



UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

***PERIODISMO ESCOLAR FUNDAMENTADO EN PRÁCTICAS DE ESCRITURA
CON SENTIDO SOCIOCULTURAL: UNA APUESTA POR EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO***

**PRESENTADO POR:
MELISSA TOBÓN CORREA**

**ASESORAS:
SOLBEY MORILLO PUENTE
ANA MARÍA CADAVID ROJAS**

**MEDELLÍN
2020**

DEDICATORIA

A mis seres queridos, quienes supieron alentar mis trayectos con cada gesto, con cada palabra.

A ellos, por avivar mis convicciones profesionales, por creer con lealtad en ese "ser maestra" que me define.

Por ustedes cobra sentido cada paso, cada meta, cada sueño.

Para ustedes, todo mi cariño.

Para ustedes, mi inmenso amor.

AGRADECIMIENTOS

A Solbey Morillo, asesora y docente ejemplar, por esclarecer mis búsquedas con su cariño y con su exigencia, por orientarme hacia la madurez investigativa.

A los docentes que me han acompañado, por iluminar mis pasos, por sus presencias inspiradoras.

A mis queridos estudiantes de la I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación de Medellín, por hacerme una mejor maestra, por cuestionar y retar sus realidades, por imaginar, junto a mí, mundos posibles.

Al Grupo SURA, por premiar mis esfuerzos con su beca, por permitirme honrar la memoria de Nicanor Restrepo Santamaría, por impulsar mis motivaciones vitales, por comprometerse con la educación y con la esperanza como utopías necesarias para la consolidación de la paz en el país.

CONTENIDO

RESUMEN.....	7
PALABRAS CLAVES	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.....	12
PROBLEMA	12
1.1. Descripción del problema y pregunta de investigación	12
1.2. Justificación	14
1.3. Objetivos (general y específicos)	16
CAPÍTULO II.....	17
MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Antecedentes	17
2.1.1. Periodismo escolar.....	17
2.1.2. Prácticas de escritura con sentido sociocultural	22
2.1.3. Desarrollo del pensamiento crítico	27
2.2. Marco conceptual	32
2.2.1. Periodismo escolar.....	32
• Surgimiento del periodismo escolar como estrategia didáctica.....	32
• Posibilidades formativas del periodismo en la escuela	33
• Tipologías textuales del periódico escolar	36
2.2.2. Prácticas de escritura con sentido sociocultural	38
• Fundamentación de la dimensión sociocultural de la escritura	38
• Literacidad y prácticas de escritura con sentido sociocultural	40
• Formación en la escuela y escritura con sentido sociocultural.....	42
2.2.3. Desarrollo del pensamiento crítico	45
• Elementos y rasgos constitutivos del pensamiento crítico	45
• Vínculo entre pensamiento crítico, lenguaje y escritura	48
• Proyecciones del pensamiento crítico a nivel escolar	50
2.3. Marco contextual y marco legal.....	53
CAPÍTULO III	55
MARCO METODOLÓGICO	55
3.1. Tipo de investigación	55

3.2. Población y muestra	56
3.3. Tipo de muestreo.....	57
3.4. Variables, hipótesis y categorías de análisis	58
3.5. Instrumentos de recolección de datos	60
3.6. Técnicas de recolección de datos	61
3.7. Técnicas de análisis de datos	62
CAPÍTULO IV	63
ANÁLISIS DE RESULTADOS MOMENTO CUANTITATIVO.....	63
4.1. Análisis descriptivo	63
4.1.1. Características generales de los estudiantes	63
4.1.2. Características del entorno familiar de los estudiantes	67
4.1.3. Puntajes de pensamiento crítico pretest y postest.....	68
4.2. Análisis inferencial.....	69
4.2.1. Comparación de medias de los puntajes de pensamiento crítico pretest, para el grupo control y el experimental	69
4.2.2. Comparación de medias de la diferencia entre los puntajes de pensamiento crítico pretest - postest, para el grupo control y el experimental	71
CAPÍTULO V	75
ANÁLISIS DE RESULTADOS MOMENTO CUALITATIVO	75
CAPÍTULO VI	96
ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	96
CONCLUSIONES	107
REFERENCIAS	110
ANEXOS.....	115
• Anexo 1.....	115
• Anexo 2.....	122

LISTA DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1	58
Cuadro 2.....	59
Tabla 1	64
Tabla 2	65
Tabla 3	65
Tabla 4	66
Tabla 5	67
Tabla 6	67
Tabla 7	68
Tabla 8	69
Tabla 9	71
Tabla 10.....	72
Tabla 11.....	73
Tabla 12.....	77
Tabla 13.....	77
Tabla 14.....	81
Tabla 15.....	83
Tabla 16.....	85
Tabla 17.....	87
Tabla 18.....	89
Tabla 19.....	91
Tabla 20.....	93

RESUMEN

La pregunta por el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar colombiano sigue siendo inaplazable. A pesar de las pretensiones existentes, orientadas hacia la formación de estudiantes críticos, continúa vigente la escasa manifestación de dimensiones (capacidades y actitudes) inherentes a este tipo de pensamiento en la población escolar. Tal fue el caso de los estudiantes de básica secundaria de la I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación de Medellín, quienes, desde sus palabras y acciones, demostraron niveles de pensamiento crítico que no eran lo suficientemente altos y significativos, de manera puntual, en las relaciones establecidas consigo mismos, con los otros, con su mundo, con sus cotidianidades. El presente ejercicio investigativo puso su acento, entonces, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado de la institución educativa en mención; apuesta que fue perseguida desde el periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural. Cabe decir que dicha estrategia didáctica tuvo la pretensión de consolidar espacios para la problematización y la transformación de las realidades, desde la escritura periodística —en la escuela— entendida como práctica viva y vital. Para llevar a cabo lo anterior, se puso en marcha una investigación mixta. En el momento cuantitativo, mediante un diseño cuasiexperimental, con pretest - postest y grupo control, se evaluó el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica, con un instrumento diseñado por la investigadora y validado por expertos. En el momento cualitativo, desde el enfoque hermenéutico y mediante la técnica de análisis de contenido, se develó el pensamiento crítico subyacente en las producciones textuales de los estudiantes, realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica. Los hallazgos

revelaron que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, en efecto, propició el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

PALABRAS CLAVES

- ❖ Periodismo escolar
- ❖ Prácticas de escritura con sentido sociocultural
- ❖ Desarrollo del pensamiento crítico

INTRODUCCIÓN

«El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión» Paulo Freire.

«La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él» Hannah Arendt.

El escenario escolar, desde la inmanente riqueza de su cotidianidad, se puede llegar a convertir en el foco idóneo de toda investigación docente. Tal fue el caso de la presente tesis, que surgió del interés vivaz por el desarrollo del pensamiento crítico en básica secundaria. Frente a la problemática detectada, relacionada con la dificultad de muchos estudiantes para comprender y construir sus realidades, se pudo establecer la urgente necesidad de cultivar, desde la escuela, aquellas dimensiones (capacidades y actitudes) del pensamiento crítico que, lamentablemente, muchos estudiantes no habían sacado a flote. La ausencia de las manifestaciones propias de este tipo de pensamiento en la población escolar, se vinculó, entre otras cosas, a la falta de oportunidades didácticas para que los estudiantes pudiesen generar sus propios argumentos y opiniones, defendiendo lo justo y transformando sus cotidianidades.

Atendiendo a este horizonte de reflexión, fue necesario construir una pregunta de investigación y un objetivo general que, en consecuencia, hicieran evidente y tangible el firme interés de propiciar, a partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado. La elección de dicha apuesta formativa no se hizo de manera desprevenida, de hecho, partió de los intereses personales de la

maestra investigadora, con sus deseos de consolidar una estrategia didáctica que abriera caminos en beneficio del pensamiento crítico en el contexto escolar. Se buscó, con ello, que los estudiantes se convirtiesen en periodistas, es decir, que pudiesen aprovechar y emplear la escritura, desde la óptica sociocultural, como la práctica más acertada para analizar el mundo y para tratar de influir en él.

Con respecto a los antecedentes, conviene resaltar las investigaciones realizadas por González (2013), Guzmán y Rojas (2012) y Calle (2012), quienes, desde sus respectivas revisiones y hallazgos, brindaron caminos alrededor de los siguientes ejes de significación: el periodismo escolar en beneficio de prácticas centradas en la libre expresión y en la construcción colectiva de las ideas; la escritura como proceso sociocultural, no mecánico, que debe ser insertado en contextos auténticos de comunicación; y el pensamiento crítico, en tanto proceso complejo, que debe propiciar en los estudiantes la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Asimismo, los aportes conceptuales de Dalmau (2014), Lerner (2001) y Boisvert (2004), brindaron cimientos sólidos que permitieron comprender los tres ejes centrales de esta investigación: el periodismo escolar como oportunidad para formar a los estudiantes en responsabilidad social y sentir democrático; la escritura con fundamento sociocultural, específicamente vinculada a la expresión de los puntos de vista, a la posibilidad de protestar y reclamar; y el pensamiento crítico, en tanto proceso de orden superior, conformado por las capacidades y las actitudes que desempeñan un papel fundamental en el acercamiento al contexto social contemporáneo.

Conviene mencionar, sumado a los anteriores aspectos, que la investigación fue desarrollada mediante una metodología mixta. Con respecto al enfoque cuantitativo,

implicó evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica. En relación con el enfoque cualitativo, implicó develar el pensamiento crítico subyacente en las producciones textuales de los estudiantes, realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica. Para lo anterior, resultó conveniente la elaboración de dos instrumentos que permitieron, de manera trascendental, reconocer y visibilizar las manifestaciones propias de este tipo de pensamiento en la población escolar, dando lugar a un análisis que permitió confirmar los resultados positivos de esta investigación. Se logró, de manera satisfactoria, que los estudiantes se convirtiesen en pensadores críticos, capaces de problematizar sus realidades y de promover un mundo más humano, menos hostil.

Se da paso, entonces, a los diferentes apartados y capítulos que conforman esta tesis, deseando que la misma se convierta en aliada oportuna para otros investigadores, para otros docentes, para todos aquellos que deseen explorar o implementar recursos didácticos que aboguen por el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar; apuesta absolutamente necesaria y pertinente en términos del demandante contexto actual.

A lo largo de la presente tesis, el lector podrá encontrar seis importantes capítulos, dispuestos en el siguiente orden: Capítulo I (Problema), Capítulo II (Marco Teórico), Capítulo III (Marco Metodológico), Capítulo IV (Análisis de Resultados Cuantitativos), Capítulo V (Análisis de Resultados Cualitativos), Capítulo VI (Estrategia Didáctica). En cada uno de ellos, se encuentran aportes teóricos y prácticos que permitieron consolidar esta investigación.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1. Descripción del problema y pregunta de investigación

La pregunta por el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto escolar colombiano sigue siendo inaplazable. Desde documentos gubernamentales como la Ley General de Educación (1994), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016), se ha promulgado el fomento del pensamiento crítico en la escuela, específicamente asociado a la formación de estudiantes con capacidad para comprender y construir sus realidades. A pesar de dichas pretensiones, continúa vigente la escasa manifestación de dimensiones (capacidades y actitudes) inherentes a este tipo de pensamiento en la población escolar.

