thinking; skills; reading; writing; social sciences.

Résumé

Développement des compétences en pensée critique à partir de la proposition de lecture attentive et d'écriture substantielle dans les cours de sciences sociales

459

La pensée critique a consolidé différentes approches théoriques et méthodologiques dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire. Pour cette raison, une recherche a été mise en œuvre dans le but d'établir comment les compétences en pensée critique permettent de développer de meilleurs processus de lecture, d'écriture et d'expression verbale en classe. Ceci à partir de la proposition dénommée niveaux de lecture détaillée et d'écriture substantielle appliquée à l'espace académique des sciences sociales dans l'enseignement secondaire. La recherche a été organisée à partir de méthodes mixtes, du paradigme pragmatique et d'une conception concurrente. Les questionnaires ont été pris en compte comme des instruments de collecte de données depuis l'approche quantitative ; et les techniques d'observation participante, de focus group et d'entretien semi-directif depuis l'approche qualitative. La recherche a montré comment les niveaux de lecture et d'écriture travaillés en cours avec les manuels et leurs activités complémentaires, permettaient aux élèves de renforcer leurs capacités de pensée critique en sciences sociales, ainsi que de reconnaître, sous différentes perspectives textuelles, les représentations sociales qui traversent la compréhension de réalité.

Mots-clés : pensée critique ; compétences ; lecture ; l'écriture ; sciences sociales.

SOBRE EL AUTOR

Miller Alfonso Díaz Parra

Docente educación básica y media, Secretaría de educación de Bogotá, Magíster en Educación, trabaja en teoría y didáctica del pensamiento crítico en ciencias sociales.

Correo electrónico: madiazp1@educacionbogota.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se publica como producto de una investigación educativa desarrollada a partir de las prácticas de aula en Ciencias Sociales de un colegio público de la ciudad de Bogotá desde el 2018 hasta el 2021. El contexto en el que se desarrolla este ejercicio investigativo es la localidad de Bosa, un territorio marcado por diferentes experiencias históricas representativas en los procesos formativos escolares y a la vez como un lugar de múltiples conflictos socioeconómicos y culturales en la actualidad. Asimismo, en el colegio Carlos Albán Holguín, a partir de la caracterización que se ha desarrollado desde el año 2017 por parte del docente investigador, se pudo observar que, para la comunidad educativa participe en los últimos 5 años, los procesos de formación en el campo del aprendizaje de las ciencias sociales escolares tienen situaciones por discutir. Esta valoración surge como producto de los ejercicios reflexivos de cierre del periodo escolar en las aulas de clase, junto con los planes de mejoramiento anual planteados en las semanas institucionales.

De esta manera, surgen dos discusiones para tener en cuenta: por un lado, la coherencia de los modelos pedagógicos, las teorías disciplinarias implementadas a nivel institucional y la pertinencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de las ciencias sociales que se dan en las prácticas de aula en la cotidianidad. Por el otro, las brechas comprensivas cada vez más explícitas entre los procesos de lectura, escritura y expresión verbal en el aula con los textos especializados en ciencias sociales que se proponen en las unidades didácticas de la educación básica secundaria y media.

461

Esta situación produce una tensión pedagógica entre lo que se planea enseñar y lo que realmente se aprende, es decir, cómo algunas propuestas didácticas que se dicen llamar innovadoras en los planes curriculares y las unidades didácticas del área de ciencias sociales se asumen de forma tradicional, encontrando:

1. Estrategias pedagógicas desarrolladas lineal o literal de los documentos oficiales institucionales.
2. En los temas disciplinarios predomina una cultura de la instrucción y no se privilegia la construcción de saberes de manera crítica. Esto implica que la lógica curricular prevaleciente “es de saberes organizados de manera secuencial en el currículo, donde lo que interesa es ver los temas del programa, a partir de una lógica de avance programático en la que no importa que la enseñanza produzca aprendizaje” (Rodríguez, 2015, p. 42).

Dentro de este orden de ideas, surgió la necesidad de generar una propuesta que tuviera en cuenta las condiciones institucionales; los estándares básicos de competencias ciudadanas estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (Schmidt, 2006); la propuesta de Paul y Elder (2005) sobre estándares intelectuales, niveles y habilidades de

pensamiento, lectura y escritura crítica; y la orientación de las prácticas de lectura y escritura de Aisenberg (2018).

En consecuencia, se busca una alternancia de estrategias de aprendizaje y contenidos diferentes a los libros de textos tradicionales, que permitan la expresión de los conocimientos de otras formas, además de una postura dialógica y creativa desde la lectura y la escritura histórica que atraviese las otras disciplinas sociales en el ámbito escolar. Se trata de alcanzar, como lo indica Valencia (2004):

el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto. (p. 91).

De esta manera, se plantea como objetivo de investigación establecer cómo las habilidades de pensamiento crítico permiten desarrollar mejores procesos de lectura, escritura y expresión verbal en el aula de clase. Ello a partir de la propuesta denominada Niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva aplicada al espacio académico de ciencias sociales en la educación básica secundaria. Asimismo, se proponen tres objetivos específicos: a) identificar la relación entre habilidades de pensamiento crítico y prácticas de estudio a partir de la aplicación de la prueba Hape-Ith en las clases de ciencias sociales desde el 2018 hasta el año 2020, b) describir los niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula alcanzados en la intervención en aula teniendo en cuenta el cuestionario diseñado, c) contrastar los resultados generales de los cuestionarios con las percepciones de los estudiantes y del docente investigador sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en las clases de ciencias sociales en el colegio Carlos Albán Holguín, jornada tarde.

462

MARCO TEÓRICO

Comprender lo que pensamos, explicitarlo críticamente en la realidad y sobrepasar el lenguaje común es considerado un tema complejo para las personas en general. Se acentúa más cuando se naturaliza las expresiones cotidianas como la única manera para entender la cuestionada *normalidad social* del comportamiento humano. En palabras de Foucault (2001), citado por Marulanda (2007), esta normalización del pensamiento y del lenguaje “comprende un sistema finamente graduado y con intervalos medibles en los cuales los individuos pueden distribuirse alrededor de una norma” (p. 1).

En tal sentido, al cuestionarse esa normalidad, los seres humanos posibilitan tomar decisiones sobre lo que es o no pertinente de cualquier objeto, sujeto, institución, entre otros aspectos. Es decir, se busca emitir un juicio que le permita a un sujeto y a un grupo

de ellos, posicionarse respecto a un hecho o una idea. Encontramos entonces desde esta perspectiva dos características significativas de las ciencias sociales que se deben tener en cuenta en relación con el pensamiento crítico en el ámbito escolar:

- a) Poner en evidencia la percepción de la realidad de manera implícita y explícita a partir de una lectura contextual.
- b) Expresar lo que sentimos a partir de esas lecturas de la realidad de forma reflexiva, que conjugue los elementos interpretativos de las ciencias sociales (manejo de temporalidades y espacialidades) y puedan ser materializados por medio de diferentes formas de escritura.

Con todo y lo anterior, el componente conceptual de esta investigación se profundiza a través de los procesos académicos más representativos sobre el pensamiento crítico y sus componentes constitutivos en el marco del aprendizaje: la lectura, la escritura y la expresión verbal. De igual forma, como lo plantean Paul y Elder (2005), el pensar, leer y escribir críticamente son elementos que atraviesan todas las áreas de formación educativa. Sin embargo, para este caso se desglosan desde las ciencias sociales escolares.

