

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



**UCSC**

**El pensamiento crítico en el aula: una visión desde los relatos de experiencia de docentes en formación de la Provincia de Concepción.**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

**PROFESOR GUÍA** : Dr. Julio Hizmeri Fernández

**ESTUDIANTES:** Fernanda Arévalo Contreras

Valentina Mora Gutiérrez

Jimena Parra Espinoza

Barbarita Sobarzo Inostroza

Javiera Toledo Chamorro

Concepción, diciembre de 2022

## AGRADECIMIENTOS

### **Fernanda Arévalo Contreras**

“No te rindas, por favor no cedas, aunque el frío queme, aunque el miedo muerda, aunque el sol se esconda y se calle el viento, aún hay fuego en tu alma, aún hay vida en tus sueños, porque cada día es un comienzo, porque esta es la hora y el mejor momento ...”

-Mario Benedetti, *No te rindas*

Nadie dijo que sería fácil. La profesión docente no solo carga con libros de contenido, sino también con diferentes vidas que muchas veces no conocen su camino. Vemos rostros que tienen nombre, cuerpos que tienen alma, mentes que tienen sueños. Educar es conocer, aprender, valorar, formar, reír, sentir, es dar un pedacito de corazón todos los días y crear un mundo para quienes no lo tienen.

Agradezco el apoyo de mi profesora colaboradora Helena Fernández, quien me guió durante mi práctica profesional y me enseñó a enfrentar los retos de esta profesión con valentía y perseverancia. A mis estudiantes de todos los niveles, quienes fortalecieron mi vocación año tras año. A mis padres, Claudia Contreras y Raúl Cifuentes, quienes me formaron y educaron, y especialmente a mi madre por transmitirme el amor por la docencia. A mis abuelas, Ester Montero y Ulda Alegría por su cariño incondicional. Y finalmente a mi pareja, José Miguel Parra, por su apoyo, compromiso, y contención, por estar presente en todo momento, dándome la fortaleza para seguir adelante día tras día y así llegar a donde estoy. A cada uno de ellos le dedico este gran logro, y en agradecimiento los llevo conmigo para siempre, en mi memoria, en mi corazón, y en la labor que ejerceré diariamente con amor y dedicación.

## **Valentina Mora Gutiérrez**

“Pocas cosas marcan tanto a un lector como el primer libro que realmente abre camino hasta su corazón”

-Calos Ruíz Zafón, *La sombra del viento*.

Este ha sido un camino largo pero lleno de aprendizaje, en donde caí muchas veces pero pude levantarme. Mi amor por la enseñanza y la literatura es lo que más me llena en este mundo y espero que esa llama que se encendió desde hace muchos años se siga manteniendo intacta. Agradezco a mi madre, Betzabe Gutiérrez por siempre estar atenta a todo lo que necesito, por enseñarme a ser fuerte y demostrarme que por muy difícil que se ponga el camino, siempre se puede salir adelante. Agradezco a mi padre, Alexis Mora, por siempre tener una palabra de aliento para seguir avanzando, por esos abrazos y el cariño que siempre me ha dado cuando más lo he necesitado. Agradezco a mis hermanos por siempre tener un abrazo para mí. Agradezco a toda mi familia, por siempre buscar la manera de estar presente en los momentos importantes y demostrar su amor de una forma u otra. Agradezco a mi profesora guía Paula Neira que me ayudó a confirmar aún más que la enseñanza es lo mío y orientarme día a día para que sea mejor profesora, además de ser una gran persona en quien siempre encontré cariño y consejos. Agradezco a mis compañeras incondicionales, Barbarita y Fernanda por estar desde el día uno en este camino de cinco años lleno de aventuras. Agradezco a Jimena y Javiera por darme la oportunidad de conocerlas mejor en este seminario y por siempre estar presente cuando se presentaban dificultades. Agradezco a mi mejor amigo por siempre ser un pilar fundamental en mi vida desde que estábamos en segundo medio y jamás dejarme sola. Finalmente agradezco a los libros que fueron la principal inspiración para estudiar esta carrera, desde el primer día en el que me sumergí en aquellas historias que jamás me abandonaron.

## **Jimena Parra Espinoza**

“Hay que vivir. Y hay que dar vida.”

-Miguel de Unamuno, *San Manuel bueno, mártir*.

Luego de recorrer el arduo camino de la formación docente, quisiera agradecer principalmente, a mi familia. A mi padre, Aurelio, quien con su amor y dedicación a la docencia iluminó, desde que era muy pequeña, el camino que he decidido seguir y trabajar. También, quisiera agradecer a mi madre, María Jimena, por haberme escuchado cada vez que sentí que las fuerzas disminuían y a mi hermana, Fernanda, por ser un apoyo positivo dentro de todo este proceso.

Quisiera agradecer a mi amado esposo, Héctor, quien estuvo atento, incansablemente, cada vez que necesité una palabra de aliento, un abrazo amable, un desayuno calentito y por creer siempre en que ésta era mi vocación, dejando siempre en claro lo orgulloso que se sentía de mí.

A mis amigas y amigos por ser un pilar, que me sostuvo, me contuvo y me regaló lindos momentos. A todos los que conocí en este proceso, por nutrir mi vida y mi alma.

Por último, a mi grupo de seminario, Fernanda, Valentina, Barbarita y Javiera, por la buena disposición y el tiempo dedicado para sacar adelante esta investigación. Espero que la senda de la docencia nos llene de satisfacción, pues en nuestras manos está cambiar la visión que tienen del mundo las nuevas generaciones.

### **Barbarita Sobarzo Inostroza**

"Estos cinco años de mi vida han pasado en un abrir y cerrar de ojos" Es lo que ocasionalmente suelo mencionar actualmente, pero todos sabemos que en realidad no ha sido así. Fue un proceso largo y difícil, pero también satisfactorio. He tenido constantemente miedo a fallar todo el tiempo, pero con esta culminación de los años, he podido demostrarme a mí misma de lo que puedo ser capaz. Quiero agradecer a los amigos que he hecho en el camino, quienes han estado conmigo cuando lo necesité. Igualmente, agradezco a mi pareja, quien me ha prestado contención todas las veces que ha podido e hizo posible que siguiera intentando seguir con esta importante carrera. Finalmente, agradezco a mi familia por completo: padres, hermanas, tíos, primos y mi querida abuela paterna, quienes hicieron posible mi sueño de estudiar y estuvieron para mí cada día desde el inicio y demostraron su preocupación por mí, ofreciendo contención y ayuda en todo momento. La mejor manera de pagarles todo lo que han hecho por mí, es siempre dar mi mejor versión, y es lo que haré.

### **Javiera Toledo Chamorro**

"Maybe, we can find a place to feel good and we can treat people with kindness"

-Harry Styles, *Treat People With Kindness*.

Al fin culmina esta montaña rusa, este proceso lleno de altos y bajos. Definitivamente no fue fácil, pero con perseverancia me fue posible lograrlo. Sí, muchas veces quise desertar, muchas veces dije que esto no era para mí y no era lo que buscaba, pero hoy, debo admitir que la vocación docente tocó mi corazón. En mi proceso como profesora en formación, pude aprender que lo que se hace con cariño y dedicación, se hace bien. Asimismo, no hay como recibir una sonrisa, un

abrazo o un “gracias, profe, ahora sí aprendí” por parte de los estudiantes. Porque no hay profesión más noble que la docencia y agradezco que la vida me haya destinado a seguir este camino.

Quiero agradecer a mi familia: a mi hermana, Loreto, quien, a pesar de sus regaños, siempre me recibió en su pieza cuando llegaba a buscar un abrazo porque estaba colapsada; a mi papá, Carlos, quien siempre demostró que está orgulloso de mí y de mi desempeño como docente, pero también, porque me enorgullece decir que al fin seremos colegas con el mejor asistente de la educación; y por último, a mi mamá, a quien siempre vi leer y me fomentó la pasión por la lectura y por Agatha Christie, aunque principalmente por enseñarme a ser perseverante, a no rendirme y a dar lo mejor de mí, porque “si uno hace algo, debe hacerlo bien y terminarlo, no dejarlo a medias”.

Doy las gracias a mis compañeras de seminario Fernanda, Valentina, Barbarita y Jimena, por comprender cada una de las veces que colapsé o que no pude estar, mejor grupo no podría haber merecido, de verdad, infinitas gracias.

Y, por último, pero más importante, agradezco a mis abuelos: Adriana e Ilcio, por llamarme para saber cómo estaba, cómo me estaba yendo en los estudios o por mandarme algo rico cuando no podía ir a visitarlos. A ti, Dori, por cuidarme desde pequeña, regalarme con los almuerzos, por irme a dejar al jardín mientras me enseñabas los días de la semana, pero principalmente, por enseñarme a leer, porque mejor profe no podría haber tenido. A ti, tata, por correr a buscarme cuando fingía dolor de guatita en la básica solo para irme a la casa de ustedes a que me regalearan, pero por sobre todo porque cuando nadie me tenía fe, tú siempre estuviste ahí demostrando que creías en mí, en mis capacidades y habilidades; siempre recordaré ese día en mi licenciatura de 4to medio (cuando todos pensaban que era un milagro que lograra salir del

colegio), cuando me miraste desde la gradería, asentiste con tu cabeza y levantaste el pulgar en señal de que lo había logrado, gracias por ser el único que me dio la fuerza en ese momento. Gracias por acompañarme hasta ahora y por cumplir con mi deseo de que me acompañaras hasta el último momento de mi etapa universitaria. Los amo mucho.

### **Agradecimiento general.**

Finalmente, agradecer al proyecto ANID Fondecyt Regular 1201882, dirigido por el Dr. Ilich Silva-Peña, por el apoyo financiero a este seminario de título.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	13
1.1. Problematización desde antecedentes empíricos, contextuales y teóricos	14
1.2. Supuestos del estudio	20
1.3. Objetivos del estudio	20
1.4. Relevancia del problema de investigación y Justificación	21
<b>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL- CONCEPTUAL</b>	24
2.1 Bases curriculares y programas	25
2.1.1 El perfil del estudiante	29
2.1.2 Enfoque cultural	31
2.1.3 Enfoque comunicativo	32
2.2 Ejes	34
2.2.1 Lectura	34
2.2.2 Escritura	35
2.2.3 Oralidad	36
2.2.4 Investigación	36
2.3 Habilidades para el siglo XXI	37
2.4. Estándares de Pedagogía en Lenguaje Educación Media	40
2.5 Pensamiento crítico	41
2.5.1 La propuesta de Matthew Lipman	42
2.5.2 Indicadores del pensamiento crítico en el aula	43
2.5.2.1 Autocorrección	43
2.5.2.2 Sensibilidad al contexto	44
2.5.2.3 Uso de criterios	44
2.5.2.4 Capacidad de juicio	45
<b>CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	46
3.1. Enfoque o modelo de investigación	47
3.2. Método de investigación y su diseño	48
3.3. Descripción de los participantes	51
3.4. Escenarios de la investigación	51
3.5 Estrategias y técnicas de recogida de datos	51
3.6. Análisis de los datos	52
3.7. Validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna	54
<b>CAPÍTULO 4: ASPECTOS ÉTICOS</b>	56
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS O HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	58
Relato autobiográfico n°1 (RA 1)	60

Relato autobiográfico n°2 (RA 2)	69
Relato autobiográfico n°3 (RA 3)	74
Relato autobiográfico n°4 (RA 4)	80
Relato autobiográfico n°5 (RA 5)	84
<b>CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN</b>	<b>88</b>
Tabla 1. Análisis temático	89
6.1 Discusión acerca del tema 1: El pensamiento crítico se da cuando se conecta con las vivencias, la subjetividad o los temas que son parte de la vida de ellos.	90
6.2 Discusión acerca del tema 2: El pensamiento se suscita mejor cuando hay un tema controversial que los moviliza a tomar posición o perspectiva respecto a un tema que los convoca a definirse.	94
6.3 Discusión acerca del tema 3: El pensamiento crítico se da cuando son capaces de establecer criterios para analizar el presente, que socava la tradición moral heredada.	98
6.4 Discusión acerca del tema 4: El pensamiento crítico se ve afectado por los factores externos al aula (situaciones familiares y académicas, horarios y necesidades básicas)	101
6.5 Discusión acerca del tema 5: La discusión o el libre diálogo entre estudiantes propicia el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula.	105
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES</b>	<b>108</b>
7.1. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos	109
7.2. Proyecciones y de las limitaciones del estudio	112
7.2.1 Proyecciones	112
7.2.2 Limitaciones del estudio	113
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>121</b>
1. Anexos participante 1 diarios de campo	122
2. Anexos participante 2 diarios de campo	137
3. Anexos participante 3 diarios de campo.	149
4. Anexos participante 4 diarios de campo.	159
5. Anexos participante 5 diarios de campo.	170
6. Anexos carta de colaboración para verificar los relatos	181

## RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo general *comprender experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en aula en la asignatura de Lengua y Literatura, en enseñanza media en la provincia de Concepción*. Se realizó un estudio con enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo y fenomenológico según el método de Max Van Manen por medio de diarios de campo y relatos autobiográficos para un posterior análisis temático. Los resultados evidenciaron que el pensamiento crítico puede aplicarse transversalmente en las salas de clases, a través de los indicadores de Matthew Lipman. No obstante, una de las limitantes observadas dentro de esta investigación, es que la enseñanza está formulada para “saber” en vez de “saber hacer”, además de otras que guardan relación con el contexto y las necesidades del estudiante a la hora de interactuar en el aula.

**Palabras claves:** Pensamiento crítico, Reflexión pedagógica, Habilidades para el siglo XXI, Educación secundaria, Experiencias formativas.

## INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la vida cotidiana, las personas se ven obligadas a emitir juicios, compartir sus opiniones y tomar decisiones. Lo anterior, se realiza con mayor fuerza cuando un individuo llega a la edad adulta, donde estos elementos toman más relevancia que antes, y las opiniones emitidas deben ser transmitidas con responsabilidad. De este modo, durante el proceso de enseñanza básica y media, se deben ver reforzadas estas habilidades del pensamiento, para poder aprender a pensar de manera responsable e informada. En consecuencia, los docentes tienen la misión de realizar diversas dinámicas para desarrollar el pensamiento crítico durante las clases.

Un buen desarrollo del pensamiento crítico tiene como consecuencia directa un buen desarrollo social. El estudiante que ha podido pulir la habilidad del pensamiento, se convierte en un ser libre. Esto quiere decir, que la persona se convierte en dueña de armar sus propios juicios, basados en diversos estudios y experiencias de vida que lo llevan a formar su manera de pensar y poder defenderla, al mismo tiempo que aceptar otras perspectivas de manera respetuosa.

En este sentido, la presente investigación de carácter cualitativa: “El pensamiento crítico en el aula: una visión desde los relatos de experiencia de docentes en formación de la Provincia de Concepción” surge a partir del interés por observar la forma en la que se puede dar y desarrollar el pensamiento crítico en las salas de clases, específicamente, en los estudiantes de enseñanza media, debido a que, durante esta etapa de la vida, los adolescentes comienzan a tener un conocimiento del mundo mayor y un mayor manejo y acceso a la información.

Dicho lo anterior, la naturaleza y propósito central de esta investigación, es poder comprender aquellas experiencias dentro de la sala de clases que se encuentren directamente relacionadas a promover el pensamiento crítico en los estudiantes, específicamente en la asignatura de Lengua y

Literatura. Es por esto, que se decidió realizar cinco estudios autobiográficos realizados por las estudiantes de este seminario en el marco de su práctica profesional

## **CAPÍTULO 1:**

### **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1. Problematización desde antecedentes empíricos, contextuales y teóricos**

Es sabido que el pensar es una habilidad común de las personas, que permite el desarrollo en una sociedad. Como bien menciona Victoria Jara (2012): “El ser humano es sociable por naturaleza, así, el pensamiento es un producto social que refleja lo que existe en la realidad en la que se desenvuelve el sujeto, tiene un vínculo histórico y social”. (p. 56).

En este sentido, el pensamiento es lo que nos diferencia de los animales, ya que no actuamos solo por instinto, sino a través de un razonamiento. A partir de lo anterior, se puede decir que el pensamiento es una herramienta que ha propiciado el surgimiento de la mayoría de las invenciones de hoy en día, y es por ello que la educación es la encargada de desarrollarlo de manera que pueda ser explotado provechosamente. Sin embargo, el mundo actual no está exento de nuevos retos, la globalización y la expansión de la tecnología han generado nuevas tareas para el pensamiento, razón por la que ha tenido que adaptarse y junto a él, la educación.

La capacidad de pensar críticamente, es considerada hoy en día, dentro de las Habilidades para el siglo XXI, pues “de la misma manera que tenemos el derecho al fortalecimiento físico, también tenemos derecho al fortalecimiento moral, para poder ser capaces de ejercer autocrítica, autocorrección y autocontrol moral” (Lipman, 2016, p. 15), es por esta razón y por la influencia que tiene en la creación de ciudadanos críticos, que los Planes y Programas Educativos en Chile, le dedican un espacio al desarrollo de esta capacidad. En cuanto a estas habilidades, el Ministerio de Educación Chileno las considera como “un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes; corresponden a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las asignaturas” (MINEDUC, 2019, p. 25), de este modo y al formar parte el pensamiento crítico de esta concentración de habilidades, quiere decir que será utilizado

transversalmente en la asignaturas impartidas a los alumnos, como una herramienta para desenvolverse en la sociedad de hoy.

Para Lipman (2016) este tipo de pensamiento es aplicado y no consta solo de un proceso, sino que intenta desarrollar un producto, o sea que se utiliza con la finalidad de decir, crear o hacer algo mediante cambios razonables, de modo que resulte en un producto mínimo (juicio) y uno máximo (la práctica constante). En esta línea, es preciso destacar que en el sistema escolar chileno se puede encontrar el pensamiento crítico definido como un elemento clave en la formación de los estudiantes durante la Enseñanza Media y que además es abordado como una habilidad que debe ser nutrida constantemente, tal como se explica con anterioridad.

Según lo estipulado en las Bases Curriculares nacionales, se aborda transversalmente en las asignaturas y pasa a ser una habilidad a desarrollar o un proceso que servirá al estudiante en el momento en que sea un miembro activo de la sociedad en la que está inmerso. En este sentido, vale decir que "el PC (pensamiento crítico) es un elemento clave para la construcción de una sociedad abierta, plural y democrática, en la que cada individuo sea partícipe y, por ende, responsable dentro del tejido social." (Hernández et al., 2015, p. 92-93), y es por esta razón que en el año 2016 se promulgó la Ley 20.911 que crea el "Plan de formación ciudadana" donde, a través de su implementación, debe procurar formar a los estudiantes con el fin de mejorar de manera integral el desarrollo de los futuros ciudadanos y fomentar una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa, objetivo al que las asignaturas en general deben aspirar para crear personas responsables con su entorno, como es el caso de la asignatura de Lengua y Literatura y que se ve representado en las experiencias descritas en los diarios de campo.

No obstante, el proceso de desarrollar el pensamiento crítico en las aulas de clases se ve problematizado, pues este tipo de pensamiento de nivel mayor resulta dificultoso al momento de

lograr que los alumnos puedan adquirirlo, ya que no es una materia o contenido como tal, sino que se trata de una habilidad transversal.

Además de ser primordial a la hora de constituir la sociedad, dicha habilidad:

Debe llevar a que los estudiantes se reconozcan a sí mismos a partir del reconocimiento de sus pares, por ejemplo, aceptando que las posiciones de los demás también pueden ser validadas dentro de una discusión, a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellas. (Hernández et al., 2015, p. 100)

Esto quiere decir que el estudiante deberá ser capaz de aceptar las realidades y puntos de vista de los demás, para relacionarlas con su propia perspectiva. En este contexto, el rol del docente es fundamental al momento de desarrollar este tipo de pensamiento, ya que su correcta enseñanza dependerá de los conocimientos que estos tengan sobre la materia.

En relación a lo anterior, un estudio reciente aplicado a 20 estudiantes chilenos de pedagogía de cuarto año demuestra que, a pesar de que se define y se comprende su relevancia, no se materializa en la práctica educativa. En cuanto al concepto, los participantes definieron el pensamiento crítico como “la capacidad de analizar, reflexionar o razonar sobre un tema, contenido o problema, con la finalidad de fundamentar su perspectiva u opinión personal, medir consecuencias y efectos de los hechos, logrando un cambio de conducta individual y colectiva” (Díaz et al., 2019, p. 280), por lo que se puede afirmar que los entrevistados comprenden lo que significa el pensamiento crítico a modo conceptual, las habilidades que implica su desarrollo y su finalidad. Además, los docentes destacan, por un lado, la importancia de ser un pensador crítico al momento de “llevar a la práctica su conocimiento y crear algo nuevo a partir de lo que se reflexiona” (p. 280), lo que involucra el análisis de situaciones, la creación de juicios, entre otros, y por otro lado, lo que implica ser un pensador crítico al “tener disposición para modificar ideas y

conductas individuales o mantener una opinión propia según los propios ideales, para actuar en forma autónoma o consecuente acorde a los principios morales y valores éticos” (p. 281), por lo que no basta con realizar una opinión crítica, pues se debe ser responsable al momento de formularla y emitirla. De esta forma, se puede evidenciar que los conocimientos de los docentes son pertinentes, sin embargo, aún existe imprecisión sobre cómo llevar a cabo el pensamiento crítico en el aula y cómo evaluarlo.

Sin embargo, una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre el año 2010 y 2017 sobre la enseñanza del pensamiento crítico en el aula, Acuña (2017) destacó el método de la lectura crítica por ser una estrategia que fomenta la comprensión, reflexión, interpretación, análisis, argumentación, etc., y el aprendizaje basado en problemas, ya que “mediante el ABP se pueden potenciar habilidades como el aprendizaje significativo, la búsqueda de información; la integración, aplicación y generación de nuevos conocimientos; el razonamiento lógico; el autoaprendizaje, la argumentación y el trabajo en equipo, entre otros” (p. 156), ambas estrategias aplicables de forma transversal a cualquier contenido, debido a que ponen en marcha las capacidades intelectuales de los estudiantes de una manera que les exige un juicio o la toma de decisiones dependiendo de su contexto.

Asimismo, también es necesario potenciar el desarrollo de los cuatro ejes mencionados en los documentos curriculares, donde, por una parte, podemos encontrar la lectura. En ella se promueve el pensamiento crítico a través de recursos como evaluar el texto con la mirada de la audiencia, de modo que se pueda transmitir fielmente el mensaje (MINEDUC, 2015); en cuanto a la escritura, esta es la manifestación de lo aprendido en las dos anteriores, pues esta habilidad contribuye “a su capacidad de reflexión y al desarrollo del pensamiento” (p. 41); también está la oralidad, a través de la que los estudiantes son capaces de desarrollar el pensamiento crítico a través de este eje; y finalmente, el desarrollo del eje de investigación, contribuye al pensamiento

crítico por medio de “la capacidad para investigar autónomamente permite a un alumno o una alumna guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana.”(p. 43).

En este marco, el pensamiento crítico adquiere importancia para la formación de los jóvenes chilenos. Sin embargo, pareciera que el problema es que tanto los docentes como las instituciones educativas “carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias en promoción de la literacidad y pensamiento crítico” (Jiménez et al., 2020) y que esta problemática se repite tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media. No obstante, este es un problema que no solo afecta a Chile, sino que, se ha demostrado que en España “los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida” (Moreno-Pinado, W. y Velázquez Tejeda, M., 2017, p. 71), es decir, la planificación de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico debe mantener una dirección estable que le entregue la oportunidad de apropiación al estudiante sobre su propio conocimiento.

Sin embargo, un estudio aplicado a estudiantes chilenos de pedagogía reveló que son conscientes de lo que implica el pensamiento crítico pues, en conversación con ellos se pudo observar un:

Orden lógico entre los aspectos o características que se mencionan como parte del pensamiento crítico. En primer lugar, se habla de un plano más reflexivo, en donde los entrevistados mencionan aspectos como “analizar” e “interpretar”, dando paso a aspectos relacionados con las creencias personales y propias del ser humano, tales como “opiniones” y “principios”. Luego, se menciona la importancia de estar informado y valerse de otras

opiniones, pero a la vez ser realista, discernir y discriminar información. (Díaz-Lareñas, C. et al. 2019, p. 284)

Lo que da a entender que se tiene una noción de lo que es y para qué sirve el pensamiento crítico, o sea, se conoce en qué ámbitos es aplicable. Pese a ello, pasar de la definición de un término a la aplicación en el aula sigue siendo el mayor desafío, por lo que la formación docente se encuentra en constante actualización para poder cumplir con los requerimientos que exige el desarrollo de esta habilidad de alto nivel.

Ahora bien, el problema radica principalmente en que la educación se concentra en evaluaciones estandarizadas, tal como es el caso de la prueba SIMCE en 4º básico y 2º medio y finalmente la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), estas son evaluaciones focalizadas en la medición de habilidades relacionadas principalmente a la comprensión lectora, en donde se deja de lado el espacio a la reflexión y en consecuencia, se genera un bajo desarrollo y baja valoración del pensamiento crítico en los alumnos.

En resumen, si bien existe capacidad crítica, esta puede desarrollarse aún más para que los alumnos puedan realizar juicios correctos sin influencias de los medios ya sean conocidos o no, en donde estos tengan poder para cambiar puntos de vistas al discernir de una fuente fiable con otra que no lo es. No obstante, el desarrollo efectivo de una habilidad compleja, como lo es el pensamiento crítico, debe ser trabajada de manera constante y relacionada con todos los aspectos posibles, para que así se convierta en un ejercicio sistemático y beneficioso para los educandos. Para conseguir esto, es preciso que el cuerpo de profesores esté capacitado en técnicas para la promoción del desarrollo de esta habilidad y, sobre todo, que sea trabajada desde los primeros años de aprendizaje, siempre al cuidado de utilizar estrategias que se adecuen al rango etario presente en el aula.

Con base en lo anterior y a modo de recapitulación, es preciso destacar que, pese a que se pueda conocer una definición, el sentido y la relevancia de llevar a cabo el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico desde una edad temprana, aún existen imprecisiones sobre estrategias o técnicas para ayudar en su desarrollo. Sin embargo, la necesidad de que se implemente es real y latente en la sociedad actual, tanto el Ministerio de Educación Chileno como los profesores en formación (de diversas áreas) coinciden en que podría mejorar el modo en que se recibe y se juzga la información que se obtiene. Por lo tanto, la tarea se encuentra en la búsqueda de estrategias que propicien un ambiente adecuado para generar un pensamiento crítico y complejo que complemente los saberes adquiridos.

### **1.2 Supuestos del estudio**

- El pensamiento crítico es relevante para la formación integral de los estudiantes de enseñanza media para que se desenvuelvan de mejor manera en la sociedad.
- Tanto docentes como estudiantes conocen la importancia del pensamiento crítico, sin embargo, se dificulta su concreción a nivel de estrategias e interacciones en la sala de clases.

### **1.3 Objetivos del estudio**

Comprender experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en aula en la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media en la provincia de Concepción.

#### **Específicos:**

- Describir experiencias formativas en estudiantes de enseñanza media donde se promueve el pensamiento crítico en Lengua y Literatura.
- Analizar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes a partir de las interacciones que permiten identificar los indicadores que estructuran o modelan dicho proceso.

- Analizar el modo en que se realiza la enseñanza o experiencia formativa para suscitar o gatillar el pensamiento crítico.

#### **1.4 Relevancia del problema de investigación y Justificación**

En el Marco de la Buena Enseñanza, la descripción del estándar número 8 menciona que:

El/la docente desafía a sus estudiantes para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, generando espacios que les permitan manifestarse de manera autónoma, tensionar el contenido en estudio desde diversas perspectivas y enfoques, argumentar y contraargumentar avalándose en evidencias, generar ideas originales y útiles, identificar problemas y desarrollar soluciones innovadoras. (CPEIP, 2021, p. 80).

En este sentido, los estándares recalcan la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para que estos logren desarrollar ideas propias y argumentar correctamente. Sin embargo, cuando emitimos un juicio, ¿en base a qué podemos construirlo? ¿Estaremos creando buenos pensadores críticos en la sociedad? La sociedad contemporánea está siendo activamente bombardeada de información de diferentes fuentes. Según Montoya y Monsalve (2008), frente a esto, ¿podemos asegurar que nuestros estudiantes o nuestra sociedad estará preparada para convertirse en receptores críticos de esa información? ¿tendrán un pensamiento crítico que sea competente en depurar la información y seleccionar lo que le sea favorable en su proceso formativo?

Los docentes tienen la labor fundamental de lograr buenos pensadores críticos, que sean capaces de emitir buenos juicios y de poder respetar y aceptar las visiones de los demás para convertirse en buenos ciudadanos y que contribuyan a la sociedad en la que se encuentran.

Para poder realizar esto, uno de los mayores inconvenientes en las aulas de clases, es que los docentes no saben cómo aplicar la teoría en la práctica. Esto se debe a que no se muestra de manera explícita en los documentos nacionales estrategias para desarrollar particularmente la habilidad del pensamiento crítico. Es por esto que algunos docentes más tradicionales, prefieren hacer sus clases de manera catedrática. Pero el hacer esto, resulta contraproducente para el pensamiento crítico, puesto que, se ve ignorado por completo e imposibilita la facultad del estudiante de poder pensar por sí mismo y conocer otros juicios de sus pares. Por lo tanto, “introducir información sólo para nombrarla, no es suficiente, los profesores deben ayudar al alumno a relacionar la información recibida en el contexto escolar, con su aplicación en la vida de cada cual” (Tuñón y Pérez, 2009, p. 150).

En relación a lo mencionado, la importancia de este seminario radica en la relevancia de desarrollar el pensamiento crítico de manera correcta y en consideración con criterios observables, porque no solo consiste en "aprender a pensar", sino también en desarrollar una habilidad de uso transversal que se aplicará a cualquier contexto en donde se sitúe el estudiante, tanto dentro como fuera del aula.

Esta investigación permitió analizar la promoción del pensamiento crítico dentro del aula según los criterios estipulados por Matthew Lipman: autocorrección, sensibilidad al contexto, capacidad de juicio y uso de criterios. Esto se realizó con el fin de comprender de mejor manera el pensamiento crítico, la experiencia de los estudiantes al enfrentarse a este y las estrategias implementadas por los docentes en aula para desarrollar esta habilidad, con el objetivo de enriquecer las experiencias para la Formación Inicial Docente (FID). En este sentido, la razón principal de realizar esta investigación es estudiar el pensamiento crítico dentro del aula, que es el lugar donde los profesores pueden aplicar distintas estrategias para su promoción. Además, una razón secundaria se relaciona con la búsqueda de actualizar la manera en que se desarrolla esta

habilidad transversal en los estudiantes y así comprender de mejor manera cómo llevarlo a cabo en nuestro futuro profesional, sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, hay una dificultad para la realización de estas estrategias y es por esto que este estudio ayudará a los docentes con experiencias de aprendizaje para que cuenten con una orientación en sus propias prácticas pedagógicas.

## **CAPÍTULO 2:**

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL- CONCEPTUAL**

## 2.1 Bases curriculares y programas

En el sistema educativo chileno existen documentos que organizan los contenidos que serán abordados en las aulas, a estos documentos se les denomina Bases Curriculares y son las que:

Constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del Currículum nacional. Su concepción se sustenta en lo que establece la Constitución y en nuestra trayectoria educativa. Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (MINEDUC, 2019, p. 19)

Es decir, tienen la función de designar aquello que se debe enseñar y aprender para ser ciudadanos activos en la sociedad chilena. También, estipulan los aprendizajes que se deben integrar en la Formación General Común, en la Formación Diferenciada Humanístico-Científico y Técnico Profesional; y su organización se basa en lo dispuesto en la Ley General de Educación. En estos documentos se procura que los estudiantes puedan expandir los conocimientos adquiridos en la educación básica y desarrollar nuevos, además de habilidades y actitudes necesarias para integrarse a la sociedad (MINEDUC, 2019).

Según lo descrito en las Bases Curriculares, el ciclo que comprende 7º básico a 2º medio, se encarga de dotar a los estudiantes de una formación común, independientemente del camino profesional que éstos elijan al avanzar a la educación superior. Y el último ciclo, es decir, 3º y 4º medio, se encargaría de entregar conocimientos especializados que puedan orientar a los estudiantes en la elección de su profesión, esto a través de la diferenciación de los programas, tanto para Científico-Humanistas como Técnico-Profesionales. Sin embargo, las elecciones de cada

programa quedan a requerimiento del establecimiento, pues se escogerá el que aporte y beneficie al proyecto educativo institucional.

Otro documento curricular de importancia, son los Programas de Estudio, pues

Ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro durante el año escolar. Constituyen una propuesta que facilita el quehacer del docente en el aula y que define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de evaluación sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje de evaluación. (MINEDUC, 2019, p. 30)

Además, entrega orientación en cuanto a actividades, lecturas y técnicas para la impartición de los contenidos especificados en las unidades que organiza. Los Programas de Estudio sirven de esquematización de lo que se abordará a lo largo del año escolar, todo esto mediante la designación de unidades específicas y objetivos de aprendizaje a alcanzar.