Tal fue el caso de los estudiantes de básica secundaria de la I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación de Medellín, quienes, desde sus palabras y acciones, demostraron niveles de pensamiento crítico que no eran lo suficientemente altos y significativos, de manera puntual, en las relaciones establecidas consigo mismos, con los otros, con su mundo, con sus cotidianidades. Se evidenció, desde el día a día en este escenario escolar, que el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes no estaba a un nivel que respondiera, por ejemplo, a las siguientes dimensiones: evaluar la credibilidad de las fuentes de información, valorar la calidad de los argumentos, manifestar apertura mental, elaborar puntos de vista sólidos y justificados, entre otras.

Las tensiones alrededor de lo anterior, se pueden verificar cuando la escuela deja de generar vínculos con el contexto que la circunda, lo que produce crisis, sin duda alguna, en la formación de estudiantes desde capacidades de agencia y participación. Si se parte de entender que el pensamiento crítico implica no solo la reflexión sino también la acción, se hace claro que la escuela sigue estando en deuda con la que debería ser su mayor responsabilidad, a saber, desarrollar las dimensiones propias de este tipo de pensamiento, ligadas a la oportunidad de que los estudiantes vean más allá de lo evidente, argumentando, defendiendo lo justo y transformando sus cotidianidades.

En el caso particular del colegio ya nombrado, fue urgente establecer prácticas de escritura que propiciaran el desarrollo del pensamiento crítico, máxime si se tiene en cuenta que los estudiantes deben estar invitados, de forma continua, a la elaboración de textos en los que se visibilicen sus posturas frente a aquello que les acontece, frente a aquello que los surca. La literatura alrededor del tema afirma, en efecto, que la escuela no debe desoír los textos redactados por los estudiantes. Sus producciones textuales, más allá de miradas instrumentales o mecanicistas, deben ser rescatadas en términos del desarrollo del pensamiento crítico, deben ser recuperadas en pro de la construcción de operaciones complejas del pensamiento, tales como la reflexión, el análisis y la formulación de propuestas.

El presente ejercicio investigativo puso su acento, entonces, en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado de la institución educativa en mención; apuesta que fue perseguida desde el periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural. Cabe decir que dicha estrategia didáctica tuvo la pretensión de consolidar espacios para la problematización y la

transformación de las realidades, desde la escritura periodística —en la escuela— entendida como práctica viva y vital. Se formuló, en esta línea de sentido, la siguiente pregunta de investigación:

¿El periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, propicia el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado de la I. E. Colegio Loyola de Medellín?

1.2. Justificación

La presente investigación puso su acento en un eje nodal de la formación escolar, a saber, el desarrollo del pensamiento crítico. Dicha apuesta se construyó como elemento inaplazable, en tanto buscó que los estudiantes consolidaran herramientas que les permitieran contrarrestar aquellos discursos que se siguen instaurando como única verdad. También se pretendió, bajo esta óptica, que los estudiantes conservaran un espíritu de necesario cuestionamiento, en aras de configurarse como sujetos que hacen frente a la indiferencia y a la hostilidad, en aras de configurarse como sujetos que comprenden que, ante el conflicto, la respuesta es el diálogo, la colaboración, la vida, la paz.

No cabe duda de que este tipo de pensamiento, en la época contemporánea, es un resquicio necesario, una grieta para que los estudiantes pongan en jaque las relaciones que establecen consigo mismos, con los otros y con el mundo del que son testigos y partícipes. El desarrollo del pensamiento crítico, entendido como destreza de orden superior, se vincula con la autonomía intelectual, con la oportunidad de que los estudiantes puedan leer profundamente sus realidades, superando estereotipos y prejuicios, imaginando mundos

posibles, etc. Esta fue una apuesta no solo por las vidas académicas de los estudiantes, sino también por sus vidas personales, por sus sensibilidades, por su creatividad.

Atendiendo a este horizonte de reflexión, resultó indispensable otorgar un lugar protagónico al periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, como estrategia didáctica que propicia el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. Las publicaciones periódicas de los estudiantes se convirtieron, entonces, en un medio preciso para la construcción de conceptos y de significados. Se puede afirmar, por tanto, que en la escritura se hallan las condiciones necesarias para que los estudiantes, de manera creativa, interroguen y repiensen sus realidades. Sin duda alguna, se escribe con unos propósitos claros y con unos destinatarios definidos, lo que permitió situar la producción textual en el plano de lo sociocultural, en el terreno de prácticas vivas y vitales.

En este orden de ideas, puede decirse que el periodismo y la escritura se erigen desde la cotidiana necesidad de comunicar, es decir, desde el vínculo con situaciones reales y problemáticas que ameritan el uso del texto escrito. Desde allí surge la apuesta por el periodismo en la escuela, o sea, por la consolidación de espacios que brinden a los estudiantes la posibilidad de reconocerse como escritores en procesos permanentes de formación, lo que se traduce en prácticas de escritura orientadas hacia la formación de sujetos críticos frente a sus cotidianidades. Es apremiante, entonces, que en los escenarios escolares se cultive el pensamiento crítico de los estudiantes, en aras de que los estudiantes puedan vivir la palabra, reconociéndose anclados al contexto que los alberga, anclados a una sociedad y a una cultura que ha necesitado de la escritura para la expresión y el pronunciamiento de sus ideas.

En consecuencia, el periodismo escolar posibilita prácticas de escritura con un profundo sentido sociocultural, permitiendo que los estudiantes produzcan diferentes tipologías textuales, cada una de ellas con funciones socioculturales ligadas a la consolidación de la opinión y de la acción, de maneras coherentes y democráticas. Esta propuesta se fundamentó, entonces, desde la resignificación de las prácticas de escritura en la escuela, teniendo como eje central la formación de estudiantes con criterio, esto es, el desarrollo del pensamiento crítico en consonancia con la problematización de las realidades.

1.3. Objetivos (general y específicos)

General:

- Propiciar, a partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado de la I. E. Colegio Loyola de Medellín.

Específicos:

- Evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica.
- Develar el pensamiento crítico que subyace en las producciones textuales de los estudiantes, realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para efectos de la presente investigación, se creó una ruta de sentido que permitiese analizar sus focos de interés. Resultó imprescindible, entonces, hilar los antecedentes investigativos a la luz de los tres ejes que fundamentan esta propuesta, a saber, el periodismo escolar, las prácticas de escritura con sentido sociocultural y el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se presentan en orden cronológico los antecedentes rastreados, haciendo un particular énfasis en los aportes, tanto teóricos como metodológicos, que le otorgan a esta investigación. Cabe decir que, las discusiones alrededor de estos antecedentes, delinearon poco a poco el camino a seguir.

2.1.1. Periodismo escolar

A propósito del periodismo en la escuela, Ramos (2012) analizó el papel de los niños, en lo que respecta a su capacidad de agencia y participación, a través de los periódicos escolares. Según lo indica, los procesos cotidianos en el contexto de la escuela pueden ser representados y resignificados por los infantes, por medio de producciones textuales como la narración y la ilustración, lo que permite analizar la producción textual más allá del código alfabético. Con respecto a la cultura escrita, la autora indica que los periódicos escolares ocupan un lugar protagónico, precisamente porque promueven la creatividad, la participación y la construcción de identidad, entendiendo a los estudiantes como escritores legítimos. Entre sus conclusiones, señala la importancia de que los

estudiantes dejen huellas durante su paso por la escuela, aludiendo a la función social de la escritura.

De igual manera, González (2013) indica que los periódicos, en el contexto pedagógico, promueven prácticas centradas en la libre expresión, en la construcción colectiva de conocimientos a la luz de la autonomía de los estudiantes involucrados. Vale la pena aclarar que, el autor mencionado, analizó el periodismo escolar desde una revisión histórica del concepto, exponiendo los aportes realizados por Célestin Freinet como gran precursor en la materia. Por lo tanto, señala que la pedagogía de Freinet ha tenido una significativa influencia sobre los diarios escolares actuales, debido a la defensa de ideales democráticos desde prácticas de lectura y escritura con sentido crítico. Puede decirse, entonces, que la prensa en la escuela es un vehículo para la escritura en libertad, lo que permite comenzar a pensar los textos desde su difusión y socialización.

Por su parte, Gómez (2013) sostiene que los medios de comunicación están presentes en las vidas cotidianas de los individuos, sin embargo, para dicha autora, el periódico escolar no ha logrado traspasar los límites del muro, razón por la cual afirma que las nuevas tecnologías deben ser aprovechadas en lo concerniente a procesos de divulgación. Bajo esta mirada, el periódico escolar debe propiciar en los estudiantes el ejercicio de su ciudadanía, pese a esto, resulta cuestionable la oscuridad con la que es presentada la prensa escolar de característica analógica. Se añade, además, que la autora puso su atención en periódicos de seis centros educativos, específicamente de educación secundaria. A partir de allí, analizó el uso social de esta herramienta desde las posibilidades otorgadas por las tecnologías de la información y de la comunicación.

No se desliga Fischietto (2014), de lo anterior, al destacar la influencia de las nuevas tecnologías en los medios de comunicación actual. La autora puso en marcha un curso en línea para estudiantes de grado quinto, que tuvo como finalidad la elaboración de periódicos escolares digitales, lo que permite destacar la importancia de estos como medios de difusión masiva; elemento que puede ser enriquecido desde contextos escolares interesados en la formación de estudiantes con capacidades críticas y creativas. Indica, además, que las tecnologías de la información y de la comunicación han depositado nuevos retos, precisamente porque ponen en tensión las prácticas periodísticas tradicionales, por esta razón, las herramientas digitales deben potenciarse desde sus finalidades educativas, en este caso, ligadas al desarrollo de periódicos en el contexto escolar.

Por otro lado, Dalmau (2014) presentó las posibilidades de la prensa escrita escolar, a través de una intervención didáctica que tuvo como fin fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en Historia. En virtud de ello, se señala la pertinencia de los medios de comunicación en la escuela, en tanto permiten el contacto de la misma con la realidad que la circunda, lo que pone de manifiesto la conveniencia del periódico escolar al momento de abordar los contenidos de distintas asignaturas, en este caso, la rama de las Ciencias Sociales. Mediante una encuesta exploró la motivación de los estudiantes frente a la prensa escolar, lo que le permitió concluir que dicha estrategia didáctica propició, en efecto, la participación del alumnado en los asuntos de actualidad. Además de lo anterior, logró que los estudiantes se sintieran reporteros y periodistas, lo que otorga gran valor en la formación de ciudadanos informados y críticos.