463 Por otra parte, el proceso de organización teórica del pensamiento crítico tiene un sentido polifacético de interpretación. Por consiguiente, esta noción se ha constituido a partir de múltiples conceptualizaciones que dan cuenta de la acción reflexiva del conocimiento de la realidad a través de la historia humana. Asimismo, esta acción parte de una condición polisémica que consiste en ver cómo:

La pluralidad de sus significados está directamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el Pensamiento Crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento. (Vélez, 2013, p. 14).

De acuerdo con lo anterior, en el siglo XX, el pensamiento crítico se teorizó desde tres perspectivas: la primera, desde la formación en pensamiento por etapas de acción reflexiva propuesta por John Dewey en los años treinta del siglo XX (Marciales Vivas, 2004). La segunda, a partir de las dimensiones del pensamiento aplicados a la solución de problemas. De esta proposición se destaca a Glaser, Watson, Dunker para 1946 (Torres *et al.*, 2007) y Halpern para las primeras décadas del siglo XXI (Betancourth *et al.*, 2017).

La última perspectiva parte del razonamiento reflexivo que tiene en cuenta múltiples factores (Betancourth *et al.*, 2017). Los primeros desde la forma de entender los procesos de pensamiento: interpretación, análisis y evaluación. Se puede resaltar el trabajo de Facione (1992/2007) a comienzos del siglo XXI. Los segundos desde los componentes del pensamiento: comprensión lectora, el arte de hacer preguntas y escribir,

argumentación, reflexión, toma de decisiones, y valoración del conocimiento. Se tiene en cuenta a Paul y Elder (2005); y Causado *et al.* (2015). Los terceros en cuanto a la intencionalidad del pensamiento: innovación, creatividad, investigación y formación filosófica, ética y social para la vida. De esta manera destacamos a Agredo y Burbano (2013).

La investigación desarrollada tiene en cuenta la tercera perspectiva para entender y desarrollar pensamiento crítico, y por eso resaltamos los trabajos académicos desarrollados en las últimas décadas, elaborados por Marciales Vivas (2004), Nieto *et al.* (2009), Beltrán y Torres (2009), Solbes (2013), Saiz y Fernández (2012) y Roca Llobet (2013). Con estos autores encontramos metodologías que combinan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos en intervenciones educativas en la formación básica y universitaria. Al mismo tiempo permitieron la generación de resultados que combinaban datos numéricos o categoriales según los objetivos planteados. Esto permitió alternar o posicionar metodologías y enriquecer el estudio utilizando técnicas de recolección de datos cuantitativas como los cuestionarios, encuestas y test procesales y otras cualitativas como las observaciones, los grupos focales y la entrevistas, entre otras.

En relación con este tema, aparecen otros estudios con una metodología esencialmente cualitativa, con la pretensión de diseñar estrategias, crear herramientas y proponer acciones didácticas que fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico, desde las humanidades, las ciencias naturales y sociales en la educación básica, media y superior. Trabajos como los de Montoya (2011), Méndez (2011), Ministerio de Educación del Ecuador (2011), Bezanilla *et al.* (2018). Estos autores procuraban mostrar los problemas que presentan los estudiantes y docentes para pensar críticamente, las numerosas ideas de pensamiento crítico que se han desarrollado y la ejecución de habilidades de corte pedagógico y didáctico implementadas en todos los ámbitos de formación educativa (Díaz, 2018).

En cuanto al concepto de lectura y escritura crítica en ciencias sociales, las investigaciones más importantes parten del desarrollo de habilidades aplicadas a los procesos de aprendizaje en la enseñanza de la historia. Se resaltan los escritos presentados por Aisenberg (2016, 2018), Secretaría de Educación del Distrito (2007), Cartolari y Colombo (2013) y Botero y Mejía (2015). Estos ejercicios ponen de manifiesto, cómo las categorías y criterios propios del campo de pensamiento histórico son compatibles con los estándares y habilidades de pensamiento, lectura y escritura crítica, propuestos en los últimos años en América latina y Colombia.

Dentro de este orden de ideas, esta investigación establece como horizonte teórico la postura de pensamiento crítico de Paul y Elder (2005) y cómo se despliega en el campo disciplinario. Asimismo, en la teorización de las prácticas de lectura y escritura en ciencias sociales propuesta por Lerner *et al.* (2008).

La investigación en el campo del pensamiento crítico se desarrolló a partir del trabajo de Paul y Elder (2005). Este autor plantea que:

es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva. (p. 7).

Es decir, el pensamiento crítico se desglosa de manera transversal como estándares y competencias, las cuales responden a unas condiciones previstas por las áreas de conocimiento o saber. De esta forma según, Paul y Elder (2003), "Los estándares intelectuales universales, son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación" (p. 10).

Desde el campo de las ciencias sociales, estos estándares y competencias se desglosan a partir de una propuesta denominada niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal escolar; consiste en que la mente de manera reflexiva mejore su pensamiento al pensar en él de modo consciente e implemente estos niveles para comprender mejor su realidad social y poderla expresar (Paul y Elder, 2005).

465 A partir de esta posición teórica, se establece que la forma de adquirir y potenciar el pensamiento se da en el ámbito educativo por medio del desarrollo de unas habilidades, que se organizan a partir de unas competencias y estándares. Los estándares nos orientan el saber y el saber hacer, particularmente cuando uno quiere verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación; y las competencias están asociadas con los componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatizando la aplicación de conocimientos y procedimientos en ese saber hacer (De Acedo Lizárraga, 2010, p. 15).

De esta manera, la investigación retoma la propuesta del desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de dos formas de competencias (Paul y Elder, 2005):

1. competencias generales aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas.
2. competencias específicas a dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular. (Paul y Elder, 2005, p. 15).

Tanto las competencias generales como las específicas se vinculan a la investigación, ya que se enfatiza en las ciencias sociales en el campo amplio y la historia en el campo específico. Las primeras competencias están enfocadas en los estándares universales, los cuales permiten evaluar el pensamiento, y orientan los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones de los seres humanos. Estas competencias se basan en los estándares de las ciencias sociales, de acuerdo con Díaz (2018) y Paul y Elder (2005) así:

1. Claridad: consiste en comprender lo que estamos escuchando, plantear lo que quiero decir, entender lo que decimos y concebir lo que estamos leyendo y escribiendo. El significado de las cosas puede alcanzarse desde las ciencias sociales escolares.
2. Precisión: un pensamiento puede ser claro, exacto e indeterminado, por tanto, en la enseñanza de las ciencias sociales se busca la especificidad en el conocimiento de cada disciplina que lo compone, es decir, exactitud hasta el nivel necesario del detalle, pero orientada a focalizar una perspectiva transversal de la realidad.
3. Relevancia: Un pensamiento puede ser preciso y exacto, pero superfluo a una situación y una pregunta, por tanto, es necesario que se relacione con el asunto en mano, es decir, que priorice las condiciones para la toma de decisiones sobre algún dilema o conflicto, y permita generar cuestionamientos con problemas importantes, estructurados desde las ciencias sociales para formar en ciudadanía.
4. Profundidad: Un enunciado puede ser relevante y exacto pero superficial. Por tanto, necesita tener en cuenta las diferentes complejidades que dan las diversas situaciones e ideas, y debe abordarse desde el multiperspectivismo social. Esto se evidencia en la mayoría de los textos físicos y digitales escolares, por tanto, se necesita libros más extensos, que vayan englobando múltiples puntos de vista, y que sean ricos en descripciones de situaciones históricas y geográficas, dilemas éticos, políticos, económicos y en la explicitación de explicaciones y relaciones contextualizadas.
5. Lógica: en este estándar, las partes tienen sentido juntas y no hay contradicciones. Se da cuando pensamos y concretamos una serie de postulados conjugados en habilidades cognitivas, afectivas y expresivas, cuya coherencia permite una lectura ordenada, sistemática y detallada de la realidad. Esto se relaciona a la vez con los principios epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos de las ciencias sociales.
6. Exactitud: este estándar busca un pensamiento libre de errores o distorsiones. Una posición puede ser clara pero imprecisa, y desde las ciencias sociales hay diversos enfoques de interpretación, que plantean reflexiones teórico-prácticas válidas o verdaderas; priorizándose la verificación de la procedencia de las fuentes, además de conocer el tipo de conocimiento de esas fuentes y establecer criterios de certeza.
7. Importancia: se trata de darle sentido a lo que se conoce. Sus propósitos son descartar lo trivial y resaltar de manera transversal lo más significativo de cada estándar. Ello nos lleva a resolver la pertinencia de los saberes sociales en cuanto a sus contenidos clave (objetivos específicos, problemas relevantes y métodos transversales de abordar la realidad).
8. Justicia: se considera como una posición justificada éticamente para impedir que el conocimiento esté al servicio personal y unilateral, permite superar el pensamiento ego y socio céntrico de la sociedad actual.

Partiendo de estos estándares, se desarrolla otras competencias específicas que permiten alcanzar plenamente las habilidades de pensamiento crítico. De acuerdo con Paul y Elder (2005), estas se denominan: niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva. Estos niveles los podemos interpretar así:

1. Exploro mis ideas y los procesos de expresión verbal: en cuanto al primer nivel de lectura, parte de la organización de opiniones que tienen las personas al abordar un texto, una situación o contexto. En escritura, surge de la búsqueda temática, la conexión entre ideas centrales y periféricas extraídas de los textos que leen, y de las experiencias propias del estudiante en lo que escuchan sobre el mundo social.
2. Enuncio con mis propias palabras las ideas principales: Es donde los estudiantes pueden extraer las ideas principales y resumir cabalmente los textos que leen y las ideas que escuchan. Ellos pueden dar ejemplos del significado de las ideas, oraciones, párrafos o textos asociándose a situaciones concretas del mundo real. Además, en este nivel los estudiantes pueden identificar algunos criterios que son constitutivos de las ciencias sociales tales como tiempo histórico, espacio geográfico, agentes sociales, actividades económicas, políticas y culturales. A nivel escritural pueden desarrollar parafraseo.
3. Analizo lo que leo, escribo y hablo: El estudiante explora ideas conflictivas, es decir que permitan preguntarse, dudar, contradecir más allá de la simple opinión y generar los primeros argumentos sustentados en procesos de lectura de autores de diferentes medios comunicativos. En el campo de las ciencias sociales, contrastar las versiones textuales propuestas por autores que trabajan tópicos articuladores similares permite abordar los contextos a partir de cuestionamientos y preguntas que surgen de la comparación de versiones sobre esa realidad contada, lo que posibilita avanzar en el entendimiento diferenciado de cada propuesta. De igual forma se produce una práctica en el aula que consiste en la reconstrucción compartida de las situaciones o problemáticas históricas presentadas en uno o varios textos. Una práctica social que supone pensar juntos en la situación histórica tomando aportes de los textos. Rompe con la lectura de reproducción porque promueve un trabajo intelectual de reconstrucción y, en consecuencia, se muestra potente para articular la transmisión con la construcción del conocimiento histórico (Aisenberg, 2016, p. 6). Escrituralmente lo pueden alcanzar, al aclarar textos y analizar la lógica de lo que escriben. Además de explicar la noción teórica en cuanto a su propósito, la cuestión principal, la información que contiene y la organización coherente de los argumentos propuestos.
4. Evalúo lo que leo, escribo y hablo: en este nivel se valora o examina cómo lee lo que lee y como escribe lo que escribe una persona. Se alcanza este momento al aplicar la habilidad de autorregulación y la revisión transversal de los estándares universales en ciencias sociales. Así mismo, los estudiantes:

no se limitan a reconstruir las ideas expresadas -sea de manera explícita o implícita- en los textos. Las representaciones de las situaciones históricas que construyen integran en una misma trama aportes de los textos con conocimientos históricos que ya tenían (ausentes en el texto) y con sus propias ideas acerca del mundo social; además, en las reconstrucciones que realizan incluyen suposiciones, reflexiones e interrogantes sobre aspectos de la situación histórica que tampoco están mencionados en el texto (Aisenberg, 2016, p. 8).

En cuanto a la escritura, el estudiante tiene la posibilidad de plantear una tesis de un tema específico utilizando los textos e hipertextos leídos y contrastados.

5. Desde el papel o rol del autor: en el último nivel, el estudiante adecuadamente representa el punto de vista de un autor como se presenta en el texto escrito, virtual o audiovisual. Además, consistentemente utiliza los estándares intelectuales en lo que lee y escribe. Coteja rutinariamente la claridad, certeza, relevancia, lógica, importancia y justicia en lo que dice y hace en el aula según las actividades planteadas. Puede entenderse como la máxima prueba de comprensión textual, al ser una buena manera de tener un sentido personal acerca de si en realidad él ha aprehendido los significados fundamentales de una temática o un cuestionamiento.

En este punto es importante resaltar que, durante el ejercicio investigativo, se estipularon unas categorías teóricas que se fueron consolidando durante la intervención y a la vez fueron apareciendo otras emergentes como producto de la implementación pedagógica. Las categorías iniciales corresponden a las habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales alcanzadas y los niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva desarrollados. De estas se consolidaron otras dos que complementaron los alcances de la investigación, las cuales son: expresión verbal en el aula y las prácticas de estudio promovidas por los estudiantes.

De las habilidades de pensamiento crítico se resalta un elemento constitutivo como lo es la expresión verbal en el aula. Paul y Elder (2005) definían que para obtener pensamiento crítico se necesitaba desarrollar un pensamiento dialógico, es decir que, a partir de un conjunto de estrategias de intervención escolar, se posibilita en el aula: a) destrezas de selección de argumentos para la comprensión de los temas propuestos, b) actividades comunicativas que permitan alejar o retirar los puntos de vista únicos, c) la oposición a los prejuicios injustificados en el acto comunicativo, d) las imparcialidades perfectas en el abordaje de textos o contextos, e) los puntos de vista simplistas sobre las cosas y las ideaciones irracionales sobre los conflictos o problemáticas que se presenten.

Conjuntamente para la investigación era importante indagar sobre las formas o dimensiones como se adquieren los aprendizajes y en qué condiciones se daba el desarrollo de pensamiento crítico, a eso se le denomina las prácticas de estudio. En

palabras de Acevedo y Carrera (2002) se trata de “el conjunto de estrategias que son utilizadas en los procesos de enseñar a pensar y enseñar a aprender, tanto en la tarea de transmisión y retroalimentación de conocimientos implicados en el acto didáctico, como en los procesos cognitivos” (p. 1).