Tanto las Bases Curriculares como los Programas de Estudio están de acuerdo en que el lenguaje es una herramienta importante para el desarrollo de ciudadanos competentes, y se le define como “un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento, de la opinión y de las emociones; para la comprensión de uno mismo y del mundo, para la interacción social y la construcción del conocimiento y de la cultura” (MINEDUC, 2019, p. 86), en esta línea, el lenguaje es entonces, aquella habilidad que capacita y sensibiliza al estudiantado para su buen desarrollo.

La habilidad del pensamiento en las bases curriculares y programas de estudio forma un elemento importante del cual no se puede prescindir, especialmente, del pensamiento crítico. La capacidad de un juicio crítico es una de las habilidades principales que se busca formar en los estudiantes, principalmente mediante asignaturas como “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” y “Lengua y Literatura”. Dicha habilidad, se desarrolla para que los estudiantes sean capaces “de

tomar decisiones de manera informada, y participar activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, contribuyendo responsablemente al desarrollo del país.” (MINEDUC, 2019, p. 7) De este modo, las bases curriculares definen el pensamiento crítico como:

Conjunto integrado de habilidades y disposiciones. Entre las habilidades se encuentran las de generación y evaluación de hipótesis y argumentos; de búsqueda y evaluación de información relevante, y de toma de decisiones y autorreflexión. Entre sus disposiciones clave figuran la honestidad intelectual, la rigurosidad, la claridad, la precisión, la imparcialidad, la autonomía y la curiosidad. (MINEDUC, 2019, p. 310)

En la asignatura de Lengua y Literatura el pensamiento crítico se aborda desde la producción de textos de diversos géneros para desarrollar análisis críticos, construyendo por sí mismos interpretaciones literarias, posturas personales y argumentando de manera correcta mediante la investigación. Así mismo, se busca la reflexión del estudiante frente a las diferentes opiniones de sus compañeros, para así ampliar el conocimiento del mundo de este.

En los diversos documentos nacionales, como lo son las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y demás documentos mencionados, el Pensamiento reflexivo y crítico para la vida diaria, es una habilidad que se trabaja desde los primeros ciclos de enseñanza, pues tanto en el perfil del estudiante de 7º a 2º medio como en el de 3º y 4º medio, se observa la aparición del concepto “pensamiento crítico”. Sin embargo, esta habilidad se va desarrollando a medida que el estudiante va superando los Objetivos de Aprendizaje del Programa de Estudio.

Inicialmente, para el ciclo que va desde 7º básico hasta 2º medio, el pensamiento crítico y reflexivo tiene por finalidad, que los estudiantes sean capaces de reconocer fuentes verídicas de información y así utilizarlo en el diario vivir. No obstante, existe una transformación del sentido de esta habilidad al llegar al ciclo de 3º a 4º año medio, pues es aquí donde los educandos

comenzarán a ejercitar continuamente este tipo de pensamiento debido a la implementación de nuevas asignaturas electivas, tales como: Participación y argumentación en democracia y Formación ciudadana, en donde se evidenciará su capacidad de pensar críticamente, habilidad ejercitada con anterioridad en la asignatura de Lengua y Literatura. El desarrollo eficiente de esta habilidad contribuye de manera importante a la formación de ciudadanos activos, críticos y responsables con la sociedad en la que están insertos.

El pensamiento crítico conforma lo que se denominan las *Habilidades para el siglo XXI* y que según las Bases de 3º y 4º medio se define como aquel que:

Permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello. También favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. (MINEDUC, 2016, p. 25).

En relación con los programas de estudio, estos mencionan el pensamiento crítico como una habilidad que debe ser desarrollada para la comprensión y evaluación de la información que obtienen de los estudiantes (MINEDUC, 2016). No obstante, en el programa de Educación General de tercero y cuarto medio, el programa menciona esta habilidad de forma más profunda en el apartado de “maneras de pensar”. En este apartado, se expresa el desarrollo de pensamiento crítico, el cual tiene como propósito cuestionar información según su validez, emitir juicios según

la información analizada y emitir juicios luego de un proceso de pensamiento, en diferentes contextos en el que el alumno se ve expuesto (MINEDUC, 2019).

En conclusión, tanto en las Bases Curriculares como en los Programas de estudio se da relevancia al pensamiento crítico, definiendo el concepto y dando ejemplos de esto. Sin embargo, es sabido que, en las planificaciones, el currículum se debe adaptar según las realidades educativas del establecimiento lo que no es homogéneo en nuestro país, debido a la situación socioeconómica de cada comuna, tanto por la realidad de las vivencias, así como los recursos de los establecimientos.

### **2.1.1 El perfil del estudiante**

Se espera que, al finalizar cada ciclo, los estudiantes hayan alcanzado cierto perfil que se relaciona con una serie de habilidades y actitudes que deben ser integradas en su persona. Según las Bases Curriculares de 7º a 2º medio, llegado a este punto, los estudiantes deben ser capaces de leer comprensivamente, evaluar y reflexionar sobre textos con una complejidad adecuada para su edad; que sean lectores habituales y activos que juzgan la veracidad y confiabilidad de la información e indague en diversas fuentes. Se requiere que puedan buscar, evaluar y seleccionar información para realizar investigaciones, que conozcan un repertorio amplio de lecturas que los ayuden a definir sus gustos, que encuentren placer estético en la lectura de textos de cualquier tipo y que tengan en cuenta el contexto histórico y cultural que se encuentra detrás de una obra y relacionarlas (MINEDUC, 2015).

Un estudiante que termine este ciclo también debe utilizar la escritura para explorar su propia creatividad, compartir ideas y comunicarse cotidianamente. Debe valorar la importancia de la evidencia y utilizarla para respaldar sus ideas (MINEDUC, 2015). Por lo tanto, de todo lo

mencionado se desprende que, en este período, es necesario que el alumnado sea reflexivo y abierto a las ideas de los demás, además de que sea selectivo y crítico con lo que lee.

En cuanto a las Bases Curriculares de 3º y 4º medio, se estipula, que los estudiantes egresados, han expandido y profundizado los conocimientos, habilidades y actitudes designadas en el Currículum Nacional. Los egresados de este ciclo “piensan crítica y creativamente al desarrollar proyectos, al resolver problemas y al tomar decisiones informadas y razonadas. Se desenvuelven en contextos culturalmente heterogéneos, asumiendo distintos roles, y se adaptan a las situaciones y a los cambios con flexibilidad” (MINEDUC, 2019, p. 29), en otras palabras, las habilidades del ciclo anterior deben ser profundizados, existe una transición entre ser reflexivos y críticos para un fin específico a tener un pensamiento crítico que se nutre constantemente para ser utilizado en la vida diaria.

Los egresados de 4º medio también deben tener habilidades de trabajo colaborativo, para buscar acuerdos, enfrentar desafíos, generar innovaciones y evaluarlas; además de ser empáticos y abiertos a integrar las perspectivas de los demás. Además, deben utilizar de manera creativa las Tecnologías de la Información (TIC) para participar de su comunidad y del mundo, además de evaluar críticamente fenómenos de diversa naturaleza. Deben utilizar las TIC de manera responsable y ética, considerando el marco legal de la propiedad intelectual (MINEDUC, 2019).

De este modo, al haber desarrollado todas las capacidades mencionadas, los estudiantes de enseñanza media tendrán todas las herramientas que les permitan construir su proyecto de vida, en donde den cuenta de lo aprendido en todos sus años de formación.

En cuanto a la asignatura de Lenguaje en específico, ésta tiene un enfoque que se divide en lo cultural y en lo comunicativo en donde, uno tiene relación con el rol del lenguaje y la literatura en el desarrollo del pensamiento de los jóvenes, su maduración y reflexión de distintos temas; y el

otro busca desarrollar competencias comunicativas para que participen activa y responsablemente en la sociedad, respectivamente (MINEDUC, 2015).

En conclusión, el pensamiento crítico según las bases curriculares del Mineduc y en relación con el perfil del estudiante, hace referencia a que el estudiante se desenvuelva en diferentes áreas de manera transversal con el fin de reflexionar críticamente, aplicando habilidades como evaluar, comprender e investigar. Se espera que los estudiantes logren desarrollar el pensamiento crítico de manera que puedan aplicarlo a su vida cotidiana.

### **2.1.2 Enfoque cultural**

En primer lugar, según las Bases Curriculares para el ciclo de 7º a 2º medio, los objetivos de este enfoque y que se relacionan directamente con la asignatura de Lengua y Literatura, guardan relación con “desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad” (MINEDUC, 2015, p. 12) como habilidades primordiales para el aprendizaje; “pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas” (MINEDUC, 2015, p. 12) donde se destaca el pensamiento reflexivo como una técnica para resolver problemas.

Otro punto, tiene que ver con “comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral” (MINEDUC, 2015, p. 12), esto es, poder establecer una comunicación efectiva con su entorno, para expresar sus ideas y darse a entender; “acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz” (MINEDUC, 2015, p. 12) en otras palabras, utilizar la tecnología en beneficio de una comunicación mejorada.

En segundo lugar, en las Bases Curriculares de 3º y 4º medio, objetivos del enfoque cultural que se relacionan con la asignatura de Lengua y Literatura, tienen relación con “conocer diversas formas de responder las preguntas sobre el sentido de la existencia y la naturaleza y del conocimiento humano” (MINEDUC, 2019, p. 17) y reflexionar activamente sobre ello; “pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia” (MINEDUC, 2019, p. 17) aquí, se enfatiza en pensar críticamente para enmendar conductas propias; “analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad” (MINEDUC, 2019, p. 17), esto es, preguntarse el por qué y cómo, de cierto fenómeno.

Al igual que en el ciclo anterior, se lee “expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que presenten lo mejor de la cultura, y tomar consciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros” (MINEDUC, 2019, p. 17) puesto que, la expresión oral es uno de los 4 grandes ejes que se priorizan en el currículum.

Por último, “usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz para obtenerla, procesarla y comunicarla” (MINEDUC, 2019, p. 17) vuelve a aparecer en este ciclo, pues la entrada al mundo globalizado trae consigo desafíos que la educación debe enfrentar.

### **2.1.3 Enfoque comunicativo**

En las Bases Curriculares de 7º a 2º medio, los objetivos del enfoque comunicativo que se relacionan directamente con el área de Lengua y Literatura son: “desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad” (MINEDUC, 2015, p. 12) pues, estos le ayudarán a ser un mejor ciudadano el día de mañana; “desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos” (MINEDUC, 2015, p. 12) para que su desarrollo tanto físico como mental

sea óptimo, la autoestima y la confianza son primordiales, “actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros” (MINEDUC, 2015, p. 12), puesto que trabajar colaborativamente beneficia su desenvolvimiento en la sociedad, “reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros” (MINEDUC, 2015, p. 12), porque el respeto es parte importante de la sana convivencia y por último “trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración” (MINEDUC, 2015, p. 12) para que el día de mañana pueda saber llevar la responsabilidad profesional.

Los objetivos de este enfoque en los cursos 3º y 4º medio son: “Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” (MINEDUC, 2019, p. 17), puesto que al egresar de este ciclo deberán elegir la carrera que los introducirá a la vida profesional; “trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos” (MINEDUC, 2019, p. 17) esto es importante porque los capacita para trabajar en equipos profesionales en sus futuros trabajos y “tener un sentido estético informado y expresarlo, utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes” (MINEDUC, 2019, p. 17) esto para que sean capaces de apreciar el arte y producirlo.

Entonces, la habilidad del pensamiento crítico se ve reflejado en este enfoque pues se relaciona directamente con la resolución de conflictos en la vida diaria, de modo que, a través de la interacción con sus pares y la sociedad, sean capaces de tomar decisiones de manera crítica y

que resulten provechosas para sus vidas, de este modo, el pensamiento crítico pasa de ser una simple herramienta a una habilidad social primordial.

## **2.2 Ejes**

Las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación o actualmente conocida como Lengua y Literatura, se enfoca en cuatro ejes principales: lectura, escritura, oralidad e investigación, con el propósito de, según el Ministerio de Educación (2015) “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (p. 32). En este sentido, estos ejes se relacionan entre sí para que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para desempeñarse en su vida diaria. Según el Ministerio de Educación (2016), los ejes no deben enseñarse por separado, sino que deben articularse para obtener un mayor desarrollo (p.40)

### **2.2.1 Lectura**

En este eje de las Bases Curriculares, se busca que los estudiantes gocen con la lectura, adquieran nuevos conocimientos a través de esta, reflexionen sobre el lenguaje mientras leen y piensen críticamente (MINEDUC, 2016). En otras palabras, se pretende que los alumnos puedan desenvolverse en la habilidad de lectura en varios enfoques. Es por esto, que el Ministerio de Educación se concentra en ciertos aspectos: La experiencia con la obra literaria para la satisfacción personal, búsqueda de identidad, el uso del lenguaje y su significado y la interpretación de textos. También se centra en la lectura de textos no literarios para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico a través de textos que se ven en la vida cotidiana. De la misma manera, se desarrollan estrategias de lectura con el propósito de, según el Ministerio de Educación (2016) “por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión, y por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida” (p. 43).

Asimismo, se recurre a la selección de textos para seleccionar textos con calidad de autores premiados y diferentes niveles de dificultad según el nivel de los estudiantes (MINEDUC, 2016).

Este eje de lectura se enlaza con el pensamiento crítico, se puede implementar al realizar una lectura crítica que implica leer entre líneas, es decir, entender por qué el autor escribió el texto, con qué finalidad, lo que busca conseguir, como se puede relacionar con otros textos, entre otras estrategias didácticas (MINEDUC, 2019) En otras palabras, para aplicar el pensamiento crítico en esta habilidad, es necesario ir más allá de lo textual para analizar críticamente el texto.

### **2.2.2 Escritura**

La habilidad de escritura es una de las habilidades más importantes ya que esta es una forma de comunicación que se mantiene en el tiempo. Según el Ministerio de Educación (2016), la escritura “es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad; reúne, preserva y transmite información de todo tipo; abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia” (p. 45). De acuerdo a lo expresado, se le da la relevancia a la escritura como una habilidad íntegra del ser humano. De igual forma que con el eje de lectura, este eje se centra en ciertos aspectos. En primer lugar, se encuentran los propósitos de la escritura con el objetivo de organizar los conocimientos según los objetivos de aprendizaje. En segundo lugar, se sitúa el proceso de la escritura que tiene relación con la capacidad reflexiva de los alumnos para dar énfasis a todos los aspectos del producto. En tercer lugar, se localizan las TICs y escritura, debido a que estas son de gran importancia para el mundo globalizado y una gran herramienta para la escritura. En cuarto y último lugar, se ubica el manejo de la lengua, con el objetivo de mejorar la producción lingüística a través de la gramática, vocabulario y ortografía. (MINEDUC, 2016).

Relacionando este eje con el pensamiento crítico, se puede implementar la escritura al momento de producir argumentos para defender una idea, ya sea sobre textos literarios tanto

como no literarios, usando evidencia y luego de un análisis crítico del texto (MINEDUC, 2019). Por lo tanto, es importante tener en cuenta que el eje de escritura se relaciona con el eje de lectura, ya que luego de esta se podrá realizar el análisis crítico para la producción posterior.

### **2.2.3 Oralidad**

El Ministerio de Educación expresa que “el lenguaje oral es uno de los principales recursos que las y los estudiantes poseen para aprender y para participar en la vida de la comunidad” (MINEDUC, 2016, p. 48). Así, esta habilidad se presenta como uno de los principales ejes para la vida cotidiana de los alumnos por lo que es importante que la desarrollen. Al igual que los ejes anteriores, este se centra en aspectos: comprensión oral, diálogo y discursos monologados. El primero, tiene relación con aprender a analizar y comprender distintos textos orales y audiovisuales. El segundo, hace mención a un mecanismo de comunicación a través de la interacción en su vida profesional y personal. El tercero hace referencia a manejar distintos recursos para obtener un recurso comunicativo efectivo (MINEDUC, 2016).

Este eje se puede implementar en relación con el pensamiento crítico al momento de fortalecer la habilidad de comunicación oral, con el propósito de convencer o persuadir en un medio específico, en donde las técnicas de comunicación deben ser elegidas (MINEDUC, 2016). Es decir, los alumnos deben ser sujetos que posean un repertorio amplio de contenidos para poder desarrollarse correctamente en distintas situaciones.

### **2.2.4 Investigación**

Uno de los grandes desafíos de la enseñanza media es la habilidad de investigación, el cual tiene como propósito, según el Ministerio de Educación (2016) “guiar su propio estudio, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana” (p. 52). De esta forma, este eje se articula con el resto dado que, para la investigación, se necesita la

lectura, la escritura y la comunicación oral, concluyendo así en la investigación significando en la autonomía del conocimiento. Este eje se centra en tres aspectos: Investigación y uso de TICs, síntesis e investigación y comunicación del conocimiento. El primero alude a desarrollar la habilidad de navegar por la red a través de una búsqueda correcta que favorezca el aprendizaje además de favorecer el trabajo colaborativo. El segundo, apunta a la capacidad de sintetizar la información que recogen de la investigación. El tercero señala que los alumnos deben considerar criterios para realizar el aprendizaje en la investigación. (MINEDUC, 2016).

Al momento de investigar, es importante que el estudiante logre un pensamiento crítico al seleccionar fuentes fidedignas y desechar otras que sean poco confiables (MINEDUC,2019). Esto se debe a que, al investigar, los estudiantes pueden no realizar la acción de discriminar entre fuentes y caer en *fake news* o páginas sin fuentes claras, por lo que su investigación se puede ver impedida por la cantidad de información disponible en internet y en otros medios.

En conclusión, se puede abordar distintas estrategias para la promoción del pensamiento crítico en cada uno de los ejes, así como aplicarlas en conjunto, ya que existen estrategias como, por ejemplo, la lectura crítica que pueden sumarse al eje de investigación con el uso de TICs. Es por esto que, es importante que los docentes conozcan y comprendan estas estrategias, para que al optar por implementar el pensamiento crítico cuenten con la información y orientación necesaria según los ejes que dicta el Ministerio de Educación en el ramo de Lengua y Literatura.

### **2.3 Habilidades para el siglo XXI**

En el documento de las Bases Curriculares (2019) se plantean las “Habilidades para el siglo XXI” como “un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes; corresponden a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las

asignaturas” (p. 25), de esta forma, cada asignatura establecerá dichas habilidades según los objetivos y aprendizajes requeridos a desarrollar.

Con respecto a estas habilidades se estipulan tres formas de pensamiento; el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y la metacognición. En primer lugar, el pensamiento creativo “implica la apertura a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo” (MINEDUC, 2019, p. 25), cuyo desarrollo considera la aplicación de distintas actividades y habilidades específicas dependiendo del nivel y la asignatura. En segundo lugar, el pensamiento crítico “permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia. Favorece el pensamiento sistémico y pone en juego métodos de razonamiento orientados a la solución de un problema y la formulación de preguntas estratégicas para ello” (MINEDUC, 2019, p. 25), además, desarrolla distintas habilidades de orden superior con el fin de que los estudiantes las utilicen en diversos contextos. En tercer lugar, la metacognición “se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad” (p. 25), desarrollando en el estudiante la capacidad de monitorear su proceso de aprendizaje, diseñar estrategias y reflexionar sobre sus propias fortalezas y debilidades.

Dentro del documento también se encuentran formas recomendadas para desarrollar dichos pensamientos y habilidades a través de diversas herramientas. Por ejemplo, se plantea la comunicación, ya que “permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación” (MINEDUC, 2019, p. 26), y la colaboración que “conlleva, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía” (MINEDUC, 2019, p. 26), ambos medios contribuyen a la

formulación de argumentos y juicios a través del diálogo constructivo entre pares con el fin de tomar decisiones asertivas bajo distintos puntos de vista.

En cuanto a las herramientas seleccionadas para llevar a cabo estos aprendizajes se destaca la alfabetización digital, debido a que ayuda a la “resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología” (MINEDUC, 2019, p. 26), y el uso de información que “implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información” (MINEDUC, 2019, p. 26), ambos recursos aportan para enfrentar los nuevos desafíos a los que estarán expuestos los estudiantes, en donde la tecnología y sus diversos medios se han masificado a escala global. Esta alfabetización digital se enmarca en la nueva generación de alumnos los cuales utilizan la tecnología para abrirse camino en el mundo, generación denominada “cuarta generación de derechos humanos, en los que la universalización del acceso a la tecnología, la libertad de expresión en la Red y la libre distribución de la información juegan un papel fundamental”. (Donas, 2001, p.4). En este sentido, los derechos humanos de la cuarta generación hacen referencia al acceso al internet para optar a una participación pública sin barreras.

Finalmente, se destaca la importancia de la formación personal y social del estudiante, considerando la responsabilidad, los proyectos de vida y su participación en la ciudadanía a nivel local y global, considerando el desarrollo transversal de la empatía, reflexión, autocrítica, tolerancia, respeto hacia los demás, trabajo en equipo, entre otros. De esta forma, los estudiantes son conscientes de su proceso formativo, las metas y objetivos para alcanzar sus aspiraciones personales, y la relevancia de su rol como ciudadano tanto dentro como fuera del aula.

## 2.4 Estándares de Pedagogía en Lenguaje Educación Media

En relación con los estándares en Chile, estos son utilizados para establecer los lineamientos de políticas públicas para la Formación Inicial Docente (FID) y así, puedan realizar un correcto desarrollo de habilidades en el estudiantado, como es el caso del pensamiento crítico.

En relación a lo anterior, los estándares tienen por objetivo orientar al profesor, para saber qué hacer y cómo hacer para potenciar las habilidades requeridas por el Ministerio de Educación. Sirven como una guía para aplicar el currículum según las unidades, objetivos y actividades que en este aparece.

El currículum ofrece unidades, objetivos y actividades relacionadas con los estándares. Por ejemplo, los descriptores ligados a pensamiento crítico proponen que en las prácticas pedagógicas se incorporen:

Descriptor 8.1: “diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contraargumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.” (p. 55)

Descriptor 8.2: “estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinarios y transversales y de la diversidad de sus estudiantes” (p. 55)

Descriptor 8.3: “Genera espacios de interacción pedagógica para la elaboración de juicios críticos, basados en la reflexión y uso del error, de modo de favorecer en los estudiantes la capacidad de estar abiertos/as a los cambios y de tomar decisiones razonadas”. (p.55)

Con base en este descriptor, se proponen los objetivos de aprendizaje ligados a los textos argumentativos y expositivos, pues se busca que los alumnos sean capaces de comprender, analizar, reflexionar y emitir juicios críticos sobre la información que reciben.

## **2.5 Pensamiento crítico**

Al momento de construir juicios por medio de la obtención de evidencia respecto a un tema, se está usando la capacidad de pensar de manera crítica. Esto quiere decir, que analizamos y evaluamos una información en específico para luego expresar una postura, la cual, puede ser acertada como también puede causar rechazo. Lo importante en este caso, es que esta capacidad del pensamiento sea usada de manera completa y transversal, poseyendo bases de lo emitido, siendo capaces de investigar por cuenta propia para defender los juicios emitidos.

El que seamos capaces de tener diferentes puntos de vista es algo que solo el humano es capaz de hacer, por lo tanto, es importante que podamos ser competentes en aceptar y considerar la perspectiva del otro.

Con el fin de definir el pensamiento crítico, surgen diversas corrientes y autores para caracterizar esta habilidad. Una corriente relevante en esta habilidad es la denominada *Critical Thinking*, la cual es integrada por un grupo de cinco autores denominados, según Johnson (1992), *El grupo de los cinco*, conformado por: Robert Ennis, Matthew Lipman, John McPeck, Richard Paul y Harvey Siegel.

Este grupo, es una comunidad educativa centrada en el desarrollo del pensamiento crítico según diversos criterios, por ejemplo, Ennis lo menciona como un conjunto de habilidades y actitudes que se relacionan para llegar a un pensamiento crítico, McPeck en cambio lo relaciona con una habilidad que se aplica dentro de un marco contextual específico. Sin embargo, con motivo de esta investigación, el autor elegido dentro de este grupo es Matthew Lipman, ya que es

el que más se enfoca en la promoción del pensamiento crítico considerándolo desde la infancia con su libro *Filosofía para niños* (1968). Además, el autor formuló criterios mediante los cuales se pueden categorizar las experiencias vividas dentro del aula de forma sistemática, por lo que la aplicación de esta habilidad tiene una orientación para los docentes que quieren promocionarlo en sus clases.

El enfoque del filósofo Matthew Lipman, define el pensamiento crítico como: “pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica” (Lipman, 2016, p. 21), en su propuesta, él destaca que el resultado del ejercicio de este pensamiento no es solo emitir un juicio, sino hacer de esta habilidad una práctica constante, además, postula que es un pensamiento “hábil y es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto” (Lipman, 2016, p. 21), dichos indicadores son fundamentales para el desarrollo y la observación del pensamiento crítico, y por ende, son la base que operacionaliza este estudio. Además, la visión de pensar de manera crítica como un ejercicio constante encaja con la transformación del sentido que se le da al pensamiento crítico y reflexivo que aparece en los Planes y Programas anteriormente abordados.

### **2.5.1 La propuesta de Matthew Lipman**

Matthew Lipman, en la segunda edición de su libro *Thinking in Education*, propone que el pensamiento crítico no es independiente, sino que forma parte de lo que él denomina Pensamiento Multidimensional y que define como un razonamiento que “apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y

lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (Lipman, 2016, p. 12), además plantea que éste es necesario para alcanzar un pensamiento de alto nivel.

Dentro de su propuesta se articulan tres tipos de pensamientos, en ella incluye el creativo, el cuidadoso y el crítico, estos conforman al Pensamiento Multidimensional y trabajan en conjunto para mejorar la capacidad del “buen juicio”.

### **2.5.2 Indicadores del pensamiento crítico en el aula**

En el planteamiento de Lipman, también existen indicadores de pensamiento crítico en el aula, donde se consideran: la autocorrección, la sensibilidad al contexto, el uso de criterios y la capacidad de juicio. Según Lipman (2016), estos indicadores son el pilar fundamental para que el profesorado pueda enseñar el pensamiento crítico (p. 28).

En cada una de ellas, el alumnado deberá realizar una serie de tareas, por ejemplo, en la autocorrección el estudiante tendrá que identificar algunas inconsistencias en las discusiones; en la sensibilidad por el contexto el estudiante diferenciará matices de significado que provienen de diferencias culturales; en el uso de criterios el estudiante realizará test, pruebas o intervenciones para la obtención de datos; en la capacidad de juicio el estudiante tendrá que proponer soluciones a problemas actuales, elaborar clasificaciones o categorizaciones.

#### **2.5.2.1 Autocorrección**

Al pensar, muchas veces se pasa por alto la validez de nuestros argumentos e ideas, como bien menciona Lipman (2016) “gran parte del pensamiento se desarrolla de manera acrítica” (p. 25). Es por esto que el autor propone un criterio que tiene como propósito “reconocer que probablemente se han cometido errores” (p. 77). Es decir, este indicador tiene como objetivo que el alumno sea capaz de reconocer sus errores al momento de generar un pensamiento y busque la manera de corregirlo. Lipman (2016) considera como ejemplos de autocorrección en el

comportamiento del alumnado el detectar errores en la forma de pensar del resto, del propio pensamiento, clarificar expresiones difusas, identificar razonamientos, errores, etc. (p. 28).

### **2.5.2.2 Sensibilidad al contexto**

Así como tiene importancia el corregir errores, también es importante tener sensibilidad al contexto cuando se trabaja pensamiento crítico, es decir, las situaciones en las que se encuentre el alumnado al momento de proyectar las ideas. De esta manera, Lipman (2016) afirma que “la singularidad de cada situación tiene que tenerse en cuenta y permitirle que sea la que guíe cualquier investigación dentro de esa situación” (p. 77). Así, según el autor, se debe tener en cuenta las condiciones irregulares que puede tener una situación, las restricciones excepcionales, las afirmaciones que bajo un contexto son válidas a pesar de parecer erróneas en la configuración global y que un significado no puede ser traducible de un contexto a otro (p. 26). De este modo, se le otorga importancia a aquellos detalles que componen el contexto sobre el cual se emitirá un juicio y que antes se pasaban por alto.

### **2.5.2.3 Uso de criterios**

Los criterios son aquellos principios o reglas utilizados para apoyar de manera sólida un fundamento y son de utilidad principalmente cuando “necesitamos apoyar nuestras opiniones - igual que el resto de nuestro pensamiento- sobre bases lo más sólidas posibles.” (Lipman, 2016, p. 22)

La función de los criterios es servir como base para las comparaciones, al respecto, Lipman (2016) establece que “el uso competente de estos criterios es una manera de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos y evaluativos” (p. 22) y que este uso competente favorece al “buen juicio”, el que cataloga como una habilidad que depende de los criterios para ser definida y evaluada.

Según Lipman (2016) “los pensadores críticos confiarán en criterios como validez, evidencia y consistencia” (p. 22), por lo que, al momento de emitir un juicio, este debe contener criterios fiables que lo fundamenten. Se consideran ejemplos de criterios los principios, reglas, definiciones, normativas, ideales, entre otros, cuyo uso aportará en el desarrollo y justificación del pensamiento. En consecuencia, tanto la enseñanza como el desarrollo del pensamiento crítico estarán estrictamente regulados por criterios.

#### **2.5.2.4 Capacidad de juicio**

Una de las grandes búsquedas de los docentes es que el alumno no solo piense de forma aleatoria, sino que ejerza un buen juicio. Al emitir una opinión o punto de vista utilizando la habilidad de pensar críticamente, estamos utilizando la capacidad de emitir juicios. Esta facultad, según Lipman (2016) se trata de “un pensamiento que usa el conocimiento teórico para llegar a afirmaciones, decisiones, opciones, compromisos, soluciones y otros tipos de juicios.” (p. 76), Es decir, se busca que el estudiante realice un juicio crítico coherente y cohesionado. Sin embargo, no solo requiere el uso del conocimiento teórico, sino también de la “capacidad” que el sujeto posea para aplicarla. Por ende, se trata de una habilidad del pensamiento que se debe desarrollar, para poder cumplir un desempeño adecuado. Poseer una buena capacidad de emitir juicios, permite usar el conocimiento que se ha recopilado de manera adecuada (p. 11). Los ejemplos que plantea el autor en relación al comportamiento del alumnado en la capacidad de juicio es que logren acuerdos, tomen decisiones, busquen soluciones a problemas que se presentan en el momento, realicen conexiones y clasificaciones, entre otras (Lipman, 2016, p. 29).

**CAPÍTULO 3:**

**DISEÑO METODOLÓGICO**

### 3.1 Enfoque o modelo de investigación

Para este seminario de investigación, se realizó un estudio con enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo y fenomenológico. Se entenderá por investigación cualitativa según la conceptualización de Uwe Flick (2007) en el cual esta “pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (p. 16). En este sentido, este enfoque ayudará a analizar y comprender experiencias cotidianas dentro de la sala de clases. En relación con una investigación de tipo descriptiva Morales (2012) señala que “consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (p. 1). Para este caso, el enfoque tiene como propósito describir las características obtenidas en las situaciones en las salas de clases con respecto al pensamiento crítico realizadas por las docentes investigadoras. Con respecto a la investigación fenomenológica Trejo (2012) expone que este es el “estudio de la experiencia vivida (...) busca describir los significados de los fenómenos experimentados por los individuos a través del análisis de sus descripciones” (p. 99). De esta forma, se buscó estudiar un fenómeno en particular, respecto al desarrollo de clases en relación al pensamiento crítico según los criterios de Matthew Lipman. Finalmente, con relación al modelo investigación interpretativa, Pablo Vain (2012) enuncia que este tipo de práctica:

Son las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen. (p. 40)

De esta forma, este seminario tiene una interpretación de las experiencias de aprendizaje realizadas por las investigadoras con el objetivo de comprenderlas y analizarlas según los criterios del autor ya mencionado, Matthew Lipman.

### **3.2 Método de investigación y su diseño**

El método de investigación que se utilizó para abordar este tipo de estudio de carácter descriptivo-interpretativo y fenomenológico es el narrativo a través de relatos de vida con micro-historias, el cual sirvió para la recogida de información que se estipula en este estudio.

La investigación narrativa es uno de los métodos que permite captar conocimientos o información de manera genuina desde un sujeto directo. Para Landín y Sánchez (2019), este ejercicio nos permite:

Generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento. (p. 3)

Es, por lo tanto, un método de investigación que se adecúa con lo que se quiere observar en el desarrollo de esta investigación, pues, el objetivo principal del estudio es comprender las experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en las salas de clases en la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes de enseñanza media. Esto se logró a través de la propia observación de las investigadoras durante su proceso de práctica profesional en Lenguaje y Comunicación, mediante la escritura de las experiencias narrativas en un diario de campo.

Este registro de carácter auto etnográfico podrá registrar cinco clases por investigadora, de las cuales serán escogidas tres en su totalidad, para que, finalmente, se realice un relato único uniendo estas tres historias, en razón del pensamiento crítico. Estas clases serán creadas y diseñadas en base a los criterios de Mathew Lipman, pudiendo así guardar los datos más genuinos y verdaderos de la experiencia alumno-profesor.