Ahora bien, Teruel (2015) afirma que la prensa escolar debe ocupar un lugar didáctico privilegiado, precisamente porque en ella intervienen aspectos tanto de forma

como de contenido. El autor analizó algunos ejemplares de publicaciones escolares, advirtiendo, sin embargo, que los aspectos periodísticos solo se han transformado en sus técnicas de impresión. A la luz de ello, puede decirse que los periódicos escolares deben analizarse desde las tensiones que los surcan, tales como su publicación en medios analógicos o digitales, el efecto devastador de la prensa como mercancía y, también, las posibilidades democráticas que pueden brindar en los espacios escolares. Con esto, el autor defiende el lugar de la lectura y la escritura desde la oportunidad de movilizar el pensamiento, lo que se traduce en comprender, conceptualmente, las implicaciones del periodismo en el contexto escolar.

Anudado a lo anterior, Peña y Castellano (2015) pudieron abordar prácticas de lectura y escritura enmarcadas en el programa Prensa Escuela. Desde estudios de caso, como método principal, analizaron contextos en los que se ha implementado dicha propuesta, lo que les permitió comprender la incidencia de la misma sobre el sujeto y sobre su vinculación con escenarios reales de participación. Además de ello, los autores hicieron énfasis en la educomunicación; concepto que abarca la construcción del conocimiento a partir de prácticas de lenguaje contextualizadas. Según lo expresan, la prensa escolar busca, entre sus grandes pretensiones, avivar la curiosidad de los estudiantes, lo que daría cabida a la producción de sentido en colaboración con los compañeros de clase y con los docentes. Para lograr lo ya dicho es necesario, por supuesto, que se cultiven hábitos lectores y escritores en el contexto escolar.

No se distancia Hernández (2015) cuando afirma que los periódicos en la escuela deben estudiarse como productos ligados al trabajo de aula participativo, de hecho, estos pueden generar espacios de libertad entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Vale la pena aclarar que, el autor en mención, puso en evidencia los trabajos de varios maestros alrededor de la prensa escolar, lo que permite destacar, entonces, que dicha estrategia didáctica se ubica principalmente en el terreno de la enseñanza de la lengua y la literatura. Sin duda alguna, se debe superar una visión ornamental del periódico escolar, lo que posibilitaría encontrar su relevancia, según el autor, en ejes dedicados al afianzamiento de saberes relacionados con la lectura y la escritura, desde sus componentes estéticos y sociales. A pesar de que el periódico escolar es nombrado continuamente desde una óptica instrumental, se destaca una apuesta por la cualidad formadora del mismo.

Continuando, Carrizo (2015) efectuó una propuesta didáctica centrada en el ejercicio del periodismo escolar, con la intención de promover prácticas discursivas en los estudiantes. Para lo anterior, buscó que los educandos participaran activamente en la construcción de un periódico, a través del cual emergieron distintas exigencias, tales como la formulación de enunciados entendidos como mecanismos de expresión. Entre los resultados principales de esta propuesta, se halla la urgencia de entender el periódico escolar como un instrumento en el que pueden alojarse distintos géneros discursivos, vinculados no solo a la adquisición de competencias escritas integrales, sino también a la comunicación asertiva y a la responsabilidad adquirida por los estudiantes. Se resalta, además, que el periódico escolar permite formar jóvenes que entienden que, para escribir, también es necesario leer.

Sin desligarse de ello, Peña (2016) reflexiona sobre la experiencia del periódico a nivel escolar, hallando desde esta estrategia posibilidades para la formación y el ejercicio de la ciudadanía. De esta manera, presenta discusiones y resultados alrededor de la mediación pedagógica, enfocándose en el periodismo estudiantil como propiciador de la

comunicación entre los sujetos involucrados. Para efectos de la investigación, la autora se centró en las experiencias de los estudiantes alrededor del análisis de noticias y la producción de murales con información periodística, lo que le permitió analizar, de manera cualitativa, las dinámicas de aula alrededor de las prácticas de lectura y escritura ya mencionadas. Teniendo en cuenta sus conclusiones, se puede destacar la urgencia de implementar mediaciones pedagógicas, dedicadas a recuperar los ejes orientadores de la formación ciudadana, específicamente en lo que respecta a la comunicación y a su vínculo con la participación.

2.1.2. Prácticas de escritura con sentido sociocultural

Con respecto a la dimensión sociocultural de la escritura, Díaz y Price (2012) examinaron las creencias y motivaciones de niños pertenecientes al primer año de enseñanza básica. A partir de entrevistas semiestructuradas, encontraron que los infantes están en la capacidad de reconocer contextos letrados, lo que permite afirmar que, la comprensión y la producción textual, no deberían desoír el conocimiento que los niños poseen sobre su mundo sociocultural. Atendiendo a ello, las autoras concluyen que los niños identifican principalmente tres contextos permeados por la escritura, a saber, la casa, la escuela y la calle. Según esto, puede decirse que los contextos letrados se relacionan con funciones socioculturales específicas, tales como informar o comunicar, lo que involucra procesos de escritura adheridos no solo a propósitos de aprendizaje, sino también a la inmersión de los estudiantes en contextos alfabetizados.

Atendiendo a lo expuesto por Guzmán y Rojas (2012), los estudiantes pueden llegar a tener múltiples dificultades relacionadas con la escritura estratégica de textos, lo que se traduce en un desconocimiento de los aspectos inherentes a la coherencia y a la cohesión y,

también, en una fractura con respecto a las funciones comunicativas implicadas. Para analizar lo anterior, las autoras tomaron una muestra de 120 niños, quienes participaron en distintas actividades de escritura colaborativa con sentido social. Encontraron que las habilidades de escritura pueden ser potenciadas desde prácticas colectivas, precisamente porque atienden a la interacción entre el individuo y su comunidad. En otras palabras, la escritura es un proceso social y cultural, no mecánico, que debe ser insertado en contextos auténticos de comunicación, con destinatarios reales, y en pro de la participación autónoma de los estudiantes, dentro y fuera del entorno escolar.

Por su parte, Doria (2012) abordó las concepciones de los docentes, desde la relación directa de estos con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Desde allí, el autor desglosa los usos sociales del lenguaje, en contraposición con las visiones normativas o gramaticales. Según lo expresa, gracias a los giros sustanciales de la lingüística, se ha incluido el paradigma sociocultural como dinamizador de los procesos, lo cual permite reflexionar en torno a la importancia de trascender los enfoques estrechamente oracionales en la enseñanza del lenguaje. De esta manera, la lectura y la escritura son entendidas como prácticas adheridas al pensamiento social, en tanto implican un complejo proceso de socialización; elemento que ha pluralizado, poco a poco, las concepciones y las prácticas de los maestros en las aulas de clase.

Por otro lado, Martínez (2012) analizó la perspectiva sociocognitiva de la escritura, como aquella en la que participan no solo procesos cognitivos o mentales complejos, sino también procesos que se llevan a cabo desde el contexto social y cultural de los sujetos. Desde esta perspectiva, cualquier actividad escrita implica una relación mutua entre lo cognitivo y lo sociocultural, en tanto modelos que no deberían distanciarse. En el caso

particular de la escuela, dicha perspectiva puede llegar a favorecer el desarrollo de escritura académica productiva, en tanto se permite la construcción letrada desde los significados que los estudiantes, entendidos como escritores, cimientan desde sus contextos. Este estudio, de carácter documental, presenta una revisión de los autores en la materia, desde los alcances y las limitaciones de la perspectiva sociocognitiva en el ámbito educativo.

Ahora bien, Carpio (2013) realizó una revisión bibliográfica alrededor del marco histórico de la lectura y la escritura. Indica, entonces, que cada sociedad ha conformado su propio sistema alrededor de dichas prácticas, transfiriéndose a cada ciudadano, de generación en generación, como hecho social. Esto es importante porque, de no reconocerse, se caería en un método de enseñanza reducido a las características formales de la lengua, sin embargo, la autora no brinda suficiente ilustración sobre la lectura y la escritura como hechos sociales. Su foco de interés radica, principalmente, en métodos de enseñanza que permitan la construcción de procesos psicolingüísticos en torno a las habilidades alfabéticas. Si bien las tendencias cognitivas aportan en gran medida a esta discusión, se quedan cortas con respecto a una didáctica que haga emerger la dimensión sociocultural de las prácticas letradas.

Desde otra perspectiva, Ortiz (2014) analizó las atmósferas educativas de tres escuelas con características socioculturales contrastantes. Su objetivo, entonces, estuvo encaminado hacia la defensa de la palabra como principal vehículo democrático en los contextos escolares, precisamente porque, a través de la misma, los estudiantes pueden argumentar sus puntos de vista y tomar decisiones con respecto a la vida en comunidad. A pesar de que la autora no ahonda en el lugar de la escritura, es posible rescatar la importancia de generar espacios escolares en donde la palabra sea la gran invitada. Puede

afirmarse, de este modo, que los puntos de vista y los argumentos se construyen a través de la palabra, lo que implica que esta debe erigirse, siempre, como uno de los principales vehículos en torno a la pluralización de la existencia. Como lo indica la autora, es necesario adherir el acto formativo al acto discursivo en el escenario escolar.

En consonancia con estos postulados, Espinoza (2014) abordó el acto de escribir más allá de procesos lingüísticos o psicológicos. Para dicha autora, el acceso a la escritura permite que los individuos, pertenecientes a contextos alfabetizados, se desenvuelvan adecuadamente. Esto significa, entonces, que las habilidades letradas le permiten al ser humano asistir a procesos de socialización, lo que pone en evidencia la dimensión plural de dichas prácticas. Para identificar lo anterior, la autora realizó un recorrido bibliográfico que le permitió analizar el carácter emancipador de la escritura, proponiendo la reflexión alrededor del desempeño de los estudiantes como escritores autónomos y críticos. Se puede decir, por tanto, que determinar las finalidades sociales de la escritura, permitiría entenderla como práctica ligada al ejercicio de los derechos del ser humano.

En esta línea de sentido, Díaz (2015) se centró en el trabajo pedagógico realizado con estudiantes de décimo grado. Su propósito consistió en generar, en dichos jóvenes, distintas formas de sentir a partir de la escritura, lo que pone de manifiesto que la actividad de escribir es creadora, en tanto emerge como sistema de representación vinculado a la comunicación humana. En aras de configurar su propuesta, la autora encontró un puente indiscutible entre los eventos vitales de los estudiantes y su escritura, quedando claro que el contexto sociocultural puede permitirle al estudiante convertir lo cotidiano en trascendental. Esto se evidenció en la escritura de textos desde el punto de vista estético-poético, consolidándose así una relación crítica entre el entorno y la existencia de los estudiantes. La

autora en mención problematiza, entonces, el lugar de la escritura, teniendo como base la relación emocional que los jóvenes pueden establecer con el mundo que les acontece.