De estas dimensiones se resaltan cuatro prácticas de estudio: tiempos y lugares, técnicas, concentración y motivación. Según Acevedo y Carrera (2002):

Tiempos y lugares refieren a la importancia de la administración del tiempo, por un lado, junto con la organización y adecuación del lugar y ambiente en que se desarrolla el trabajo intelectual . . . Las técnicas son el conjunto de herramientas que en el proceso de enseñar a pensar y enseñar a aprender ayudan a llevar a cabo las acciones propias del pensamiento crítico . . . La concentración es la habilidad a través de la cual se selecciona algún estímulo, evento o acción del medio ambiente para prestarle, de manera intencionada, una atención focalizada, reflexiva y especial . . . y la motivación vista como la habilidad a través de la cual se elabora un ensayo mental preparatorio de una acción específica, para animarse a ejecutarla con interés, regocijo y diligencia. (pp. 2-3).

469 Ahora bien, las prácticas de estudio, habilidades y niveles producto de los estándares y competencias mencionados se han articulado a los aportes de Lerner *et al.* (2008) sobre los procesos de lectura y escritura en ciencias sociales. Es así como aparece la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura compartida, las cuales permiten la construcción de representaciones históricas de forma autorreflexiva (Aisenberg, 2016). Debe señalarse que esta autora posibilita a la vez alternar las habilidades de lectura y escritura crítica focalizándose en aspectos complementarios a los niveles previamente presentados. Su propuesta de intervención en el aula tiene en cuenta los siguientes procesos:

se plantea una problemática, se leen textos, se reconstruyen sus ideas en el trabajo compartido, hay intercambio de opiniones y argumentaciones, intervenciones del docente que propone relecturas, que recentra la discusión cuando entiende que los chicos se están yendo del tema o que hay algo que no entendieron (Aisenberg, 2018, p. 31).

Estos elementos son fundamentales para el desarrollo de procesos de lectura, escritura y pensamiento crítico, ya que permiten la producción de sentidos interpretativos sobre una realidad social, y la construcción de significados que se complementan en la interacción de quien lee y escribe con los textos abordados.

METODOLOGÍA

La investigación se propuso metodológicamente desde un paradigma pragmático, puesto que se focaliza en procedimientos prácticos y aplicables que buscan la construcción de significados (Shannon-Baker, 2016). Además, tiene la pretensión de vincular la teoría antes y después de la obtención de datos. De esta manera se propuso un diseño basado en los estudios mixtos concurrentes, con la finalidad de contrastar la información obtenida a partir de diferentes fuentes de datos. En la investigación se buscó comparar los hallazgos cuantitativos con los cualitativos para alcanzar un horizonte analítico más amplio y profundo del fenómeno estudiado. Igualmente, estos métodos reúnen elementos significativos y abarcadores para la obtención de categorías que posibilitan establecer los alcances en el desarrollo de habilidades en pensamiento crítico, a partir de los procesos de lectura y escritura llevados a cabo en las clases de ciencias sociales.

Como diseño se aplicó la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma análoga, examinados por separado y fusionado en una triangulación de métodos. Desde el componente cuantitativo se tomó el método descriptivo con la pretensión de describir situaciones particulares, en este caso se procedió a la elaboración de un cuestionario basado en las propuestas de evaluación de habilidades de pensamiento crítico Hape-Ith de Acevedo y Carrera (2002) y otro sobre los niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva retomado de Díaz (2018). Ambos cuestionarios permitieron describir los resultados porcentuales de su aplicación a la muestra y contrastarse en los momentos de investigación establecidos (fase inicial, intermedia y final), asimismo dar cuenta de los alcances, avances y retrocesos de las habilidades y niveles.

470

Desde el componente cualitativo se tuvo en cuenta el método fenomenológico al enfocarse en las percepciones de los estudiantes y el docente investigador sobre las categorías producto de la intervención en el aula. Este método permitió recolectar información desde los diarios de campo de las clases, un grupo focal con los estudiantes que se habían mantenido durante la intervención en la etapa intermedia de la investigación y una entrevista dirigida o semiestructurada a los estudiantes que voluntariamente quisieron aportar sus percepciones finales sobre todo el proceso desarrollado.

La Muestra con la que se desarrolló la investigación fue de 150 estudiantes inscritos en cada nivel o grado en la jornada tarde desde el año 2018 al 2021, en edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. En las tres fases de la investigación se utilizaron los cuestionarios mencionados con un proceso de validación dado por su aplicación en una investigación desarrollada en la maestría por el autor, y rediseñados a partir de las necesidades de esta propuesta. Además, se sometió a la revisión por parte de pares académicos con estudios de posgrado de la institución educativa donde se ejecutó. La primera y segunda aplicación de los cuestionarios se desarrolló de manera presencial en

el colegio, la tercera se hizo de manera virtual utilizando los formularios de Google por condiciones de la pandemia.

De la población de estudiantes se eligieron 36 que se mantuvieron a lo largo del proceso investigativo para efectuar un grupo focal (Gibbs, 2007/2012) de manera presencial finalizando el año 2019. La intencionalidad correspondió a evidenciar la percepción de las estrategias de aprendizaje implementadas en las clases de ciencias sociales e identificar cómo se fueron desarrollando los procesos de lectura, escritura y expresión verbal. Asimismo, en la parte final una entrevista semiestructurada (Gibbs, 2007/2012) virtual con 15 participantes de los diferentes cursos, con el propósito de dialogar sobre los objetivos propuestos, sus alcances, las limitaciones y fortalezas de estos al terminar la investigación.

Por último, se retomó la observación participante a partir de los diarios de campo (Gibbs, 2007/2012) de las actividades implementadas en clase presencial y virtual, para describir, identificar y comparar las situaciones dadas en estos espacios en relación con los objetivos propuestos. Así mismo, se aplicó la técnica de análisis documental (Gibbs, 2007/2012) para recoger datos que permitieron ir depurando las categorías de la investigación.

RESULTADOS

471 Para evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se contrastó los resultados de la prueba *Hape-Ith* en tres momentos clave de la investigación. El cuestionario utilizó la escala Likert con 51 reactivos cuya valoración asignada (2, 1 y 0) se hizo sobre dos componentes (“X” que representa la frecuencia y “Y” la dificultad), teniendo en cuenta las recomendaciones de Acevedo y Carrera (2002):

todas las afirmaciones del cuestionario se elaboraron y enunciaron de manera favorable o positiva, lo cual significa que una puntuación mayor señala que los estudiantes están más de acuerdo con la afirmación y por lo tanto tienen una actitud más favorable a lo que se está evaluando. (p. 10).

La puntuación máxima es de 204 y la mínima 0. Además, se podía organizar el análisis de los resultados de acuerdo con los puntos de cada subcampo de manera individual y grupal. En la investigación se ponderó el total de la puntuación en cada subcampo arrojando unos porcentajes que se promediaron sobre el total de participantes que desarrollaron el cuestionario.