Dentro del método de investigación narrativa, según Bolívar (2001), se presentan tres estrategias para el diseño: único, múltiple o cruzado. La estrategia del relato biográfico único consiste en “un único individuo (por encargo o entrevistas en profundidad) elabora su autobiografía que, como tal, es objeto de investigación” (p. 259). En este sentido, se busca un solo relato o historia única. El relato biográfico cruzado, según el autor, especifica que:

Consiste en la acumulación de relatos de un mismo sector para construir una sola historia. A partir de estos múltiples relatos diferentes, cada uno completa, aporta matices y confirma lo que los precedentes habían mostrado. Estos relatos cruzados generan un sistema polifónico, que consiste en explicarnos a «Varias voces» una misma historia. Los diferentes relatos se combinan y articulan con los distintos puntos de vista hasta posibilitar la comprensión escénica de su historia y cultura envolvente (p. 266)

Es decir, esta estrategia busca una conclusión general a través del análisis de distintos relatos.

Finalmente, el relato biográfico paralelo consta de “coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo profesional, nivel de enseñanza, o problema, de acuerdo con los objetivos de la investigación” (p. 264). De esta forma, el autor expone que “su ventaja es que permiten establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación” (p. 264).

En el caso de este seminario, se optó por realizar el método de investigación de relatos paralelos, con el propósito de que cada investigadora pueda visibilizar sus experiencias de aprendizaje en la sala de clases para un posterior análisis temático. Estos relatos se adecuan a las llamadas micro-historias, que según Moriña (2017) son “historias de vida en las que el proceso de recogida de datos no se ha prolongado en el tiempo y se ha limitado su recogida a unas cuantas entrevistas con quien protagoniza la historia de vida o el uso de algún otro instrumento” (p. 29) y a los denominados relatos de vida que, según Bertaux (2005) implica que:

Hay que plantarse ante los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar las razones por las que actúan; describir el contexto de las acciones y las interacciones; elaborar juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores mismos. Descripciones, explicaciones, evaluaciones, sin ser formas narrativas, forman parte de cualquier narración y contribuyen a elaborar los significados. (p. 36)

De igual forma, es sustancial mencionar que este proyecto es un autoestudio o *self-study*, que, según lo mencionado por Hirmas y Fuentealba (2019) es:

Una disciplina de investigación, que estudia, de modo sistemático, cómo los formadores de profesores analizan sus propias prácticas, con la intención última de tener una conciencia rigurosa de lo que hacen, para poder así mejorar en su profesión además de producir conocimiento propio de la disciplina de la enseñanza. (p.9)

De esta forma, los relatos se realizaron a través de un diario de campo que cuenta con ciertos criterios a narrar, de manera breve ya que serán solo tres clases y en primera persona, con el objetivo de abarcar nuestras experiencias formativas dentro de la sala de clase para luego ser analizadas.

### **3.3 Descripción de los participantes**

Las participantes de este seminario son cinco estudiantes cursando su práctica profesional en el quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, ingresadas a la carrera el año 2017 y 2018. Las alumnas mencionadas al inicio del segundo semestre debieron pasar por un periodo de adaptación debido a que esta práctica al ser profesional era diferente a las anteriores, había más responsabilidades relacionadas a la labor docente y menos tiempo para aquellas relacionadas a los deberes estudiantiles universitarios. Las profesoras en formación enfrentaron con entereza las prácticas profesionales a pesar de los problemas personales de cada una, relacionados con la salud mental o dificultades profesionales, realizando la labor docente con la mayor dedicación y profesionalismo que se les enseñó durante su formación pedagógica.

### **3.4 Escenarios de la investigación**

Respecto al escenario de investigación, este será diferente según cada participante que realice las experiencias de aprendizaje con relación al pensamiento crítico. Estos escenarios están distribuidos en colegios y liceos de la Provincia de Concepción, dentro de la sala de clase de distintos cursos de enseñanza media científicos-humanistas y técnicos profesionales.

### **3.5 Estrategias y técnicas de recogida de datos**

El instrumento elegido para llevar a cabo la recolección de datos corresponde al diario de campo, debido a la relevancia y adaptabilidad de su uso en el contexto educacional. Bolívar, Fernández y Domingo (2001) destacan su importancia expresando que “contribuye, pues, a reflexionar sobre lo que ha sucedido en la vida cotidiana, en el aula durante el día o semana (sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, ambiente de clase, lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o proponer acciones o perspectivas alternativas)” (p. 184), de esta

forma, se registran y relatan los resultados obtenidos en diferentes contextos educacionales en los que se encuentran las participantes, para posteriormente reflexionar sobre ello y llevar a cabo la presente investigación.

Bolívar, Fernández y Domingo (2001) describen el proceso de la elaboración del diario de campo como “un proceso por ir recogiendo lo que nos interesa: de un primer momento en que se suele reflejar hechos sueltos, recuento de las actividades realizadas o anécdotas; hasta ir categorizando la observación de la realidad, promoviendo la reflexión sobre la vida profesional, interpretación y evaluación de la acción docente” (p. 184), en este contexto y considerando el tema de nuestra investigación, se incluyeron los indicadores propuestos por Matthew Lipman correspondientes a Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios y capacidad de juicio, con el fin de operacionalizar las categorías y así llevar a cabo la narración autobiográfica. Dentro del instrumento también se detalla el nombre del observador, el nivel y la unidad didáctica en que se aplica, la fecha, y el objetivo, además de dos apartados destinados a relatar, por un lado, el cómo se abordó en el aula y, por otro lado, la reflexión de preguntas tales como: “¿Resultó significativo?”, “¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos?”, “¿Qué aprendí yo?”.

### **3.6 Análisis de los datos**

El análisis de los resultados entregados por los diarios de campo comienza con la recopilación de los realizados por las cinco investigadoras, donde se concentrará un total de 15 diarios. En ellos, se evidencian las actividades realizadas en la sala de clases junto con la experiencia obtenida allí, a través de una narración donde se responden las preguntas: “¿Resultó significativo?”, “¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos?”, “¿Qué aprendí yo?”

Para aspectos de este seminario, se decidió por realizar un análisis temático según el autor Van Manen (2003), el cual sugiere pasos para su realización y así analizar los diarios de campo de

todas las investigadoras. El autor define en primer lugar el concepto de tema como “un elemento, ya sea motivo, fórmula o mecanismo, que aparece frecuentemente en el texto” (p. 96). En este sentido, el tema es el elemento más recurrente dentro de los relatos. Luego de esto, el autor da el procedimiento a seguir para analizar los diarios de campo, según un “análisis temático”, el cual se determina como “el proceso de recuperar el tema o los temas que se expresan y representan en las imágenes o los significados de la obra evolutiva en cuestión.” (Van Manen, 2003, p. 96).

Dichos temas se seleccionarán o aislarán por medio de tres tipos de aproximaciones:

a) La aproximación holística o sentenciosa.

En este primer paso, se considera el texto como un todo y se realiza la pregunta: «¿Qué frase sentenciosa puede capturar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?» (Van Manen, 2003).

b) La aproximación selectiva o de marcaje.

Para el segundo paso, se hacen varias relecturas del texto, en este caso, de cada diario de campo, con el objetivo de responder a la pregunta: «¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?».

c) La aproximación detallada o línea a línea.

Por último, considerando cada una de las frases o grupos de frases seleccionados en el paso anterior y se responde a la pregunta: «¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?».

A través de este análisis de datos temáticos será posible “descubrir algo «revelador», algo «significativo», algo «temático» en los diversos relatos experienciales”. (Van Manen, 2003, p. 104).

### **3.7 Validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna**

Para que una investigación de tipo narrativa, como la que se utiliza en el presente estudio, sea válida y/o creíble debe presentar cinco características: a) adoptar un compromiso con el trabajo de campo, b) obtener datos ricos teóricamente c) triangular, d) revisión por parte de los entrevistados y e) revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación; criterios que son definidos por la autora Irene Vasilachis de Gialdino (2006).

En primer lugar, y para efectos de esta investigación, se consideró la adopción de un compromiso con el trabajo de campo supone que el investigador sea constante y sistemático en la recolección de los datos requeridos, que redacte notas que registren las miradas de diversos participantes y en donde se diferencien los datos originales de las interpretaciones personales (Vasilachis de Gialdino, 2006). En esta oportunidad, cada investigadora, registró las narraciones que han sido recopiladas de manera continua a lo largo de la Práctica Profesional desempeñada en sus respectivos establecimientos.

En segundo lugar, la obtención de datos que sean ricos teóricamente, es decir, que las narraciones sean detalladas de modo que se facilite la comprensión de lo que se quiere dar a conocer, se refiere a que el investigador debe ser minucioso en la transcripción de lo que observe. Para ello, las integrantes han designado una serie de puntos que deben ser abordados en las narraciones, como, por ejemplo: registrar fechas, horas, cursos, objetivos de aprendizaje y la secuencia completa de la clase indicando en qué momento se presentan los criterios seleccionados para observar.

En tercer lugar, la triangulación, que quiere decir una recopilación de los datos obtenidos mediante el instrumento para sacar conclusiones y que se realizó posterior a la finalización del período de trabajo de campo, utilizando el relato biográfico paralelo como técnica para extraer

conclusiones contundentes sobre las experiencias en aula. La triangulación se hará a partir de la unificación de tres narraciones de experiencia para conformar un relato más extenso que las englobe, compare y analice.

En cuarto y último lugar, la revisión por pares y ajenos a la investigación, criterio que le sugiere al investigador, la búsqueda de la aprobación del instrumento por parte de otros profesionales entendidos en el área o a los integrantes que trabajan en el estudio para colaborar en la construcción de los relatos. Por lo tanto, para ello se revisó cada relato por profesores guías encargados de la práctica profesional de las investigadoras.

**CAPÍTULO 4:**

**ASPECTOS ÉTICOS**

Para la realización de esta investigación se consideró una carta de consentimiento informado (Anexo 6, p. 157) con el fin de comunicar a el(la) profesor(a) guía de especialidad la autorización de ser colaborador en la verificación de los relatos en los diarios de campo. Dicho documento contiene el objetivo de la investigación, nombres del equipo investigativo, una breve descripción del proyecto, metodología, participación en el estudio, confidencialidad, beneficios, costos, riesgos o molestias asociadas a la participación, el contacto y la declaración. Finalmente, se incluye un recuadro que evidencia el nombre del (la) participante, el nombre de la investigadora responsable, firma y fecha.

La base del material empírico corresponde a una auto investigación a partir de un diario de campo donde se construyen relatos de experiencia a través de las prácticas docentes de las investigadoras. Para salvaguardar la confidencialidad y el anonimato de los estudiantes, se entregan iniciales de los nombres, las que son ficcionalizadas. Asimismo, los relatos de experiencia se dan a conocer de manera anónima, sin compartir datos específicos de las situaciones de enseñanza por ejemplo el nombre del establecimiento, comuna particular o educador responsable.

En relación con los diarios de campo, se informó a los profesores guía sobre la observación que realizaríamos en sala, entendiendo que la observación sería a nosotras mismas aplicando el método de pensamiento crítico por Matthew Lipman, por lo que no fue necesario una carta de consentimiento para la autoobservación.

## **CAPÍTULO 5:**

# **HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este seminario, cada integrante realizó cinco diarios de campo (Anexos), de los cuales se eligieron tres donde se consideraron las clases que obtuvieron mejores resultados, teniendo en cuenta los criterios propuestos por Matthew Lipman para observación en aula. Mientras que ciertos factores que pudieron obstaculizar la realización de las clases, como la interrupción de estas por eventos académicos, acotaciones en el tiempo en aula, cambios en las planificaciones, entre otras, fueron excluidos del análisis de los resultados debido a que no se lograba cumplir con orden claro en la organización de lo planificado para aplicar el pensamiento crítico. El objetivo de estas narraciones recae en describir experiencias formativas en estudiantes en donde se promueve el pensamiento crítico, para posteriormente analizar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes y el modo en que se realiza la enseñanza para gatillar este tipo de pensamiento.

Luego de dicha elección, las investigadoras contando con los tres relatos, realizaron un relato autobiográfico cada una, integrando una valoración personal de lo vivido dentro del aula, considerando: qué implica abordar el pensamiento crítico, qué o cómo lo experimentan los estudiantes y qué he aprendido como profesora.

## **Relato autobiográfico n°1 (RA 1)**

Durante el segundo semestre del 2022, realicé mi práctica profesional en un establecimiento educacional de la comuna de Coronel, específicamente a estudiantes de enseñanza media de los niveles correspondientes a 1°medio y 3°medio, dos cursos por cada nivel. El rango de edad de los estudiantes es variado, ya que muchos de ellos han repetido el curso en más de una ocasión. Generalmente, en primero medio, los estudiantes tienen entre 15 y 16 años, mientras que en tercero medio los estudiantes rondan los 17, 18 y hasta 19 años. El contexto sociocultural de los estudiantes y del establecimiento es variado y muchas veces complejo, lo que también impacta directamente en el clima del aula. Este se caracteriza por ser bullicioso, en ocasiones violento y escaso de empatía, pero también existen momentos de compañerismo, superación y cariño por parte de algunos estudiantes, todo depende del estado emocional en el que se encuentren los jóvenes. En este periodo de tiempo que abarca desde mi llegada al establecimiento el día 29 de agosto hasta el 5 de diciembre, he realizado las clases correspondientes a las unidades n°2 y n°3 del primer y segundo nivel, adaptando los contenidos y la didáctica no solo considerando el contexto de los estudiantes, sino también el desarrollo del pensamiento crítico cuya habilidad es esencial en el siglo XXI.

Personalmente, considero el pensamiento crítico como una habilidad a la que se recurre diariamente en distintos contextos, desde el momento en que la persona razona para tomar una decisión hasta que la lleva a cabo. El filósofo Matthew Lipman (2016) explica que:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (p. 21)

A partir de esta definición, diseñé las planificaciones de mis clases, mis actividades y mi material didáctico, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico según lo expuesto por el ya mencionado autor. Ahora bien, en el contexto sociocultural en el que están insertos los estudiantes a los que me enfrenté no era fácil, desconocían ciertos contenidos esenciales para su nivel, tenían poco conocimiento de la contingencia, no tenían el hábito de la lectura e incluso en tercer nivel algunos estudiantes leían de manera silábica. Estos factores dificultaban desarrollar las actividades propuestas por el programa de estudio, por lo que, como docente, decidí adaptar los contenidos y las actividades a sus capacidades e intereses con el fin de desarrollar el pensamiento crítico. Primero, contextualizaba de manera general haciendo preguntas de conocimientos previos, utilizaba un lenguaje casi informal o parecido al de ellos para que logran entender la teoría y creaba ejemplos aplicables a su realidad. Segundo, utilicé material didáctico con colores, figuras y esquemas, también diseñé juegos en *Kahoot!* e implementé videos explicativos para complementar lo explicado, generando así interés hacia el contenido. Tercero, en todas las guías y actividades implementé preguntas de reflexión y opinión personal, para que después los estudiantes compartieran sus puntos de vista y se sintieran “considerados” e “importantes” dentro del aula, porque tenían muchos problemas de autoestima. Si bien, no se lograba la participación total del curso, sí hubo una mayor participación en estudiantes que eran reacios a realizar las actividades de la asignatura.

En una de las clases, en el curso 1° medio “G”, estábamos comenzando la “unidad 3: relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático)”. El objetivo de la clase era: “comprender e identificar las características y los elementos de una obra teatral a través de un video y una guía de aprendizaje”. La clase comenzó con la visualización de la imagen de un teatro griego antiguo a través de un *Ppt*, y con la pregunta “¿Qué es esta estructura?”, la curiosidad de los estudiantes produjo un silencio momentáneo y luego un murmullo, hasta que alguien se atrevió a decir que

era un coliseo romano. Luego, se proyectó la siguiente imagen correspondiente a un teatro moderno, generando una reacción de asociación y asombro entre ambas. Les pregunté “¿y esta estructura qué es?” y todos coincidieron en un teatro, así que les hice una última pregunta “¿Qué características tienen en común?”, mencionaron la forma circular, los asientos para el público y un escenario. Una vez realizada la contextualización del concepto, se dio paso a una breve contextualización histórica, explicando el origen del teatro y la relevancia que tenía en la antigua Grecia en el siglo VI a.C. Les expliqué que antiguamente se educaba a la sociedad a través de las obras teatrales, representando acciones que son malas y generando los sentimientos de miedo y compasión (catarsis) para que el público se sintiera identificado con los actores y se “liberaran de sus pecados”, y así prometer no volverlo a hacer. Se ejemplificó el concepto “catarsis” con el texto “Edipo Rey”, específicamente con el final, cuando se arranca los ojos al percatarse que su amada era su madre. Las expresiones faciales de los estudiantes se volvieron pensativas, algunos se rieron por la medida exagerada que había hecho el protagonista. Luego, se dio paso a los contenidos como tal, considerando la definición de una obra teatral y sus características a través de un video. Una vez finalizado, se entregaron las guías de aprendizaje y realizaron ejercicios correspondientes a lo visualizado y finalmente respondieron dos preguntas de opinión y reflexión. La primera pregunta era: “En la Antigua Grecia generaban los sentimientos de terror y compasión a la ciudadanía para educarlos y así pudieran corregir sus errores. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con ese método?, ¿por qué?”; con respecto a esta pregunta, suponía que la respuesta iba a ser negativa, sin embargo, me asombré cuando me di cuenta de que de un total de 24 estudiantes sólo 7 estaban en desacuerdo. Por una parte, las respuestas que más captaron mi atención de los estudiantes que estaban de acuerdo son: “después de que las personas tengan terror ya estarán preparados y no tendrán miedo”, “así podían asimilar los valores del teatro a la vida cotidiana”, “para que se asusten y educarlos de mejor manera”, “se les quedará grabado a las personas”, “con

el miedo la gente reacciona y entiende mejor las cosas” y “porque así pueden ver en persona las consecuencias de sus acciones y decisiones, y así podrían reflexionar sus errores y no volver a repetirlos”. Dichas respuestas vislumbran parte de lo que es su experiencia de vida, la forma en la que posiblemente fueron criados y educados en su núcleo familiar, y tal vez también académicamente. Por otra parte, las respuestas de los estudiantes que estaban en desacuerdo fueron: “en el futuro la persona puede quedar mal mentalmente”, “la gente pasará un susto innecesario” y “todos cometen errores”. Finalmente, se compartieron las distintas respuestas y entregaron las guías de aprendizaje.

Otro día, en el curso 3° medio “F” finalizando la “unidad 2: elaborar y comunicar interpretaciones literarias”, elegí realizar un juego en el bloque de clase de 30 minutos, considerando el posible cansancio de los estudiantes y el tiempo limitado. El objetivo de la clase era: “identificar los tópicos literarios a través de canciones urbanas”. Para ello, se proyectó un juego *Kahoot!* y los estudiantes se conectaron mediante un código, compartiéndoles internet y permitiéndoles compartir el celular en caso de que alguno no se pudiera conectar. Para escuchar las canciones se dispuso de parlantes y también se proyectó un video con la letra de la canción como apoyo. Mientras se conectaban y creaban su personaje dentro del juego, demostraban interés y emoción por jugar, por lo que se generó un buen ambiente gracias a su disposición positiva. Los tópicos literarios vistos en clase fueron: “Carpe Diem”, “Peregrinatio Vitae”, “Amor Bonus”, “Amor Ferus”, “Furor Amoris”, “Collige, Virgo, Rosas”, “Amor Post Mortem”, “Contemptus Mundi” y “Vanitas, Vanitatis”. Las canciones incluidas en el video fueron: “Amor pasajero – Sebastián Yatra”, “Los caminos de la vida – Vicentico”, “Vivir la vida – Marc Anthony”, “Quieren dinero – Los prisioneros”, “Ya no te quiero – Vicentico”, “Solamente tú – Pablo Alborán”, “Yo te extrañaré – Tercer cielo”, “Disfruto – Carla Morrison”, “Juego de seducción – Gustavo Cerati”, “Quédate – Quevedo”, “Cnv Sound Vol.14 – Pure Negga”, “Nunca quedas mal con nadie – Los

prisioneros". El juego tuvo un total de 28 participantes, quienes utilizaron sus apuntes para poder identificar los tópicos en cada una de las canciones. Dicha selección fue variada abarcando la mayor cantidad de gustos musicales de los estudiantes. Durante la actividad, cantaban las canciones que se sabían y comentaban las posibles respuestas. Mientras jugaban, pude observar que, además de motivarse por realizar una actividad distinta, varios estudiantes a quienes les costaba pudieron identificar con rapidez los tópicos literarios, por lo que hubo una mejora en cuanto a los resultados de aprendizaje. También es importante mencionar que los estudiantes recibieron una motivación extrínseca, ya que el primer lugar obtenía 3 décimas, el segundo lugar 2 décimas y el tercer lugar 1 décima. Al finalizar, visualizaron el podio con los tres primeros lugares y celebraron por ello. Luego, se les entregó una guía con dos preguntas de opinión y reflexión sobre la actividad: "1) ¿Te costó identificar los tópicos literarios en las canciones?, ¿por qué?" y "2) Según tu opinión personal: ¿Se pueden aprender los Tópicos Literarios con canciones?, ¿qué otro método utilizarías? Justifica tu respuesta con al menos 1 argumento". Por un lado, la pregunta n°1, 11 estudiantes respondieron que sí les costó identificar los tópicos literarios, ya sea porque "había una gran variedad de tópicos", o "no puse atención en clases". Por otro lado, 12 mencionaron que no les costó identificarlos porque "la música me ayudó a identificarlos", "tenía las definiciones en mi cuaderno y eso me ayudó bastante", "puse atención en clases", "la profesora explicó de una forma con la que pude aprender e identificar los tópicos", "ya sabía algunos porque habíamos practicado", entre otros. En cuanto a la pregunta n°2, la gran mayoría de los estudiantes respondieron que sí se pueden aprender los tópicos literarios con canciones, porque "se pueden identificar en las canciones", y "las canciones se escuchan a diario". Al término de la clase entregaron las guías con las preguntas y se retiraron.

En la siguiente clase se comenzó la "unidad 3: análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales". El objetivo de la clase era: "analizar las interacciones y distintos

argumentos publicados en la web a través de diversas comunidades digitales”. Para introducir los contenidos, se les preguntó “¿Qué son los *influencers*?”, “¿Qué es un discurso?”, “¿Qué son las comunidades digitales?”, a lo que respondieron inmediatamente como una persona “famosa”, “conocida”, y “manipuladora de información”, un discurso es “algo que se dice frente a otra persona o frente a un público”, “es cuando una persona expone en un escenario frente a un público”, y un estudiante dio un ejemplo comparándolo con la clase que dicta un docente. Antes de continuar, les expliqué que era importante considerar el discurso como todo lo que se dice o se habla, ya sea con familiares o amigos, y no solo como algo formal. Y, por último, definieron el concepto de comunidades digitales como un “lugar” en donde se “chatea” e interactúan las personas. Luego, se dio paso a proyectar un *Ppt* con la materia revisando los conceptos ya mencionados con imágenes a modo de ejemplo y explicando el rol que ellos cumplen dentro del *marketing*. En este punto, me percaté que mientras explicaba algunos estudiantes sacaron una caja desechable de plumavit, lo que contenía pollo y arroz. Mientras los demás tomaban apuntes, me acerqué a dichos estudiantes y les pregunté si no habían alcanzado a almorzar, a lo que ellos me respondieron que en las salidas a terreno no se les daba tiempo para comer, porque al llegar al liceo tenían clases enseguida. Frente a ello, les dije que no se preocuparan y comieran tranquilamente. Luego, seguimos con la clase y revisamos la definición de comunidades digitales como usuarios reunidos según sus intereses representados en ejemplos conocidos como Facebook, Twitch, Instagram, Tik Tok, Twitter, etc. Luego, realizaron un ejercicio que consistía en observar dos videos extraídos de *Youtube* de dos deportistas reconocidos a nivel mundial: Cristiano Ronaldo y Lionel Messi. Por un lado, Messi fomentaba el consumo de la bebida Pepsi, mientras que Ronaldo rechazaba el consumo de Coca-Cola recomendando tomar agua. Una vez visto el video les pregunté “¿Qué creen que ocurrió con ambas bebidas?” y todos concordaron en que Pepsi aumentó sus ganancias y Coca-Cola disminuyó sus ganancias. Para poder comprender

esto, les mostré los comentarios que hacían los usuarios con respecto a ambos comerciales, por ejemplo, en el video de Ronaldo un usuario comentó “muy bueno, el deporte es salud y así se tiene que vender”, mientras que en el video de Messi se comentó “hace años que no tomo Pepsi, pero siento que debo tomarla ya!!!! Increíble comercial”. Ante dicha situación les pregunté a los estudiantes “¿Qué tienen en común los *influencers*, el discurso, y las comunidades digitales?” a lo que solo un estudiante respondió “los *influencers* venden cosas con su discurso”, por lo que decidí explicarlo a través de un esquema en la pizarra: “Influencers -> discurso -> comunidades digitales”. Posteriormente lo expliqué diciendo que: “Los influencers son personas famosas que dicen cosas, opinan sobre un tema, lo que sería “el discurso”, cuyo mensaje es difundido o compartido por las “comunidades digitales”, es decir, los usuarios de estas páginas web. Un ejemplo de ello es lo que acabamos de ver con los videos de Messi y Ronaldo y las ventas de las bebidas Pepsi y Coca-Cola”. Una vez aclaradas las dudas, se dio comienzo a la actividad grupal evaluada recibiendo una guía con el contenido resumido, la guía en donde anotarían sus hallazgos, el nombre de una comunidad digital y una problemática, con el fin de que analicen los comentarios realizados por los usuarios en torno a dicho tema. Se reunieron en grupos de 5 personas y monitoreé el trabajo resolviendo sus dudas. Una vez seleccionados y analizados los comentarios los estudiantes respondieron dos preguntas de opinión y reflexión: la primera pregunta: “¿Los usuarios compartieron sus opiniones de forma ética?, ¿por qué?”, a lo que ellos respondieron: “no, porque aunque no insultaron hicieron sentir mal a las personas”, “no, porque comentaban opiniones que insultaban y prejuiciaban a las o los *streamers*”, “de forma mala porque estarían insultando a las personas”, “no, porque le hicieron daño a las personas con los comentarios”, “no, porque cada uno de los usuarios opinaba sin respetar la opinión del otro, respondían o comentaban sin saber sobre lo que hablaban” y “sí, dependiendo del comentario, porque hay comentarios basados en insultos y discriminación”. La segunda pregunta: “¿Cómo el contexto sociocultural se relaciona con el

discurso en distintas comunidades digitales?” respondiendo: “se relaciona de muchas maneras, ya que las opiniones se basan en su cultura o forma de crianza o diferentes experiencias”, “sí, porque tienen opiniones diferentes donde se criaron en ambientes diferentes”, “sí afecta, porque cada uno tiene su forma de dar opiniones y forma de hablar”, “sí, porque no todas las crianzas son iguales lo que lleva a que todos tengan un pensamiento distinto y a que se exprese de manera distinta”, “se relaciona porque el mismo contexto pasa en varias comunidades digitales: *Tik Tok, Youtube, Twitter*, etc, y además sucede con todo el mundo, incluso fuera del mundo digital”, “sí influye porque si a una persona la educan de buena manera no debería influenciarse de cosas malas, pero por distintas razones se influyen de mala manera en las redes sociales”. Una vez finalizada la guía, los estudiantes hicieron entrega de su trabajo para ser evaluado.

El desarrollo del pensamiento crítico según los criterios de Matthew Lipman es posible, pero se deben considerar ciertos factores que pueden influir en el proceso o limitarlo. En el ambiente en el que yo estuve pude notar algunos que mencionaré a continuación. En primer lugar, algunos estudiantes de ambos niveles (primer y tercer nivel) demostraron un cierto grado de dificultad al momento de formular y escribir opiniones, ya sea de forma oral o escrita. Esto implicaba una dependencia del estudiante hacia el docente, porque no podían escribir una opinión sin darles una idea inicial. En segundo lugar, se evidenció que la mayoría de los estudiantes de primer nivel están influenciados por la crianza, la tradición y la moralidad que fue enseñada por sus familias o tutores, lo que se refleja en la imitación de ideas y pensamientos y limita la autocorrección. Esto provoca que no sean capaces de cuestionarse de forma crítica, por lo que al realizar el ejercicio solo se dejaron llevar por lo que sabían y no consideraron otras posibles respuestas. En cuarto lugar, la adaptación del material didáctico a cada curso según su estado socioemocional es importante, porque en ocasiones los estudiantes no demostraban ningún avance y en otras les sobraba tiempo. Este factor es azaroso porque cada uno de ellos tienen sus propios problemas, sin

embargo, también puede ser predecible al considerar las asignaturas que tuvieron anteriormente, la hora del día, el clima caluroso, las necesidades básicas como comer y dormir bien, y los talleres que suelen agotarlos como construcciones metálicas, mecánica automotriz y electrónica. Si se flexibiliza la planificación en dichos días, se pueden obtener mejores resultados o al menos no recibir guías o trabajos en blanco.

A modo de síntesis, como docente aprendí bastante gracias al contexto sociocultural y educacional en el que realicé mi práctica pedagógica. En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, es fundamental considerar los factores que mencioné anteriormente, no solo para alcanzar los objetivos o conocimientos esperados, sino también para obtener información de los estudiantes a través de las preguntas de reflexión y opinión. De esta forma, se conocen los valores que ellos tienen, su forma de pensar y de comprensión del mundo, lo que se traduce en una herramienta fundamental para poder guiar la formación y educación de los estudiantes con el fin de ser personas capaces de autocriticarse y enfrentarse a situaciones fuera del aula, lo que se espera conseguir con un trabajo constante y a través del desarrollo del pensamiento crítico.

## **Relato autobiográfico n°2 (RA 2)**

Durante el segundo semestre del año 2022 realicé mi práctica profesional en un colegio de la provincia de Concepción, en un colegio particular subvencionado, en el que realicé clases en el nivel de enseñanza media en los cursos de 1° medio y dos 2° medios que están entre las edades de 14 a 16 años generalmente, a excepción de aquellos alumnos repitentes. El contexto del colegio es un ambiente bastante familiar, preocupados por los alumnos, sobre todo porque una pequeña parte de estos alumnos cuentan con condiciones familiares difíciles caracterizado por el abandono. Dentro del aula, no tuve problemas en realizar clases una vez los pude conocer bien y saber qué funcionaba y que no. Por ejemplo, al darles tiempo al momento de anotar la materia presente en el Power Point, se generaba desorden ya que tenían tiempo para conversar, en cambio una vez noté esto decidí dictarles la materia lo que resultó en que todos fueran al mismo ritmo y no se diera espacio a conversación cuando era necesaria la concentración. Fuera de estas primeras experiencias en que conocí lo que funcionaba en cada curso, no tuve problemas en realizar las clases en los tres cursos, dado que son alumnos respetuosos, algunos más activos que otros al momento de participar, pero siempre realizaban las actividades sin mayor problema y que se motivaban bastante si les traía juegos para activar conocimientos previos ya que ellos lo veían como un premio. Esto les ayudaba a despertar y comenzar la clase de buena manera. Este segundo semestre, trabajé en la unidad de medios de comunicación en primero y segundo medio, realizando las mismas clases pero adaptando las actividades según tiempo y contexto de clases. Es a través de estas clases de medios de comunicación en donde busqué promocionar el pensamiento crítico en mis estudiantes, dado que es una importante habilidad del siglo XXI que los ayudará a desarrollarse de forma efectiva y completa en diversas áreas de su vida.

En relación al tema principal de este seminario, el pensamiento crítico, para mi es una habilidad que puede desarrollarse transversalmente en diferentes áreas y materias, con el fin de

crear un buen juicio a través de argumentos, evidencias y criterios para luego ponerlo en práctica.

Esto se asimila a lo mencionado por Lipman (2016) al mencionar que el pensamiento crítico:

Es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (p. 21)

Esto es precisamente lo que intenté realizar en mis clases, que mis alumnos logaran un pensamiento más profundo en relación a la materia aprendida este semestre a través del reforzamiento de lo aprendido, mediante preguntas de reflexión, de desarrollo y ejemplos con los que pudieran identificarse, con el objetivo de reforzar esta habilidad tan importante para este siglo y ponerlo en práctica en la clase.