Resulta fundamental, también, destacar los postulados de Sawaya y Cuesta (2016), quienes analizaron la lectura y la escritura, ligadas a situaciones sociales e históricas de producción. Es claro que dichas prácticas se relacionan con la individualidad y la colectividad del ser humano; elemento que no debería pasar inadvertido en las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Vale la pena señalar que, dichas autoras, recopilaron las voces de distintos maestros, quienes han puesto un acento especial en la resignificación de las prácticas letradas que acontecen en la escuela. Sus reflexiones son esenciales porque consideran el lugar del estudiante como ciudadano, lo que supone la oportunidad de realizar intervenciones pedagógicas en las que se aborde la dimensión sociocultural del lenguaje, en aras de complejizar los universos de sentido que se constituyen a través de dichas prácticas.

Sin desligarse de lo anterior, Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) exploran las prácticas letradas desde sus usos en contextos determinados. Para ello, presentan una revisión bibliográfica que permite, entre otras cosas, ampliar la mirada acerca de conceptos como ‘cultura de lo que se lee y lo que se escribe’. Estos autores estuvieron guiados por un propósito fundamental, a saber, la reconfiguración de prácticas de lectura y escritura a la luz de acciones pedagógicas, en pro de la multimodalidad textual y de la criticidad. Sumado a ello, se manifiesta un claro interés en la concepción de ‘literacidad’, precisamente porque esta se relaciona con aquello que se hace con los textos en comunidades determinadas, por lo tanto, se puede decir que las prácticas de lectura y escritura se erigen a partir de actitudes pertenecientes a lo social. Esto es importante porque refleja la participación ciudadana

desde la palabra, desde sus implicaciones en la identidad individual y colectiva de los sujetos.

2.1.3. Desarrollo del pensamiento crítico

Alrededor del pensamiento crítico, López (2012) reflexiona sobre su importancia dentro de los procesos que se dan en las aulas de clase, siendo un asunto que debería atravesar los planes de estudio y los enfoques pedagógicos actuales. Para la autora, la misión de la escuela es procurar que el estudiante adquiera autonomía intelectual, más allá de un cúmulo de conocimientos pertenecientes a campos especializados. En sus desarrollos, se destacan discusiones alrededor del concepto de pensamiento crítico, comprendido desde sus respectivas dimensiones, además de algunos métodos de enseñanza pertinentes para abordarlo, tales como el pensamiento dialógico y las comunidades de investigación. Entre las conclusiones, destaca la importancia de implementar estrategias didácticas para la identificación y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Al respecto, Saiz y Fernández (2012) sostienen que el pensamiento crítico puede mejorar con la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Para ello, desarrollaron un programa que vinculaba la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento, midiendo los cambios de los estudiantes desde el antes al después, a través de una prueba de evaluación del pensamiento crítico. Cabe señalar que, para efectos de su investigación, los autores se centraron en cinco dimensiones del pensamiento crítico, a saber, inducción, deducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y solución de problemas. Se destaca que los resultados fueron notorios, justamente porque emergió la necesidad de pensar de manera crítica, en pro del crecimiento personal de los individuos y

de las comunidades, lo cual se puede alcanzar desde la implementación de metodologías didácticas centradas en situaciones problema.

Sumado a ello, Calle (2012) sostiene que, entre las responsabilidades del sistema educativo, se halla la formación de pensadores críticos, lo cual involucra el desarrollo de competencias en beneficio de los procesos sociales, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Desde la óptica anterior, el autor implementó una metodología de investigación mixta, a través de la cual identificó las dimensiones del pensamiento crítico que operan durante la escritura, valorando la implementación de estrategias basadas en ambientes de aprendizaje que se apoyan en las nuevas tecnologías. Cabe señalar, también, que la investigación reafirmó el desarrollo del pensamiento crítico, ligado a la alfabetización digital, como experiencia de aprendizaje en la que se agrupan exigencias sociales, culturales y políticas para los estudiantes, entendidos, en este caso, como sujetos pensantes.

De otro lado, Bejarano, Galván y López (2013) desarrollaron un estudio centrado en el pensamiento crítico, ligado a las características motivacionales de los estudiantes de Psicología. Para dicha evaluación usaron dos instrumentos que permitieron apreciar a los sujetos en mención, a saber, una prueba de pensamiento crítico y una escala de motivación hacia el pensamiento crítico. Dentro de los hallazgos, se puede destacar que no existen diferencias extremadamente significativas en las dimensiones inherentes a este tipo de pensamiento, ni por sexo ni por edad. Si bien los resultados no son generalizables, lo cual se aclara en dicho estudio, se señala la urgencia de que los estudiantes vinculen el desarrollo del pensamiento crítico con sus disposiciones, expectativas o motivos de vida, en aras de garantizar un desempeño más alto en las respectivas dimensiones. El pensamiento

crítico, entonces, se alcanza no solo desde el interés personal, sino también desde la suma de grandes esfuerzos.

Por su parte, Bueno (2015) expone un plan de intervención cimentado en la metodología investigación-acción educativa, con el propósito de construir una cultura de pensamiento crítico en la escuela. Desde esta perspectiva, afirma que este tipo de pensamiento, indiscutiblemente, necesita beber de la escritura como práctica asociada a la subjetividad. La autora pudo demostrar que, a través de las rutinas de pensamiento, es posible propiciar la expresión de las ideas, lo que verificó a través de la aplicación de pruebas de diagnóstico inicial y final, cuyo resultado estuvo determinado por la manifestación de las dimensiones del pensamiento crítico. Según esto, el desarrollo de este tipo de pensamiento, en tanto proceso complejo, tiene su punto de anclaje en la competencia comunicativa de la escritura.

Desde otro enfoque, Mesones (2016) presenta un estudio que parte del desarrollo del proceso cognitivo, anudado a la competencia del pensamiento crítico. Según se especifica, este tipo de pensamiento es imprescindible para distintas áreas del conocimiento, entre ellas la enseñanza de las Matemáticas, la cual amerita la toma acertada y constante de decisiones. Desde la óptica señalada, la gestión educativa debe contribuir a un monitoreo efectivo de indicadores de logro del pensamiento crítico, para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes. Para el estudio de lo anterior, aplicó un diagnóstico de la competencia del pensamiento crítico, de tipo cuantitativo, a partir del cual pudo concluir que dicha competencia necesita una formación constante, por ende, puede manifestarse en estado incipiente o en estado de desarrollo.

En contraste con lo anterior, Lara y Rodríguez (2016) sitúan su atención en el desarrollo del pensamiento crítico a nivel de básica secundaria, específicamente desde la asignatura de Filosofía. Teniendo como referente la metodología investigación-acción, estos autores diagnosticaron en los estudiantes habilidades como la interpretación, el análisis y la explicación. Desde allí, aplicaron estrategias didácticas relacionadas con situaciones y problemas cotidianos, evidenciándose una mejoría en el rendimiento de los estudiantes alrededor de este tipo de pensamiento. Concluyen que el pensamiento crítico es una competencia básica que debe ser fomentada desde la escuela, en tanto oportunidad para que los estudiantes puedan resolver problemas y comprender las condiciones socioculturales de un mundo en permanente cambio.

Ahora bien, Pérez y Torres (2017) implementaron una unidad didáctica con la intención de favorecer el pensamiento crítico de los niños, para lo cual partieron de la realización de talleres alrededor de lecturas y cuentos, desde los cuales emergieron las narrativas de los imaginarios axiológicos de los estudiantes y, con ello, la posibilidad para agenciar la consolidación de conceptos alrededor de la sana convivencia en el aula. Dentro de sus propósitos, se destaca la identificación de obstáculos en el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico, los cuales pueden ser agenciados desde la participación de los niños en diálogos reflexivos sobre temas como la moral y la ética. Entre las conclusiones, se señala el desarrollo del pensamiento crítico desde la pregunta, entendida como hábito cotidiano, en pro de las relaciones interpersonales y en pro de las relaciones con la comunidad, en otras palabras, en pro de la resolución de conflictos en la escuela.

Sin desligarse de lo anterior, Moreno y Velázquez (2017) presentan una estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria. Los investigadores manifiestan, en dicho sentido, que el fomento de este tipo de pensamiento obedece a llamados gubernamentales, a través de los cuales se dirige la atención hacia procesos educativos en los que se fortalezca la motivación, la colaboración y la reflexión. Desde la metodología mixta, se aplicaron técnicas e instrumentos que permitieron la recolección y el análisis de la información, constatándose que las habilidades críticas de los estudiantes pueden ser fortalecidas a través del reconocimiento y análisis de los problemas que afectan a la comunidad. A partir de esta investigación, se concluye que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, que solo se puede dar desde la formación integral y sensible de los sujetos involucrados, en este caso, desde la capacitación tanto de docentes como de estudiantes.

Resulta importante, también, traer a colación a Ross y Gautreaux (2018), quienes analizaron la manera dominante en la que se ha enseñado el pensamiento crítico en las escuelas, haciendo énfasis en el modelo basado en el desarrollo de habilidades. Para los autores, dicho enfoque ha tenido como eje la instrucción directa de los estudiantes, con el propósito de que estos puedan trasladar dichas habilidades de un contexto a otro. La discusión alrededor de lo anterior, radica en el problema de un pensamiento crítico que no sea concebido como dialéctico, es decir, un pensamiento fragmentado y poco holístico, que deja de lado la comprensión del mundo en términos de interconexiones. Como vía frente a dicha tensión, se propone que los alumnos puedan entender el mundo y tomar medidas para cambiarlo, a través del planteamiento de preguntas que movilicen un pensamiento crítico y una acción efectiva y transformadora.

2.2. Marco conceptual

En atención a los conceptos centrales de esta investigación, se hizo necesario rastrear las respectivas palabras claves que orientaron el trabajo, las cuales estuvieron enmarcadas en los tres ejes que dieron fundamento y soporte a esta propuesta, a saber, el periodismo escolar, las prácticas de escritura con sentido sociocultural y el desarrollo del pensamiento crítico. Se presentan, a continuación, los hallazgos conceptuales rastreados, los cuales permitieron no solo la exploración y el descubrimiento del dinamismo propio de las temáticas, sino, también, la ampliación del universo de significación de la investigación; universo en el que se fueron trenzando, de manera armónica, los conceptos.

2.2.1. Periodismo escolar

- **Surgimiento del periodismo escolar como estrategia didáctica**

El surgimiento del periodismo escolar, entendido como estrategia didáctica, puede situarse en los desarrollos pedagógicos de Célestin Freinet. Atendiendo a lo expuesto por González (2013), en los años veinte surgen las principales técnicas de este pensador, entre las cuales se halla, de manera destacable, el diario escolar. Cabe decir que, a partir de sus inquietudes, Freinet se planteaba la necesidad de vincular el escenario escolar al contexto sociopolítico, lo que permite señalar, entre otras cosas, que su lucha estuvo encaminada hacia un propósito central, a saber, “hacer de la escuela una herramienta al servicio de la ciudadanía crítica y participativa” (p. 14).