Así, la visualización de las prácticas de estudio desarrolladas se presenta gráficamente en la Figura 1:

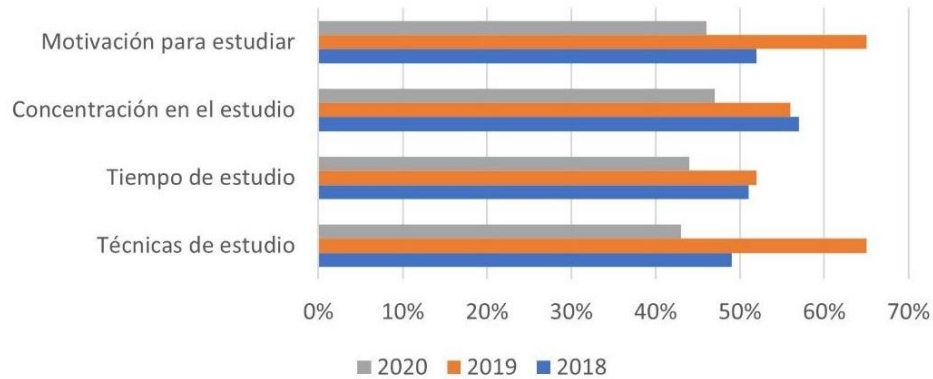


Figura 1. Resultados de las pruebas sobre prácticas de estudio desarrolladas 2018-2020

Al comenzar con el análisis de las pruebas sobre pensamiento crítico y hábitos de estudio, encontramos la categoría de prácticas de estudio muy importante para la investigación. Las prácticas corresponden a esas acciones particulares que permiten desarrollar los procesos de aprendizaje y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico.

En el ejercicio comparativo de resultados, se pudo observar un mayor uso de técnicas y estrategias de estudio con un aumento del 16 %, comparando el 2019 con el 2018. Sin embargo, disminuyó un 22 % para el 2020. En el manejo de las temporalidades y lugares de estudio se mantuvo constante durante la ejecución, con un breve incremento en el año 2019 de un 1 % comparado con el 2018, y una disminución del 8 % de 2019 al 2020. En la capacidad de concentración en actividades académicas, se presentó una disminución del 1 % entre el 2018 y el 2019 y presentó una considerable baja para el 2020 con un 9 % menos que lo alcanzado dos años atrás. En la motivación frente a la experiencia de clase del 2018 al 2019, se dio un aumento del 13 %, pero ocupó un promedio inferior en el 2020, con un 19 % menor a lo alcanzado el año anterior.

472

Estos resultados dependen de situaciones particulares que cambiaron el desarrollo investigativo que se llevaban en curso: la presencialidad y la virtualidad escolar. Un elemento determinante para la variabilidad de resultados depende de un primer factor, como lo es la presencialidad en las aulas de clase. Desde el año 2018 y 2019, de acuerdo con los registros de campo elaborados por el docente hubo un acompañamiento más detallado de las actividades por parte del docente, así como por los pares estudiantiles en los ejercicios de coevaluación. Igualmente teniendo en cuenta el grupo focal (2019), este resultado se provee a partir de dos situaciones particulares mencionadas por los estudiantes:

La primera con el avance en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en diferentes espacios de aprendizaje (aulas, biblioteca, terraza, auditorio, virtualidad y el hogar), así como el aprovechamiento del tiempo y gusto de los estudiantes con los procesos de enseñar a pensar y enseñar a aprender que orienta el docente.

Por otro lado, en las observaciones de clase que se hicieron sobre todo en la parte final de los años 2018 y 2019 se evidenció un agotamiento de final de año con los proyectos de otras áreas de formación, así como con el cierre de valoraciones para las respectivas aprobaciones de los periodos escolares; no obstante, una gran parte de los estudiantes, según lo descrito en el grupo focal (2019) cuando se les preguntaba sobre lo primero que se les viniera a la mente de las actividades con las que han aprendido en clases de ciencias sociales, mencionaron que “se pudo tener mayor atención a las actividades de presentación de los stands de relatos históricos desarrollados en estos años”. En otras palabras, reconocieron la importancia de los procesos de lectura minuciosa y escritura sustantiva, como elementos constitutivos en su forma de expresar verbalmente la reflexión sobre un tema, así como de poderlo expresar en otros espacios escolares.

Por último, en cuanto al desarrollo presencial del proyecto, el investigador pudo registrar, observar y analizar que, por medio de las rúbricas valorativas, las pruebas procesales y los testimonios de los participantes, hubo un mayor ánimo e interés en presentar las actividades de síntesis, al apreciar que eran propuestas integradoras de contenidos, que permitían la libre expresión académica, artística y lúdica. Pero en el año 2020, a partir de la expansión de la pandemia ocasionada por el COVID 19, las prácticas de estudio se transformaron y los procesos para desarrollar habilidades de pensamiento crítico también. En palabras de Chávez y Miramontes (2021), “se modificaron las herramientas de aprendizaje, las clases se tomaban dentro de los hogares y la tecnología fue de suma importancia para ello. Se llevó a cabo una Educación Remota de Emergencia con características diversas” (p. 42).

473

De acuerdo con las observaciones que se hicieron en las clases virtuales por la plataforma Teams y Google Classroom, así como de los acompañamientos pedagógicos asincrónicos por medio de Messenger y WhatsApp, un porcentaje considerable de estudiantes dijeron que casi siempre utilizaron las técnicas de estudio, pero les parecía difícil hacerlo por la falta de adquisición de recursos tecnológicos que permitieran el seguimiento desde la virtualidad.

Por otra parte, la no presencialidad imposibilitó el trabajo con todos los estudiantes. Ellos manifestaron, según los diarios de campo, “cómo en la mayoría de las ocasiones, administraban el tiempo para estudiar, pero era difícil hacerlo”. Otro factor que ocasionó la disminución del porcentaje de concentración escolar en esta época del 2020 fue la baja concentración escolar, puesto que la indiferencia por los desempeños de comprensión fue más notoria, y no hubo un estímulo, o evento que posibilitara dedicarse a la práctica escolar. Igualmente, la motivación para estudiar bajó, ya que en las notas de campo se registró:

a raíz de la imposibilidad de los estudiantes de comunicarse constantemente con el docente, se fue frenando la socialización de procedimientos, dudas y

retroalimentaciones, y no existía un progresivo acompañamiento virtual por la falta de herramientas de conexión con todos.

Por estas razones, el docente investigador mantuvo un proceso evaluativo que, de acuerdo con Mazzintelli, Maturana y Macías (2007) citados por Chávez y Miramontes (2021), “el estudiante pone en marcha dos mecanismos importantes asociados con la autorregulación: la evaluación —darse cuenta si ha entendido y qué ha aprendido— y la regulación: buscar estrategias para corregir en caso de que la evaluación resulte insatisfactoria” (p. 43). En forma similar, se desarrolló un acompañamiento virtual para continuar con el proceso de aprendizaje, y por medio de clases sincrónicas, tutoriales y actividades complementarias de pensamiento creativo presentes en el blog, no desmejoraran de manera abrupta el desarrollo de habilidades de pensamiento, lectura y escritura crítica aprehendidas hasta el momento.