En una clase, estábamos trabajando la unidad 4 de 1° medio, Comunicación y sociedad (medios de comunicación), siendo el objetivo de clase: reconocer y analizar los prejuicios y estereotipos en los medios, para comprenderlos en la vida diaria. La actividad principal era responder preguntas tanto de reflexión como de identificación respecto a la materia vista. Los estudiantes iniciaron la clase con una activación de conocimientos previos a través de preguntas sobre la materia vista la clase anterior, la que había sido interrumpida por diversas situaciones y luego continuamos con el juego en la página *Kahoot!* sobre esto mismo, lo que los motiva y los despierta para seguir un buen ritmo de la clase. Al activar conocimientos previos, recibí respuestas de tipo “los prejuicios eran malos porque había que conocer a la persona primero” o que “en tik tok era donde más veían prejuicios y estereotipos” (Anexo, 2.1, p. 138). A continuación, les realicé un resumen de los prejuicios y estereotipos y terminé de pasar la materia correspondiente para que finalmente respondiesen las preguntas sobre los conocimientos obtenidos en relación al

objetivo de clase. Mientras se realizaba la clase, me di cuenta de que los propios alumnos llegaban a conclusiones sobre el mal actuar de una sociedad, como lo menciono en el diario de campo al decir que “ los alumnos detectan errores tanto en la sociedad que utiliza los estereotipos como en ellos mismos ya que comentan que sí han realizado prejuicios a las personas sin conocerlas”, que podían realizar juicios a través de argumentos y que lograban identificarse con ejemplos de prejuicios y estereotipos sobre todo relacionados en redes sociales ya que es lo que más ocupan en sus vidas diarias. Otro día, trabajando la misma unidad pero en segundo medio, siendo el objetivo de clase: conocer e identificar los mecanismos de persuasión a través de los medios para poder comprenderlos, opte por realizar la misma estrategia de la clase que en el primero medio, ya que los alumnos funcionaban bastante mejor mediante una estructura de clase organizada, por lo tanto, comenzamos con un *Kahoot!* para activar conocimientos previos, materia y preguntas. Mientras realizaba la clase me di cuenta que los prejuicios han ido cambiando según las generaciones, ya que como menciono en el diario de campo (Anexo 2.2, p. 144), “En un ejemplo de la estrategia sociocultural mencioné que en los medios por lo general, al vender ropa de mujer, estas estaban vestidas con tacones porque la sociedad impone que con tacones las mujeres se ven más estilizadas y altas, a lo que las otras dos profesoras en sala respondieron que en sus casos ellas habían recibido esos comentarios, sin embargo, los alumnos respondieron que eso ya no se veía tanto, que ahora las mujeres pueden andar más cómodas por la calle”. Es decir, el pensamiento que impone una sociedad ha ido cambiando al igual que las generaciones. También me di cuenta mientras enseñaba la materia, que los alumnos podían identificar lo aprendido en sus propias experiencias lo que facilitaba la asimilación de esta. Finalmente, en una clase con el segundo medio en relación a la misma unidad, pero con el objetivo de clase distinto, siendo este: Conocer y comprender la estructura de los afiches publicitarios y propagandísticos en los medios para aplicarlo en la guía de aprendizaje. En esta oportunidad, la organización de la clase fue

diferente respecto a la materia, ya que ellos iban a estudiar una guía de materia, contestar preguntas y explicar lo aprendido en sus palabras al final de la clase, con el propósito de que tuvieran un rol mayor en su aprendizaje. Es por esto que la clase comenzó con un *Kahoot!* de conocimientos previos y preguntas sobre un afiche, la explicación de la guía de aprendizaje y un cierre para que todos llegaran a un consenso sobre lo que habían aprendido. En esta clase me da cuenta que los alumnos se motivan bastante cuando se les da la oportunidad de aprender por ellos mismos y que son capaces de llegar a consensos sobre lo que han aprendido a través del diálogo, tomando posiciones ante un tema polémico como por ejemplo los afiches con mensajes de odio, participando en clases y dando ejemplos de la materia con lo que ellos ven en redes sociales.

Abordar el desarrollo de pensamiento crítico en la asignatura de Lengua y Literatura implica, en mi valoración personal, que los alumnos puedan llegar a conclusiones por sí mismo a través de argumentos, realizar juicios y reflexiones, apoyarse en la materia e ir más allá de lo aprendido con un pensamiento más profundo, una habilidad que pueden poner en práctica de manera transversal. Respecto a cómo las y los estudiantes experimentan el desarrollo del pensamiento crítico, este lo vislumbré a través de juicios, de uso de la materia, a través de relacionar lo aprendido con lo que ellos han experimentado fuera del aula y llegando a consensos de grupos. Finalmente, como docente he aprendido que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario la motivación tanto de los alumnos como del docente, para realizar una clase con un clima de aula de confianza, para que los estudiantes puedan participar sin temor a equivocarse y con la seguridad suficiente para compartir vivencias con sus compañeros en relación con la materia. También es necesario acercar la materia a objetos, acciones o acontecimientos cercanos a ellos, como las redes sociales de moda ya que son estas en donde la mayor parte de los alumnos pasan horas de su día y así puedan asimilar mejor lo que están aprendiendo. De igual manera, aprendí

que el pensamiento crítico se puede aplicar en diferentes unidades, ya que si se planifica considerando este tipo de pensamientos, las clases se pueden adaptar para que este se dé.

### **Relato autobiográfico n°3 (RA 3)**

Durante el segundo semestre del año 2022, he venido realizando mi Práctica Profesional en un establecimiento educacional polivalente de la comuna de Florida en la región del Biobío. En este proceso he estado realizando docencia en los niveles 1° y 3° año medio con estudiantes que están entre los 13 a los 17 años aproximadamente y que se destacan por tener un comportamiento regular, caracterizados por ser conversadores y poco animosos para las actividades en aula. El liceo se encuentra bajo la administración del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Andalién Sur y es un establecimiento abierto a la comunidad que, a lo largo del año, ha sido y es un espacio de encuentro cultural para la comunidad de Florida. En relación con el clima dentro de sus aulas, los cursos atendidos se caracterizan por poseer fuertes liderazgos, una gran capacidad de oralidad y de habilidades artísticas en las diversas áreas que se les proponen.

Con el 1er año medio, hemos trabajado la Unidad 2 y 3 del Programa propuesto por el Currículum nacional, las cuales abordan “Ciudadanía y Opinión (género argumentativo)” y “Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático)” respectivamente y en 3er año medio se abordó la unidad 2 que guarda relación con “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias”, mediante las que se buscó implementar y desarrollar el pensamiento crítico en el aula, puesto que es una de las habilidades esenciales del siglo XXI.

En cuanto a la definición de pensamiento crítico, para mí es una habilidad transversal que contempla un razonamiento complejo que desemboca en un producto final: un juicio, el cual puede ser reformulado ya sea por cambios de perspectiva, argumentación o criterios; en palabras de Matthew Lipman (2016), un pensamiento aplicado. Con base en la definición que he adoptado, lo que intento hacer en mis clases es buscar actividades que cumplan con los criterios necesarios para desarrollar este tipo de Pensamiento en el aula, intento dar tareas que le supongan un reto al

estudiantado, con preguntas que orienten sus razonamientos y que soliciten explícitamente que los estudiantes presenten su punto de vista respecto a un tema, conociendo ya el contexto sobre este.

En una oportunidad estábamos trabajando con la Unidad 2 de 1° medio, denominada “Ciudadanos y opinión (género argumentativo)”, la actividad consistía específicamente en leer el texto “Ingkayaiñ taiñ zugun” del autor chileno Pedro Cayuqueo y que se encuentra dentro del Libro del Estudiante, sin embargo, pese a que se dio en el primer bloque, el comportamiento de los estudiantes era inquieto y ruidoso. Una vez se obtuvo el silencio suficiente para trabajar, se les entregaron las instrucciones para realizar la tarea, en la que, después de la lectura, debían responder las preguntas que estaban en el libro y que se relacionaban con el contenido del texto.

Para comenzar, leímos el texto en voz alta con la colaboración de varios estudiantes que quisieron seguir la lectura, esto con el fin de asegurar que todos los estudiantes o la gran mayoría escuchara y pudiera responder las preguntas, no obstante, luego de ello, se les dio tiempo para releer y comprender mejor por su cuenta. La finalidad de esta lectura recae en la necesidad de que la sociedad sea más inclusiva con las personas que provienen de pueblos indígenas y con sus costumbres, en consecuencia, para leer este documento, se debe estar abierto a reflexionar y a debatir con las demás personas, demostrando la capacidad de juicio de los estudiantes.

El inicio de las respuestas comenzó con los estudiantes dando a conocer palabras de origen mapuche que conocieran, de las cuales, la mayoría eran toponimias o nombres propios de personas, incluso negando saber que utilizamos diariamente palabras derivadas de esta lengua como es el caso de la palabra “pichintún”. Además, hubo varios estudiantes que decían no comprender del todo el texto diciendo: “profe, ¿qué es grafemario?” (Anexo 3.1) o incluso,

algunos más frustrados que decían “¿Y por qué me metió el chezugun aquí?” (Anexo 3.1), razón por la cual, se les dio más tiempo para trabajar en las respuestas.

Al menos unos 15 minutos antes de que tocaran la campana para salir a recreo, comenzamos la socialización de las respuestas y se comenzaron a alzar las manitos para responder la siguiente pregunta que no estaba dentro de las del libro, sino que surgió en el trabajo: “¿Crees que es necesario enseñar y aprender mapudungun?” (Anexo 3.1), tomó la palabra la estudiante con iniciales E.V señalando que no le parecía necesario pues no tenía ninguna utilidad para ella, luego el estudiante de iniciales G.V dijo “que si no se enseña el mapudungun, al menos existiera la oportunidad de aprenderlo voluntariamente” y señala la habilitación de un taller de mapudungun, idea que dio un vuelco en la discusión y en las ideas del curso, pues, pese a que estaban de acuerdo en la nula utilidad de esa lengua en sus vidas, posterior a esa intervención, pudieron reestructurar sus ideas y tomar una postura respecto a lo que se estaba discutiendo, demostrando que tienen la capacidad de elaborar sus propios juicios y dar a entender sus perspectivas.

Gracias a esta situación, el aprendizaje profesional que pude adquirir es que, a veces, las preguntas que no están pauteadas y que surgen de una conversación con los estudiantes, pueden abrir más sus mentes a la reflexión y ampliar su capacidad crítica.

En otra ocasión, estábamos trabajando con 3° medio la Unidad 2 denominada “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias” para lo cual habíamos hecho una lectura dramatizada la clase anterior del fragmento del texto “Cuestión de ubicación” del autor chileno Juan Radrigán y esa clase debían responder preguntas que se referían a la historia leída, cabe destacar que se trataba de una clase de 45 minutos (1 hora pedagógica) en el último bloque de la tarde, así que el nivel de concentración de los estudiantes no iba a ser el mismo que el de las mañanas. Pese a

estos antecedentes, la actividad se desarrolló conforme a lo previsto, se les dio tiempo para releer el texto y comenzar a responder.

Lo más significativo y enriquecedor de la clase se dio cuando comenzaron a socializar sus respuestas, una de las preguntas que más les dio de qué hablar fue “¿Cuál es la importancia de llevar el televisor sin caja? ¿Cómo se relaciona esta actitud con la sociedad actual?” (Anexo 3.2) en donde un estudiante de iniciales A.L respondió “la necesidad de hacerse ver” y otra alumna de iniciales C.H que continuó la idea diciendo “la gente quiere comprarse lo mejor pa’ mostrarlo” (Anexo 3.2), situación que abrió paso a varias intervenciones más que destacaban la idea de que la sociedad de hoy está más preocupada de presumir que de disfrutar las cosas.

Otro de los momentos importantes de la clase se dio cuando se respondía la siguiente pregunta: “¿Qué defectos de la sociedad trata de retratar Radrigán en Cuestión de ubicación? Ejemplifica ...” (Anexo 3.2) pues, el estudiante A.L respondió que se muestra “lo materialista que es el chileno, porque siempre quiere tener lo nuevo”, acotación que dio paso a responder la pregunta “¿Cómo crees que influyó en la identidad de Chile la introducción de nuevas maneras de pagar (letras, tarjetas)? ...” (Anexo 3.2) donde C.H dijo que “cuando eso llegó la gente comenzó a gastar lo que no tenía” y una compañera de iniciales E.C concluyó que esa era la razón por la que mucha gente se hace pobre.

Realizar esta clase hizo que los estudiantes se cuestionaran sobre lo materialista que es la sociedad de hoy en día, pues varios de los que estaban en la sala hacían gestos de asentimiento mientras escuchaban la conversación. Profesionalmente, esta clase me dio a entender que, mientras más cercano sea el tema de discusión a sus propias realidades, más capacidad de raciocinio y discusión se genera en el aula.

La última instancia que me gustaría comentar, por lo provechosa que fue, es la actividad evaluada de escritura de un comentario crítico teatral con 1° medio, a partir de la visualización de los videos “Bodas de Sangre” parte 1 y 2 que se encuentran en YouTube, pues, pese a que el proceso de escritura no es algo que fascine a los estudiantes, a mi parecer, tuvo buenos resultados. En esta oportunidad los alumnos tenían que elaborar un comentario en donde criticaran la obra teatral observada, para ello tenían que cumplir con los requisitos de una pauta y con las instrucciones dadas en clase, las cuales decían que debía tener márgenes, una extensión de media plana de cuaderno y fundamentar lo máximo posible su opinión considerando puntos como (actuación, historia, escenario, vestuario, etc.).

Para este proceso de escritura se precisaba hacer correcciones, por lo tanto, desde un inicio se les informó a los estudiantes que podrían acercarse a resolver dudas y a recibir retroalimentación respecto a sus escritos. Gracias a ello, los alumnos se acercaban constantemente a pedir consejos sobre cómo elaborar su opinión, sin embargo, también se dio, que se acercaban acongojados preguntando que si no les había gustado la obra iban a tener una mala evaluación, a lo que respondí que no, y que ninguna opinión sería catalogada como errónea siempre y cuando tuvieran buenas explicaciones, fundamentos o respaldos. En consecuencia, pudieron escribir con mayor libertad y aparecieron diversas perspectivas respecto a lo visto y que solo pudieron observarse bien al leer atentamente los comentarios que habían escrito.

Como profesora en formación, me sorprendió gratamente ver que supieron comunicar su fascinación o descontento con ciertos aspectos de la obra teatral, a algunos les agradó bastante la utilería y el escenario, a otros les pareció pobre; a algunos les gustó la vestimenta porque se adecuaba a la época, a otros no porque era muy apagada; y así fueron demostrando sus perspectivas. Respecto a mi aprendizaje profesional de esta actividad, rescato el hecho de que los estudiantes quieren ser leídos/escuchados, pero temen que sus aseveraciones u opiniones sean

rechazadas o catalogadas como malas, no obstante, si se genera el clima apropiado para expresar sus puntos de vista, puede ser una instancia de provecho, aspecto que es totalmente aplicable a los casos anteriormente mencionados.

#### **Relato autobiográfico n°4 (RA 4)**

Durante el segundo semestre del año 2022, he realizado el desarrollo de mi práctica profesional en un establecimiento educativo de la ciudad de Concepción, donde llevé a cabo la docencia en diversos cursos de enseñanza media, los cuales corresponden a un 8° y dos 2° medios.

El colegio en el que me encuentro realizando mi práctica se caracteriza fundamentalmente por preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior, poniendo especial énfasis en la preparación para rendir pruebas estandarizadas. Esto anterior implica que los estudiantes se encuentran constantemente realizando ensayos diversos que apuntan a un buen desarrollo de la actual llamada PAES. (Prueba de acceso a la educación superior)

En los cursos en los cuales me encuentro realizando clases, he realizado la unidad número 7 en 8°, correspondiendo esta a la unidad de Medios de Comunicación y la unidad 4 de 2° medio, correspondiendo a la unidad de Poder y ambición (género dramático). Dichas unidades las he trabajado de manera que me permitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mediante la materia correspondiente. Esto anterior, debido a que la habilidad del pensamiento crítico resulta ser esencial en el desarrollo intelectual de la vida de los adolescentes, pues se trata de una destreza fundamental para el siglo XXI.

En este contexto, un buen desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico en las clases resulta ser transversal y primordial, ya que, el pensamiento crítico se trata de algo más que solo emitir una opinión cualquiera, sino que debe ser enseñada y reforzada constantemente, algo que necesita pulirse y nutrirse, especialmente en el aula de clases. El pensamiento crítico debe preparar a las personas para desenvolverse en la sociedad, formándose juicios personales que tengan fundamentos correctos y no influenciados por alguien más, para esto, deben cumplirse varios criterios para poder desarrollar un buen pensamiento crítico, criterios que han discutido

varios autores. Uno de los autores en los que intento reflejar mi intento de desarrollar el pensamiento crítico en mi práctica profesional es Matthew Lipman (2016), quien define este tipo de habilidad como algo que tiene que ser practicado constantemente y de manera responsable (p. 21). Debido a esto, lo que intento realizar en mis clases ejecutadas durante mi práctica profesional es reforzar y que los alumnos puedan desarrollar un buen pensamiento crítico, utilizando diversas estrategias metodológicas motivado por elementos de su interés.

Para ejemplificar y evidenciar mejor lo dicho con anterioridad, tenemos el caso de que en una clase con un 2° medio, trabajamos un repaso sobre la intertextualidad referida a la unidad número 4, poder y ambición, donde se trabajó con el objetivo de clase “Recordar y repasar los tipos de intertextualidad”. En dicha clase, los alumnos debían observar diferentes ejemplos de intertextualidad tanto en películas como en textos. Surgió la situación de que en un texto en especial, llamado “La bella durmiente del bosque y el príncipe” de Marco Denevi, que poseía intertextualidad directa con el cuento de la Bella durmiente, los estudiantes dieron a conocer diferentes puntos de vista, ya que era un tema controversial. Opiniones que se repitieron a lo largo de la clase fueron los de “Es un texto bastante o mejor dicho harto machista, es obvio que la forma de pensar era así en ese entonces, pero ya no, y en el día de hoy algo así estaría super funado”. Algo que deja a la vista claramente que el pensamiento de hoy en día ha cambiado bastante con lo que podía ocurrir en tiempos anteriores, donde el machismo era normalizado y comentarios de ese tipo eran mirados en menos o eran ignorados. En esta clase, pude darme cuenta de que para que los alumnos sean más partícipes de la práctica del pensamiento crítico, es positivo optar por la vía de enseñarles temas polémicos para ellos, ya que esto genera más discusión y pueden expresar sus diversas opiniones.

En otra ocasión, trabajando la unidad 7 de medios de comunicación en un 8° básico, donde el objetivo de la clase era la de conocer los medios de comunicación masiva, fui capaz de

comprender que los alumnos responden positiva y energéticamente al material audiovisual, ya que les permite concentrarse más y entender mejor los temas tratados en los videos. Los videos enseñados en la clase eran con el objetivo de que los estudiantes pudieran reconocer la diferencia entre publicidad y propaganda, sin embargo, también se hablaba sobre el tema que trataban dichos videos. Uno de los vídeos mostrados (perteneciente a una propaganda) tenía como tema principal el Alzheimer. Una vez más, los estudiantes, frente a temas que son importantes socialmente hablando, emitieron diversos juicios. Las opiniones que se pudieron observar durante la clase fueron las de “es importante conocer estas realidades porque así la gente puede concientizarse” (Anexo 3.4) o incluso dejando ver que les tocaba una fibra sensible al comentar que “Esta propaganda me hace que me den ganas de llorar” (Anexo 3.4). Esta clase, me deja en claro una vez más que al mostrarle temas sensibles o controversiales a los alumnos, estos van a reaccionar de manera activa y emitirán juicios importantes para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Otro día, trabajando con el mismo curso (8° básico), el objetivo de la clase era “Conocer la estructura de la entrevista y el reportaje” donde la clase comenzó de manera activa con un ejercicio de preguntas por medio de un sitio web dinámico, ya que los estudiantes venían adormilados por el contexto de la hora, ya que era muy de mañana y era necesario que despertaran con un juego. Posterior a esto, terminando la parte teórica de la clase, los estudiantes realizaron diversos ejercicios para reconocer la estructura del reportaje y la entrevista. En un caso especial, mostrando un ejemplo de la entrevista, los estudiantes emitieron diversas opiniones conforme a un tema de interés para ellos. La entrevista se trataba de un Youtuber y Streamer famoso y reconocido alrededor del mundo: “El Rubius”. Esta entrevista dejaba entrever la dificultad que este personaje poseía para hacer su día a día con el constante acoso de los fanáticos de su material audiovisual. Los alumnos, poniéndose en el contexto del creador de contenido,

realizaron opiniones tales como: “Debe ser difícil lidiar con todos los fans, por eso se fue de su país a vivir a otro, lo acosaban mucho” (Anexo 3.4) o “Al final es una lata, porque igual ellos tienen de todo, pero pucha, igual que no puedas ni salir a comprar tranquilo es super penca” (Anexo 3.4). Esto me pudo demostrar que los alumnos opinan mucho más cuando el material enseñado se encuentra relacionado con su cotidianidad.

El desarrollar el pensamiento crítico en las aulas de clases, en la asignatura de Lengua y Literatura, implica estar atento a los diversos escenarios que facilitan el desarrollo de esta habilidad. No es sencillo de vez en cuando que los alumnos pongan toda la atención y compromiso que se necesita para cumplir con los criterios que componen el pensamiento crítico, sin embargo, es posible que como docentes podamos darle una situación facilitadora para esto, adecuando la materia a los temas actuales que mueven a los adolescentes actualmente. Al menos, como docente he aprendido que cuanto más cercano y significativo es el tema para los alumnos, estos prestan mucha más atención y reflexionan más al respecto. De vez en cuando, no es sencillo aplicar esta habilidad, debido a que los factores que pueden influir en un aula son diversos y a veces negativos, pero no es imposible. Es necesario que como docentes podamos desarrollar la habilidad del pensamiento crítico de manera responsable con nuestros estudiantes, ya que esto les será de mucha utilidad para ser ciudadanos responsables y autónomos dentro de la sociedad en la que están inmersos. Toda persona debe ser capaz de pensar por sí misma y emitir sus opiniones de forma respetuosa y comprometida.

### **Relato autobiográfico n°5 (RA 5)**

Durante el segundo semestre del año 2022 realicé mi práctica en un establecimiento municipal de educación media que destaca por su excelencia académica, este se ubica en la comuna de Coronel. Allí realicé clases en cuatro cursos: los dos 4° medios y los dos 2° medios, donde los estudiantes están entre los 18 y 16 años, respectivamente. El establecimiento se caracteriza por su alta exigencia académica, pues tiene como misión que las y los estudiantes lleguen a la educación superior, es por esto que los mismos estudiantes tienen mayor disposición de aprender y prestar atención a las clases. No obstante, esto no significa que todos tengan notas destacables, también hay algunos estudiantes que presentan dificultad para aprender, principalmente por la rapidez y profundidad con la que se enseñan los contenidos, pero también porque este no tiene programa PIE para estudiantes con NEE.

En cuanto a los cursos atendidos, la mayoría presentó buena disposición y participación en las clases, quienes presentaban más seguridad para dar a conocer su opinión o las actividades realizadas en la clase, frente a todo el curso. Por otra parte, en segundo medio resultó un poco más complicado que los estudiantes participaran, puesto que temen dar respuestas equivocadas, por lo que para ello fue necesario dialogar para generar un ambiente de confianza en el aula. Por otra parte, en este último curso ocurría que las clases donde se trabajó pensamiento crítico, eran en los últimos bloques después del almuerzo, de modo que la participación en las clases disminuía.

En todos los cursos se trabajó el pensamiento crítico a través del Género Dramático, por una parte, en 4° medio la unidad es llamada "*Comparando lecturas literarias*" y en 2° medio "*Poder y ambición*". Al ser una habilidad del siglo XXI, se vuelve esencial que como docentes busquemos distintas maneras de trabajar el pensamiento crítico en las distintas unidades.

Esta habilidad, para mí es una habilidad transversal, pues puede ser trabajada en todas las asignaturas, no obstante, esta debe ser mediada por un docente, puesto que el pensamiento crítico no es simplemente la emisión de una opinión o postura, sino más bien el empleo de un pensamiento más complejo, que se debe al uso de ciertos criterios que conllevan a ejercer un buen juicio que tienen como producto un cambio razonable, es decir, poner en práctica aquel juicio. Tal como señala Lipman (2016): “el pensamiento crítico es hábil y es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y tercero, es sensible al contexto.” (p. 21).

Según la definición abordada anteriormente, en mis clases busco que los estudiantes puedan ejercer una opinión sustentada en argumentos, pero que sea un producto concorde a lo que puede ejercer en su vida diaria y personal. Esto lo realicé principalmente a través de preguntas que guíen una discusión más bien guiada, donde los estudiantes puedan utilizar criterios; llevar a cabo una autocorrección en el proceso; que tengan sensibilidad por el contexto, donde los estudiantes principalmente puedan ver situaciones o historias antiguas reflejadas en hechos de actualidad; y finalmente la capacidad que tienen de formular un juicio o más bien sus propios veredictos, decisiones, evaluaciones, etc. A través del ejercicio donde se busca desarrollar el pensamiento crítico.

Lo anterior se vio reflejado, por ejemplo, en una clase con 4to medio debían recordar los contenidos principales del género dramático, pues estos ya los habían aprendido en años anteriores. Después de enseñar este contenido, específicamente: géneros mayores, estructura externa e interna de la obra dramática, los estudiantes vieron una obra de teatro bastante breve, en la que además de identificar sus estructuras, se les guió con preguntas que los hiciera participe de la obra teatral, primero como espectadores, al entregar su apreciación sobre el personaje principal, pero luego como si ellos fueran parte de la producción de esa obra, donde debieron

emitir un juicio respecto a lo que hubieran mantenido, modificado o incorporado en la obra teatral vista. Muchas veces algunos solo respondían con adjetivos, por lo que como docente era necesario realizar preguntas como “¿por qué?” o que ampliaran las descripciones, de modo que así se iban incorporando los indicadores propios del pensamiento crítico.

En otra clase con el mismo curso, enseñé el lenguaje dramático y el lenguaje no verbal y paraverbal, lo que posteriormente pudieron trabajar en un fragmento de *Hamlet* de William Shakespeare donde se encontraba el famoso monólogo del príncipe Hamlet. En esa ocasión los estudiantes pudieron conocer a más detalle la historia, pero analizarla en un contexto valorativo, dando a conocer principalmente sus juicios con respecto al comportamiento de los personajes. Por ejemplo, se les preguntó por lo que hizo el Rey Claudio, quien asesinó a su hermano por obtener el poder, de modo que dicha situación se trabajó a través de la sensibilidad por el contexto, dando a conocer si ellos perjudicarían a alguien con tal de obtener un beneficio propio. También pudieron ejercer juicios sobre lo que ocurre con el amor en el texto, lo que ellos catalogaron como lo que ahora llaman “responsabilidad afectiva”, principalmente reprochando la actitud del protagonista de la obra. Pero también pudieron ponerse en el lugar de este mismo personaje al conocer con más detalle el significado del “ser o no ser”, donde se generaron discrepancias de opiniones, pero ejerciendo el buen juicio propiciado a través del pensamiento crítico.

Como último ejemplo, en una clase que tenía como objetivo “conocer la estructura externa e interna de la obra dramática para identificar sus elementos dentro de las obras teatrales.”, que realicé con 2do medio. Primero, identificaron la estructura interna en la adaptación de la comedia “Médico a palos”, y a través de ella, los estudiantes pudieron responder preguntas relacionadas a los valores negativos representados por los estudiantes, lo que condujo a un debate con respecto a la violencia intrafamiliar, lo que en la obra se utiliza como factor irrisorio, mientras que la

mayoría de los estudiantes pudo calificar esta acción como repudiable según los valores fomentados en el actual siglo.

Con respecto a esta experiencia, como docente fui capaz de comenzar a desarrollar esta habilidad en el estudiantado del establecimiento, pues la mayoría se mostraba entusiasta con estas actividades donde podían manifestarse y dialogar, donde tenían espacio para equivocarse, pero también corregirse sin temor al reproche. Esto, producto de que gran parte estaba acostumbrado a realizar actividades relacionadas directamente al objetivo de la clase, donde solo se permitían respuestas correctas. Mientras que, a través de las actividades relacionadas al pensamiento crítico, la mayoría de las opiniones eran aceptadas y de caso contrario, podían aprender a través del juicio de los demás compañeros. Para una próxima experiencia en mi ejercicio docente, buscaré propiciar estos espacios, pues el pensamiento crítico es una habilidad que se debe trabajar a lo largo de los años de escolaridad para posteriormente ejercerlo cuando salgan de esta etapa.

## **CAPÍTULO 6:**

## **DISCUSIÓN**

Al terminar con los relatos del apartado anterior, se seleccionaron los siguientes temas que fueron recurrentes en los relatos y que se sujetarán a discusión en el presente apartado. Para esto se creó la siguiente tabla que expone los temas y su recurrencia en los relatos autobiográficos seleccionados.

**Tabla 1. Análisis temático**

<b>Análisis temático</b>	<b>(RA 1)</b>	<b>(RA 2)</b>	<b>(RA 3)</b>	<b>(RA 4)</b>	<b>(RA 5)</b>
Tema 1: El pensamiento crítico se da cuando se conecta con las vivencias, la subjetividad o los temas que son parte de la vida de los estudiantes.	x	x	x	x	x
Tema 2: El pensamiento crítico se suscita mejor cuando hay un tema controversial que los moviliza a tomar posición o perspectiva respecto a un tema que los convoca a definirse.	x	x	x	x	-
Tema 3: El pensamiento crítico se da cuando son capaces de establecer criterios para analizar el presente, que socava la tradición moral heredada.	-	x	-	x	x
Tema 4: El pensamiento crítico se ve afectado por los factores externos al aula (situaciones familiares y académicas, horarios y necesidades básicas).	x	-	x	x	-
Tema 5: La discusión o el libre diálogo entre estudiantes propicia el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula.	-	x	x	-	x

## **6.1 Discusión acerca del tema 1: El pensamiento crítico se da cuando se conecta con las vivencias, la subjetividad o los temas que son parte de la vida de ellos.**

En el presente estudio, uno de los temas recurrentes en los hallazgos es aquel que guarda relación con las vivencias y la subjetividad del estudiante en función del desarrollo del pensamiento crítico como un factor determinante en la disposición de los educandos a pensar o reflexionar. Tal como se abordó con anterioridad, la propuesta de Lipman contempla 4 criterios, entre los cuales existe uno que se denomina “sensibilidad por el contexto” y que guarda relación directa con lo planteado pues, por ejemplo, tiene que ver con “diferenciar entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, de diferentes perspectivas personales o de puntos de vista” (Lipman, 2016) es decir, poder discernir las diferentes visiones del mundo, que pueden ver variadas gracias a la diversidad de culturas que existe en la sociedad en que viven.

La sensibilidad por el contexto se da cuando el estudiante es capaz de conectar sus propias experiencias con los contenidos que está aprendiendo o los textos que está leyendo, además de que existe una asociación automática de datos que ha escuchado o visto y que le sirven para complementar la información nueva que está recibiendo, en estos casos se ve implicada también, la subjetividad del estudiante y su vida personal. Las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio señalan que, en la dimensión moral, el estudiante debe ser capaz de:

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de diferencias. (MINEDUC, 2015)

De este modo, resaltan la importancia de que el educando esté consciente de lo que sucede en la sociedad a la que pertenece, proceso que se va complejizando a medida que avanza en los

niveles académicos, es decir, cuando alcanza 3ro y 4to año medio y tiene asignaturas específicas del área Científico-Humanista. También, el Marco para la Buena Enseñanza fija los lineamientos para que los profesores puedan adecuar sus clases, haciéndolas cercanas al contexto de los estudiantes de modo que ellos asocien y puedan construir un significado nuevo, como es el caso del Estándar 3, Foco: Diseño de experiencias de aprendizaje, en donde se señala que el docente debe diseñar “experiencias de aprendizaje que desafíen creativamente a sus estudiantes a partir de temáticas relevantes y pertinentes de la comunidad local, regional y/p global...” (CPEIP, 2021)

En relación con lo observado en el aula, se determinó que en los cinco relatos autobiográficos se dio que los estudiantes respondían o argumentaban mejor cuando se trataba de temas que conocían o de los cuales habían escuchado, como es el caso del relato 1 (RA1) en donde sucedió lo siguiente:

“En el contexto de los tópicos literarios, se realizó un juego *Kahoot!* con canciones para poder identificarlos. *“Mientras jugaban, pude observar que, además de motivarse por realizar una actividad distinta, varios estudiantes a quienes les costaba pudieron identificar con rapidez los tópicos literarios, por lo que hubo una mejora en cuanto a los resultados de aprendizaje”*. Luego, respondieron preguntas de opinión y reflexión. Una de ellas era: “2) Según tu opinión personal: ¿Se pueden aprender los Tópicos Literarios con canciones?, ¿qué otro método utilizarías? Justifica tu respuesta con al menos 1 argumento”. Ante esta pregunta, *“la gran mayoría de los estudiantes respondieron que sí se pueden aprender los tópicos literarios con canciones, porque “se pueden identificar en las canciones”, y “las canciones se escuchan a diario”* (Anexo relato autobiográfico unificado n°1). Además, recomendaron métodos que ya se habían trabajado en clases anteriores, como, por ejemplo, los poemas.”

En este relato se puede observar cómo los alumnos prefieren que les enseñen con herramientas más cercanas a su día a día.

Un segundo caso en el que se pudo observar este aspecto fue en el relato 2 (RA2):

“Mientras se realizaba la clase, me di cuenta de que los propios alumnos llegaban a conclusiones sobre el mal actuar de una sociedad, como lo mencionó en el diario de campo al decir que “ los alumnos detectan errores tanto en la sociedad que utiliza los estereotipos como en ellos mismos ya que comentan que sí han realizado prejuicios a las personas sin conocerlas”, que podían realizar juicios a través de argumentos y que lograban identificarse con ejemplos de prejuicios y estereotipos sobre todo relacionados en redes sociales ya que es lo que más ocupan en sus vidas”.

Algo parecido sucedió en el relato 3 (RA3):

“Hacer esta clase hizo que los estudiantes se cuestionaran sobre lo materialista que es la sociedad de hoy en día pues varios de los que estaban en la sala hacían gestos de asentimiento mientras escuchaban la conversación. Profesionalmente, esta clase me dio a entender que, mientras más cercano sea el tema de discusión a sus propias realidades, más capacidad de raciocinio y discusión se genera en el aula.”.