En consonancia con lo anterior, el periódico escolar, desde la pedagogía de Freinet, permite la reivindicación de las voces de los estudiantes en la escuela; elemento que involucra apuestas formativas centradas no solo en la libre expresión, a través de la escritura, sino también en la construcción colectiva de las ideas. Según González (2013),

Freinet propone una alfabetización crítica, permeada claramente por medios informativos como la prensa, por lo tanto, se puede señalar que el diario escolar, entendido como “vehículo de construcción colectiva del conocimiento, de difusión de la escritura libre y de edición cooperativa mediante la imprenta escolar, [...] encuentra su pleno sentido, social y pedagógico, en ese contexto global de un modelo pedagógico integral y complejo” (p. 19).

En esta línea de sentido, Huergo y Fernández (2000) señalan que el periódico escolar, en el contexto de Freinet, no es considerado “como una actividad complementaria, ni entendido como mera actividad extracurricular, sino como el eje central y motor del proceso educativo” (p. 58), lo cual tiene que ver, principalmente, con la oportunidad de que los estudiantes escriban más allá de sus cuadernos, dando a conocer sus ideas. Esto provocó, según dichos autores, que los estudiantes de Freinet se convirtieran en periodistas, elevando la cercanía de los mismos con sus realidades y con la construcción de una memoria colectiva. En palabras de Célestin Freinet:

espero que cuando sean mayores, mis alumnos se acuerden de lo que son las hojas impresas: vulgares pensamientos humanos, sujetos por desgracia a error. Y de igual manera que ellos critican hoy sus modestos impresos, deseo que sepan leer y criticar, más tarde, los periódicos que les ofrezcan. (citado en Élise Freinet, 1977, p. 54)

- **Posibilidades formativas del periodismo en la escuela**

Con la intención de subrayar el lugar protagónico del periodismo escolar dentro de los procesos formativos, resulta pertinente traer a colación los postulados de Blasi (1966), quien no duda de la proyección que posee dicha estrategia sobre el escenario pedagógico. En esta medida, el periodismo escolar convierte al estudiante en periodista, en tanto que “su

finalidad no es la información de acontecimientos cotidianos, sino la formación del niño [o joven] para la comunidad” (p. 25). De manera puntual, dicho autor indica que, entre los fines de esta estrategia, se encuentra la oportunidad de que los estudiantes asuman responsabilidades individuales y, también, conjuntas.

Bajo la misma óptica, se señala la importancia de que los periódicos escolares promuevan la libre expresión de los estudiantes, lo cual implica que el maestro proponga, en el aula de clase, la exploración crítica del mundo exterior. En palabras de Blasi (1966), “El hacer del periodismo escolar, resulta propicio para una serie de actividades que reflejan el intrincado proceso mediante el cual se cumple el hecho educativo” (p. 31), por ende, cuando los estudiantes construyen un periódico, se genera una relación de integralidad entre la escuela y lo que acontece alrededor de ella.

Ahora bien, tal como lo sugiere Ramos (2012), dicha propuesta didáctica pone a la luz las creaciones escritas de los estudiantes, mostrando así los esfuerzos que estos realizan para expresar sus ideas y compartirlas. Se visualiza, entonces, la oportunidad de que los estudiantes se conviertan en autores del mundo que les acontece, en aras de que sus producciones textuales puedan ser leídas por otros. Según la autora en mención, se hace necesario que la escuela desarrolle este tipo de prácticas, de manera perdurable, ya que en estas se atesoran las huellas de los estudiantes durante su paso por la escuela, motivo por el cual se puede afirmar que, los periódicos escolares, constituyen no solo una forma de registrar la escritura, sino también una forma de consolidar la memoria en el contexto educativo.

No se desliga Teruel (2015) al puntualizar que, en la escuela, se debe apostar por estudiantes periodistas que tengan como principal bandera sus actitudes y convicciones. De

esta manera, los estudiantes deben sentirse seducidos por los mensajes que transmiten pues, en palabras del autor, se trata de “«periodistas comprometidos» que asumen, de hecho, el papel de abogados de los grupos o personajes -en algún sentido- marginados” (p. 82).

Dicho elemento resulta fundamental si, además, se tiene en cuenta que “para formar jóvenes en responsabilidad social, espíritu crítico y verdadero sentir democrático, es necesario educarles en el lenguaje [...]. El periódico, como medio de comunicación completo, se presenta como una posibilidad para acceder al mundo real” (Dalmau, 2014, p. 15).

Siguiendo con esta misma línea, Santos (2005) manifiesta que, gracias a la escritura, el ser humano reconoce la potente capacidad de expresar sus pensamientos, de modo tal que las prácticas letradas, en la escuela, constituyen un canal del decir. Para la autora en mención, el periódico escolar permite el ejercicio de la libertad, precisamente porque funciona como mecanismo de resistencia ante la monopolización de la información, de la cual se encargan los medios de comunicación masivos. Lo anterior tiene implicaciones sobre la escuela, en la medida en que esta requiere estrategias didácticas, como el periodismo, para:

evitar que el control de las ideas, el pensamiento no creativo y el encadenamiento de la palabra, le den vida al sistema global de manipulación de las conciencias. [...] para hacernos despertar del sueño indiferente de lo mediático, lo fugaz, lo light. (p. 130)

Sin lugar a dudas, el periódico escolar, como producto del periodismo en la escuela, se erige como recurso para favorecer la construcción viva de la escritura, lo que supone comprender al docente como acompañante de dichos procesos. En concordancia con lo expuesto por esta autora, “es esencial valorar los textos escritos por los estudiantes y

trabajar para que la escritura sea de todos. Así desaparecerá la creencia de que otros pueden crear para nosotros nuestra cultura” (p. 131). En dichos términos, el periódico escolar también implica el reto del trabajo entre pares, puesto que, entre sus pilares, se halla el trabajo colectivo, lo cual se evidencia en la publicación de ejemplares conformados por distintos tipos de textos, que a su vez son producidos, en equipo, por distintos estudiantes.

Teniendo en cuenta lo ya abordado, se hace necesario resaltar las palabras de Domínguez (2010), cuando expresa que “poner al alumno en el rol de periodista lo estimula a leer, preguntar, analizar, a ser crítico y, también, a refinar su capacidad comunicativa para divulgar los resultados de su opinión” (p. 4). Así pues, dicha estrategia didáctica, además de contribuir a la formación cívica, permite mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Cabe advertir, según lo anterior, que el periodismo escolar resulta orientador; conecta a los sujetos pertenecientes a la escuela con contextos alternos a ella, lo que se refleja, atendiendo a lo expuesto por la autora, en la interacción —relaciones sociales— y en los vínculos con fenómenos ligados a distintas realidades.

- **Tipologías textuales del periódico escolar**

En aras de establecer las tipologías textuales concernientes al oficio del periodismo en la escuela, resulta oportuno plantear, de manera general, ciertas discusiones que se atesoran en el escenario de los discursos lingüísticos y literarios. Desde la teoría existente, se menciona la importancia de que los estudiantes se enfrenten a la lectura y a la escritura de una amplia gama de tipologías textuales; justamente desde esa diversidad, los estudiantes pueden construir las funciones sociales y comunicativas de la lengua, entendiendo sus utilidades comunicativas y epistémicas. Según Kaufman y Rodríguez (1993):

los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos. Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante. (p. 23)

Dichas autoras sostienen, además, que la trama es otro de los elementos que permite comprender las distintas estructuraciones de los textos. No solo desde la forma sino también desde su contenido, cada texto y cada tipología, con sus respectivas características, se dispone a plantear un universo específico de significación. En este orden de ideas, lo que permite distinguir una tipología textual de otra no es solo su contenido, sino, específicamente, la manera en la que dicho contenido es presentado. De este modo:

algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, explican y discuten; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan. (p. 25)

En el caso particular de las tipologías textuales que fueron abordadas desde la estrategia didáctica de esta investigación, a saber, columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema, conviene señalar la clasificación otorgada por las autoras aquí tratadas. En primer lugar, la columna de opinión posee una función informativa y una trama argumentativa. En segundo lugar, la caricatura posee una función apelativa y una trama narrativa. En tercer lugar, la crónica posee una función informativa y una trama narrativa.

En cuarto lugar, la reseña posee una función informativa y una trama argumentativa. Por último, el poema posee una función literaria y una trama narrativa.

Continuando, resulta conveniente explorar los géneros periodísticos a la luz de sus propiedades sociodiscursivas. En palabras de Utard (2009), “la diversidad de géneros sería el reflejo de una combinación variable de recursos lingüísticos, semióticos, textuales y enunciativos, con la intención de producir sus discursos según su función” (p. 22). A su vez, el tema de los géneros periodísticos se reviste de complejidad, precisamente por los desafíos políticos, sociales y culturales que deben enfrentar los medios de comunicación en la esfera pública. En efecto, en los medios de comunicación se pueden hallar contenidos que tienen distintos propósitos, entre ellos, informar, cuestionar, divertir, etc.

Más allá de lo anterior, el autor menciona la apuesta por un tipo de prensa en la que, superando las estructuraciones clásicas de los géneros, se comprenda y se defienda la enunciación de los periodistas en tanto remitentes éticos en su relación con los lectores, lo que permitiría comprender, entonces, las lógicas sociales y los desafíos existentes en la producción de la información. Así pues, es posible afirmar que se empieza a evidenciar “la producción escrita de un repertorio de géneros discursivos que solamente el periodismo [escolar] puede conglomerar” (Carrizo, 2015, p. 80).

2.2.2. Prácticas de escritura con sentido sociocultural

- **Fundamentación de la dimensión sociocultural de la escritura**

Para comprender la dimensión sociocultural de la escritura, se hace necesario partir de los postulados de Vygotski (1978) cuando advierte que, la misma, entendida como forma elaborada del lenguaje, proporciona a los seres humanos el complejo proceso de apropiación cultural, por ende, la lengua escrita se erige como un potente instrumento que

permite no solo representar, sino también resolver problemas. Este autor, precursor al respecto, señala que la escritura va más allá de habilidades motoras, precisamente porque está enraizada en actividades socioculturales complejas, en las cuales radica su indiscutible conexión con la vida, de este modo, se puede señalar que la escritura es una práctica vital. El lenguaje, en términos de dicho autor, es una herramienta cultural que posibilita, además de compartir información, construir conocimiento en comunidad.