En cuanto a las habilidades de pensamiento crítico alcanzadas, es importante mencionar que variaron de acuerdo con las circunstancias de las prácticas de estudio expuestas, no obstante, los porcentajes comparados en los 3 momentos de aplicación no coinciden literalmente con los valores de las prácticas de estudio. Esto se puede observar en la Figura 2:

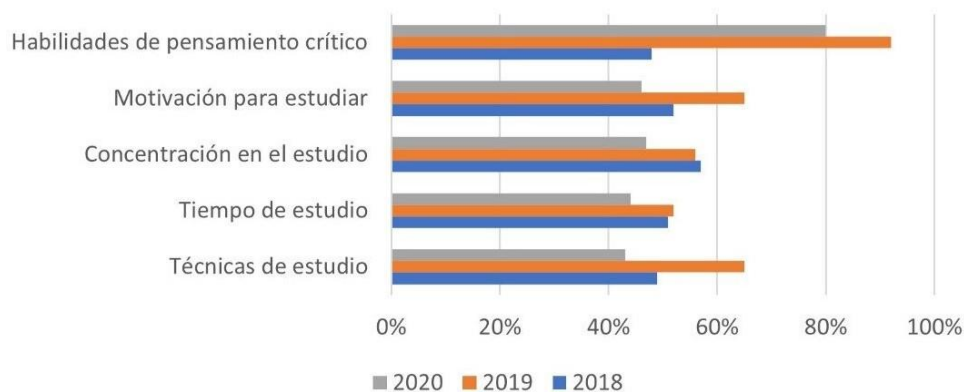


Figura 2. Resultados de la prueba Hape-Ith sobre habilidades de pensamiento crítico y prácticas de estudio desarrolladas 2018-2020

De acuerdo con la prueba Hape-Ith aplicada, las habilidades de pensamiento crítico para el año 2018 no alcanzaban el 50 %, en tanto se iniciaba con la implementación de las unidades didácticas propuestas con las actividades de lectura y escritura crítica, y los estudiantes no reconocían claramente las estructuras inherentes al acto de pensar. Al finalizar el año 2019 el incremento en habilidades y competencias fue significativo, ya que alcanzó un 92 %. Para llegar a este porcentaje encontramos dos factores: las estrategias didácticas implementadas y los procesos evaluativos aplicados para verificar cómo se alcanzaron los aprendizajes. En cuanto a las estrategias y su valoración se puede resaltar: la exploración de ideas, el trabajo cooperativo y colaborativo, la aplicación de pruebas procesales, elaboración de mapas mentales, la observación y explicación participante en

las actividades. También se cuenta con la indagación, socialización y profundización temática situacional comparando pasado-presente y local- global.

Otras estrategias trabajadas son: la elaboración de esquemas y organizadores gráficos conceptuales, deliberaciones sobre las lecturas y escrituras personales y compartidas, reconocimiento de procesos de aprendizaje desde la valoración autónoma y entre pares estudiantiles, planteamiento de preguntas o cuestionamientos sobre la condición de aprendizaje, charlas y diálogo entre estudiantes posteriores a los procesos de coevaluación y autoevaluación, y empoderamiento de situaciones cotidianas a partir de la reflexión comparada (texto-contexto) sobre la realidad. Escribir y compartir textos y expresiones verbales contrastando los autores de los libros guía y las habilidades de pensamiento, y ejercicios de síntesis a partir del uso de narrativas: Minificción, micro relato, relato histórico.

Para el 2020 por las condiciones de la pandemia el porcentaje bajó a un 80 %. No obstante, no fue tan drástico, ya que se continuó con el acompañamiento remoto y el afianzamiento de estrategias virtuales que siguieran potenciando habilidades de aprendizaje. Así pues, al contrastar los resultados de la prueba de habilidades de pensamiento crítico y las entrevistas de cierre los estudiantes reconocían que:

Sí ha cambiado mi pensamiento de cierta forma y en algunos aspectos, ya que el profesor expone varios temas y situaciones que lo ponen a uno a pensar, reflexionando sobre las acciones que hacemos y que influyen en el desarrollo de varias situaciones. De esta forma uno también defiende sus ideas y pensamientos frente a un tema. (Estudiante 1, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Actualmente los temas que estamos viendo en la pandemia se trata de eso, de ver las cosas detalladamente, y ya yéndome al pasado, ósea, no solo en la presencialidad puedo notar como nos incluimos con nuestra vida en la realidad, sin perder como la idea de que estamos viendo las ciencias sociales. (Estudiante 2, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

En lo que se refiere a los niveles de lectura minuciosa y escritura sustantiva en ciencias sociales, se aplicó la prueba estandarizada en dos momentos: el primero al concluir el segundo bimestre académico del 2019 y el segundo finalizando el año escolar 2020. El cuestionario se diseñó teniendo en cuenta la escala Likert con 46 reactivos. Igualmente, se mantuvieron los criterios en la valoración y el manejo de los porcentajes como el test anterior. También es importante aclarar que para la elaboración se tuvo en cuenta la prueba diseñada por Díaz (2018) y los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico de Paul y Elder (2005). Los resultados de la aplicación se pueden ver en la Figura 3:

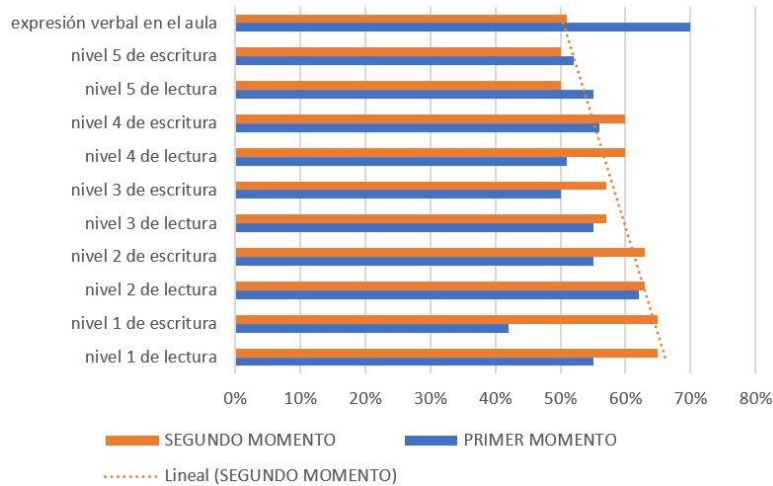


Figura 3. Resultados de las pruebas sobre niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula desarrolladas 2019-2020

En esta parte es importante recordar qué es la expresión verbal en el aula, asimismo cada nivel a qué se refiere. La expresión verbal trata sobre la condición que tienen los estudiantes y docentes de presentar y explorar aquellos procesos que impulsan a las personas a ser de una manera particular y de pronunciarse desde sus prácticas de comunicación o interpelación.

En cuanto a los niveles: El primero, explorar mis ideas y búsqueda temática. El segundo, enunciar con mis palabras y parafraseo. El tercero, explorar ideas conflictivas, aclarar textos y analizar la lógica de lo que escriben. El cuarto, autorregulación, revisión transversal de los estándares propuestos y plantear una tesis de un tema. El quinto, cotejar rutinariamente los estándares de ciencias sociales y representar escrituralmente el punto de vista de un autor como se presenta en el texto original.

De estos resultados se puede destacar que hubo una mejoría gradual en los diferentes niveles de lectura y escritura a excepción del quinto, así como una baja significativa de las habilidades para expresarse en el aula de clases. Ello se puede evidenciar al comparar el primer momento con el segundo, además lo muestra la línea de tendencia presentada en el gráfico. De acuerdo con la Figura 3, el primer porcentaje corresponde al nivel de lectura y el segundo al de escritura. Aumentó en el primer nivel un 10 % y un 23 %. En el segundo nivel un 1 % y un 8 %. En el tercer nivel un 4 % y un 7 %. En el cuarto nivel un 9 % y un 4 %. Y en el quinto nivel disminuyó un 5 % y un 2 % respectivamente. En cuanto a las habilidades de expresión verbal en el aula, bajó un 19 % comparando el 2020 con el 2019.