En el relato 4 (RA4) sucede algo similar:

“En un caso especial, mostrando un ejemplo de la entrevista, los estudiantes emitieron diversas opiniones conforme a un tema de interés para ellos. La entrevista se trataba de un Youtuber y Streamer famoso y reconocido alrededor del mundo: “El Rubius”. Esta entrevista dejaba entrever la dificultad que este personaje poseía para hacer su día a día con el constante acoso de los fanáticos de su material audiovisual. Los alumnos, poniéndose en el contexto del

creador de contenido, realizaron opiniones tales como: “Debe ser difícil lidiar con todos los fans, por eso se fue de su país a vivir a otro, lo acosaban mucho” o “Al final es una lata, porque igual ellos tienen de todo, pero pucha, igual que no puedas ni salir a comprar tranquilo es super penca”. Esto me pudo demostrar que los alumnos opinan mucho más cuando el material enseñado se encuentra relacionado con su cotidianidad. ”.

Y, finalmente en el relato 5 (RA5) en donde sucede lo siguiente:

“Primero, identificaron la estructura interna en la adaptación de la comedia “Médico a palos”, y a través de ella, los estudiantes pudieron responder preguntas relacionadas a los valores negativos representados por los estudiantes, lo que condujo a un debate con respecto a la violencia intrafamiliar, lo que en la obra se utiliza como factor irrisorio, mientras que la mayoría de los estudiantes pudo calificar esta acción como repudiable según los valores fomentados en el actual siglo.”.

En estos relatos el tema recurrente es que, mientras más se acerque el tema a la sociedad en la que vivimos o se relacione con aspectos de la vida cotidiana, serán debatidos con mayor libertad, de este modo, se demuestra que los alumnos si tienen la capacidad de debatir y emitir juicios (que es lo que se busca), pero que la participación puede depender de qué tanto se identifiquen o puedan relacionar el tema que se les presenta, con su propia realidad.

Además, cabe destacar que en la sociedad actual, la juventud demuestra constantemente la necesidad y urgencia de ser escuchados y de expresar sus propios puntos de vista, para así ser considerados dentro de la toma de las decisiones de la sociedad en que están insertos. En consecuencia, esta necesidad provoca que los educandos se muestren con mayor disposición a participar y a defender sus propias posturas, demostrando tener capacidad de juicio y de argumentación.

## **6.2 Discusión acerca del tema 2: El pensamiento se suscita mejor cuando hay un tema controversial que los moviliza a tomar posición o perspectiva respecto a un tema que los convoca a definirse.**

El presente estudio del pensamiento crítico en base a los criterios de Matthew Lipman ha implicado poner a prueba los cuatro indicadores que se proponen bajo su tutela en las aulas de clases. En este sentido, se ha podido observar que uno de los temas recurrentes en los relatos autobiográficos se ve presente en la mayoría de las experiencias pedagógicas por parte de las investigadoras. Se ha demostrado en el proceso de observación que el pensamiento crítico se suscita mejor cuando hay un tema controversial que moviliza a los estudiantes a tomar posición o perspectiva respecto a un tema los convoca a definirse. Esto quiere decir, que si los alumnos dentro de una sala de clase se ven envueltos en una situación que los posicione a apoyar alguna perspectiva sobre algún tema que sea relevante para ellos, estos van a ser capaces de demostrar que son capaces de elaborar juicios posicionándose en un contexto dado por la situación en la que se encuentren. Esto obedece a la propuesta de pensamiento crítico elaborada por Lipman (2016) donde nos explica que para desarrollar el correcto uso de la habilidad del pensamiento crítico los estudiantes deben buscar realizar un pensamiento coherente con el contexto, donde pueda utilizar el conocimiento que ha recopilado durante la clase y las diferentes discusiones ocurridas en ella también. En este sentido, el tema que se ha repetido durante las auto observaciones hace sentido con los indicadores de Lipman sobre la capacidad de emitir juicios y la sensibilidad al contexto que han sido explicados durante esta investigación.

Dicho lo anterior, durante las experiencias de práctica pedagógicas de nivel profesional se ha demostrado en diferentes relatos que en varios escenarios y clases se han presentado factores como los explicados anteriormente, obedeciendo a que los alumnos desarrollan mejor la habilidad de pensamiento crítico cuando les presentamos un tema polémico o controversial. Tomaremos

como ejemplo el relato 1 (RA 1), donde en una clase al tener que responder preguntas sobre temas polémicos como lo son los contextos socioculturales y las conductas en las redes sociales, los estudiantes fueron capaces de realizar una opinión posicionándose en el contexto y emitiendo juicios relacionados a ellos:

“La segunda pregunta: “¿Cómo el contexto sociocultural se relaciona con el discurso en distintas comunidades digitales?” respondiéndolo: “se relaciona de muchas maneras, ya que las opiniones se basan en su cultura o forma de crianza o diferentes experiencias” o “sí influye porque si a una persona la educan de buena manera no debería influenciarse de cosas malas, pero por distintas razones se influyen de mala manera en las redes sociales”.

Se puede entonces observar que los indicadores se cumplen, ya que los alumnos basaron sus respuestas según el contexto que se les entregaba, siendo capaces de posicionarse en culturas diversas, no sólo la propia. Parecido es el caso en la clase desarrollada en el relato 3 (RA 3):

“¿Crees que es necesario enseñar y aprender mapudungun?”, tomó la palabra la estudiante con iniciales E.V señalando que no le parecía necesario pues no tenía ninguna utilidad para ella, luego el estudiante de iniciales G.V dijo “que si no se enseña el mapudungun, al menos existiera la oportunidad de aprenderlo voluntariamente” y señala la habilitación de un taller de mapudungun, idea que dio un vuelco en la discusión y en las ideas del curso, pues, pese a que estaban de acuerdo en la nula utilidad de esa lengua en sus vidas, posterior a esa intervención, pudieron reestructurar sus ideas y tomar una postura respecto a lo que se estaba discutiendo, demostrando que tienen la capacidad de elaborar sus propios juicios y dar a entender sus perspectivas.”

En este caso, la clase demostró que los estudiantes al preguntarles acerca de un tema polémico en Chile como lo es el aprendizaje de la lengua Mapudungun, estos emitieron diversas opiniones e incluso poder reflexionar acerca de ellas, no encerrándose solo en su propio punto de

vista, sino que siento capaces de posicionarse en un contexto diferente al suyo para transformar su conocimiento y ampliar su visión de mundo.

Parecidos fueron los casos en los relatos 2 (RA 2) y 4 (RA 4), ya que en ambos relatos los estudiantes además de ser motivados a tomar una posición, el pensamiento crítico fue motivado por temas que para los estudiantes eran relevantes en la actualidad. En el relato 2 (RA 2), podemos ver que se explica que la razón del desarrollo del pensamiento crítico se debe en gran parte porque los alumnos tuvieron que dialogar acerca de lo que ellos ven en las redes sociales, contexto al que están expuesto día a día y posicionarse a los afiches con mensajes de odio que visualizan:

“En esta clase me di cuenta que los alumnos se motivan bastante cuando se les da la oportunidad de aprender por ellos mismos y que son capaces de llegar a consensos sobre lo que han aprendido a través del diálogo, tomando posiciones ante un tema polémico como por ejemplo los afiches con mensajes de odio, participando en clases y dando ejemplos de la materia con lo que ellos ven en redes sociales.”

En el relato 4 (RA 4), podemos ver que los alumnos tienen que opinar acerca de un tema latente y de gran importancia para ellos en la actualidad, como lo es el machismo:

"Surgió la situación de que en un texto en especial, llamado “La bella durmiente del bosque y el príncipe” de Marco Denevi, que poseía intertextualidad directa con el cuento de la Bella durmiente, los estudiantes dieron a conocer diferentes puntos de vista, ya que era un tema controversial. Opiniones que se repitieron a lo largo de la clase fueron los de “Es un texto bastante o mejor dicho harto machista, es obvio que la forma de pensar era así en ese entonces, pero ya no, y en el día de hoy algo así estaría super funado”.

Algo que deja a la vista claramente que el pensamiento de hoy en día ha cambiado bastante con lo que podía ocurrir en tiempos anteriores, donde el machismo era normalizado y comentarios de ese tipo eran mirados en menos o eran ignorados. En esta clase, pude darme cuenta de que para que los alumnos sean más partícipes de la práctica del pensamiento crítico, es positivo optar por la vía de enseñarles temas polémicos para ellos, ya que esto genera más discusión y pueden expresar sus diversas opiniones."

El relato de la experiencia pedagógica anterior explica que, gracias a este tema polémico, los alumnos fueron capaces de emitir opiniones controversiales para la actualidad. Se evidencia que, al elegir temas polémicos durante las clases, los alumnos se concentran en pensar de forma más crítica y participan más durante las clases.

Bajo este contexto, podemos evidenciar que el pensamiento crítico sí puede desarrollarse de mejor manera cuando a los estudiantes se les expone o presenta un tema que los obliga a tomar posición y dar su punto de vista. Esto anterior, expone con certeza que los docentes en la actualidad deben tener en consideración presentarles temas a discusión polémicos o controversiales a los estudiantes, ya que de esta forma estamos haciendo que ellos puedan pensar de manera crítica y responsable. Esto anterior, tiene directa relación con que los alumnos puedan desarrollar un cambio actitudinal mediante la materia, puesto que, al compartir y discutir entre sus pares, pueden llegar a cambiar su manera de pensar o replantearse la forma en la que ven el vivir cotidiano. Es por esto, que enseñar a pensar críticamente, es sumamente importante ya que además de instruir sobre alguna materia, se le está dando al estudiante la capacidad de cuestionarse a sí mismo, para poder compartir su opinión de manera libre y fundamentada.

### **6.3 Discusión acerca del tema 3: El pensamiento crítico se da cuando son capaces de establecer criterios para analizar el presente, que socava la tradición moral heredada.**

En el presente trabajo, se comenzó investigando sobre Matthew Lipman y sus cuatro indicadores sobre pensamiento crítico: sensibilidad al contexto, capacidad de juicio, uso de criterios y autocorrección. Considerando esto, se realizaron los diarios de campo en base a las clases dentro del aula, las cuales se formularon en consideración a estos cuatro criterios. Luego de un análisis temático de los relatos autobiográficos de cada participante, se formularon temas a discusión, la cual en este caso es: El pensamiento crítico se da cuando son capaces de establecer criterios para analizar el presente, que socava la tradición moral heredada. Hay que tener presente que, la tradición moral heredada hace referencia a creencias, ideologías, prejuicios e ideas que se van traspasando de generación en generación. En tres de los cinco relatos autobiográficos de las participantes, se dio cuenta de que esto ha ido cambiando y quedó demostrado en las narraciones, siendo este cambio parte de la demostración del pensamiento crítico que se buscó promocionar.

En primer lugar, hay que considerar que el marco teórico apuntó al pensamiento crítico según Lipman (2016) el cual expone que el pensamiento crítico es "Un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto" (p. 21) estableciendo los cuatro criterios ya mencionados, además de considerar lo que mencionan las bases curriculares, estándares, entre otros.

Las Bases Curriculares de 7º a 2º medio, menciona que el área de lenguaje se divide en el enfoque cultural y comunicativo, siendo este último el que mejor se expone en el tema a discusión, ya que el enfoque comunicativo según el MINEDUC (2015) menciona que uno de los objetivos de este enfoque es "desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y

físico de acuerdo a su edad” (p. 14). En otras palabras, busca desarrollar competencias educativas para integrarse a una sociedad. De la misma manera, los estándares los cuales buscan orientar al profesor dentro de sus clases proponen los descriptores 8.1, 8.2 y 8.3 del enfoque de pensamiento crítico, que en suma busca que los estudiantes realicen juicios críticos a través de argumentos, estén abiertos a los cambios de opinión, así como llegar a consensos entre distintos puntos de vista (CPEIP, 2022). Es decir, tanto Lipman como los documentos del Ministerio de Educación, buscan un pensamiento responsable que tenga argumentos para ser defendidos.

En relación con lo evidenciado en los relatos autobiográficos, se pueden desprender los siguientes fragmentos que exponen el tema. En el relato número dos (RA2), la participante relata que “Mientras realizaba la clase me di cuenta que los prejuicios han ido cambiando según las generaciones, ya que como menciono en el diario de campo (Anexo 2.2, p.118) “En un ejemplo de la estrategia sociocultural mencioné que en los medios por lo general, al vender ropa de mujer, estas estaban vestidas con tacones porque la sociedad impone que con tacones las mujeres se ven más estilizadas y altas, a lo que las otras dos profesoras en sala respondieron que en sus casos ellas habían recibido esos comentarios, sin embargo, los alumnos respondieron que eso ya no se veía tanto, que ahora las mujeres pueden andar más cómodas por la calle”. Es decir, el pensamiento que impone una sociedad ha ido cambiando al igual que las generaciones”. Una situación similar ocurre en lo narrado en el relato número cuatro (RA4) cuando la participante puntualiza que “Opiniones que se repitieron a lo largo de la clase fueron los de “Es un texto bastante o mejor dicho harto machista, es obvio que la forma de pensar era así en ese entonces, pero ya no, y en el día de hoy algo así estaría super funado”. Algo que deja a la vista claramente que el pensamiento de hoy en día ha cambiado bastante con lo que podía ocurrir en tiempos anteriores, donde el machismo era normalizado y comentarios de ese tipo eran mirados en menos o eran ignorados”. Lo mismo sucede en el relato número cinco (RA5) ya que la participante

menciona que “identificaron la estructura interna en la adaptación de la comedia “Médico a palos”, y a través de ella, los estudiantes pudieron responder preguntas relacionadas a los valores negativos representados por los estudiantes, lo que condujo a un debate con respecto a la violencia intrafamiliar, lo que en la obra se utiliza como factor irrisorio, mientras que la mayoría de los estudiantes pudo calificar esta acción como repudiable según los valores fomentados en el actual siglo.

En resumen, en los tres relatos evidencian que los alumnos han ido cambiando prejuicios e ideas que anteriormente en la sociedad eran aceptados o se les restaba importancia. Los alumnos ahora pueden debatir en relación a estos cambios y hacen visible sus posiciones a través de argumentos y experiencias propias de ellos, lo que se condice con lo mencionado tanto por Lipman como en los documentos del Ministerio de Educación, que busca que los estudiantes reflexionen a través de juicios de manera responsable y crítica, desarrollándose moralmente para incursionar en una sociedad que ha ido cambiando al igual que ellos. Esto lleva a un pensamiento crítico, ya que autocorrectivo por señalar el error de pensamiento de otros, es sensible al contexto ya que reconocen diferencias culturales, utilizan criterios para sus argumentos y utilizan su capacidad de juicio para manifestar una posición.

Es menester señalar que el pensamiento crítico da espacios para que los docentes logremos salir de la instrumentalización de la profesión, como ejemplo las pruebas estandarizadas y que, dentro de estos espacios los alumnos puedan compartir sus perspectivas de mundo y extenderlas más allá de sus propias experiencias, como en este caso, a través de compartir prejuicios que pueden cambiar a través del diálogo en estos espacios mencionados.

#### **6.4 Discusión acerca del tema 4: El pensamiento crítico se ve afectado por los factores externos al aula (situaciones familiares y académicas, horarios y necesidades básicas)**

El Marco para la Buena Enseñanza (2021), en el “Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes”, plantea el desarrollo de habilidades del pensamiento para el aprendizaje profundo:

El aprendizaje profundo implica que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y creativo a través de su participación en actividades que les permitan usar el conocimiento disciplinar para explicar, generalizar, abordar situaciones nuevas, razonar utilizando evidencias, analizar argumentos y tomar decisiones a partir de ese análisis, y generar respuestas originales al resolver un problema. (p. 45)

La definición anterior da paso al tema a desarrollar, correspondiente al pensamiento crítico. Dicho concepto se presenta también en el “Estándar 8: estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento”, el que contiene tres descriptores de los cuales uno se abordará a continuación:

8.2 Implementa estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinarios y transversales y de la diversidad de sus estudiantes (p. 51)

Frente a esto, se requiere la adaptación de dichas estrategias didácticas según el contexto educacional en el que esté inserto cada docente, y según las características cognitivas, conductuales y personales de sus estudiantes.

Ahora bien, las Bases Curriculares (2019) plantean que el pensamiento crítico:

Favorece la habilidad de analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. El juicio crítico contribuye, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. (p. 25)

De esta forma, los estudiantes deberán ser capaces de desarrollar estas habilidades con el fin de emitir juicios en su vida diaria en distintos contextos. Todo lo mencionado anteriormente se relaciona con la definición del pensamiento crítico planteada por el filósofo Matthew Lipman, quien expone que “el pensamiento crítico es hábil y es un pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto” (p. 21), esto es aplicable en el aula del sistema educacional chileno, porque cumple con los objetivos expuestos en los documentos anteriores y porque es adaptable a cualquier contexto educativo a través de las planificaciones.

Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se involucran varios factores que se deben considerar al momento de enseñar, tales como, teóricos, económicos, emocionales, culturales, etc. En este caso, se abordarán las situaciones académicas, los horarios y las necesidades básicas de los estudiantes. En el transcurso de la práctica profesional, se recopilieron distintas experiencias según el establecimiento educacional y el ambiente en el que cada una estaba, muy distintos entre sí, pero con algunos elementos que suelen repetirse. Por ejemplo, en el relato 3 (RA 3) y 4 (RA4) coinciden específicamente en que el horario de clase afecta también la disposición de los estudiantes al realizar una actividad. En el caso del relato 3 (RA 3) sucedió lo siguiente:

“La actividad consistía específicamente en leer el texto “Ingkayaiñ taiñ zugun” del autor chileno Pedro Cayuqueo y que se encuentra dentro del Libro del Estudiante, sin embargo, pese a que se dio en el primer bloque, el comportamiento de los estudiantes era inquieto y ruidoso”

En este relato, los estudiantes demostraron cambios en su comportamiento al llegar al aula, y esto generalmente se debe a la necesidad de conversar después de no verse durante la tarde siguiente, ya que era el primer bloque del día. En el siguiente relato 4 (RA 4), ocurre algo similar, pero con un comportamiento distinto:

"Otro día, trabajando con el mismo curso (8° básico), el objetivo de la clase era “Conocer la estructura de la entrevista y el reportaje” donde la clase comenzó de manera activa con un ejercicio de preguntas por medio de un sitio web dinámico, ya que los estudiantes venían adormilados por el contexto de la hora, ya que era muy de mañana, y era necesario que despertaran con un juego”

En el relato anterior, el factor del horario tiene un efecto distinto debido a que no demostraban tanta energía como el anterior, sintiéndose adormilados en vez de conversadores.

Ahora bien, no solo el horario influye en su disposición o conducta, también influyen sus necesidades básicas, como por ejemplo la alimentación. Esto se puede evidenciar en el relato 1 (RA 1):

“Se dio paso a proyectar un *Ppt* con la materia revisando los conceptos ya mencionados con imágenes a modo de ejemplo y explicando el rol que ellos cumplen dentro del *marketing*. En este punto, me percaté que mientras explicaba algunos estudiantes sacaron una caja desechable de plumavit, lo que contenía pollo y arroz. Mientras los demás tomaban apuntes, me acerqué a dichos estudiantes y les pregunté si no habían alcanzado a almorzar, a lo que ellos me respondieron que en las salidas a terreno no se les daba tiempo para comer, porque al llegar al

liceo tenían clases enseguida. Frente a ello, les dije que no se preocuparan y comieran tranquilamente”.

Este factor incide directamente en el bienestar de los estudiantes, porque la alimentación deficiente incide en su energía, lo que a su vez afecta en el sueño, la concentración, el comportamiento, y por ende su disposición en el aula frente a las actividades.

A modo de síntesis, cabe destacar ciertos aspectos presentes en el relato 1 (RA 1) que influyeron en el rendimiento de los estudiantes, lo que se puede considerar en otros contextos y ambientes educativos al momento de desarrollar el pensamiento crítico:

“En ocasiones, los estudiantes no demostraban ningún avance y en otras les sobraba tiempo. Este factor es azaroso porque cada uno de ellos tienen sus propios problemas, sin embargo, también puede ser predecible al considerar las asignaturas que tuvieron anteriormente, la hora del día, el clima caluroso, las necesidades básicas como comer y dormir bien, y los talleres que suelen agotarlos como construcciones metálicas, mecánica automotriz y electrónica. Si se flexibiliza la planificación en dichos días, se pueden obtener mejores resultados o al menos no recibir guías o trabajos en blanco”

Como docentes, se debe considerar todos estos factores al momento de enseñar, porque si bien cada uno de los jóvenes tienen necesidades distintas, se debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje de todos y cada uno de ellos. Para ello, se debe velar por el bienestar de los estudiantes con el fin de lograr una disposición positiva en el aula y así llevar a cabo las actividades que desarrollan las habilidades de orden superior como lo es el pensamiento crítico.

## **6.5 Discusión acerca del tema 5: La discusión o el libre diálogo entre estudiantes propicia el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula.**

Las Bases Curriculares chilenas, consideran la comunicación oral como una de las competencias esenciales que deben poseer las y los estudiantes, pues es este eje el que les permite desenvolverse en una comunidad en la que se pueda compartir a través de la eficacia e inmediatez que propicia la oralidad. Sin embargo, es necesario que los docentes guíen la capacidad educativa del estudiantado, de modo que el mensaje a transmitir por parte del emisor sea comprendido a cabalidad por el interlocutor.

Es en este sentido donde la comunicación oral tiene directa relación con el desarrollo del pensamiento crítico, pues se hace estrictamente necesario que:

La clase de Lengua y Literatura debe ser el lugar privilegiado para que las y los estudiantes no solo aprendan otros conocimientos y habilidades por medio del diálogo, sino que también aprendan a dialogar abiertas y abiertos a las ideas de otros y otras y respetando a su interlocutor o interlocutora. (MINEDUC, p.41)

De este modo, trabajar el pensamiento crítico a través de la oralidad, permite que los estudiantes emitan sus juicios de manera libre, pero respetando y abriéndose a las diversas opiniones que pueden encontrar entre sus compañeros de aula, haciendo que se cumplan ciertos indicadores señalados por Lipman (2016), como el caso de la autocorrección, donde se da espacio a que los estudiantes identifiquen errores en la manera de pensar de los demás y a la vez los errores propios. Lo que se puede propiciar principalmente dando a conocer los juicios a través de la verbalización de estos y así construyendo un diálogo efectivo que conduce al desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, el Programa de Estudio de Primero Medio (2016), pone énfasis en que los estudiantes deben ser capaces de argumentar a través del diálogo, considerando este como una instancia constructiva para dar a conocer los diversos puntos de vista de manera fundamentada, pero siempre trabajado por medio del respeto hacia las demás opiniones, favoreciendo la reflexión de la propia.

En las vivencias ocurridas en las clases, se logró evidenciar que tres de los cinco relatos coinciden en el tema de que la discusión o el libre diálogo entre estudiantes propicia el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula. Como es el caso del RA 2 donde se señala:

“En esta clase me di cuenta que los alumnos se motivan bastante cuando se les da la oportunidad de aprender por ellos mismos y que son capaces de llegar a consensos sobre lo que han aprendido a través del diálogo.”

Demostrando que el momento del diálogo resulta beneficioso, pero a la vez es una instancia llamativa para los estudiantes, donde se muestran dispuestos a participar en las actividades de la clase. Similar es el caso del RA 3, donde:

“Gracias a esta situación, el aprendizaje profesional que pude adquirir es que, a veces, las preguntas que no están pauteadas y que surgen de una conversación con los estudiantes, pueden abrir más sus mentes a la reflexión y ampliar su capacidad crítica.”

En este caso se puede dar cuenta de que, a través del diálogo y el fomento de este, son los mismos estudiantes quienes buscan la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico a través de la comunicación oral. También está el caso del RA 5, donde se señala que:

“como docente fui capaz de comenzar a desarrollar esta habilidad en el estudiantado del establecimiento, pues la mayoría se mostraba entusiasta con estas actividades donde podían

manifestarse y dialogar, donde tenían espacio para equivocarse, pero también corregirse sin temor al reproche.”

En este caso se da cuenta de la utilización del diálogo como medio para la enseñanza del pensamiento crítico, el que era bien recibido por el estudiantado al momento de participar en la clase.

En el caso de los relatos presentados, es posible ver cómo las docentes utilizan principalmente la comunicación oral a través del diálogo y las discusiones, para trabajar el pensamiento crítico, pero más importante, que esta instancia es acogida positivamente por los estudiantes, quienes en su mayoría, se muestran dispuestos a participar emitiendo sus juicios respecto a los contenidos.

Otro punto importante con respecto al diálogo y el pensamiento crítico es que a través de la conversación es posible producir un cambio actitudinal por parte de los estudiantes, pues sobre la marcha pueden dar cuenta de sus errores de pensamiento, reformular o complementar estos a través de lo que dialoguen con los demás compañeros de aula. Estas reformulaciones pueden conllevar consecuencias en la moralidad de cada uno de ellos, produciendo incluso cambios valóricos.

Asimismo, la metodología del diálogo y la discusión resulta fundamental para enseñar el pensamiento crítico, pasando de ser un contenido transversal a ser uno de los principales en la planificación de una clase.

**CAPÍTULO 7:**

**CONCLUSIONES**

## 7.1 Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos

Como equipo investigativo planteamos el siguiente objetivo general: “comprender experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en aula en la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media en la provincia de Concepción”. Para ello, se seleccionó el instrumento “diario de campo”, con el fin de narrar e interpretar experiencias de aprendizaje durante el proceso del desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula desde una perspectiva del autoestudio. Para su articulación se consideraron los cuatro criterios fundamentales planteados por el filósofo Matthew Lipman, correspondientes a la autocorrección, el uso de criterios, la capacidad de juicio y la sensibilidad al contexto, para posteriormente analizar los hallazgos obtenidos y realizar la presente conclusión.

Durante las clases, los estudiantes experimentaron de diferentes maneras estos criterios, debido a su diferente contexto sociocultural y educativo. Frente a esto, se adaptó cada clase según las características propias de los estudiantes, utilizando recursos didácticos tales como videos, canciones, *Kahoot!*, *Power Point*, y guías de aprendizaje. A través de dichos recursos, los estudiantes lograron desarrollar el pensamiento crítico por medio de los cuatro criterios estipulados anteriormente. En primer lugar, la autocorrección se evidenció al dialogar entre pares escuchando distintas opiniones, y al corregir sus propios errores después de reflexionar sobre un tema. En segundo lugar, el uso de criterios se evidenció al guiarse por el libro de contenidos, o al responder preguntas de opinión y reflexión. En tercer lugar, la capacidad de juicio se evidenció al compartir sus opiniones, o al proponer soluciones frente a un problema en específico. En cuarto lugar, la sensibilidad al contexto se evidenció al relacionar lo que estaban aprendiendo con aspectos de su vida. Sin embargo, esta habilidad se llevó a cabo en distintos grados de éxito, debido a factores que influían en su desarrollo. Estos factores se identificaron como temas recurrentes en los relatos de experiencia para su posterior análisis, reconociendo los siguientes:

“Tema 1: El pensamiento crítico se da cuando se conecta con las vivencias, la subjetividad o los temas que son parte de la vida de los estudiantes”, como por ejemplo al identificar los tópicos literarios con canciones urbanas, y al formular opiniones sobre los estereotipos o el materialismo presente en la sociedad. “Tema 2: El pensamiento crítico se suscita mejor cuando hay un tema controversial que los moviliza a tomar posición o perspectiva respecto a un tema que los convoca a definirse”, como por ejemplo al analizar los comentarios en las redes sociales, o al compartir su opinión sobre la enseñanza de la lengua mapudungun. “Tema 3: El pensamiento crítico se da cuando son capaces de establecer criterios para analizar el presente, que socava la tradición moral heredada”, como por ejemplo los prejuicios y el machismo, que han ido disminuyendo con el pasar de los años al ser criticados por las nuevas generaciones. “Tema 4: El pensamiento crítico se ve afectado por los factores externos al aula (situaciones familiares y académicas, horarios y necesidades básicas)”, como por ejemplo la deficiencia de alimentación en los estudiantes y su capacidad para concentrarse, además del cansancio por actividades académicas y su disposición ante las actividades en clase. “Tema 5: La discusión o el libre diálogo entre estudiantes propicia el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula”, promoviendo el respeto entre los estudiantes, compartiendo opiniones y formas de pensar, y la motivación a participar en clases sin miedo al error.

A través del proceso de observación se puede afirmar que existe la posibilidad de aplicar el pensamiento crítico en el aula cuando el educador adapta los recursos didácticos para su desarrollo. Sin embargo, a pesar de ser una habilidad transversal en el currículum nacional, este se limita a la instrucción de conocimientos, lo que se debe principalmente al diseño curricular que está centrado en el saber y no al saber hacer en conjunto con la relevancia del ser, problemática que se resuelve al involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, respondiendo preguntas de opinión, propiciando espacios de diálogo, compartiendo ideas, corrigiéndose entre sí

considerando su subjetividad, intereses y su libertad de cuestionamiento. En este contexto el pensamiento crítico es relevante al ser una herramienta transformadora que produce cambios de actitudes a través del contenido. El pensamiento crítico, además de ser una habilidad compleja, ayuda al estudiante a conocerse a sí mismo y a realizar una introspección dentro de su ser, cuestionando problemáticas morales a través de la discusión con sus pares tanto dentro como fuera del aula además de dar el espacio a la flexibilidad de pensamiento propio para aceptar ideas provenientes de sus propios compañeros de clase. Pero esto no es solo relevante para los estudiantes, sino también para el profesorado, porque amplía su visión del mundo por medio de nuevas percepciones proporcionadas por los alumnos.

La presente investigación ha contribuido al grupo investigativo distintas experiencias educativas que han sido discutidas arduamente, y es menester mencionar que cada aula es distinta al igual que los profesionales que instruyen los conocimientos y los educandos que los adquieren. Sin embargo, es posible lograr grandes cambios cuando se tiene la disposición y la entrega con los estudiantes, puesto que un profesor puede dejar una huella en el educando que lo oriente hacia nuevos horizontes.

Desde la perspectiva de docentes en formación se sabe que el acto de enseñar es complejo, con obstáculos que limitan tanto la enseñanza como las propias energías, pero es aquí cuando el docente debe transmitir el deseo de aprender a sus propios estudiantes, para que estos tengan la voluntad de querer seguir formándose y a su vez comprender el verdadero significado de aprender.

Lo que se ha vivido en esta experiencia de investigación es un aprendizaje que marcó a todas las estudiantes que realizaron este estudio, puesto que ahora es posible entender que el pensamiento crítico cambia la manera de razonar de todos los miembros dentro de la sala de clase. Es sin duda

una experiencia que seguirá siendo aplicada por los miembros en su futuro profesional, en consideración con las metodologías aprendidas e implementadas que formaron parte del proceso de la práctica profesional, así como también las dificultades que pueden presentarse en el aula y la forma en que pueden ser manejadas, adaptándose al contexto educativo. De esta forma, como grupo de investigación, se obtuvo como reflexión que el pensamiento crítico abre nuevas posibilidades al proceso de aprendizaje.

## **7.2 Proyecciones y de las limitaciones del estudio**

### **7.2.1 Proyecciones**

A continuación, se presentan las siguientes proyecciones manifestadas por las participantes del estudio, dentro de las cuales pueden dar origen a posteriores estudios:

- La primera proyección manifestada es realizar un artículo para su posterior publicación, de forma que la investigación llegue a manos de más estudiantes en formación y académicos.
- La segunda proyección es realizar un seminario o conferencia en donde se puedan compartir las experiencias de esta investigación por parte de las estudiantes investigadoras, así como los profesores colaboradores, con el propósito de verbalizar los hallazgos y discusiones.
- La tercera proyección es seguir investigando el pensamiento crítico, esta vez para crear e implementar secuencias didácticas en donde los factores externos afecten el desarrollo de las clases y así obtener estrategias para la promoción de este pensamiento aún con obstáculos.
- La cuarta proyección es que las investigadoras en un futuro estudio puedan implementar el pensamiento crítico, pero no solo en el área de lenguaje, sino en áreas como

orientación, en donde se pueda buscar el desarrollar en el estudiantado aspectos morales a través de los criterios del pensamiento crítico.

### **7.2.2 Limitaciones del estudio**

Las limitaciones a las que estuvo expuesta esta investigación guardan relación con factores contextuales, institucionales, pedagógicos o ministeriales. Los factores de tipo biológico o psicológico (contextuales), tales como las necesidades básicas de los estudiantes (si los alumnos tienen hambre, sed, sueño, no se encuentran bien aseados o vestidos, o bien han discutido con algún miembro de su familia), cuando se encuentran insatisfechas, pueden influir significativamente en la actitud del educando para enfrentarse a una situación de aprendizaje, sin importar cuan entretenida o interesante sea, hecho que se puede constatar en los relatos autobiográficos cuando se hace alusión, por ejemplo, al horario en que se dieron las clases y su relación con la disposición de los estudiantes a trabajar, elemento que, si bien, puede aludir al carácter institucional, puede ser que los alumnos se encuentren menos dispuestos para la primera hora debido a una falta de rutina de sueño proveniente de la casa. Por lo tanto, para que la implementación de actividades que vayan a favor del pensamiento crítico y sea fructífero, el docente debe tantear las actitudes que existen en el aula y considerarlas.