Adherido a ello, Ferreiro (2001) indica que el verbo escribir no posee una definición estática o unívoca. Con ello, la autora pone de manifiesto que las prácticas escritas están determinadas por construcciones ligadas a los contextos, por lo tanto, la escritura debe considerarse como una actividad en movimiento, social y culturalmente definida, en conexión con habilidades y competencias que propician la autonomía y la participación de los individuos. No se distancia Ames (2002), de lo anterior, cuando afirma que:

la palabra escrita, en general, no está dissociada de aspectos políticos, históricos y culturales de la sociedad en que se produce, adquiere o consume. Más aún, está imbricada en las relaciones de poder y prácticas culturales que se establecen en cada sociedad y que se forman (y cambian) históricamente. Está teñida de los valores que los grupos e individuos le otorgan. (p. 66)

En aras de comprender lo anterior, resulta oportuno traer a colación los postulados de Molina y Romero (2012), quienes manifiestan que la escritura no debe desvincularse de los contextos que la permean, por ello, preguntas como: ¿quién produce un texto?, ¿con qué fin? y ¿a quién lo dirige?, deben permanecer vigentes. De esta manera, los textos escritos remiten a distintas representaciones de la realidad, por lo cual se afirma que la escritura, en tanto discurso, constituye un fenómeno social y cultural. En esta línea de sentido, se señala

que la escritura, entendida de dicha forma, permite que se reconozcan las voces de los actores involucrados, lo que supone, también, que el texto sea considerado como un producto inacabado.

Ahora bien, las prácticas escritas llevan a que los seres humanos se ubiquen en “un contexto social y temporal particular, e imaginen, proyecten y pongan en juego todos sus saberes y experiencias, es decir, su teoría de mundo para construir su proceso de significación” (Lozano, 2002, p. 48). En virtud de ello, para dominar la lengua escrita se requiere entender el sentido cultural de su práctica, en aras de destacar que, su respectiva apropiación, depende de la participación del sujeto en determinadas actividades sociales, vinculadas a la interacción con otros, lo que permite superar la concepción de la escritura como un proceso estrictamente individual.

Con miras a resaltar lo anterior, “cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe, y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 44). Sin duda alguna, el acto de escribir no se reduce a la producción de grafías, justamente porque implica reconocer que el ser humano está anclado a la cultura de lo escrito, tan presente en la cotidianidad. Para los autores citados, la escritura necesita indagarse; esto referido a sus distintos usos y formas de significación, en diálogo con las condiciones y contextos de producción.

- **Literacidad y prácticas de escritura con sentido sociocultural**

Es necesario señalar que la palabra literacidad, en inglés *literacy*, ha sido utilizada por diversos autores en aras de referirse, de manera puntual, al manejo del lenguaje. A

propósito, Cassany (2005) expone que dicho concepto ha empezado a usarse, de forma novedosa, para designar aquellas prácticas relacionados con la lectura y la escritura en sintonía con los contextos. De este modo, vale la pena aclarar que, la literacidad, engloba expresiones como alfabetización, lectura, escritura, cultura de lo que se lee, cultura de lo que se escribe, entre otras. Este concepto, por tanto, resulta abarcador, puesto que permite reunir distintas categorías relacionadas con el uso del lenguaje.

Alrededor de ello, Zavala (2008) expone que la literacidad hace referencia a las formas de usar la lectura y la escritura, como prácticas enmarcadas en propósitos socioculturales específicos. A partir de esta idea, la autora expresa que la escritura va más allá de la escuela, debido a que se trata de una actividad que debe perseguir propósitos de mayor amplitud. Dicha práctica, además de localizarse en el terreno de la interacción con otros, de la colectividad, debe situarse en el espacio entre el pensamiento y el texto.

En aras de profundizar en la literacidad, resulta fundamental traer a colación los postulados de Gamboa, Muñoz y Vargas (2016), quienes indican que dicha palabra permite comprender la escritura desde un enfoque sociocultural, en tanto producto ligado al contexto. Ahora bien, desde esta concepción se sostiene que la alfabetización debe dialogar, permanentemente, con las realidades de las comunidades involucradas. Si se parte de la idea de que los códigos escritos no se desligan de dichas realidades, conviene resaltar, en palabras de estos autores, que:

se tomará la concepción de la lectura y la escritura según el término literacidad, pues este se relaciona con todo lo que se hace con los escritos en una comunidad determinada, e implica entender los discursos como un reflejo de la visión, los valores, actitudes del orden social, es decir, desde lo sociocultural. (p. 56)

A la luz de lo anterior, estos autores también expresan que la literacidad posee fuertes vínculos con la criticidad, en la medida en que el aprendizaje de una lengua, en este caso el acceso a la lengua escrita, proporciona el reconocimiento de espacios comunes para los sujetos, quienes deben estar invitados al ejercicio mismo de la democracia, de la participación ciudadana. En este orden de ideas, el lenguaje, entendido como discurso, funciona como una herramienta que puede empoderar al sujeto en la interpretación de su realidad, por ende, “la literacidad abarca la construcción de identidad de los sujetos en una comunidad” (p. 65).

En concordancia con lo ya expuesto, Barton y Hamilton (2004) sostienen que, dicho concepto, tiene un fundamento esencialmente social; esto se hace evidente cuando las personas leen y escriben para poder acceder a situaciones o eventos letrados, a través de los cuales emerge la interacción con otros. Dichos eventos ocurren en distintas estructuras sociales, como la escuela, pero van más allá de la misma, justamente porque se trata de prácticas que permean la cotidianidad de los seres humanos. A partir de ello, se puede decir que la escritura es una actividad que otorga la oportunidad de ser leído, lo que pone de manifiesto su carácter social y cultural; he aquí un ejemplo de lo que hacen las personas con el lenguaje, en términos de lo planteado por los autores.

- **Formación en la escuela y escritura con sentido sociocultural**

Las prácticas escritas, desde sus características socioculturales, están condicionadas por instituciones como la escuela, motivo por el cual se puede decir que, en los textos, se entretienen relaciones de poder y de saber. A través de las mismas, “se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz [estudiante] para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente” (Cassany, 2009, p. 21).

Escribir, entonces, no es un acto natural; se trata de un proceso simbólico que se convierte, entre otras cosas, en un poderoso instrumento de reflexión. Los redactores o escritores, en este caso los estudiantes de escuela, “aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo, y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (Cassany, 1999, p. 16).

A propósito, Lerner (2001) sugiere que, en la escuela, los estudiantes deben estar invitados a apropiarse de la cultura escrita, lo cual supone que asuman una herencia simbólica atravesada por las relaciones entre los textos y los contextos. Adherido a ello, la autora expresa que la escritura es una práctica viva y vital, que permite repensar el mundo para evitar reproducir el orden establecido, por lo tanto, la producción de textos ha de ser entendida como un derecho que debe ejercerse y una responsabilidad que debe asumirse, así pues:

lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar. (p. 26)

Al respecto, Pérez Abril (2004) sostiene que la escritura no es un fin, sino una condición necesaria para la participación en sociedad; elemento que la escuela no debería desoír, si parte del reconocimiento de la actividad escrita como sinónimo de producción de ideas genuinas, configuradas en textos, con sus específicas propiedades de circulación. Este autor, además, insiste en la relevancia de la escritura para la formación de ciudadanos críticos, por ello, la didáctica misma de la escritura debe comenzar a apuntar hacia este

propósito que, por cierto, debe involucrar las expectativas de los estudiantes, entendidos como sujetos anclados a un contexto que requiere ser problematizado. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe destacar que la escritura debe trascender las actividades escolares, puesto que, la apuesta formativa, debe anclarse en estudiantes que “ejercen la ciudadanía y estén en condiciones de participar de una democracia” (p. 80).

En este orden de ideas, la labor de la escuela resulta fundamental, puesto que precisa trascender visiones herméticas o petrificadas sobre la escritura, centradas únicamente en los aspectos formales de la lengua. En otras palabras, los estudiantes deben “llegar a ser sujetos capaces de poner en juego todas las habilidades lingüísticas, para lograr procesos de escritura con sentido incluyente y responsable. Es decir, se requiere trascender la instrumentalidad del uso” (Molina y Romero, 2012, p. 155), lo cual se debe articular a propuestas didácticas que sean significativas para los estudiantes y que, además, promuevan la representación de las realidades de una manera crítica, sin caer en la maximización o minimización de las situaciones que ocurren en el mundo. Sin duda alguna, la escritura debe considerarse como una herramienta para la inserción social de los estudiantes, por lo tanto, el docente necesita desligarse de su papel tradicional para:

asumir su función de mediador del aprendizaje de ese proceso, [para lo cual] será factible una interacción productiva y un equilibrio justo entre lo que se busca enseñar y lo que el participante debe aprender, para que [el estudiante] pueda resultar favorecido a posteriori en su desempeño como un escritor autónomo y un emancipador social de la escritura. (Espinoza, 2014, p. 30)

Teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados, puede afirmarse que la escuela es el escenario propicio para formar a los estudiantes en competencias escritas integrales, es

decir, en habilidades que aboguen por la intertextualidad, por la polifonía, por la lectura y la escritura del mundo. La escritura, bajo la óptica sociocultural, debe convertirse en el eje transversal de la construcción de saberes, permitiendo que los estudiantes se conecten con sus realidades para que puedan desarrollar una conciencia crítica a nivel local, nacional y mundial (más allá de las meras normas de redacción). La escuela, entonces, debe crear las condiciones de posibilidad para que la anterior meta sea alcanzable, comprendiendo que:

circular entre diversos tipos de textos es la exigencia fundamental de los tiempos modernos. No hay textos privilegiados sino exposición simultánea a la diversidad (tal como es el caso en la adquisición de la lengua escrita). Ser lector crítico y tener criterios para seleccionar [la información], no son objetivos que puedan posponerse. (Ferreiro, 2001, p. 58)

2.2.3. Desarrollo del pensamiento crítico

- **Elementos y rasgos constitutivos del pensamiento crítico**

Desde los aportes de Dewey (1989) es posible avizorar una concepción específica de pensamiento, que encuentra su asidero o foco en un elemento central, a saber, la reflexión. Para el autor, un pensamiento provisto de reflexividad está constituido por un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 10). Este planteamiento, a pesar de no involucrar directamente una definición de pensamiento crítico, sí permite rastrear el concepto a la luz de las características propias del acto de pensar. El planteamiento aquí abordado abre el camino para presentar, a continuación, otros referentes teóricos desde los cuales se ha analizado, de manera exhaustiva, la fundamentación del pensamiento crítico.

Se puede indicar, desde dicho horizonte de significación, que “el pensamiento crítico comprende las capacidades y las actitudes que desempeñan un papel principal, en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan al contexto social actual” (Boisvert, 2004, p. 25). En dicho sentido, el pensamiento crítico “se caracteriza por ser una forma alternativa al pensamiento habitual, [...] no funciona primariamente sobre la base de los automatismos adquiridos, sino que es un pensamiento de carácter reflexivo e intencionado” (Valenzuela y Nieto, 2008, p. 3). Según estos postulados, el pensador crítico ideal es:

una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, 2007, p. 21)

Entre los elementos esenciales que definen este tipo de pensamiento se hallan, entonces, las dimensiones (también entendidas como capacidades y actitudes), motivo por el cual resulta pertinente señalarlas, con el propósito de caracterizar el concepto aquí tratado. Se tomarán, para efectos de lo anterior y en orden cronológico, los autores principales en materia del pensamiento crítico, específicamente en materia de las

dimensiones que conforman este tipo de pensamiento. Ellos son: Glatthorn y Baron (1985), Paul (1989), Lipman (1991), DeVito y Tremblay (1993), y Ennis (1993).