De esta forma, al contrastar estos resultados con el grupo focal desarrollado, los estudiantes pudieron mostrar que mejoraron significativamente en los niveles de lectura y escritura. Primero, al utilizar la coevaluación de lecturas, ya sea de los textos especializados en historia propuestos para la investigación, y los diferentes escritos

creados por ellos mismos a lo largo de la implementación. De acuerdo con lo observado por el investigador, los estudiantes basaron sus ejercicios de lectura y escritura en las temáticas que se relacionaban con la unidad didáctica, los capítulos de los libros guía seleccionados y la posición personal. En las notas de campo del docente investigador se comentaba:

Acorde a la auto y coevaluación, en los ejercicios escriturales se pudo evidenciar que al contrastar las experiencias de vida de los estudiantes como las biografías, entrevistas personales y las narrativas familiares con los microrrelatos de ficción, los microrrelatos históricos y los ejercicios de redacción creativa, se permiten el manejo de habilidades de escritura en los niveles de ingenuo en su gran mayoría, una sustancial mejoría en el nivel de principiante y unos pocos en nivel de aprendiz según los desempeños de comprensión aplicados en el proyecto.

Segundo, al usar como habilidad la identificación y comparación de partes del texto por medio de colores. Tercero, con el buen uso de organizadores gráficos. Cuarto, con la socialización de sus trabajos de síntesis en los espacios de aula con sus compañeros de clase y su posterior muestra a estudiantes de otros niveles de secundaria de la institución. Esta estrategia fue la que más se resaltó, al establecer pautas para diferenciar, conectar y expresar los elementos constitutivos de las ciencias sociales por medio de un ejercicio verbal y textual: tiempo histórico, espacio geográfico, agentes sociales, actividades económicas, políticas y culturales. Un quinto componente fue la evaluación continua, la cual resaltan los estudiantes que participaron de la entrevista de cierre de la investigación:

477

Creo que soy más analítica y detallista a la hora de leer, se refleja en todas mis materias, al poder leer más detalladamente me deja responder mejor y correctamente (Estudiante 3, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

De alguna u otra forma avanzo, y no es leer por leer, es leer para entender, para aprender e irme más allá del tema (Estudiante 3, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Además, en palabras de Lerner *et al.* (2008), un componente de la comprensión lectora que fortalece la evaluación es la posibilidad de conversar sobre lo que se está leyendo en el momento presente y lo que se ha leído en el proceso previo. Hacer continuamente este ejercicio en el aula les permite a los estudiantes asumir las lecturas con un mayor grado de conciencia, facilitando una comprensión más completa de los textos y temas sugeridos. Asimismo, de acuerdo con las observaciones de clases desarrolladas en los cierres del periodo académico bimestral, se pudo evidenciar una optimización en el manejo de los niveles de análisis y evaluación tanto en lo que leen como en lo que escriben, y de acuerdo con lo estipulado para su formación escolar

alcanzaron significativamente habilidades de pensamiento crítico que no habían desarrollado. Así lo manifiestan los estudiantes:

Al leer mejor, escribo también más analítica y detalladamente, especificando e interrogando más los textos y la realidad (Estudiante 3, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

En este punto es importante resaltar los libros mediadores del trabajo de aula que se utilizaron, así como de otras herramientas didácticas: *Breve historia del mundo* de Gombrich (2015), *Historia ilustrada de américa: 500 años de resistencia indígena, negra y popular* de Gelman y Posada (1992), *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498 - 2017)* de Caballero (2018) y *Breve historia de este puto mundo* de Samper (2016). Además de herramientas hipertextuales como los comics, relatos históricos, documentales, películas, videoreportajes, entrevistas históricas, videoclips y redes sociales.

Estos textos, hipertextos y material audiovisual manejados son fundamentales, ya que para aprender en ciencias sociales se necesita una postura que pueda compararse frente a una misma problematización. Además, que sus descripciones y explicaciones temporales y espaciales son amplias y detalladas, y permite contrastar las posturas diferenciadas de cada uno de sus autores, y recorrer paso a paso las diversas estrategias y niveles de escritura y lectura crítica.

A la par del trabajo textual, se pudo evidenciar desde la observación participante, un desarrollo ascendente de habilidades para leer, escribir y charlar sobre los temas planteados en cada competencia y desempeño propuesto, además de coevaluar y autoevaluar las condiciones de aprendizaje, aplicando los estándares intelectuales en las diferentes actividades presentadas en los últimos tres años.

En cuanto a la expresión verbal en el aula, el factor primordial para su descenso correspondió a una condición previamente mencionada, como lo fue la época de pandemia y no presencialidad escolar. En este aspecto se resalta un elemento determinante para que se afectará no solo la comunicación, sino la dinámica en general de la educación y por tanto se resalta un aspecto importantísimo del informe de Bárcena y Uribe (2020):

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes,

docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. (p. 7).

Estas condiciones se mantienen vigentes en la realidad educativa colombiana, y solo con el tránsito gradual a la presencialidad se ha dado una nueva oportunidad para resaltar las prácticas comunicativas e interrelativas en el aula que se habían alejado por casi dos años.

DISCUSIÓN

Para empezar, es primordial resaltar la importancia de contrastar categorías y variables del estudio en el tiempo de implementación, triangulación y análisis. Las categorías y variables iniciales fueron reformulándose a medida que se desarrollaba cada fase de la investigación. Esto llevó a que la propuesta se reorganizara desde la postura paradigmática hasta los componentes más esenciales en el orden metodológico que se habían pensado en el principio.

479 El estudio pasó de ser en un momento preponderantemente cuantitativo por la aplicación de las pruebas como instrumento primordial, a una disposición netamente cualitativa por el desarrollo de la observación participante, el grupo focal y la entrevista. El recabar una cantidad de información que permitió una saturación de datos posibilitó al docente investigador preferir una opción metodológica que abarcara ambos enfoques y que permitiera dar profundidad al análisis del problema planteado y sus objetivos.

Con respecto al uso de los estándares universales en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de las ciencias sociales, es conveniente resaltar que no se pueden analizar y valorar solo como mediciones numéricas generalizadoras. Por el contrario, se toman estos cálculos a la par con otras evaluaciones cualitativas y categoriales, que permiten apreciar más detalladamente los procesos personales, y colectivos de un determinado grupo de estudiantes, así como el respectivo nivel de entendimiento en el que se encuentran. Los resultados desde los métodos de aprendizaje y las habilidades de pensamiento propuestas no son efectivos si no se tiene en cuenta la participación constante del estudiante en la evaluación, así como la interiorización de los desempeños y competencias que les permita convertirse en *pensadores autodirigidos, autodisciplinados* y en *automonitores* (Paul y Elder, 2005, p. 5).

De manera similar, en los resultados se menciona cómo las prácticas de estudio son pilares fundamentales para el desarrollo de competencias de pensamiento crítico. Si al estudiante se le dificulta sustancialmente el manejo de ellas o no las trabaja a la par con los estándares intelectuales, los niveles de lectura y escritura crítica, el progreso autónomo del aprendizaje será menor. Como si fuera poco, la aprehensión conceptual y experiencial reflexiva también disminuirá significativamente. Según Paul y Elder (2005), los estándares cuando no se ponen a prueba conlleva que el conocimiento adquirido se

disponga única y exclusivamente al servicio personal, o se limiten a la elaboración mecánica de cada uno de ellos sin un ejercicio de reflexión constante de su uso.