Otro punto y que corresponde a factores de tipo pedagógico es que existe una carencia de saberes en los docentes sobre cómo implementar el pensamiento crítico, debido a que en su formación no reciben lineamientos o no se les provee la formación en didácticas donde se puedan enseñar este tipo de pensamientos. Esto conlleva a que los docentes busquen trabajar el pensamiento crítico en el aula, pero de manera difusa, es decir, sin tener certeza de lo que específicamente se busca lograr con dicho aprendizaje; con actividades que no necesariamente potencial el pensamiento crítico, sino que elementos al azar que lo promueven, como la emisión de opiniones, calificar algo, etc.; e incluso, sin llevar a cabo una mediación de los diálogos y/o

debates que se pueden generar al momento de dar a conocer sus respuestas, las que, por una parte, pueden conducir a discusiones que sean infructuosas, mientras que, por otra parte, un docente preparado para trabajar el pensamiento crítico media en aquellas instancias para desarrollar aquella habilidad.

Un factor ministerial son los contenidos de aprendizaje, puesto que los que están designados por el Programa de Lengua y Literatura no están preparados o no se pueden abordar plenamente desde la perspectiva del pensamiento crítico pues, se pierde el foco de los objetivos de aprendizaje, entonces es posible determinar que el programa de educación da un espacio limitado para la implementación de estrategias nuevas con distintos focos, como es el caso de este tipo de pensamiento. Otro obstaculizador para esta investigación es la disposición del estudiantado, la que puede verse afectada por múltiples factores como los mencionados anteriormente, dentro de la experiencia en el aula, este fue uno de los factores que se evidenció según la hora en que se daban las clases, pues, si era a primera hora, los estudiantes podrían tener sueño o si era en el horario antes de almuerzo, podrían tener hambre, sensaciones que los ponían de mal humor y perturbaban su disposición a trabajar en las tareas dadas.

Por último, el hecho de que la educación esté preocupada por formar a los alumnos para rendir en las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PAES, pruebas que buscan reflejar los resultados a través de un puntaje que varía significativamente según la cantidad de respuestas correctas, también corresponde a un factor de tipo ministerial. Sin embargo, en ningún caso estas evaluaciones ponen a prueba la capacidad crítica del alumnado que es particular y propia de cada uno de ellos, la que los docentes solo se encargan de trabajar y desarrollar. En consecuencia, los procesos de preparación de las pruebas estandarizadas obstaculizan en gran medida la profundidad y cantidad de contenido que se debe pasar durante el año, ya que cuando llega la

instancia de trabajar los contenidos relacionados a las pruebas, se induce a un condicionamiento del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Revista Gestión, Competitividad e Innovación* 5 (2): 145-162 Recuperado a partir de <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/113>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Ediciones Bellaterra. ISBN: 84-7290-296-X
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2016). *Ley 20.911*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963&r=1>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla, S.A. ISBN: 84-7133-714-2
- Camargo, L. y Useche, J. (2015). *Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico*. REDHECS. pp. 145-156. ISSN: 1856-9331
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. ISBN: 978-956-292-909-7
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2022) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/publicaciones/estandares-lenguaje-educacion-media/>
- Connelly, F. y Clandinin D. (1995). *Déjame que te cuente Ensayos sobre narrativa y educación*. Romanillos, M. y Larrosa, J. (Trad.). Editorial Laertes. ISBN 84-7584-289-5

- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación 27: 275-296 <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Donas, J. B. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *CTS+ I: Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e innovación*, 1(3). ISSN: 1681-5645
- Ennis, R. (1985). *A Logical Basis for Measuring Crítica Thinking Skills*. *Educational Leadership* 43 (2), pp. 44-48.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?* Parada, R. Trad. *Insight Assessment*. pp. 23-56.
- Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago: Graphika impresoras. ISBN-13: 978-1518642562. ISBN-10: 151864256X
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. ISBN: 978-84-7112-806-5
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (2015.a ed.). Morata
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-675-7
- Hernández, F., Maldonado, J. y Ospina, C. (2015). *El pensamiento crítico como disposición: una aproximación a su promoción en el aula de clases*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(1),89-119. ISSN: 1657-107X.

- Hirmas, C. y Fuentealba, R. (2020). Introducción: Self-study sobre prácticas de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 9-10.  
<https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Jara, V. (2012). *Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos*. Sophia, colección de filosofía de la educación, (12), 53-66.
- Jiménez, M., Riquelme, A. y Lodoño, D. (2020). *Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera Infancia*. Educere. ISSN: 1316-4910
- Johnson, R. (1992). *The Problem of Defining Critical Thinking*, en Stephen P. Norris (comp.), *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, Teachers College Press, Nueva York, 1992, pp.38-53.
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Gómez Pérez, M. Trad. Octaedro. 2003. ISBN: 978-84-9921-814-4  
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. ISBN: 978956295815
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3ª y 4ª medio*. Unidad de Currículum y Educación. ISBN: 978-956-292-807-6
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2016). *Programa de Estudio Primero medio: Lengua y Literatura*. (1.a ed.) ISBN: 9789562925976

- Monsalve, J. y Montoya, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25), ISSN: 0124-5821.
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. Recuperado el, 2012, vol. 11, p. 2018.
- Moreno-Pinado, W. y Velázquez, M. (2017). *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*. REICE. ISSN: 1696-4713
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. ISBN 978-84-277-2234-7
- Salazar, M. (2013). Importancia del desarrollo del pensamiento. *Testimonio*. Recuperado de [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_05/0014\\_para\\_el\\_aula\\_05.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_05/0014_para_el_aula_05.pdf).
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en pensamiento*. Ediciones SM. USA. ISBN: 978-84-675-5612-4
- Trejo, F. (2012). *Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería*. *Revista De Enfermería Neurológica*, 11(2), 98–101. <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v11i2.138>
- Tuñón, M. y Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima*, (11), 144-159. ISSN: 1657-2416.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEA BOOKS, S.A.

- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146) ISSN: 1853-1326
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. ISBN: 978-84-9784-173-3
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa. España. ISBN: 8497841735
- Vernier, M., Cárcamo, L., y Scheihing, E. (2018). Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile. [Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile]. *Comunicar*, 54, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-10>

## **ANEXOS**

## 1. Anexos participante 1 diarios de campo

### Anexo 1.1

Diario de Campo	
<b>Curso:</b> 3°Medio	<b>Fecha:</b> 25/11/2022
<b>Hora:</b> 14:00	<b>Bloque:</b> 1
<b>Unidad:</b> Unidad 2: Elaborar y comunicar interpretaciones literarias	
<b>Objetivo:</b>  OA 1: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando: <ul style="list-style-type: none"><li>• La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra.</li><li>• Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.</li></ul>	
<b>Tipos de pensamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>P. Crítico:</b>  <u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</li></ul>	
<b>Cómo se abordó</b> (descripción):  Objetivo de la clase: Identificar Tópicos Literarios a través de canciones.  Esta clase se realizó en un tiempo de 30 minutos con el objetivo de cerrar la unidad 2, por lo que los estudiantes ya habían asimilado el contenido escribiendo en el cuaderno,	

recibiendo una guía de contenido con la teoría, y practicando en una guía de aprendizaje con dos canciones populares urbanas.

Participar de juego *Kahoot!*, escuchando y leyendo la letra de las canciones, e identificar los tópicos literarios a través de alternativas.

Responder dos preguntas de opinión y reflexión a través de una guía de aprendizaje.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?)**

La actividad se realizó con un data, computador, parlantes e internet. Para que todos los estudiantes pudieran participar se les compartió internet y se les permitió trabajar en parejas. Para comenzar, ingresaron al juego "*Kahoot!*" en un tiempo máximo de 3 minutos. La cuenta regresiva se realizó a través de un video, de esta forma tenían presente cuánto tiempo les quedaba para unirse. El juego tuvo un total de 28 participantes. Los tópicos literarios que tuvieron que identificar corresponden a: "Carpe Diem", "Peregrinatio Vitae", "Amor Bonus", "Amor Ferus", "Furor Amoris", "Collige, Virgo, Rosas", "Amor Post Mortem", "Contemptus Mundi" y "Vanitas, Vanitatis". Las canciones incluidas en el video fueron: "Amor pasajero – Sebastián Yatra", "Los caminos de la vida – Vicentico", "Vivir la vida – Marc Anthony", "Quieren dinero – Los prisioneros", "Ya no te quiero – Vicentico", "Solamente tú – Pablo Alborán", "Yo te extrañaré – Tercer cielo", "Disfruto – Carla Morrison", "Juego de seducción – Gustavo Cerati", "Quédate – Quevedo", "Cnv Sound Vol.14 – Pure Negga", "Nunca quedas mal con nadie – Los prisioneros". La selección de las canciones fue variada, considerando varios géneros musicales con el fin de abarcar los gustos de la gran mayoría de los

jóvenes. Durante la actividad, los estudiantes utilizaron sus apuntes para poder recordar las definiciones de los tópicos y así identificarlos de forma más rápida y segura. La mayoría cantaba las canciones más reconocidas y demostraban una actitud positiva al realizar el juego, comentaban entre ellos la respuesta correcta y se preocupaban de responder lo antes posible para acumular puntos. Además, también tuvieron una motivación extrínseca al saber que el primer lugar obtendría 3 décimas para una posterior evaluación. Al terminar el juego, se visualizó el podio de los ganadores y se les entregó una guía con dos preguntas de opinión y reflexión: 1) Según tu desempeño personal:

¿Te costó identificar los tópicos literarios en las canciones?, ¿por qué? 2) Según tu opinión personal: ¿Se pueden aprender los Tópicos Literarios con canciones?, ¿qué otro método utilizarías? Justifica tu respuesta con al menos 1 argumento.

De un total de 28 estudiantes, las respuestas de la primera pregunta fueron las siguientes:

Por un lado, 11 mencionaron que sí les costó identificar los tópicos literarios en las canciones porque “todavía no sé muy bien la definición de cada uno” (1), “algunos tópicos eran parecidos” (1), “me cuesta identificar los tópicos” (2), “tenían muchos significados diferentes” (2), “había una gran variedad de tópicos” (1), “no puse atención en clases” (1), “están en otro idioma” (2), y “nunca antes lo había hecho” (1). Por otro lado, 13 mencionaron que no les costó identificar los tópicos literarios en las canciones porque: “se notaba mucho en algunas partes de las canciones” (1), “la música me ayudó a identificarlos” (2), “tenía las definiciones en mi cuaderno y eso me ayudó bastante”

(4), “puse atención en clases” (1), “la profesora explicó de una forma con la que pude aprender e identificar los tópicos” (1), “ya sabía algunos porque habíamos practicado” (1), “se podían identificar con algunas palabras” (1), “me sabía los tópicos y sabía el contexto de las canciones” (1) “no me costó nada identificar los tópicos” (1). Sin embargo, 4 estudiantes respondieron “más o menos”, mencionando que: “en algunas canciones era complicado encontrar la palabra clave para identificar el tópico, pero en otras fue muy obvio identificarlos” (1), “no conocía los conceptos en general, pero al final si terminé entendiendo gracias a las canciones” (1), “hubo unas canciones que no entendía porque me confundía con la letra” (1), y “la mayoría de las canciones no las conocía” (1).

Las respuestas de la segunda pregunta fueron las siguientes:

Sí, se pueden aprender los tópicos literarios con canciones (28), porque “sí se puede identificar en las canciones” (10), “muestran emociones” (6), “las canciones se escuchan a diario” (1), “es más fácil” (2), “es más divertido” (2), “aprendí gracias a las canciones” (1). No justificó (6). No, no se pueden aprender los tópicos literarios con canciones (0).

Otro método para utilizar: Sí (19), textos literarios (1), cuentos (1), poemas (12), cuentos y poemas (4), películas (2). “No, porque es más fácil aprender con canciones” (5), y no contestó (3).

Respecto a los criterios: en primer lugar, el uso de criterios se evidenció al momento en que los estudiantes tuvieron que utilizar los tópicos aprendidos para poder responder dentro del juego. En segundo lugar, la sensibilidad al contexto se evidenció al momento en que los estudiantes debieron escuchar y leer la letra de las canciones para lograr

identificar el tópico literario presente en ellas. En tercer lugar, la autocorrección se evidenció al momento en que los estudiantes respondieron la primera pregunta de la guía, reconociendo su desempeño personal al realizar la actividad y dar los motivos del porqué le costó o le resultó fácil. En cuarto lugar, la capacidad de juicio que se evidenció en dos momentos de la clase: al identificar los tópicos en las canciones y al tener que seleccionar una alternativa correcta, y también al responder la segunda pregunta señalando si se pueden aprender los tópicos literarios con canciones y sugerir otro método de aprendizaje con el cual podría asociar el contenido.

Personalmente, considero que sí resultó significativa esta clase, ya que el total de los estudiantes aseguró que sí se pueden aprender los tópicos literarios con las canciones. Además, demostraron gran motivación al realizar el juego, y su vez fue una forma de distracción para los estudiantes debido al estrés que algunos demuestran por el cierre de año y el cansancio en sus prácticas de talleres industriales. Como docente aprendí que es necesario adaptar el contenido a sus intereses y utilizar diversos métodos didácticos y digitales como "*Kahoot!*" de forma más continua, porque de esa forma los estudiantes no rechazan la asignatura y pueden interesarse en ella al salir del esquema de la lectura y la resolución de guías de aprendizaje. También es importante considerar la forma en la que ellos aprenden, por lo que adapté el tiempo de la actividad para ser realizada en 30 minutos, y para ello utilicé un recurso visual (letra de la canción), auditivo (parlantes), y llamativo (juego).

## Anexo 1.2

Diario de Campo	
<b>Curso:</b> 1°Medio	<b>Fecha:</b> 9/11/2022
<b>Hora:</b> 10:50-11:50	<b>Bloque:</b> 3
<b>Unidad:</b> Unidad 3: Relaciones humanas en el teatro y la literatura	
<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● OA 6: Comprender la visión de mundo que se expresa a través de las tragedias leídas, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.</li></ul>	
<b>Tipos de pensamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>P. Crítico:</b> <u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</li></ul>	
<b>Cómo se abordó (descripción):</b> <p>Objetivo de la clase: Comprender e identificar las características y los elementos de una obra teatral a través de un video y una guía de aprendizaje.</p> <p>Esta clase se realizó en un tiempo de 1 hora con el objetivo de comenzar la unidad 3.</p> <p>Los estudiantes visualizaron <i>Ppt</i> contextualizándose en los orígenes del teatro, a través de imágenes y datos históricos. Luego, distinguieron las diferencias entre una obra dramática y una obra teatral, para luego enfocarse en la definición de una obra teatral.</p> <p>Posteriormente, visualizaron un video conociendo las características del teatro y se dio paso a la actividad realizando una guía de aprendizaje.</p>	

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?)**

La clase comenzó con la proyección del *Ppt*, visualizando una imagen de un teatro antiguo, respondiendo a la pregunta “¿Qué estructura creen que representa esta imagen?, ¿qué puede ser?”, las respuestas fueron: “parece un coliseo romano” o “un palacio”. Luego, visualizaron otra imagen, esta vez de un teatro moderno, respondiendo a la pregunta “¿Qué tienen en común ambos teatros?”, las respuestas fueron: “tiene lugares para sentarse”, “son grandes”. Al realizar este ejercicio, los estudiantes prestaron mucha atención a lo que estaban observando, porque no sabían con exactitud de qué se trataba.

Luego, comienza la clase contextualizando a los estudiantes sobre el origen del teatro, cómo era en la época de la Antigua Grecia, las partes de un teatro griego, y el objetivo que tenían las obras teatrales para influir en la ciudadanía. Además, observan una tabla comparativa entre una obra dramática y una obra teatral para no confundirse, la definición de una obra teatral un video sobre las características y elementos de una obra teatral. Posteriormente, se entrega la guía de aprendizaje y los estudiantes la realizan. Se les preguntan conceptos básicos vistos en el video, en donde debieron unir los conceptos con sus definiciones, también respondieron preguntas de reflexión y opinión que se analizarán a continuación: 1) En la Antigua Grecia generaban los sentimientos de terror y compasión a la ciudadanía para educarlos y así pudieran corregir sus errores. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con ese método?, ¿por qué? 2) ¿Qué tipo de teatro te gustaría ver: la tragedia, la comedia o el drama?, ¿por qué?

De un total de 31 estudiantes, 24 respondieron las preguntas y 7 no respondieron. Con respecto a la pregunta n°1 las respuestas fueron: De acuerdo (17), porque “le da más suspenso y entretenimiento al público” (1), “las personas tomarían más atención a la obra por el miedo” (3), “para que las personas sepan lo que es malo y terrorífico” (2), “después de que las personas tengan terror ya estarán preparados y no tendrán miedo” (1), “así podían asimilar los valores del teatro a la vida cotidiana” (1), “algunos no tienen respeto con otras personas” (2), “para que se asusten y educarlos de mejor manera” (1), “se les quedará grabado a las personas” (1), “con el miedo la gente reacciona y entiende mejor las cosas” (1), “al hacerlos pasar por ese momento no lo volverán a hacer” (1), “porque así pueden ver en persona las consecuencias de sus acciones y decisiones, y así podrían reflexionar sus errores y no volver a repetirlos” (1) y dos estudiantes que no justificaron. En desacuerdo (7) porque “en el futuro la persona puede quedar mal mentalmente” (1), “todos cometen errores” (1), “la gente pasará un susto innecesario” (5).

En la pregunta n°2 las respuestas fueron: Tragedia (5) porque “le parece interesante” (4), “para saber cómo se actúa” (2). Comedia (15) porque “se usa el humor para ridiculizar” (2), “me gusta cuando los actores hacen reír al público” (1) “he ido y me gustaría ir de nuevo” (1), “es más familiar” (1), “me hace reír y me divierte” (10). Drama (2) porque “nos une y nos hace sentir cariño y atención” (2), y un estudiante no contestó.

Respecto a los criterios, en primer lugar, la sensibilidad al contexto se evidenció cuando se introdujo a los estudiantes en el tema, contextualizándolos en la época de la Antigua

Grecia y la importancia del teatro en ese entonces. En segundo lugar, el uso de criterios se evidenció en el momento en que los estudiantes unieron los conceptos con sus definiciones. En tercer lugar, la autocorrección se evidenció al responder la primera pregunta sobre la forma de educar a los ciudadanos griegos, demostrando que algunos no estaban de acuerdo con ese método porque generaba terror en las personas y otros sí estaban de acuerdo porque educar mediante el miedo era la manera más efectiva. En cuarto lugar, la capacidad de juicio se evidenció al responder la segunda pregunta, al elegir uno de los géneros teatrales y justificar el porqué.

Personalmente, considero que esta clase resultó significativa para algunos, ya que no todos estaban interesados en el tema debido al ambiente que había ese día. Algunos estudiantes demostraron interés antes de comenzar la unidad, preguntando qué haríamos en teatro, si actuarían o no, etc. Sin embargo, al momento de realizar la clase se originó desorden en la parte de atrás, conductas difíciles de evitar por el hacinamiento dentro del aula, siendo esta muy pequeña para la capacidad de 40 estudiantes. A pesar de ello, la clase se realizó y contestaron las preguntas de la guía con ciertas distracciones de vez en cuando. Otro aspecto a destacar es la amplia mayoría de los estudiantes que estaban a favor de ser educados por el miedo, factor que vislumbra la realidad de cada uno de ellos y que también se debe considerar al momento de su formación. En cuanto a la clase realizada, aprendí que despertar la curiosidad en los estudiantes es una buena herramienta para comenzar una clase, ya que de esa forma se tiene su atención e interés por resolver lo que les resulta desconocido. Ahora bien, en cuanto al contexto de la sala de clase, es importante que

estén las condiciones necesarias para los estudiantes, por ello se gestionó la posibilidad de realizar un cambio de sala a una más amplia y así mejorar no solo la comodidad de los estudiantes, sino también el ambiente del aula y con ello el aprendizaje de cada uno de ellos.

### Anexo 1.3

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso:</b> 3°Medio	<b>Fecha:</b> 25/11/2022
<b>Hora:</b> 14:00	<b>Bloque:</b> 1
<b>Unidad:</b> Unidad 3: Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales.	
<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● OA 4: Analizar críticamente los géneros discursivos surgidos en diversas comunidades digitales (post, tweet, fotografías y videos, comentarios en foros, memes, etc.), considerando:<ul style="list-style-type: none"><li>● Influencia del contexto sociocultural.</li><li>● Intereses, motivaciones, características y temas compartidos por los participantes de la comunidad.</li><li>● Posicionamiento de los enunciadores frente a los temas y el rol que asumen ante la audiencia.</li><li>● Modos de razonamiento y calidad de la evidencia para sostener opiniones.</li></ul></li></ul>	

- Problemas éticos asociados a la participación: difusión de información, formas de acoso, descalificación o discriminación, sus alcances y consecuencias.

**Tipos de pensamiento:**

- **P. Crítico:**

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio

**Cómo se abordó (descripción):**

Objetivo de la clase: Analizar las interacciones y distintos argumentos publicados en la web a través de diversas comunidades digitales. Esta clase se realizó en un tiempo de 1 hora, con el fin de iniciar la Unidad 3.

Trabajaron de forma grupal con la ayuda de una guía, asignándoles una comunidad digital y una problemática con el fin de que analicen las interacciones entre los usuarios sobre dicho tema.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

Se inicia la clase respondiendo preguntas de activación de conocimientos previos: 1) ¿Qué es un discurso?, 2) ¿Qué son las comunidades digitales?, y 3) ¿Qué son los *influencers*?; en la primera pregunta, 4 estudiantes coincidieron en que el discurso es “algo que se dice frente a otra persona o frente a un público”, otro estudiante mencionó un ejemplo de discurso comparándolo con la clase de un profesor, y por último se mencionó que “es cuando una persona expone en un escenario frente a un público”. Se destacó la importancia de separar el discurso como algo netamente formal, indicando que el discurso

es todo lo que se habla con sus amigos, familiares, etc., no únicamente lo dicho por un profesor. En la segunda pregunta, 2 estudiantes definieron las comunidades digitales como las plataformas en donde se “chatea” o se interactúa con otras personas. Y en la tercera pregunta, 3 estudiantes respondieron mencionando que un *influencer* es una persona “famosa”, “conocida”, y “manipuladora de información”. A continuación, observaron el *Ppt* y anotaron el nombre de la unidad y el objetivo de la clase. Antes de comenzar con los contenidos, se les avisó a los estudiantes que se realizará un trabajo evaluado correspondiente a la tercera y última nota del trimestre. Luego, conocieron la definición de lo que es un *influencer* con algunas imágenes a modo de ejemplo, destacando a su vez la importancia de su rol dentro del *marketing*. En este punto, me percaté que mientras explicaba algunos estudiantes sacaron una caja desechable de plumavit, lo que contenía pollo y arroz. Mientras los demás tomaban apuntes, me acerqué a dichos estudiantes y les pregunté si no habían alcanzado a almorzar, a lo que ellos me respondieron que en las salidas a terreno no se les daba tiempo para comer, porque al llegar el liceo tenían clases enseguida. Frente a ello, les dije que no se preocuparan y comieran tranquilamente. Luego, seguimos con la clase y revisamos la definición de comunidades digitales como usuarios reunidos según sus intereses representados en ejemplos conocidos como Facebook, Twitch, Instagram, Tik Tok, Twitter, etc. Después, observaron dos videos teniendo como protagonistas a Lionel Messi y a Cristiano Ronaldo. Por un lado, Messi fomentaba el consumo de la bebida Pepsi, mientras que Ronaldo rechazaba el consumo de Coca-Cola recomendando tomar agua. En este punto, se les plantea una pregunta a los estudiantes: “¿Qué creen que ocurrió con ambas bebidas?”,

todos concordaron en que Pepsi aumentó sus ganancias y Coca-Cola disminuyó sus ganancias. Para comprender este efecto, visualizan los comentarios extraídos de la plataforma digital *Youtube* (misma plataforma de donde se extrajeron los videos), leyendo las opiniones que publicaban las personas con relación al video, por ejemplo, en el video de Ronaldo: “Muy bueno, el deporte es salud y así se tiene que vender”, y en el video de Messi: “Hace años que no tomo Pepsi, pero siento que debo tomarla ya!!!! Increíble comercial”. Posteriormente, los estudiantes responden a la pregunta de reflexión: “¿Qué tienen en común los *influencers*, el discurso, y las comunidades digitales?”, esta pregunta tuvo un cierto grado de dificultad, ya que debieron estar atentos a lo dicho en clase a nivel conceptual para poder formular una respuesta. Pasados unos minutos, los estudiantes respondieron que “los *influencers* venden cosas con su discurso”, por lo que procedí a explicar de forma más detallada la respuesta mediante un pequeño esquema en la pizarra: “*Influencers* -> discurso -> comunidades digitales”, a medida que iba escribiendo un concepto lo iba explicando, respondiendo a la pregunta de esta forma: “Los *influencers* son personas famosas que dicen cosas, opinan sobre un tema, lo que sería “el discurso”, cuyo mensaje es difundido o compartido por las “comunidades digitales”, es decir, los usuarios de estas páginas web. Un ejemplo de ello es lo que acabamos de ver con los videos de Messi y Ronaldo y las ventas de las bebidas Pepsi y Coca-Cola”. Se les pregunta a los estudiantes si hay dudas con lo expuesto en la clase y nadie responde. Luego, se les entrega una guía de contenido para pegarla en el cuaderno y una guía de aprendizaje como actividad grupal y evaluada. Los estudiantes reciben las instrucciones de la actividad, la cual consiste en recibir el nombre de una comunidad digital y una problemática para

analizar los comentarios y reflexionar sobre las interacciones de las personas. Antes de comenzar, visualizan una tabla que deben completar en la guía explicando su contenido. Luego, forman grupos de 5 personas y reciben orientación cada vez que la solicitan. Para la realización de esta actividad, se consideraron 3 clases.

Respecto a los criterios: en primer lugar, la sensibilidad al contexto se evidenció al responder a la pregunta “¿Qué creen que ocurrió con ambas bebidas?”, obteniendo la misma respuesta por parte de todos los estudiantes. En segundo lugar, el uso de criterios se evidenció al responder la pregunta “¿Qué tienen en común los *influencers*, el discurso, y las comunidades digitales?”, respondiendo con cierto grado de dificultad. En tercer lugar, la autocorrección se evidenció al responder la pregunta “¿Los usuarios compartieron sus opiniones de forma ética?, ¿por qué?”, obteniendo respuestas tales como “no, porque aunque no insultaron hicieron sentir mal a las personas”, “no, porque comentaban opiniones que insultaban y prejuiciaban a las o los streamers”, “de forma mala porque estarían insultando a las personas”, “no, porque le hicieron daño a las personas con los comentarios”, “no, porque cada uno de los usuarios opinaba sin respetar la opinión del otro, respondían o comentaban sin saber sobre lo que hablaban”, y “sí, dependiendo del comentario, porque hay comentarios basados en insultos y discriminación”. En cuarto lugar, la capacidad de juicio se evidenció al responder la pregunta “¿Cómo el contexto sociocultural se relaciona con el discurso en distintas comunidades digitales?”, respondiendo que “Se relaciona de muchas maneras, ya que las opiniones se basan en su cultura o forma de crianza o diferentes experiencias”, “sí, porque tienen opiniones diferentes donde se criaron en ambientes diferentes”, “sí afecta, porque cada uno tiene su

forma de dar opiniones y forma de hablar”, “sí, porque no todas las crianzas son iguales lo que lleva a que todos tengan un pensamiento distinto y a que se exprese de manera distinta”, “se relaciona porque el mismo contexto pasa en varias comunidades digitales: tiktok, youtube, twitter, etc, y además sucede con todo el mundo, incluso fuera del mundo digital”, “sí influye porque si a una persona la educan de buena manera no debería influenciarse de cosas malas, pero por distintas razones se influyen de mala manera en las redes sociales”.

Personalmente, considero que sí resultó significativo, ya que los estudiantes realizaron la actividad con el uso de dispositivos móviles e internet, a través de plataformas digitales que ya conocían. De esta forma, se motiva a los estudiantes a realizar la actividad, generando una disposición positiva y colaborativa al trabajar en grupo. En el momento de la investigación, los estudiantes se mostraron sorprendidos ante la hostilidad de ciertos comentarios publicados en la web, posiblemente porque nunca se habían detenido a analizar la forma en la que interactúan ciertas personas y lo mucho que pueden herir a otros. Ahora bien, como docente aprendí que es necesario utilizar de forma más continua los recursos digitales, con el fin de vincular el aprendizaje de los estudiantes a través de la experiencia que se vive en la sociedad actual. Exponerlos a estas situaciones de búsqueda y que analicen la forma de interacción pueden contribuir a la autocorrección de actitudes que ellos mismos pueden tener, reflexionando sobre la forma en la que se comparten las opiniones y como factores externos influyen en ello. De esta forma, no solo son conscientes de su actuar en la vida diaria, sino también dentro del mundo digital al momento de compartir ideas u opiniones.

## 2. Anexos participante 2 diarios de campo

### Anexo 2.1

Diario de Campo	
Curso: 1ºA	Fecha: 06/10/22
Hora: 11:30	Bloque: 5-6
Unidad: Unidad 4: Comunicación y sociedad (medios de comunicación)	
<p><b>Objetivo:</b> Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando: -Los propósitos explícitos e implícitos del texto. -Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas. -La veracidad y consistencia de la información. -Los efectos causados por recursos no lingüísticos presentes en el texto, como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio. -Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho. -Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.</p>	
<p><b>Tipos de pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>P. Crítico:</b></li></ul> <p>-<u>Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</p>	

**Cómo se abordó (descripción):**

- Objetivo de clase: reconocer y analizar los prejuicios y estereotipos en los medios, para comprenderlos en la vida diaria
- Activación de los conocimientos previos con preguntas de la clase anterior y *Kahoot!*
- Resumen sobre prejuicios y estereotipos
- Preguntas a resolver por cuatro décimas

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

La clase de hoy se trató sobre los estereotipos y prejuicios en los m.c.m (medios de comunicación masivas), continuación de la clase de ayer que no pude realizarla correctamente por la intervención de profesores de otros cursos que necesitaban dar informaciones. La clase comenzó recordando qué eran los prejuicios y estereotipos, obteniendo como respuestas en la primera, que es “una idea que uno realiza antes de conocer a la persona” y el segundo como “categorías sociales” como por ejemplo de género, belleza, etario, entre otros. A esto, se le sumó comentarios de los alumnos, los cuales opinaban que “los prejuicios eran malos porque había que conocer a la persona primero” o que “en tik tok era donde más veían prejuicios y estereotipos”. Hasta este punto los alumnos estaban participando y utilizando sus apuntes para responder las preguntas de activación de conocimientos previos. Luego de esto, realicé un kahoot para reforzar la materia aprendida el día de ayer, lo que los motiva bastante ya que los primeros lugares del juego que tiene preguntas de materia, tienen décimas para las

evaluaciones que ellos elijan; además de aprender, se divierten y se motivan. En este espacio de la clase, los alumnos tienen permitido usar sus celulares para el juego y no hay problemas con el ruido ambiente, siempre en un volumen moderado. Luego de esto, comencé a proyectar el ppt el cual contenía información sobre el rol de los medios y una tabla resumen sobre los estereotipos y prejuicios para luego dar paso a la actividad, la cual se explicó en conjunto con una diapositiva que mostraba las instrucciones, las cuales eran: responder las siguientes preguntas que se mostrarían a continuación en una hoja blanca, escribir nombre, fecha y curso, escribir solo el número de la pregunta para responder, entregar la hoja al final de la clase y que por todas las preguntas (8 en total) se darían cuatro décimas. Eran cinco preguntas de identificar el prejuicio y estereotipo en afiches publicitarios y tres preguntas de reflexión. No obstante, los chicos a esa hora ya tenían hambre y venían de dos clases anteriores, por lo que se sentían cansados y esto se observaba en que a cada pregunta se escuchaban quejas de tipo, “profe es mucho” y “profe estoy cansado”. Esto significó que a medida que se avanzaba las preguntas, descartara algunas, para asegurar así la calidad en vez de la cantidad, quedando en tres preguntas de identificación y dos de reflexión. Cada pregunta se mostraba en una diapositiva independiente, es decir, una pregunta por diapositiva además de contar con un temporizador entre tres y cinco minutos dependiendo de la pregunta, que era el tiempo que tenían para responder la pregunta antes de pasar a la siguiente. De esta manera, los alumnos moderan el volumen de voz y trabajan todos al mismo tiempo, asegurando el correcto funcionamiento de la actividad. Finalmente, al final de clase los alumnos entregaron la actividad, sin embargo,

no se contó con el tiempo de hacer el cierre así que lamentablemente lo tuve que omitir.