Para Glatthorn y Baron (1985, citados en Boisvert, 2004), pensar de forma eficiente es equivalente a pensar de forma crítica, por lo tanto, considerar las diferentes posibilidades que se presentan, actuar ante situaciones problemáticas, buscar las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación, y plantear reflexiones y deliberar, constituyen rasgos predominantes en este tipo de pensamiento. Los autores mencionados argumentan, con ello, los rasgos que permiten distinguir a una persona que piensa “correctamente”, es decir, que piensa de manera crítica en términos de las exigencias que plantea un mundo contemporáneo hostil e, incluso, normalizador.

Desde su profundización en este concepto, Paul (1989, citado en Boisvert, 2004) considera que el ejercicio del pensamiento crítico es crucial para el desarrollo global, específicamente para emprender luchas colectivas por los derechos humanos y por la protección del medio ambiente. Para el autor, evitar las generalizaciones y las simplificaciones, comparar y confrontar los ideales con la realidad, examinar las implicaciones y las consecuencias, y descubrir soluciones y evaluarlas, fungen como obligaciones de toda persona que pretenda pensar de manera crítica, integrando en su vida y en su cotidianidad valores como la verdad, la racionalidad y la autonomía.

Con respecto a los postulados de Lipman (1991, citado en Boisvert, 2004), cuatro elementos fundamentales son los que definen el pensamiento crítico. En primer lugar, los juicios, que deben tener como principal origen el razonamiento; en segundo lugar, los criterios, que son las razones que tienen como propósito establecer la objetividad de los juicios; en tercer lugar, la capacidad de corregir los pensamientos al detectar argumentos

débiles que deban ser rectificadas; en cuarto lugar, la sensibilidad frente al contexto. Las características son, en resumen, derivar los juicios de razonamientos profundos, tener capacidad autocrítica y autocorrectiva, y demostrar sensibilidad hacia el contexto.

DeVito y Tremblay (1993, citados en Boisvert, 2004), por su parte, proponen dimensiones del pensamiento crítico relacionadas, de manera puntual, con el campo de la comunicación humana. Para estos autores, todo pensador crítico se caracteriza no solo por reconocer dichas dimensiones, sino también por ponerlas en práctica, por tener una tendencia o disposición personal hacia ellas. De este modo, observar con detenimiento el comportamiento propio y el de los demás, delimitar un problema, ordenar las ideas y expresarlas con coherencia, permiten retratar una imagen bastante vívida de todo aquel que logre adoptar un modo crítico de pensar.

Por último, Ennis (1993, citado en Boisvert, 2004) señala que el pensamiento crítico es de carácter razonado y reflexivo, orientado a decisiones sobre qué creer o hacer. Este autor formula, a su vez, un listado resumido en el que confluyen tanto capacidades como actitudes del pensamiento crítico, presentándolas de manera interdependiente. Se destacan, entonces, las siguientes características: evaluar la credibilidad de las fuentes, valorar la calidad de un argumento y la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya, manifestar una mente abierta, elaborar un punto de vista propio sobre un tema, así como su justificación, y realizar un esfuerzo constante por estar bien informado.

- **Vínculo entre pensamiento crítico, lenguaje y escritura**

Resulta conveniente traer a colación los postulados de Dewey (1989) cuando advierte que, el pensamiento, no es posible sin la presencia del lenguaje. Este pensador

sostiene, alrededor de dicho vínculo, que las ideas son representadas a partir de las palabras, por lo tanto, “decir que el lenguaje es necesario para pensar, equivale a decir que los signos son necesarios. El pensamiento no trata con simples cosas, sino con sus significados, sus sugerencias” (p. 105). En este orden de ideas, la íntima conexión entre el pensamiento y el lenguaje pone de manifiesto una tarea propia de la criticidad, a saber, la organización de los significados, la cual se utiliza como herramienta para vehicular los conocimientos.

En aras de apoyar lo anterior es preciso mencionar, desde Vygotski (1995), que “el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento [...]. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento” (p. 92). Esta relación conduce a decir, por tanto, que el pensamiento crítico está ligado de manera directa al lenguaje, a sus diferentes formas, tales como la escritura, lo que permite afirmar, desde los planteamientos del autor, que el desarrollo de ideas encuentra en el lenguaje su vehículo primordial.

Atendiendo a lo señalado por Olson (1998), la escritura, en tanto lenguaje, constituye una herramienta de tipo intelectual, en la medida en que propicia no solo la comunicación sino también el pensamiento, por ende, la escritura permite operar las ideas y transformarlas. De este modo, “la lengua escrita no solo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (p. 16); elemento que otorga poder a la escritura en la construcción de significados con respecto al mundo, lo que se traduce en una característica principal del pensamiento a nivel crítico. Para el autor en mención, el pensamiento entraña modos de representación que, por cierto, emergen a partir de operaciones escritas cargadas de significación.

Según lo expresa Serrano (2014), la escritura es una actividad relevante del pensamiento, puesto que, a través de ella, “se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo y que se organizan en categorías y estructuras” (p. 102). Esta autora indica que, en el nivel epistémico de la escritura, el sujeto puede dialogar con su propio pensamiento de manera crítica, lo cual permite comprender el lugar de la escritura en los procesos de significación y resignificación de la existencia.

Sin lugar a dudas, el desarrollo de las dimensiones del pensamiento crítico, en términos de lo expuesto por Johnson (2003), necesita de las prácticas escritas. Tal como lo indica el autor, “la escritura nos permite examinar nuestros pensamientos, ponerlos a prueba, analizarlos, darles forma, evaluarlos, editarlos, clasificarlos y ordenarlos antes de entregarlos” (p. 63). La escritura, como forma de alta elaboración discursiva, constituye una herramienta del pensamiento que puede mejorar la comprensión de las distintas realidades, así pues, la posibilidad de “poner en juego las diversas habilidades comunicativas simultáneamente en un contexto, exige que las personas reflejen al mismo tiempo sus habilidades del pensamiento” (Calle, 2012, p. 16).

- **Proyecciones del pensamiento crítico a nivel escolar**

El desarrollo del pensamiento crítico, a nivel escolar, debe considerarse como gran apuesta. En términos de lo expresado por López (2012), “la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir autonomía intelectual” (p. 42). Para la autora, en el aula de clase se debe estimular el pensamiento crítico, es decir, el pensamiento de orden superior, pretendiendo con ello

que los estudiantes alcancen apertura mental y sensibilidad frente a la cotidianidad. Estos postulados tienen claros vínculos con lo expuesto por Saiz y Fernández (2012), quienes indican que, en dicho contexto, el pensamiento crítico permite dialogar con la realidad, por lo tanto, el estudiante debe “abordar cada situación como una tarea de solución de problemas, donde es necesario comprender, documentarse, razonar, decidir y resolver” (p. 335).

A propósito, Calle (2012) sostiene que, en el contexto escolar, el fortalecimiento de las dimensiones del pensamiento crítico se erige como herramienta para formar estudiantes con la capacidad de evaluar distintas situaciones, para lo cual se requiere que dichos estudiantes lleguen a la capacidad de argumentar, tomar decisiones y autorregularse, en aras de responder a las necesidades de un mundo problemático, en constante transformación. El autor indica, también, que las dimensiones del pensamiento crítico se ven expresadas en acciones que se orientan hacia la construcción y divulgación de las ideas, por tanto, constituyen:

una posibilidad para que los estudiantes puedan interpretar, comprender, analizar, evaluar, argumentar, y juzgar lo que se ha determinado como una verdad en un contexto social, tratando de pasar de la opinión y la información a la construcción de conocimiento, la contraargumentación, la toma de decisiones, la solución de conflictos.
(p. 15)

En aras de profundizar en lo anterior, conviene traer a colación lo expuesto por Tamayo, Zona y Loaiza (2015), quienes manifiestan que, para poder formar a los estudiantes en pensamiento crítico, se requieren prácticas pedagógicas y perspectivas didácticas puntuales, las cuales emergen necesariamente de las apuestas del maestro y de la

incidencia de las mismas. No es un secreto que, entre los propósitos de la escuela, se halla la formación en este tipo de pensamiento, lo que se evidencia, en términos de los autores, en la preocupación por la formación integral de los estudiantes, desde su desarrollo humano y social.

Continuando, resulta necesario recuperar los postulados de Paul y Elder (2005) cuando señalan que, la información que circula a diario, se ha convertido en una creciente preocupación para los docentes, lo que se debe, en efecto, a que dicha información llega a los estudiantes sin que muchas veces sepan cómo filtrarla, cómo confrontarla. Ahora bien, el pensamiento crítico es el camino que, según los autores, provee las herramientas necesarias para evaluar la multiplicidad de las realidades. En este orden de ideas, vale la pena subrayar que:

al asegurar que los estudiantes aprendan a pensar críticamente y de manera justa, aseguramos que los estudiantes no solo dominen los asuntos esenciales de las materias [asignaturas], sino que se conviertan en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos. Para enseñar a pensar críticamente, este [el pensamiento crítico] debe estar entrelazado con el contenido curricular. (p. 11)

Ahora bien, el empeño por evaluar los niveles de pensamiento crítico en los estudiantes no resulta exclusivo a los docentes, de hecho, constituye una preocupación social seria. Se puede señalar, bajo esta óptica, que fomentar dichas dimensiones en los estudiantes, entendidos como ciudadanos, “obliga a valorar esas aptitudes deseables, para saber si se poseen de manera razonable o para ver qué programa educativo las desarrolla suficientemente [...]. Este parece ser el punto de partida de la evaluación del pensamiento crítico” (Saiz y Fernández, 2008, p. 27). En consonancia con lo anterior, “se deben precisar

los elementos que [...] competen al pensamiento crítico, cuya presencia deseamos verificar, al formularlos de manera que sea posible señalar sus manifestaciones” (Boisvert, 2004, p. 150), bien sea antes, durante o después de cualquier intervención didáctica.

2.3. Marco contextual y marco legal

La presente investigación tuvo como escenario protagónico la I. E. Colegio Loyola para la Ciencia y la Innovación de Medellín. Esta institución educativa, de carácter público, se encuentra ubicada en Castilla (Comuna 5), Medellín, Colombia. Este sector ha sido identificado por su alto crecimiento poblacional y por la transformación social que ha sufrido a lo largo del tiempo. La institución educativa nace en el año 2010 a partir de la alianza entre la Secretaría de Educación de Medellín, el SENA y la Fundación Loyola. En la actualidad, ofrece servicios educativos desde sexto hasta undécimo grado, lo que corresponde a los niveles de básica secundaria y media académica.