En otro orden de ideas, al retomar las habilidades de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal en el aula, los resultados muestran una gradualidad y progresividad de mejora cuando de forma transversal se vinculan los estándares, niveles y estrategias didácticas. Esto lo demuestran los datos finales arrojados tanto en los cuestionarios como en la autoevaluación final de la intervención y las entrevistas de cierre. De conformidad con lo anterior, cuando se les preguntaba a los estudiantes de los alcances desarrollados en los procesos de lectura y escritura durante todo el proceso, ellos mencionaban:

Sí ha mejorado ya que al leer textos durante el proceso escolar me ha ayudado a que comprenda analice y entienda de una mejor manera las lecturas haciendo que lea clara y profundamente. Las lecturas y ejercicios del profesor nos ayudan a sacar ideas principales y a parafrasear de tal forma que a nosotros se nos facilite dar nuestra versión o resumen de los hechos en un texto (Estudiante 4, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Sí ha mejorado ya que las lecturas y ejercicios del profesor me han ayudado a escribir de una buena forma, clara y concisa, parafrasear con argumentos con ortografía con palabras nuevas e importantes expresando mejor las ideas (Estudiante 4, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

480

Desde el punto de vista de Aisenberg (2012), el docente al aplicar todos estos elementos en su práctica pedagógica facilita una lectura, escritura y expresión verbal abierta, la cual se focaliza progresivamente, mientras los estudiantes van descifrando los escritos y enunciando lo comprendido de ellos.

De acuerdo con el análisis de los diarios de campo, el docente debe intervenir en el proceso de formación en pensamiento crítico al posibilitar lecturas y escrituras compartidas, relecturas personales y redacciones libres. Conjuntamente, orientar los desempeños en función de las competencias y niveles permite otras interpretaciones más detalladas sobre los textos y el contexto de aprendizaje. Por esta razón, los estudiantes al finalizar la investigación tanto en las entrevistas como en el registro de observación de las autoevaluaciones y coevaluaciones resaltan la importancia de haber abordado los diferentes momentos históricos y geográficos con un abanico amplio de posibilidades interpretativas. Evidentemente, al poder leer, escribir y pensar con una apertura narrativa, mejoran los niveles de comprensión aplicados a las ciencias sociales y afianzan las habilidades de lectura minuciosa y escritura sustantiva para aplicarse a otras áreas de conocimiento.

CONCLUSIONES

En esta última parte se puede reconocer que las habilidades de leer, escribir y pensar en el aula de clase son condiciones necesarias para un ejercicio pleno de comprensión de la realidad social. Las temporalidades y espacialidades contemporáneas transitan de lo real a lo virtual y viceversa, así como del texto al hipertexto y al contexto. En consecuencia, el pensamiento crítico es una forma elemental para poder entender integral e interdisciplinariamente el mundo que nos rodea, y si además lo utilizamos correctamente desde la lectura, la escritura y la expresión verbal, la valoración de las acciones humanas será mejor asumida en la práctica cotidiana de los estudiantes.

Se debe agregar que los ejercicios escriturales, como producto de la lectura multimodal en ciencias sociales, se convierten en una alternativa para alcanzar aprendizajes que superan la reproducción de conceptos y llevan a los estudiantes a construir saberes sobre el tema o problema planteado. En efecto, al intercambiar saberes e interpretaciones sociales entre docente, estudiante y contexto, se puede superar la afirmación *se vale todo*, y se posibilita un pensamiento reflexivo que se basa en la comprensión de los textos, la valoración de las fuentes de información y la apropiación del presente interpretado desde el pasado.

481

REFERENCIAS

- De Acedo Lizárraga, M.L.S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (Vol. 25). Narcea Ediciones.
- Acevedo, A., y Carrera, M. (2002). *Evaluación de habilidades de Pensamiento: Hapeith*. Instituto Tecnológico de Chihuahua.
- Agredo, J. A., y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Enseño Em Re-Vista*, 19(2), 269-275. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14933>.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Contextos de educación*, 16(21), 4-11. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/438>.
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos en Cs. Sociales en la escuela – Entrevista a Beatriz Aisenberg. *Revista digital 12(ntes)*, 43, 26-35. <https://12ntes.com.ar/revista-digital/leer-y-escribir-en-ciencias-sociales-y-naturales/>.

- Bárcena, A., y Uribe, C. (Eds.). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Naciones Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>.
- Beltrán, M., y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona próxima*, (11), 66-85. <https://doi.org/10.14482/zp.11.310.29>.
- Betancourth, S., Muñoz, K.T., y Rosas, T.J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>.
- Bezanilla, M.J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>.
- Botero, L., y Mejía, A. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 8(2), 413-436. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2015.0002.10>.
- Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. Crítica.
- Cartolari, M., y Colombo, L. (2013, 27-30 de noviembre). Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en Historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos [Ponencia]. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Argentina, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/26>.
- Causado, R., Santos, B., y Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria. *Revista de la Facultad de Ciencias*, 4(2), 17-42. <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v4n2.51437>.
- Chávez, E., y Miramontes, S. (2021). Hábitos de estudio en estudiantes de secundaria durante la pandemia. *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 3(2), 40-44. <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/RRDCR/article/view/410>.
- Díaz, M. (2018). *Pensamiento Crítico En El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De Lectoescritura En Política En Grado Once* [Tesis de maestría, Universidad Externado]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/943>.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* (EDUTEKA, Trad.) Insight assessment. (Obra original publicada en 1992).
- Gelman, R., y Posada, F. (1992). *Historia ilustrada de América: 500 años de resistencia indígena, negra y popular* (3ª ed.). Universidad Nacional.
- Gibss, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. (Obra original publicada en 2007).
- Gombrich, E. (2015). *Breve historia del mundo*. Planeta.

- Lerner, D., Aisenberg, B., y Espinoza, A. (2008). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En J.A. Castorina y V. Orce (Coords.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Marciales Vivas, G. P. (2004). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>.
- Marulanda, F. A. (Ed.). (2007). *Michel Foucault: Interconexiones de poder y de conocimiento*. LEIRIS Publishing.
- Méndez, J. C. (2011). Formación de habilidades y actitudes de pensamiento crítico en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación universitaria: una revisión bibliográfica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(34), 35-59. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/329>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de Didáctica del pensamiento crítico* (2ª ed.).
- Montoya, J.I. (2011). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(21). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165>.
- Nieto, A.M., Saiz, C., y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14(1), 1-15.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *La Guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Roca Llobet, J. (2013). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/129382>.
- Rodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Folios*, (41), 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios37.50>.
- Saiz, C., y Fernández S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>.
- Samper D. (2016). *Breve historia de este puto mundo*. Aguilar.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Bogotá sin indiferencia*. <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/896>.

- Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>.
- Schmidt, Q. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones socio científicas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(1), 1-10. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2791>.
- Torres, G., Guzmán, G., y Arévalo, E. (2007). *Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional CINDE.
- Valencia, C. (2004). Pedagogía de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 91-95. <https://doi.org/10.7440/res19.2004.06>.
- Vélez C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 11-39. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4961>.