En las respuestas a las preguntas, se obtuvieron opiniones con una misma perspectiva en común, que los estereotipos son malos, los que evidencia la aplicación de utilización de criterios. El alumno denominado “G” registra que “los estereotipos de género son malos porque todos deben tener un pensamiento propio”, la alumna “J” responde que los estereotipos son ofensivos y la alumna “C” menciona que crean inseguridades, entre otras respuestas. La autocorrección se puede vislumbrar en estas mismas preguntas, ya que los alumnos detectan errores tanto en la sociedad que utiliza los estereotipos como en ellos mismos ya que comentan que sí han realizado prejuicios a las personas sin conocerlas. La sensibilidad al contexto, se puede observar en los alumnos que reconocen y comprenden que los estereotipos se enseñan desde pequeño, con respuestas de tipo “profe a mí de chiquitita me dijeron que me debía enseñar como señorita” o “a mí me hicieron bullying por ser amachada” o identifican en un afiche de juguetes, que la publicidad hace diferencia entre niños y niñas desde la infancia. Comprenden que estas creencias muchas veces se comparten con otros, sobre todo por redes sociales, donde en Tik Tok y en YouTube muestran a “influencers” con estereotipos a seguir que se vuelven famosos y terminan siendo ejemplos para ellos. Finalmente, la capacidad de juicio se percibe en las respuestas de los estudiantes, los cuales concluyen que los prejuicios y estereotipos sí están mal, puesto que afectan a las personas, dando argumentos sobre esto. La alumna “A” menciona que “podemos hacer sentir mal a alguien u ofenderlo y que podemos cambiar el pensamiento al menos en

los m.c.m porque no todas las personas son iguales a los estereotipos”. Para los alumnos resultó significativo, debido a que lograron identificar estereotipos y prejuicios en la publicidad y propaganda, llegando a acuerdos de que estos nos afectan a todos, además de comprender el rol de los medios ya que estos comparten estas ideas de forma masiva y es normalizado por las personas que los ven, por lo que, el poder identificar los prejuicios y estereotipos en los ejemplos podrá ayudarlos a no caer en estos en su vida diaria. Yo aprendí que los alumnos comprenden mejor la materia una vez que esta es acercada a su vida diaria y que si hay un clima de confianza entre profesor y alumno, pueden compartir sus propias experiencias en la sala de clase como ejemplos de lo aprendido.

#### Anexo 2.2

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso: 2ºB</b>	<b>Fecha: 08/11/22</b>
<b>Hora: 8:00</b>	<b>Bloque: 1-2</b>
<b>Unidad: 04 comunicación y sociedad (medios de comunicación)</b>	
<p><b>Objetivo:</b> Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando: - Los propósitos explícitos e implícitos del texto. -Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas. -La veracidad y consistencia de la</p>	

información. -Los efectos causados por recursos no lingüísticos presentes en el texto, como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio. -

Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho. -Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.

**Tipos de pensamiento:**

- **P. Crítico:**

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.

**Cómo se abordó (descripción):**

- Objetivo de clase: Conocer e identificar los mecanismos de persuasión a través de los medios para poder comprenderlos.
- Activación de conocimientos previos sobre la diferencia entre persuadir y convencer
- Kahoot!
- Materia sobre los mecanismos (ppt)
- Actividad con décimas

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

La clase de hoy trató sobre los mecanismos de persuasión, que trata sobre estrategias que utilizan los medios para manipular a través de las emociones una idea o acción del receptor de los m.c.m. En primer lugar, di a conocer el objetivo de la clase y para activar conocimientos previos pregunté ¿Qué era persuadir? A lo que obtuve respuestas como “manipular” “hacer que una persona haga algo” y “convencer”. De esta última palabra les pregunté ¿Qué diferencia hay entre persuadir y convencer? Obtuve respuestas como “una manipula y la otra otorga una idea” pero finalmente la alumna “I” mencionó que la diferencia entre ambas es que “persuadir busca cambiar una idea a través de las emociones y la otra a través de argumentos” por lo que al tener estos conceptos claros, los anoté en la pizarra para que lo tuvieran a mano. Luego de esto, vimos la organización de clase y las normas, haciendo hincapié en cuidar el vocabulario soez. Después les proyecté un juego en la plataforma kahoot donde pueden responder encuestas desde sus celulares y quedar en un podio; esta vez tendrían décimas los primeros cinco lugares. El juego resultó bien y demostraron recordar la materia de la clase anterior sobre los prejuicios y estereotipos. A continuación les pase los tres mecanismos que correspondían: psicodinámica (persuadir a través de la necesidad de las personas que se busca complacer), sociocultural( persuadir a través de requisitos que impone la sociedad a través de los medios) y de construcción de significado (cambiar una idea ya obtenida por otra que imponen los medios). La materia fue vista sin problemas, dado que fui avanzando bastante lento y di ejemplos en cada estrategia

para que pudieran entender, además de que a cada estrategia vista les preguntaba si había dudas o si me iban siguiendo para asegurarme de que estuvieran comprendiendo. En un ejemplo de la estrategia sociocultural mencioné que en los medios por lo general, al vender ropa de mujer, estas estaban vestidas con tacones porque la sociedad impone que con tacones las mujeres se ven más estilizadas y altas, a lo que las otras dos profesoras en sala respondieron que en sus casos ellas habían recibido esos comentarios, sin embargo, los alumnos respondieron que eso ya no se veía tanto, que ahora las mujeres pueden andar más cómodas por la calle. Finalmente realizaron la actividad de cinco preguntas con décimas las que fueron escritas en una hoja blanca y entregada al final de la clase. Lamentablemente no pude realizar el cierre por temas de tiempo.

En relación a los indicadores, la autocorrección lo observé en que los alumnos reflexionaron sobre el error de acción de los medios masivos de comunicación al tratar de persuadir a las personas así como el error de pensamiento de las personas que son expuestas, por ejemplo el alumno “M” menciona que “ los mecanismos de persuasión son malos porque en los menores de edad influye porque no se dan cuenta de la manipulación” y la alumna “S” menciona que los medios ejercen un nivel de control creando un requisito para ser aceptado está mal porque los niños pensarán que es normal cuando no lo es”. El uso de criterios lo pude observar al entender la materia y poder identificar los mecanismos en ejemplos de publicidad. La sensibilidad al contexto lo pude observar al momento de que ellos mismos acercan el conocimiento obtenido a sus experiencias , como por ejemplo, la alumna “I” dice que la estrategia sociocultural

ha sido impuesta en su vida porque “ me han dicho toda mi vida que me deberían vestir con ropa femenina porque es mi género sino me veo masculina”. Esto igual pude verlo en los ejemplos que di en clases al pasar la materia. Finalmente la capacidad de juico la visualicé en toda la clase, debido a que los alumnos lograron armar sus respuestas y pensar sobre la materia vista, desde que expliqué el contenido hasta al responder las preguntas de la actividad, situación que se ejemplifica con anterioridad.

Sí resultó significativo para los estudiantes puesto que reflexionaron sobre que los m.c.m utilizan estrategias que influyen en la sociedad y a ellos mismos, ya que se ven expuestos y esto puede modificar su forma de pensar de manera negativa.

Yo aprendí que, a pesar de que los alumnos no analizan críticamente los m.c.m en su vida diaria, sí logran comprender los efectos de estos al momento de obtener nueva información y entender errores en las acciones al momento de adoptar la influencia de los medios, ejemplificando con sus propias experiencias que antes habían dejado pasar.

### Anexo 2.3

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso: 2ºB</b>	<b>Fecha: 08/11/22</b>
<b>Hora: 11:30-13:00</b>	<b>Bloque: 3-4</b>
<b>Unidad: 04 comunicación y sociedad (medios de comunicación)</b>	
<b>Objetivo:</b> Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando: -	

Los propósitos explícitos e implícitos del texto. -Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas. -La veracidad y consistencia de la información. -Los efectos causados por recursos no lingüísticos presentes en el texto, como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio. - Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho. -Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.

**Tipos de pensamiento:**

- P. Crítico:

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.

**Cómo se abordó (descripción):**

- Objetivo de clase: Conocer y comprender la estructura de los afiches publicitarios y propagandísticos en los medios para aplicarlo en la guía de aprendizaje.
- Ppt
- Kahoot
- Guía evaluada

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

La clase de hoy trató sobre el afiche tanto publicitario y propagandístico, su estructura, sus características y definición. Comencé la clase exponiendo la organización de la clase y las normas para luego pasar a un kahoot con preguntas a modo resumen sobre la materia que hemos visto este último tiempo y que se evaluarán en la prueba que tienen este jueves. El kahoot resultó bien, repasé algunos conceptos claves que eran fáciles de olvidar pero que ellos recordaron de forma correcta. Luego de esto, expuse en el power point una imagen de un afiche propagandístico para hacer activación de conocimientos previos. Primero pregunté ¿Qué es lo que se ve en la presentación? Recibí respuestas como “publicidad” y “propaganda” por lo que luego pregunté ¿Pero ésta imagen está vendiendo algo? Y respondieron que no, por lo cual llegaron a la conclusión de que era una propaganda. Luego pregunté ¿Pero si es propaganda, que tipo de propaganda es? Me respondieron que era un afiche y que su propósito es representar algo. Así que con eso en mente les pregunté ¿Cuál podría ser el objetivo de hoy? Me respondieron “El afiche” así que cambié de diapositiva y les mostré el objetivo de la clase. A continuación les expliqué las instrucciones, ya que la guía evaluada se realizaría en dos partes: la primera en donde tienen dos preguntas de desarrollo y dos imágenes de afiches para identificar estructura y la segunda en donde tienen que crear un afiche propagandístico. La primera parte es la que realizaron hoy y la segunda la próxima clase para que tengan toda para repasar la materia y crear el afiche. Les expliqué que la guía evaluada tiene materia y actividades y que la idea era que ellos estudiaran la materia y al final de la clase ellos me explicaran a mí con sus palabras lo que habían aprendido, para que entre todos llegáramos a un consenso final. Llegados a este punto, les permití bajar al patio

para realizar la primera parte de la guía evaluada. Finalmente, subimos a la sala y comenzaron las preguntas y los consensos finales, sobre qué es un afiche, que propósito tiene, la diferencia entre el afiche propagandístico y publicitario, la estructura, ejemplos de afiches, los medios por los cuales se transmiten los afiches, cómo les afecta los afiches en sus vidas diarias, entre otros.

En relación a los indicadores, el uso de criterio lo observé al momento de que los alumnos pudieron identificar las estructuras de los afiches que estaban en la guía evaluada así como identificar el ejemplo que fue proyectado como afiche. La autocorrección la pude visualizar al final de la clase ya que entre todos llegamos a definiciones finales respecto a lo aprendido en la guía así como la corrección entre ellos mismos al realizar las actividades al estar en el patio trabajando en conjunto. La sensibilidad al contexto lo vislumbré en la pregunta dos del desarrollo, que decía ¿Qué opinas de los afiches propagandísticos que promueven mensajes de odio? ¿Cómo solucionarías este problema? A lo que obtuve respuestas como de la alumna “A” que menciona que “ este tipo de afiche solo perjudica a la sociedad y se tiene que poner algún tipo de censura para evitarlos”, el alumno “M” respondió que “están hechos para ofender a un grupo en específico y que para solucionarlo propongo que se revisen los afiches para que exista mayor moderación” , la alumna “C” que expresa que “ están mal ya que estarían propagando en todas partes una intención de persuadir a las personas que lleguen a ver el afiche cosa que está mal ya que muchas personas pueden llegar a estar afectadas”, entre otros, lo que en conclusión puedo decir que los alumnos consideran que los afiches pueden ser buenos o malos según el contexto cultural.

Finalmente, la capacidad de juicio pude vislumbrarlo en toda la clase, ya que los alumnos aportaron información así como dieron opiniones respecto al afiche, lo que además lo pude ver con más claridad al final de la clase cuando ellos respondían preguntas sobre la materia así como en las respuestas de la guía.

Sí resultó significativo ya que los alumnos a pesar de ver el afiche en años anteriores, pudieron recordar esta materia, además de entender que los afiches publican mensajes que pueden o no ser dañinos para la sociedad y así persuadirlos de actuar de una forma u otra, según el propósito del mensaje.

En esta ocasión aprendí los alumnos pueden pensar críticamente al darles ejemplos y que con esto, ellos puedan tener una base para sacar ejemplos de sus vidas diarias para analizarlas según la materia que se ve en clases, es decir, que una buena orientación y ejemplos pueden dar el pase a que los alumnos apliquen lo visto en sus propias experiencias.

### 3. Anexos participante 3 diarios de campo.

#### Anexo 3.1

Diario de Campo	
<b>Curso:</b> 1º Medio	<b>Fecha:</b> 7 de septiembre de 2022
<b>Hora:</b> 8:30 - 10:00	<b>Bloque:</b> 1
<b>Unidad:</b> II “Ciudadanos y Opinión” (Texto argumentativo)	

**Objetivo:** OA 09 Leer y analizar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos, considerando: - La tesis, ya sea explícita o implícita, y los argumentos o información que la sostienen. – La diferencia entre hecho y opinión. – Si la información del texto es suficiente y pertinente para sustentar la tesis del autor. - La manera en que el autor organiza el texto. – Con qué intención el autor usa preguntas retóricas, oraciones desiderativas y oraciones dubitativas. – Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.

**Tipos de pensamiento:**

- **P. Crítico:**

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.

**Cómo se abordó (descripción):**

Activación de conocimientos previos sobre los textos argumentativos mediante un esquema.

Lectura del texto *Ingkayaiñ taiñ zugun*, del autor Pedro Cayuqueo (libro del estudiante), para responder preguntas que luego se socializan con el grupo-curso.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

Esta clase se da en las primeras horas de la mañana e inició un poco inquieta, pues el curso está muy conversador y sin ánimos de realizar actividades. Debido a la actitud del curso el día de hoy, se tuvo que hacer un esfuerzo para que se calmaran y adoptaran una actitud de trabajo. Una vez que se pudo dar a conocer el objetivo de la clase y se

logró un mínimo de silencio, se pudo activar conocimientos previos, todo esto mediante la conversación de los contenidos ya abordados.

Luego, se les entregaron las instrucciones para realizar la lectura comprensiva del texto *Inkaiñ taiñ zugun* del autor chileno Pedro Cayuqueo, para reflexionar sobre lo que se quiere decir en el texto y responder preguntas en relación con lo leído, de modo que después, se pudieran compartir las respuestas en voz alta frente al curso. Cuando se encontraban a mitad de la lectura, se dieron comentarios como: “Profe, qué es grafemario” o “¿Y por qué me metió al chezugun aquí?”, instancias que fueron provechosas para contextualizar y aprender palabras nuevas.

Después de leer, les pregunté sobre cuál era el tema que se trataba dentro del texto leído y aunque en primera instancia se produjo un silencio incómodo, se pudo conversar un poco sobre la importancia de las lenguas ancestrales, específicamente del mapudungun. Posteriormente, cuando comenzaron a trabajar en las preguntas, surgieron muchas dudas, pues consideraban que era un escrito complejo, lo que culminó en varios: “¡Ah, profe! No sé” o “no caché”, de manera que tuve que ayudar a más de alguno a comprender algunas de las ideas planteadas por el autor, sondeando con preguntas y apelando a su capacidad de raciocinio.

Al menos unos 15 minutos antes de que tocaran la campana para salir, nos pusimos a conversar sobre las respuestas, leyéndolas en voz alta y complementándolas con las ideas de los demás. Sin embargo, fue en medio de esta instancia en que una voz se alzó y puso un tema sobre la mesa para que pudiéramos reflexionar.

Una estudiante, a la que llamaremos “E”, levantó para responder la siguiente pregunta: ¿Crees que es necesario enseñar y aprender mapudungun? La respuesta de la estudiante fue que no, que no es necesario ya que no tiene una utilidad para ella y no lo encuentra necesario, opinión con la que varios estudiantes estuvieron de acuerdo y coincidían en que no tenía una utilidad para ellos, pero en ese momento, otra manito se alzó y pidió el turno de habla, el estudiante, al que llamaremos “G” dio su punto de vista, en el cual destacaba que era importante que si no se enseña el mapudungun, al menos existiera la oportunidad de aprenderlo voluntariamente, es aquí donde se puso interesante, así que quise ahondar más en su idea, le pregunté sobre cuál era entonces su propuesta y contestó que la existencia de un taller de mapudungun al que pudieran asistir las personas interesadas sería una opción. A partir de esa idea, salieron a la luz varias vocecitas que expresaron que si les gustaría aprender porque piensan que es una cultura muy linda y otros que simplemente se quedaron desde el punto de vista de la utilidad de la lengua hoy en día. Así, con estas reflexiones se cerró la clase.

La capacidad de autocorrección se observó cuando, a partir de la discusión creada, fueron capaces de reformular sus respuestas para seguir la conversación respecto al aprendizaje del mapudungun y la necesidad de aprender las lenguas ancestrales. El uso de criterios, en esta oportunidad, se asocia a las preguntas, las que serían los criterios para llegar a establecer un juicio, juicio que giró alrededor de dar la oportunidad a las personas de elegir si aprender o no la lengua y para finalizar, la sensibilidad al contexto se dio cuando fueron capaces de asociar la necesidad presentada a la realidad en que viven y a las variantes culturales que existen en la sociedad que habitan.

### Anexo 3.2

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso:</b> 3º Medio Técnico Profesional	<b>Fecha:</b> 26 de octubre de 2022
<b>Hora:</b> 16:00 – 16:45	<b>Bloque:</b> 5
<b>Unidad:</b> II “Elaborar y comunicar interpretaciones literarias”	
<b>Objetivo:</b> OA 1 Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando: - La contribución de los recursos literarios (narrador, personajes, tópicos literarios, características del lenguaje, figuras literarias, etc.) en la construcción del sentido de la obra. – Las elaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.	
<b>Tipos de pensamiento:</b>  - <b>P. Crítico:</b>  <u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.	
<b>Cómo se abordó</b> (descripción):  Activación de conocimientos previos sobre el fragmento de la obra “Cuestión de ubicación” del autor chileno Juan Radrigán, en el texto del estudiante, mediante una conversación.  Desarrollo de preguntas relacionadas con la lectura de este fragmento.	

Exploración y debate de las respuestas a las preguntas.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?)**

La clase de hoy constaba de 1 hora pedagógica, es decir 45 minutos cronológicos, por lo que, la actividad a realizar debía adaptarse a esa cantidad de tiempo. Por lo tanto, luego de activar conocimientos previos sobre el fragmento del texto “Cuestión de ubicación de Juan Radrigán, en la página 155 del libro del estudiante, se les solicitó a los estudiantes responder las primeras 6 preguntas del libro relacionadas con la lectura, específicamente para después de leer, es aquí donde se presenta el uso de criterios que corresponden a las preguntas.

Para esta actividad podían elaborar respuestas en grupo, pues aparte de conocer el tema que aborda esta obra, debían reflexionar sobre las acciones de los personajes.

Una de las preguntas que más dio para hablar es la siguiente “¿Cuál es la importancia de llevar el televisor sin caja? ¿Cómo se relaciona esta actitud con la sociedad actual?”.

Un estudiante al que llamaremos “A.L” respondió que tiene que ver con, en palabras del alumno, “la necesidad de hacerse ver” haciendo alusión al querer presumir cosas, otra estudiante denominada “C.H” dijo que por lo general “la gente quiere comprarse lo mejor pa’ mostrarlo” y el curso asintió con la cabeza dando a entender que es un pensamiento compartido, pero además les agregué una pregunta para que me dijeran qué es lo que les parece a ellos, y entonces una alumna llamada “A.S” dijo que le

parecía mal, y “C.H” la complementó diciendo que “por eso la gente es pobre, porque gastan pa’ presumir”.

Otra pregunta que dio para hablar fue “¿Qué actitudes de la sociedad actual se manifiestan en la despreocupación de la familia hacia Elizabeth? Argumenta” y al compartir la respuesta el estudiante “A.L” expuso que es “como la molestia de cuidar a un enfermo” y una estudiante “M.P” agregó que “es parecido a lo que pasa con los abuelitos”.

La pregunta “¿Qué defectos de la sociedad trata de retratar Radrigán en Cuestión de ubicación? Ejemplifica...” en donde “A.L” dice que se muestra “lo materialista que es el chileno, porque siempre quiere tener lo nuevo”. Finalmente, la última pregunta “¿Cómo crees que influyó en la identidad de Chile la introducción de nuevas maneras de pagar (letras, tarjetas)? ...” a lo que “C.H” respondió que “cuando eso legó la gente comenzó a gastar lo que no tenía” y una compañera “E.C” dijo que “por eso se hicieron pobres”.

En esta actividad, los estudiantes demostraron la capacidad de juicio al responder desde sus propias perspectivas las preguntas relacionadas con el tema central de la obra y al reconocer al materialismo como un problema de la sociedad chilena. Además, demostraron sensibilidad al contexto pues reconocen los errores en las pautas sociales establecidas, como, por ejemplo, el abuso del uso de tarjetas de crédito que empobrecen a la población. Y, finalmente, demuestran autocorrección al escuchar las repuestas de los demás y poder seguir la conversación en torno al tema de la clase.

### Anexo 3.3

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso:</b> 1º Medio	<b>Fecha:</b> 26 de octubre de 2022
<b>Hora:</b> 8:30 - 10:00	<b>Bloque:</b> 1
<b>Unidad:</b> III “Relaciones humanas en el teatro y la literatura” (género dramático)	
<p><b>Objetivo:</b> OA 05 Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente: -El conflicto y qué problema humano se expresa a través de él. -Un análisis de los personajes principales que considere su evolución, su relación con otros personajes, qué dicen, qué se dice de ellos, lo que hacen, cómo reaccionan, qué piensan y cuáles son sus motivaciones. - Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios. -Las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual. -Los elementos (hechos, símbolos) que gatillan o anuncian futuros eventos en la tragedia. -Cómo los elementos propios de la puesta en escena aportan a la comprensión de la obra: iluminación, sonido, vestuario, escenografía, actuación. -Relaciones intertextuales con otras obras.</p>	
<p><b>Tipos de pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>P. Crítico:</b></li></ul> <p>-<u>Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</p>	

**Cómo se abordó (descripción):**

Activación de conocimientos previos, relacionados con los videos “Bodas de sangre parte 1” y “Bodas de sangre parte 2” vistos en clase.

Elaboración de un comentario crítico evaluado sobre el fragmento visto de la obra teatral “Bodas de Sangre” del autor español Federico García Lorca, los estudiantes piden revisiones y corrigen sus errores.

Evaluación mediante una pauta de evaluación vista con anterioridad.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

Esta clase se desarrolló en el primer bloque del lunes, los estudiantes recordaron las normas de convivencia y conocieron el objetivo de la clase, para luego, a través de un esquema, activar los conocimientos previos adquiridos las clases anteriores, con el fin de refrescar la memoria. Lograron recordar que estuvimos viendo vídeos sobre la obra de teatro "Bodas de Sangre" específicamente la parte 1 y 2 de la obra dramática que es la que aparece en el Libro del Estudiante.

A partir de estos recuerdos, se les entregó las instrucciones de la actividad evaluada de aquel día, la que consistía en escribir un comentario crítico (presencia de criterios) en donde manifiesten su opinión (capacidad de juicio) de la obra vista, todo esto, abordando temas como la temática (presencia de sensibilidad al contexto pues se trata de una época distinta a la nuestra), el escenario, el vestuario, el maquillaje, la utilería, las actuaciones, etc. De modo que su apreciación sea lo más completa posible. Para realizar esta actividad los estudiantes debían escribir un borrador de su comentario, el

cual debía tener una extensión de, mínimo, media plana de cuaderno, para luego ser presentado a revisión, hacer correcciones y reescribir en una hoja blanca con todas las correcciones y en orden (presencia de autocorrección). La finalidad de esta actividad consistía en que los estudiantes entendieran que sus opiniones son válidas sin importar si son positivas o negativas frente a un tema, siempre y cuando sepan fundamentar y dar sustento suficiente a sus aseveraciones. En consecuencia, esta actividad resulta provechosa para el desarrollo del pensamiento crítico pues, se crea un espacio de confianza para que puedan entregar sus perspectivas sobre un tema y fue comprobado ya que, gracias a este ambiente, los alumnos se acercaron a preguntar y debatir sobre las perspectivas que querían plantear, buscando retroalimentación de manera constante para saber si se estaban dando a entender con claridad y corrigiendo cuando no.

Uno de los aspectos más importantes fue que muchos estudiantes tenían miedo de escribir lo que realmente pensaban de la obra, por lo tanto, se escucharon varias vocecitas acongojadas, algunos estudiantes preguntaban “¿Profe, y qué pasa si a mí no me gustó na’ de la obra?” y yo les respondía que estaba bien, que lo importante es que me explicara detalladamente por qué no le gustó y qué haría para cambiarlo, aclaración que los dejaba más tranquilos. También, algo que sucedió mucho, es que buscaban una retroalimentación continua de lo que estaban escribiendo, pues de este modo, siendo monitoreados constantemente podían hacer las correcciones necesarias para explicarse de manera correcta.

En síntesis, esta actividad los estudiantes aprendieron a redactar sus opiniones de manera completa y en profundidad para que sean perspectivas sustentadas y válidas, además de que se refuerza la idea de que sus opiniones son importantes y deben ser escritas correctamente. En lo personal, como docente, esta actividad me sirvió para aprender a llevar el proceso de escritura, sobre todo si se trata de las ideas personales de los estudiantes, en donde se necesita de una revisión y retroalimentación constante para que resulte de la mejor manera.

#### 4. Anexos participante 4 diarios de campo.

##### Anexo 4.1

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso: 2°MA</b>	<b>Fecha: 12/09/2022</b>
<b>Hora: 8:00-10:15</b>	<b>Bloque: 1-3</b>
<b>Unidad 4: Poder y ambición (género dramático)</b>	
<p><b>Objetivo: OA 8:</b> Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis, considerando: -Una hipótesis sobre el sentido de la obra, que muestre un punto de vista personal, histórico, social o universal. - Una crítica de la obra sustentada en citas o ejemplos. -Los antecedentes culturales que influyen en la visión que refleja la obra sobre temas como el destino, la muerte, la trascendencia, la guerra u otros. -La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada, ejemplificando dicha relación.</p>	

**Tipos de pensamiento:**

- **P. Crítico:**

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.

**Cómo se abordó:**

- Objetivo de clase: Recordar y repasar los tipos de intertextualidad.
- Activación de conocimientos previos con preguntas por medio de sitio web dinámico.
- Resumen sobre los tipos de intertextualidad con ejemplos varios.
- Guía para resolver por 2 décimas.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

Se inicia la clase en la mañana a primera hora de clases, por lo que los estudiantes se encuentran poco entusiasmados con la asignatura de Lengua y Literatura. Se comienza la clase de manera oral recordando la materia que ellos conocían acerca de la intertextualidad, cosa que poco recuerdan. Se les da a conocer el objetivo de la clase al cual se muestran poco interesados. Se les indica a los estudiantes sacar su cuaderno para que anoten el objetivo y la fecha y para que tomen apuntes acerca de la materia a recordar: la intertextualidad y sus tipos.

Al momento de dar a conocer los tipos de intertextualidad a los estudiantes, estos se vieron más motivados ya que se utilizaron diversos ejemplos que eran conocidos por ellos, como la serie televisiva “Los Simpson” o la célebre película “Shrek”.

Los alumnos comenzaron a dar ejemplos de intertextualidad presentes en diversas series que estos han visto e inclusive obras de arte, indicando a qué tipo de intertextualidad correspondían.

Posteriormente a la presentación multimedia con la materia, se utiliza una plataforma dinámica para responder preguntas acerca la materia para poder retroalimentar tanto las preguntas acertadas como las incorrectas.

Luego de esta dinámica, se les hace llegar a todos una guía con preguntas de alternativa y de desarrollo, donde encontrarán diversas preguntas a resolver de diversos textos. Al terminar la guía, los alumnos reciben sus décimas correspondientes.

Por último, los estudiantes revisaron sus preguntas y las corrigieron (autocorrección).

En lo que respecta a los fines de la investigación, el pensamiento crítico en esta clase fue experimentado por los alumnos de manera adecuada. Fue posible dar cuenta del uso de criterios al responder la guía con la materia pasada, además de las actividades que se realizaron a modo de ejercicio durante la presentación multimedia. Así mismo, se logró develar la capacidad de juicio de los estudiantes, referentes a la opinión de diversos textos, como lo fue en este caso “La bella durmiente del bosque y el príncipe”, microcuento que posee intertextualidad con la bella durmiente. Sobre este texto, los estudiantes se posicionaron en un contexto (sensibilidad al contexto) de una época machista, interpretaron el texto de manera correcta y hubo diversas opiniones al respecto, como la de la estudiante C, quien opinó que” Es un texto bastante o mejor dicho harto machista, es obvio que la forma de pensar era así en ese entonces, pero ya no, y en el día de hoy algo así estaría super funado”.

La clase resultó ser una clase significativa, ya que los alumnos a pesar de estar desanimados en un principio por la hora terminaron participando bastante y dando opiniones variadas, por lo que se notó su entusiasmo.

Lo que puedo aprender sobre esta clase, es que no importa si los estudiantes no vienen con la disposición a aprender, porque tienen sueño o poca motivación, es importante encontrar y conocer los gustos de los estudiantes, para poder involucrarnos en el proceso de aprendizaje.

#### Anexo 4.2

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso: 8°B</b>	<b>Fecha: 07/11/2022</b>
<b>Hora: 13:10-13:55, 14:40-15:25</b>	<b>Bloque: 9 y 11</b>
<b>Unidad 7: Medios de comunicación</b>	
<p><b>Objetivo: OA 10:</b> Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los propósitos explícitos e implícitos del texto.</li> <li>• Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.</li> <li>• Presencia de estereotipos y prejuicios.</li> <li>• La suficiencia de información entregada.</li> <li>• El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.</li> </ul>
<p><b>Tipos de pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>P. Crítico:</b></li> </ul> <p><u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</p>
<p><b>Cómo se abordó:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo de clase: Conocer los medios de comunicación masiva.</li> <li>• Activación de conocimientos previos con preguntas abiertas acerca de los medios de comunicación de masas.</li> <li>• Materia sobre los medios de comunicación de masas.</li> <li>• Ejercicio audiovisual para reconocer la publicidad y la propaganda.</li> <li>• Actividad para responder en el cuaderno de manera individual acerca de los medios de comunicación de masas.</li> <li>• Cierre con preguntas abiertas.</li> </ul>
<p><b>Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?</b></p> <p>En esta ocasión la clase inicia a las 12:25 de la tarde, hora próxima al almuerzo, por lo que los estudiantes se encuentran inquietos y poco interesados en la clase.</p> <p>Al ver a los estudiantes desconcentrados decidí iniciar esta nueva unidad (Unidad 7: Medios de comunicación) haciéndoles preguntas abiertas a los alumnos para que</p>

podrían prestar atención. Luego de esto, di a conocer el objetivo de la clase de hoy el cual sería “Conocer los medios de comunicación masiva”. Me sorprendió gratamente que los estudiantes dieran buenos ejemplos de lo que era este tipo de comunicación, por lo que me dio a entender que estos ya tenían nociones acerca del tema. Posterior a esto, los alumnos escribieron en sus cuadernos las definiciones de los medios de comunicación, el primer medio de comunicación de masas, los principales medios de comunicación, la función y el propósito de estos, la definición de persuadir y finalmente, la definición y diferencias y similitudes de publicidad y propaganda. Cabe destacar, que para cada concepto se dieron diferentes ejemplos, y los estudiantes comentaron durante la clase acerca de estos.

El primer bloque de esta clase finalizó a las 13:55, yendo los alumnos a almorzar, para luego volver a la clase a las 14:40.

Una vez vuelto los estudiantes, los alumnos estaban mucho más inquietos que antes, pues, solo faltaba una hora para que se fueran a sus hogares.

Para evitar que los estudiantes se distraigan en otras cosas, la clase pasó de ser teórica a práctica.

Para ejercitar la publicidad y la propaganda, los alumnos observaron diversos videos de publicidad y propaganda, donde debían identificar cuál de estos era cada uno y el por qué.

Los alumnos demostraron interés en los videos ya que el curso en general ha demostrado que con material audiovisual su interés es mayor y ponen más atención.

Luego de esto, los alumnos debieron realizar una actividad escrita donde deben responder varias preguntas que hacen alusión a los medios de comunicación masiva, especialmente los digitales.

Finalmente, la clase finalizó con una ronda de preguntas abiertas acerca de la importancia de los medios de comunicación masiva.

Para el objetivo de la investigación, los indicadores del pensamiento crítico se vieron involucrados en los estudiantes.

La autocorrección se logró ver cuando los alumnos pudieron corregirse entre ellos cuando yo daba diversos ejemplos de lo que era publicidad y propaganda, dando ejemplos diversos como el de la publicidad de Falabella y de diversos videojuegos. También, se utilizó el uso de criterios al momento de observar una propaganda de Coca Cola, ya que, los estudiantes se vieron confundidos entre si era publicidad o propaganda, sin embargo, observando las características principales del video, decidieron que se trataba de una propaganda.

La capacidad de emitir juicios, junto a la sensibilidad al contexto, pudieron observarse al momento de comentar una propaganda acerca del Alzheimer, ya que los estudiantes, además de definir el por qué se trataba de una propaganda, se sumergieron en el contexto del video y dieron diversas opiniones acerca de este. L comentó que “Esta propaganda me hace que me den ganas de llorar”, mientras que M aseguró que “es importante conocer estas realidades porque así la gente puede concientizarse”.

Esta clase, a pesar de ser un poco teórica para los estudiantes, al final sí resultó ser significativa tanto para los estudiantes como para mí, ya que los alumnos lograron debatir

acerca de un tema importante como sociedad y al que se debe tener más importancia. Los alumnos lograron entender de forma correcta gracias a estos videos la diferencia entre publicidad y propaganda, lo que me demuestra y enseña que es importante conocer la naturaleza de un curso en particular. Por ejemplo, este curso reacciona y participa más con material audiovisual, pero otro podría funcionar mejor con una clase más tradicional.

#### Anexo 4.3

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso: 8°B</b>	<b>Fecha: 10/11/2022</b>
<b>Hora: 8:00-10:15</b>	<b>Bloque: 1-3</b>
<b>Unidad 7: Medios de comunicación</b>	
<p><b>Objetivo: OA 10:</b> Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los propósitos explícitos e implícitos del texto.</li> <li>• Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.</li> <li>• Presencia de estereotipos y prejuicios.</li> <li>• La suficiencia de información entregada.</li> <li>• El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.</li> </ul>	

<p>Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.</p>
<p><b>Tipos de pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>P. Crítico:</b></li> </ul> <p><u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</p>
<p><b>Cómo se abordó:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetivo de clase: Conocer la estructura de la entrevista y el reportaje.</li> <li>● Activación de conocimientos previos con preguntas en sitio web dinámico.</li> <li>● Materia acerca de la entrevista y el reportaje y ejemplos de cada una.</li> <li>● Pausa activa.</li> <li>● Material audiovisual de ejemplo de entrevista y reportaje para responder preguntas.</li> <li>● Cierre con preguntas abiertas acerca de la entrevista y el reportaje y sus diferencias.</li> </ul>
<p><b>Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?)</b></p> <p>En la clase de este jueves se continuaron de ver los contenidos correspondientes a la unidad 7: Medios de comunicación. Es por esto, que antes de comenzar con el contenido, se realizó un breve repaso en un sitio web dinámico para que los alumnos puedan recordar todos los contenidos vistos hasta ahora y, además, puedan despertar, ya que la clase se realizó a primera hora de la mañana.</p>

Después de activar los conocimientos previos de la unidad, se dio a conocer el objetivo de la clase, el cual tuvieron que anotar en sus cuadernos: “Conocer la estructura de la entrevista y el reportaje”. Si bien los alumnos habían comenzado el día sin muchas ganas de iniciar la clase, estaban un poco más activos gracias a la activación de los conocimientos previos, por lo que no demoraron mucho en escribir.

Para comenzar la materia nueva, se les pregunta a los estudiantes de manera abierta qué creen ellos que es la entrevista y el reportaje, a lo cual muchos pudieron responder que era una entrevista, sin embargo, no supieron responder bien la definición de un reportaje, salvo por un estudiante que mencionó que en el show televisivo 31 minutos se hacía “la nota verde” que era un reportaje.

Posteriormente a esto, los alumnos anotaron las definiciones y recibieron las explicaciones correspondientes junto a ejemplos de la entrevista y el reportaje, junto a la estructura de cada uno. Para poder ejemplificar la entrevista, utilicé la entrevista realizada a un personaje que ellos conocen y que es más cercano a su mundo: “El Rubius.” Gracias a esto, los alumnos se emocionaron con el tema y participaron mucho, opinando acerca del tema de la entrevista y reconociendo sus partes. La entrevista trataba acerca de cómo lidia con la fama Rubén Doblas, al haberse convertido en uno de los streamers más conglomerados del último tiempo. Los alumnos opinaron mucho respecto al tema. C mencionó que: “Debe ser difícil lidiar con todos los fans, por eso se fue de su país a vivir a otro, lo acosaban mucho” mientras que G comentó que: “Al final es una lata, porque igual ellos tienen de todo, pero pucha, igual que no puedas ni salir a comprar tranquilo es super penca”.

Después del ejemplo de la entrevista, realicé una pausa activa, enfocada en el reconocimiento de animales por medio de sus sonidos. Esta pausa activa era necesaria, ya que, los alumnos ya estaban saturados con materia, y la clase es de tres bloques sin descanso, por lo que, gracias a esta pausa activa de 5 minutos, pudieron recobrar las energías para seguir con el contenido.

Luego de la pausa activa, se dio una actividad con décimas a los estudiantes, en la que tuvieron que reconocer en un video de entrevista y en otro de reportaje, el tema principal, elementos presentes en su estructura, el mensaje que entrega, etc. Para esto, utilicé videos del programa televisivo 31 minutos, en los cuales saqué el ejemplo de una entrevista y un reportaje. Los estudiantes reaccionaron positivamente a esto, ya que eran videos que les gustaban y pusieron mucha atención.

Finalmente, casi todos los estudiantes fueron capaces de realizar la actividad a tiempo y se les otorgaron sus décimas. Después de esto, las preguntas se comentaron entre el curso dando diversas opiniones acerca del tema central de la entrevista.

Para finalizar, se cerró la clase con preguntas abiertas sobre contenido y sobre la importancia de estos medios de comunicación de masas.

Para fines de esta investigación, se logró observar los indicadores en toda la clase. El uso de criterios fue observado al realizar la actividad, donde ellos tuvieron que reconocer la estructura de la entrevista y la noticia. La sensibilidad al contexto se dio de manera natural al momento de visualizar el video de ejemplo del reportaje de 31 minutos, donde se trataba el tema del maltrato y abandono de los animales, además de cuando se observó la entrevista a elRubius, ya que lograron ponerse en el lugar del personaje,

demonstrando así, la capacidad de emitir juicios, ya que hubo opiniones variadas acerca de ambos temas. Finalmente, la autocorrección se logró ver al final de la clase, cuando compartieron sus respuestas con el curso y lograron retroalimentar la actividad y corregir errores.

Esta clase resultó ser muy entretenida y significativa para los estudiantes. Como yo los he llevado observando un buen tiempo, logro reconocer sus intereses y gustos, por lo que siempre intento llevar material que les pueda llamar la atención. Así mismo, aprendí que las pausas activas ayudan mucho cuando las clases se hacen muy largas o algo teóricas, ya que pueden volver a centrar al alumno en la materia.

## 5. Anexos participante 5 diarios de campo.

### Anexo 5.1

Diario de Campo	
<b>Curso:</b> 4° Medio	<b>Fecha:</b> 27 de septiembre de 2022
<b>Unidad:</b> 4° “Comparando lecturas literarias” (Género Dramático)	
<b>Objetivo:</b> OA 01: Formular interpretaciones de obras que aborden un mismo tema o problema, comparando: - La relación de cada obra con sus contextos de producción y de recepción (historia, valores, creencias, ideologías, etc.). - El tratamiento del tema o problema y la perspectiva adoptada sobre estos. - El efecto estético producido por los textos.	

**Tipos de pensamiento:**

- **P. Crítico:**

-Indicadores: Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.

**Cómo se abordó (descripción):**

- Conocer el origen del género dramático, los géneros mayores y la estructura interna y externa.
- Ver una un video de “miniteatro” y responder preguntas.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

La clase se realiza después del primer recreo, por lo que los estudiantes se encuentran más receptivos a los contenidos. Se les dio a conocer el objetivo de la clase y al ser una nueva unidad, les pregunté si ya la conocían, me dijeron que sí ya que en años anteriores ya habían visto género dramático. Se les entregó una guía con los contenidos, la cual se fue leyendo en conjunto y expliqué algunos contenidos a detalles, la mayoría los recordaban, por lo que no fue difícil avanzar, también porque se encontraban en silencio escuchando y leyendo su guía.

Después de conocer los contenidos, se les proyectó el video de una breve obra de teatro, la cual poseía los elementos aprendidos en la clase. Luego de verla, respondieron en grupo las preguntas que se encontraban en la guía para después compartirlas en voz alta con todo el curso.

Con respecto a las que son de interés para la investigación, fueron respondidas en el curso. Por una parte, describieron la personalidad de la protagonista con adjetivos como: insoportable, con poca paciencia, irritable. Esto porque consideraban que hablaba mucho y no consideraban agradable su personaje en la obra. Algunos estudiantes respondían para refutar o complementar las ideas que decían los otros compañeros, como cuando entregaban algún adjetivo, por ejemplo, que la protagonista era “insoportable”, el estudiante “J” respondió: “sí, porque no se callaba nunca y era molesto verla en la obra, gritaba y criticaba todo” Luego, la mayoría hubiera hecho modificaciones en la obra, tal como un mayor desarrollo de los personajes, cambios en la escenografía, cambio en el conflicto de la obra, etc.

En cuanto a los indicadores, primero podemos encontrar la autocorrección, está en la aclaración de expresiones ambiguas en el discurso de sus propios compañeros, al complementar las ideas que otros daban; la sensibilidad por el contexto, los estudiantes adaptan su dialecto (español de Chile) al presentado en la obra (español de España), para comprender palabras que no son propias de su vocabulario. Asimismo, comprenden que en la vida real el conflicto dramático no se resolvería de la misma manera que en la obra; el uso de criterios se evidencia en la apelación a ciertos valores que ellos comparten, pero en los que discreparon con la protagonista de la obra; y la capacidad de juicio se encuentra al momento de tomar una decisión con respecto a lo que habrían cambiado de la obra teatral, pues para ello fue necesario llegar a acuerdos con su grupo de trabajo. A través de dicho ejercicio pudieron no solo evidenciar elementos visibles a la vista, sino que también fueron capaces de analizar críticamente algunos que no les eran de su

agrado, así como también dar a conocer lo que ellos hubieran hecho en el caso de estar en una producción teatral.

## Anexo 5.2

<b>Diario de Campo</b>	
<b>Curso:</b> 4° Medio	<b>Fecha:</b> 04 de octubre de 2022
<b>Unidad:</b> 4° “Comparando lecturas literarias” (Género Dramático)	
<b>Objetivo:</b> OA 03 Evaluar críticamente textos de diversos géneros no literarios (orales, escritos y audiovisuales), analizando cuando corresponda: - Intenciones explícitas e implícitas del texto. - Tratamiento de temas y veracidad de la información. - Presentación de ideologías, creencias y puntos de vista. - Posicionamiento del enunciador frente al tema y el rol que busca representar ante la audiencia.	
<b>Tipos de pensamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>P. Crítico:</b> <u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</li></ul>	
<b>Cómo se abordó</b> (descripción): <ul style="list-style-type: none"><li>● Narración-resumen de Hamlet de William Shakespeare con el objetivo de contextualizar la obra.</li><li>● Lectura dramatizada de un fragmento de Hamlet, enfocado en el conocido monólogo de “ser o no ser”.</li></ul>	

- Responder preguntas relacionadas al contenido del fragmento.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?**

La clase se realiza después del primer recreo, por lo que los estudiantes se encuentran más receptivos a los contenidos. No obstante, la clase fue realizada en la semana de aniversario del establecimiento, por lo que la asistencia fue menor y algunos se encontraban más inquietos y sin ánimos de trabajar.

Una vez que se dio a conocer el objetivo de la clase, se les recordó que el contenido que se vería en la clase, sería necesario para la evaluación final de la unidad, por lo que era imprescindible que participaran de la clase. Luego, se hizo una activación de conocimientos previos sobre los contenidos aprendidos en la clase anterior: géneros mayores y estructura interna y externa de la obra dramática; a través de una lluvia de ideas que se convirtió en un esquema que les pudiera servir de resumen.

Luego se entregó la guía de aprendizaje y se leyó en voz alta, donde los estudiantes debían leer las definiciones y la docente ampliaba la explicación de los contenidos, asimismo, para la lectura de los ejemplos, se asignaban estudiantes que debían leer de manera dramatizada. Los contenidos relacionados al lenguaje dramático los recordaban de años anteriores, por lo que muchas veces, antes de realizar la lectura, ellos mismos explicaban el contenido con sus palabras.

Después de conocer los contenidos de la clase, se le asignó un personaje de Hamlet a distintos estudiantes, para que pudieran leer la obra aplicando los contenidos recientemente aprendidos. Una vez leído el texto, se hizo una contextualización sobre el monólogo, específicamente a qué se refería el personaje con *ser* o *no ser*. Donde el primero tiene relación con ser un adulto y enfrentar la injusticia con respecto a la usurpación de poder, así como también vengar a su padre; mientras que el segundo (*no ser*), se refiere a no querer asumir la situación y aceptar su eterna condición de príncipe, junto con la vida de estudios y el matrimonio con Ofelia que todos esperan.

Posterior a ello, respondieron las preguntas que seguían al texto, para lo que les fue útil la contextualización del monólogo. Se les dio un tiempo para responder en sus guías y posteriormente dar a conocer sus respuestas en voz alta, se les permitió trabajar en grupo con sus compañeros de puesto.

Con respecto a la primera pregunta, sobre el Rey Claudio, la catalogaron como una actitud sónica, propia de una persona “sociópata”, también se mostraron en desacuerdo con su actitud, a excepción de un estudiante, a quien se le cambió la pregunta por: “¿perjudicarían a otra persona con tal de obtener algún beneficio personal?”, a lo que este estudiante respondió que sí, mientras estos no fueran sus amigos; En la tercera pregunta, relacionada al ámbito amoroso, se mostraron en desacuerdo, un estudiante respondió: “es irresponsable afectivamente, deberían *funarlo*”. Asimismo, algunos estudiantes se sintieron identificados con el personaje, puesto que afirmaron que alguna vez habían hecho lo mismo; en la cuarta pregunta se mostraron divididos, para ello se destacan las respuestas de dos estudiantes, quien elegía “no ser”, porque habrían matado a su papá y

eso no era justo. Mientras que quien elegiría “ser”, argumentó que de esa manera podría haber tenido libertad para hacer otras cosas y tener menos responsabilidades.

El indicador de autocorrección se encuentra en la primera pregunta, donde pudieron detectar un error en la manera de pensar del Rey Claudio y a la vez quien se mostró de acuerdo con la actitud de este personaje, luego pudo encontrar cierto error en su propio pensamiento; la sensibilidad por el contexto fue evidenciada al momento de llevar los hechos de la obra a la vida cotidiana, poniéndolos en el lugar de los personajes y respondiendo con lo que ellos habrían hecho en la actualidad; el uso de criterios es posible encontrarlo al momento de definir las palabras principales del célebre monólogo: *ser o no ser*, pues a través de estos criterios ellos fueron capaces de evaluar una situación y tomar una decisión, lo que los lleva a la capacidad de juicio.

Esta experiencia les sirvió para cambiar la visión de un texto clásico de la literatura y reflexionar sobre temas como la responsabilidad afectiva, las injusticias y ciertos valores de vida que pueden ser útiles en su crecimiento personal. Asimismo, analizaron la obra desde una visión crítica, puesto que a veces se escuchaban comentarios como: “me cae mal Hamlet, porque hacía esas cosas.”

Por otra parte, a pesar de ser una actividad breve, a los estudiantes les fue posible detectar, por ejemplo, errores en la forma de pensar de los demás (los personajes), aplicaron ciertas situaciones del texto a ámbitos de su vida cotidiana y, asimismo, las compararon. Así, como profesora, pude aprender que no siempre los estudiantes van a responder lo que esperamos, lo que es positivo, pues quiere decir que están llevando a cabo el pensamiento crítico. Además la mayoría del tiempo les llama más la atención

realizar actividades que no tengan una respuesta determinada, ya que prefieren manifestar su opinión y entregar argumentos al respecto.

### Anexo 5.3

Diario de Campo	
<b>Curso:</b> 2° Medio	<b>Fecha:</b> 26 de octubre de 2022
<b>Unidad:</b> 4° “Poder y ambición” (Género Dramático)	
<b>Objetivo:</b> OA 19: Comprender, comparar y evaluar textos orales y audiovisuales, tales como exposiciones, discursos, documentales, noticias, reportajes, etc., considerando: -Su postura personal frente a lo escuchado y argumentos que la sustenten. -Una ordenación de la información en términos de su relevancia. -El contexto en el que se enmarcan los textos. -El uso de estereotipos, clichés y generalizaciones. -Los argumentos y elementos de persuasión que usa el hablante para sostener una postura. -Diferentes puntos de vista expresados en los textos. -La contribución de imágenes y sonido al significado del texto. -Las relaciones que se establecen entre imágenes, texto y sonido. -Relaciones entre lo escuchado y los temas y obras estudiados durante el curso.	
<b>Tipos de pensamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>P. Crítico:</b> <u>-Indicadores:</u> Autocorrección, sensibilidad al contexto, uso de criterios, capacidad de juicio.</li></ul>	

**Cómo se abordó (descripción):**

- Objetivo: Conocer la estructura externa e interna de la obra dramática para identificar sus elementos dentro de las obras teatrales.
- Ver una breve obra teatral y responder preguntas relacionadas.

**Narración (incluir preguntas ¿Resultó significativo? ¿Cómo experimentaron el pensamiento los alumnos? ¿Qué aprendí yo?)**

La clase fue realizada en los últimos tres bloques de clases. Se les presentó un PPT y cuando vieron el título de este se mostraron un poco reticentes, ya que aseguraron que ese contenido lo habían pasado desde 7mo básico. Se les dio a conocer el objetivo de la clase y a través de una lluvia de ideas se les preguntó qué recordaban sobre el Género Dramático, sus ideas se anotaron en la pizarra y se fueron retroalimentando, de allí se obtuvo conceptos como: virtualidad teatral, obra dramática y obra de teatro, dramaturgo, monólogo, etc.

Luego se enseñaron los elementos correspondientes a la estructura externa e interna del Género Dramático, los que anotaron en sus cuadernos. Después de ello se les mostró las preguntas que se realizarían de acuerdo al video de una obra teatral y posteriormente visualizaron la obra, la que era una adaptación de la comedia *Médico a palos* de Molière. Una vez que terminó la obra se les preguntó si alguno había visto antes una obra teatral, todos negaron, pues no habían visto una en video y menos en un teatro.

Luego se les dio tiempo para que respondieran las preguntas en sus cuadernos, para ello se les permitió trabajar en parejas con el objetivo de discutir las diversas ideas respecto de la obra. Las preguntas estaban relacionadas a la identificación de los elementos de la

estructura externa e interna, pero también sobre el contenido de la obra teatral. Cuando se les preguntó sobre los valores negativos de los personajes de la obra, los estudiantes mencionaron: *“machismo”, “el esposo mentía”, “el esposo era borracho”, “ el alcoholismo”, “interesados”,* con respecto a esto último el estudiante L agregó: *“cosa que no debe hacerse porque un médico trabaja por vocación”,* también agregaron: *“violencia intrafamiliar”,* la estudiante E dice: *“la normalización del machismo, porque cuando llega la otra señora le dice “no, yo quiero que pegue””*; Luego, cuando se les preguntó qué opinaban sobre la relación que tenía el matrimonio, la estudiante E señala que *“a ella la manipulan”,* mientras que la estudiante A dice que esto también se ve actualmente con la violencia intrafamiliar, con lo que la mayoría está de acuerdo, por otra parte, el estudiante D señala que ella también tiene la culpa porque no quiere salir de eso y hay muchas mujeres que no quieren terminar una relación aunque las golpeen. Por lo que fue necesario detener las opiniones de los estudiantes por una parte, para que la discusión no se saliera más de control y para aclarar que aquello no ocurre por culpa de las mujeres, sino porque muchas también sufren de violencia psicológica u otros problemas de aquel tipo, por lo que no podemos culpar a quien está siendo violentada o violentado, pues no es una situación fácil de solucionar. Además de otras aclaraciones relacionadas al tema. En esta clase, el indicador de autocorrección se ve reflejado al momento en el que la mayoría de los estudiantes se da cuenta del error en la reflexión del último compañero y le debaten la idea, asimismo, cuando este estudiante buscó ampliar su idea, pero también si posterior a la aclaración de los docentes, se dio cuenta de que estaba en un error de pensamiento; la sensibilidad por el contexto se encuentra al considerar el contexto social

y de época de la obra, pues al ser una comedia antigua, las situaciones de violencia se normalizaban, mientras que actualmente eso no ocurre, por lo que los estudiantes pudieron notar las discrepancias que se encontraban en una misma situación a partir de las distintas épocas; el uso de criterios se manifiesta cuando los estudiantes se manifiestan a través de los valores que comparten para catalogar una situación y/o actitud como positiva o negativa y argumentar respecto de su posición; y la capacidad de juicio cuando fueron capaces de definir si cierta actitud o comportamiento era bueno o malo.

La experiencia de la clase con respecto al pensamiento crítico resultó provechosa para los estudiantes, pues a través de ella pudieron manifestar libremente su opinión respecto a una obra teatral que trata temas contingentes, como resulta ser la violencia intrafamiliar, de modo que la mayoría de ellos pudo reflexionar al respecto, pues muchos compartían opiniones o se oponían a las de otros, lo que lleva a experimentar el PC a través de un diálogo constructivo. Por otra parte, es necesario que como docentes tengamos las capacidades para mediar este tipo de “discusiones”, sin que se salgan del tema y los estudiantes puedan mantener una actitud de respeto, asimismo, conocer lo suficiente sobre cierto tema como para aclarar algunos temas o entregar mayor información respecto a ellos.

6. Anexos carta de colaboración para verificar los relatos

Carta de colaboración

**CARTA DE COLABORACIÓN**

Estimado/a colaborador/a:

Mediante el presente documento, se solicita formalizar su participación en el proyecto **“Pensamiento crítico: relatos de experiencia en el aula de Lengua y Literatura en estudiantes de enseñanza media de la Provincia de Concepción”**, cuyo equipo investigativo se compone de **Fernanda Macarena Arévalo Contreras (Rut 20.254.751-6)**, investigadora responsable en el presente establecimiento educacional, **Valentina Antonella Mora Gutiérrez (Rut 20.018.700-8)**, **Barbarita Estefanía Sobarzo Inostroza (Rut 20.357.769-9)**, **Jimena Edith Parra Espinoza (Rut 19.648.277-6)** y **Javiera Toledo Chamorro (Rut 20.018.798-9)**, estudiantes de la carrera “Pedagogía en educación media en Lenguaje y Comunicación” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. El presente documento tiene como finalidad dar a conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en él.

**1. Objetivo de la Investigación**

El objetivo general de la investigación es comprender experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en aula en la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media en la provincia de Concepción.

## **2. Breve descripción del proyecto**

El proyecto de investigación tiene como objetivo comprender experiencias formativas relacionadas con la promoción del pensamiento crítico en aula en la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media en la provincia de Concepción. Para ello, estipulamos dos supuestos, primero, el pensamiento crítico es relevante para la formación completa de los estudiantes de enseñanza media para que se desenvuelvan de mejor manera en la sociedad, y segundo, independientemente del enfoque, tanto estudiantes como docentes conocen la definición de pensamiento crítico, sin embargo, la materialización a nivel de las estrategias y las interacciones que generan no siempre evidencia su concreción. A partir de lo anterior, se busca desarrollar el pensamiento crítico a través de criterios establecidos por el autor y filósofo Matthew Lipman, adaptados de forma transversal en los distintos establecimientos educativos, considerando el nivel de los estudiantes, la unidad temática, planificaciones y materiales didácticos. Metodológicamente, la propuesta empleará tanto la documentación de acciones formativas mediante relatos de experiencia como la revisión sistemática de todos los relatos para su posterior análisis y discusión.

## **Metodología**

En cuanto al diseño, y a fin de cumplir con los objetivos del estudio, se utilizará el método de la indagación narrativa a través de relatos de experiencia. En dicho instrumento se registrará lo ocurrido en el aula, la forma en la que los estudiantes desarrollaron el pensamiento crítico a través de criterios, y la experiencia y aprendizaje obtenido por parte de la investigadora.

### **3. Su participación en el estudio**

Su participación en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en el estudio sin justificación previa ni perjuicio para usted.

Su colaboración consiste en validar el instrumento correspondiente a los relatos de experiencia, dicho documento contiene la descripción de las clases realizadas por la investigadora responsable, cuyo objetivo es evidenciar el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Su rol permitirá que el instrumento sea verídico, cumpliendo con las consideraciones éticas que se exige para así anexarlo a la investigación.

Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.

### **4. Confidencialidad**

La información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente. Actuará en calidad de custodio de los datos el Investigador Responsable y el equipo de investigación. Al respecto, su nombre y el de los estudiantes no aparecerá en el trabajo final, ya que sólo se utilizarán siglas y/o nombres ficticios si fuera necesario.

#### **5. Beneficios**

El mayor beneficio de este trabajo investigativo es que los resultados obtenidos serán una contribución para el ejercicio de la labor docente, especialmente en cuanto al desarrollo del Pensamiento Crítico, habilidad transversal y primordial en el siglo XXI. Producto de su participación no se generan incentivos económicos de ningún tipo.

#### **6. Costos**

Su participación no implica costo alguno para usted, cualquier requerimiento de recursos financiero será asumido por la investigación.

#### **7. Riesgos o molestias asociadas a la participación**

La investigación no implica riesgo alguno para usted, su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la

posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

**8. Contacto**

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable: Fernanda Arévalo, correo electrónico (farevalo@emlenguaje.ucsc.cl), número de teléfono (945644193).

**9. Declaración**

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

<p><b>Nombre completo</b> <b>Participante</b></p>	<p><b>Firma</b></p>	<p><b>Fecha</b></p>
---	---------------------	---------------------

<b>Investigador Responsable</b>	<b>Firma</b>	<b>Fecha</b>
-------------------------------------	--------------	--------------

## Anexo participante 1



Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable: Fernanda Arévalo, correo electrónico ([farevalo@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:farevalo@emlenguaje.ucsc.cl)), número de teléfono (945644193).

### 9. Declaración


Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

<i>Helina Hernández Zamburo</i> <b>Nombre completo Participante</b>	<i>Helina</i> <b>Firma</b>	<i>30/11/2022</i> <b>Fecha</b>
<i>Fernanda Arévalo Contreras</i> <b>Investigador Responsable</b>	<i>Fernanda Arévalo</i> <b>Firma</b>	<i>30/11/2022</i> <b>Fecha</b>

## Anexo participante 2



Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Paula Karina Neira Vega Nombre completo Participante	 Firma	06-12-22 Fecha
Valentina Antonella Mora Gberez Investigador Responsable	 Firma	06-12-22 Fecha

Facultad de Educación  
Alonso de Ribera 2850 - Concepción - Chile  
Teléfono 412345964

### Anexo participante 3



**7. Riesgos o molestias asociadas a la participación**

La investigación no implica riesgo alguno para usted, su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

**8. Contacto**

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable: Jimena Parra Espinoza, correo electrónico (jparra@emlenguaje.ucsc.cl), número de teléfono (972431865).

**9. Declaración**

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

<i>Cornelio Valeria Henríquez Espinoza</i> <b>Nombre completo Participante</b>	<i>C. Henríquez</i> <b>Firma</b>	02-12-22 <b>Fecha</b>
<i>Jimena Edith Parra Espinoza</i> <b>Investigador Responsable</b>	<i>Parra</i> <b>Firma</b>	02-12-22 <b>Fecha</b>

Facultad de Educación  
Alonso de Ribera 2850 - Concepción - Chile  
Teléfono 412345964

## Anexo participante 4

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable: Barbarita Sobarzo, correo electrónico ([bsobarzo@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:bsobarzo@emlenguaje.ucsc.cl)), número de teléfono (985221725).

### 9. Declaración

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Alicia Alejandra Munoz Merino		05/12/22
Nombre completo Participante	Firma	Fecha
Barbarita Estefanía Sobarzo Inostroza		05/12/22
Investigador Responsable	Firma	Fecha

Facultad de Educación  
Alonso de Ribera 2850 - Concepción - Chile  
Teléfono 412345964

## Anexo participante 5



### 7. Riesgos o molestias asociadas a la participación

La investigación no implica riesgo alguno para usted, su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

### 8. Contacto

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al investigador responsable: **Javiera Toledo**, correo electrónico ([toledo@emlenguaje.ucsc.cl](mailto:toledo@emlenguaje.ucsc.cl)), número de teléfono (987132175).

### 9. Declaración

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Juan Neulqueo Dominguez		6/12/2022
Nombre completo Participante	Firma	Fecha
Javiera Pamela Toledo Chamarro		6/12/2022
Investigador Responsable	Firma	Fecha

Facultad de Educación  
Alonso de Ribera 2850 - Concepción - Chile  
Teléfono 412345964



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	<b>El pensamiento crítico en el aula: una visión desde los relatos de experiencia de docentes en formación de la Provincia de Concepción.</b>
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Fernanda Arévalo Contreras Valentina Mora Gutiérrez Jimena Parra Espinoza Barbarita Sobarzo Inostroza Javiera Toledo Chamorro
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACION MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
PROFESOR GUÍA	DR. Julio Hizmeri Fernández

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.88</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.93</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

ASPECTOS	PONDERACIÓN	NOTA	PUNTAJE PORCENTUAL
A. De la Formulación del problema	25%	6.88	1.72
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.93	1.38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7.0	1.75
E. De los aspectos formales	10%	7.0	0.7
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.9</b>
			<b>5</b>

**OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resume su opinión global en un comentario, que, a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

**Aspectos formales.** El seminario se destaca por la redacción y el desarrollo de un texto que lleva a lector a reflexionar sobre aspectos pedagógicos relacionados con el pensamiento crítico. Se observa la adscripción a las normas APA, con algunas excepciones. Además, la estructura del informe da cuenta de la descripción del proceso de investigación desde la perspectiva de la indagación narrativa

**Aspectos de contenido.**

**Formulación del problema.** Se observa dominio de antecedentes actualizados empíricos, contextuales y teóricos que delimitan un problema de investigación que resulta relevante desde la perspectiva pedagógica, que no solo significó una reflexión para las autoras, sino también interpela (en mi caso) como formadora de docentes. La justificación podría ser desarrollada un poco más, sobre todo en función de las experiencias que se analizan (hallazgos). La formulación del problema es clara y pertinente (objetivos el estudio). Sugeriría definir la categoría principal del estudio, aunque está descrita de modo implícita en la problematización.

**Respecto del marco teórico Referencial.** Muy interesante la estructura del Marco teórico, desde elementos de contexto se va introduciendo al lector en la categoría central del estudio, para luego centrarse en antecedentes que muestran qué se ha estudiado al respecto. De este modo, se pueden establecer las bases para la interpretación de la experiencia y sus sentidos para FID.

**Respecto del diseño metodológico,** se destaca la coherencia entre objeto de estudio y decisiones metodológica. Solamente, sugeriría describir con mayor profundidad participantes y su contexto para enriquecer la comprensión de las experiencias. Además, expresar proporcionar algunos argumentos de la relevancia de estos casos o participantes. Finalmente, destaco positivamente la descripción del análisis de los relatos, los criterios de calidad y aspectos

Apróbadase en Consejo de Facultad / abril de 2011

FECHA: 10.30

FIRMA PROF. EVALUADOR

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Humberto Álvarez Sepúlveda
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	El pensamiento crítico en el aula: una visión desde los relatos de experiencia de docentes en formación de la Provincia de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Fernanda Arévalo Contreras Valentina Mora Gutiérrez Jimena Parra Espinoza Barbarita Sobarzo Inostroza Javiera Toledo Chamorro
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dr. Julio Hizmeri Fernández

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,0</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,5
<b>Promedio</b>	<b>6,5</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6,3
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,3
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,3
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,3
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,3
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,3
<b>Promedio</b>	<b>6,3</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	5,5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	5,5
3. Correcto uso de ortografía.	5,5
4. Coherencia en la redacción.	5,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5,5
<b>Promedio</b>	<b>5,5</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,5	1,625
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,0	1,2
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,5	1,3
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,3	1,575
E. De los aspectos formales	10%	5,5	0,55
<b>Nota promedio final</b>			<b>6,25</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Los aspectos formales de la tesis se presentan de forma correcta; sin embargo, se recomienda revisar la redacción, ortografía y puntuación, así como también la normativa APA, tanto en las citas como en las referencias bibliográficas. Se aconseja corregir los errores de maquetación del escrito y se sugiere agregar un resumen y al menos cinco palabras clave, siguiendo las siguientes orientaciones:

<https://mendive.upr.edu.cuhttps://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/pages/view/requisitosdeuniformidad>

La formulación del problema permite dar cuenta de una temática acotada, novedosa y viable en términos metodológicos y teóricos. Asimismo, cabe destacar que el corpus teórico de la tesis es pertinente, pues abarca la mayor parte de los ejes que posibilitan la comprensión del problema investigado; no obstante, se sugiere profundizar en la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la formación ciudadana del estudiantado. Para ello, se sugiere revisar la Ley 20.911 y los siguientes artículos:

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riep/article/view/1331>

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/60717>



También, se recomienda enmarcar el término de alfabetización digital consignado en la página 33 con el concepto de derechos humanos de cuarta generación relacionados con la ciudadanía digital. Para ello, se aconseja revisar estas publicaciones:

[http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista\\_No12/ADEBATE-12-art8.pdf](http://cedhj.org.mx/revista%20DF%20Debate/articulos/revista_No12/ADEBATE-12-art8.pdf)

<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r22470.pdf>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2979702>

<https://www.redalyc.org/pdf/784/78435427002.pdf>

El marco metodológico es adecuado, pero es de suma importancia atender el comentario realizado en la página 49 respecto a la selección de los diarios de campo para la construcción de los relatos autobiográficos.

Se valora la pertinencia de los resultados en función de la información recogida a través de los relatos consignados, ya que se exponen con lucidez y se presentan de manera correcta. Empero, en el apartado de discusión, se recomienda cruzar la discusión de los hallazgos obtenidos con los estudios citados en el marco teórico.

Las conclusiones de la investigación son coherentes con los objetivos establecidos; no obstante, se recomienda profundizar en el aporte del seminario a la futura labor docente de las integrantes del equipo.

Por último, se aconseja atender todos los comentarios adicionales realizados en el seminario de investigación.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha:** 09 de enero de 2023