La institución educativa es reconocida por convertirse en uno de los grandes modelos de la ciudad, teniendo como fundamento pedagógico y didáctico los siguientes dos pilares: Aprendizaje Basado en Proyectos y Trabajo Colaborativo. Los estudiantes, desde los distintos grados y niveles, son orientados hacia la construcción de proyectos de investigación escolar, específicamente desde la conformación de equipos de trabajo y la consolidación de distintos roles (líderes, comunicadores, relatores, vigías del tiempo y utileros). Todo lo anterior tiene como gran meta la formación integral y colectiva de los estudiantes, desde posturas críticas y creativas alrededor de las problemáticas propias del entorno.

Conviene señalar, además, que la presente investigación estuvo enmarcada en las exigencias curriculares de la asignatura Humanidades, Lengua Castellana. Para ello, se tomó como referente el Plan de Área y las Mallas Curriculares de la asignatura en mención, específicamente relacionadas con noveno grado escolar. Cabe decir que estos documentos legales fueron construidos por los docentes de la institución educativa, quienes, además, tuvieron como principal referente las disposiciones y las exigencias gubernamentales al respecto, plasmadas en la Ley General de Educación (1994), los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (2016).

Desde dichos documentos se pretende que los estudiantes de noveno grado escolar, durante las clases de Humanidades, Lengua Castellana, implementen y utilicen estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando las normas básicas de la comunicación. Con ello se espera, además, que puedan establecer relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva, contrastándola de manera crítica con la que recogen de los contextos en los cuales intervienen. Por último, con la intención de que los estudiantes puedan producir sus propios textos, se les pide que aprendan a determinar las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva (todo ello relacionado con esta investigación).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En aras de direccionar la presente investigación, se construyó una ruta metodológica que respondiese, de manera estratégica, a la pregunta de investigación y a los objetivos ya trazados. De este modo, y tomando como base el enfoque investigativo mixto, se integraron las posibilidades de reflexión atesoradas tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo. Ahora bien, no se trató de distanciar ambos paradigmas, por el contrario, se trató de hallar puntos de encuentro significativos que permitiesen fundamentar, de manera intencional, el suelo de esta investigación. Se presenta, en seguida, el encuadre metodológico con sus respectivos detalles.

3.1. Tipo de investigación

Como ya se indicó, la investigación tuvo un enfoque mixto. En el momento cuantitativo, implicó evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica. Con respecto al momento cualitativo, implicó develar el pensamiento crítico subyacente en las producciones textuales de los estudiantes, realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica. No sobra recordar, en este punto, que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, fungió como estrategia didáctica.

La investigación, a su vez, tuvo una finalidad aplicada, lo que permitió poner de manifiesto su carácter de intervención sobre el escenario escolar, por eso, precisamente, el trabajo de campo ofreció la fuente privilegiada de los datos. Se señala, también, que la investigación fue longitudinal, lo que implicó la observación de los sujetos durante el

período destinado a la intervención (22 sesiones en total, con intensidad de 2 horas cada día o sesión, con frecuencia de 2 veces por semana, durante aproximadamente 3 meses). No se puede olvidar, además, que dicha intervención tuvo como espacio protagónico las clases de Humanidades, Lengua Castellana.

Con respecto a su objetivo principal (desde el punto de vista cuantitativo), la investigación fue correlacional, ya que estudió el vínculo entre el desarrollo del pensamiento crítico (variable dependiente), y el periodismo escolar como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural (variable independiente). Además, fue de diseño cuasi-experimental, pues no se tuvo control sobre otro tipo de variables que hubiesen generado alguna influencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Con respecto a su objetivo principal (desde el punto de vista cualitativo), conviene subrayar el interés descriptivo de la investigación en términos de las manifestaciones del pensamiento crítico. En dicho sentido, la observación de las producciones textuales de los estudiantes, desde el enfoque hermenéutico y mediante la técnica de análisis de contenido, permitió la construcción de categorías primarias y secundarias, las cuales estuvieron enfocadas, desde el diseño no experimental, hacia la caracterización y la reflexión teórica frente al pensamiento crítico.

3.2. Población y muestra

Los estudiantes que, de una manera u otra se vieron involucrados en esta investigación, hicieron parte de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola de Medellín. En aras de delimitar dicha población, se eligieron dos grupos específicos a partir de los cuales

se recolectó la información, a saber, 9°2 y 9°3 (cada uno de estos grupos con 32 estudiantes, para un total de 64 estudiantes participantes). Cabe decir, en este punto, que las características de la población y de la muestra fueron profundizadas en el análisis de los resultados de la presente investigación.

3.3. Tipo de muestreo

- **Momento cuantitativo**

Probabilístico por conglomerados, debido a que la población de noveno grado escolar contó con características similares y homogéneas, además, ya estaban establecidas sus propias subdivisiones en grupos, por lo tanto, la elección de 9°2 y 9°3 fue representativa con respecto a la totalidad de dicho grado escolar (tres grupos). Cabe señalar que solo en 9°2 (grupo experimental) se implementó la estrategia didáctica, por lo tanto, el contraste con 9°3 (grupo control), con quienes no se intervino el problema, permitió determinar las potencialidades de dicha estrategia en pro del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

- **Momento cualitativo**

No probabilístico intencional, debido a que fue conveniente volcar la mirada sobre el grupo 9°2, al cual se le implementó la estrategia didáctica, con el propósito de recoger las producciones textuales periodísticas de los estudiantes. A partir de allí, se hizo posible valorar aquellos fragmentos escritos en los que se pudo evidenciar que dichos jóvenes lograron, en efecto, pensar de manera crítica alrededor de las temáticas y los problemas planteados, llevados al aula, precisamente, para movilizar acercamientos más sensibles y profundos hacia sus realidades, hacia sus contextos más cercanos.

Vale la pena señalar, en este punto, que para lo anterior se tomó como referente un periódico (de los siete periódicos elaborados por los siete equipos durante la estrategia didáctica), por lo tanto, la muestra correspondió al equipo de cinco integrantes que realizó uno de los periódicos. La razón de ello es que dichos periódicos se construyeron de manera colaborativa, es decir, cada equipo de trabajo, conformado por aproximadamente cinco estudiantes, realizó su propio periódico, en el que se integraron las producciones escritas de los respectivos miembros, desde sus distintos formatos y tipologías textuales.

3.4. Variables, hipótesis y categorías de análisis

- **Momento cuantitativo**

Se determinó que las variables son dos, a saber, el desarrollo del pensamiento crítico (dependiente), y el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural (independiente). Se precisa, en este punto, que la variable dependiente estuvo constituida por las dimensiones del pensamiento crítico (también entendidas como capacidades y actitudes) desde la teoría existente al respecto, mientras que la variable independiente comprendió la estrategia didáctica implementada, la cual ya fue mencionada. Se especifica, a continuación, la operacionalización de la variable dependiente, la cual dio lugar al desarrollo del momento cuantitativo de esta investigación y, por supuesto, a la respectiva construcción del instrumento (Cuadro 1).

Cuadro 1

Operacionalización de la variable dependiente. Desarrollo del pensamiento crítico

Variable dependiente	Conformación de la variable dependiente
PENSAMIENTO CRÍTICO	1. Considerar las diferentes posibilidades que se presentan (Glatthorn y Baron, 1985).
	2. Actuar ante situaciones problemáticas (Glatthorn y Baron, 1985).

	3. Evitar las generalizaciones y las simplificaciones (Paul, 1989).
	4. Comparar y confrontar los ideales con la realidad (Paul, 1989).
	5. Examinar las implicaciones y las consecuencias (Paul, 1989).
	6. Observar con detenimiento el comportamiento propio y el de los demás (DeVito y Tremblay, 1993).
	7. Evaluar la credibilidad de las fuentes (Ennis, 1993).
	8. Valorar la calidad de un argumento y la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya (Ennis, 1993).
	9. Manifestar una mente abierta (Ennis, 1993).

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores

La hipótesis de la investigación, en este orden de ideas, fue la siguiente: el periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, propicia el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado de la I. E. Colegio Loyola de Medellín.

- **Momento cualitativo**

Desplegar categorías de comprensión en torno al desarrollo del pensamiento crítico, como potencial logro de la implementación de la estrategia didáctica, se convirtió en una valiosa oportunidad para analizar los textos producidos por los estudiantes. A partir de ello, se consideró pertinente elegir el pensamiento crítico como categoría primaria, y sus respectivas dimensiones (también entendidas como capacidades y actitudes) como categorías secundarias. Se especifican, a continuación, las categorías que permitieron desarrollar el momento cualitativo de esta investigación y, por supuesto, la respectiva construcción del instrumento (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías de análisis. Desarrollo del pensamiento crítico

Categoría primaria	Categorías secundarias
PENSAMIENTO CRÍTICO	1. Buscar las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación (Glatthorn y Baron, 1985).
	2. Plantear reflexiones y deliberar (Glatthorn y Baron, 1985).
	3. Descubrir soluciones y evaluarlas (Paul, 1989).
	4. Derivar los juicios de razonamientos profundos (Lipman, 1991).
	5. Tener capacidad autocrítica y autocorrectiva (Lipman, 1991).
	6. Demostrar sensibilidad hacia el contexto (Lipman, 1991).
	7. Delimitar un problema, ordenar las ideas y expresarlas con coherencia (DeVito y Tremblay, 1993).
	8. Elaborar un punto de vista propio sobre un tema, así como su justificación (Ennis, 1993).
	9. Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado (Ennis, 1993).

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos aquí presentados se aplicaron teniendo en cuenta un diseño mixto secuencial, lo que implicó, en el primer momento de la investigación, recolectar la información cuantitativa a través de un cuestionario autoadministrado, tipo test objetivo, para evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado escolar (Anexo 1). Dicho instrumento fue construido por la investigadora a partir de las dimensiones teóricas concernientes a este tipo de pensamiento, además, fue proporcionado a los estudiantes del grupo control y del grupo experimental para que lo respondiesen de manera anónima, específicamente en dos ocasiones, a saber, antes (pretest) y después (postest) de la implementación de la estrategia didáctica.

Conviene precisar que el cuestionario para medir el desarrollo del pensamiento crítico consistió en ítems que planteaban situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes, con tres alternativas de respuesta (0, 1 y 2 puntos según el nivel de pensamiento crítico), y

la suma de las respuestas aportó el puntaje total de pensamiento crítico. Dicho cuestionario pasó por distintas verificaciones y modificaciones, específicamente durante su construcción y su implementación (validez, confiabilidad, estudio piloto y prueba de normalidad). En otras palabras, dicho instrumento fue sometido a juicio de expertos, obteniéndose un Coeficiente de Validez de Contenido de (0.80), el cual se ajusta al valor óptimo. También, se obtuvo un Alfa de Cronbach de (0.73), lo que permitió señalar su consistencia interna y su confiabilidad. El pilotaje, por su parte, se realizó con la intención de corregir errores imprevistos. Por último, se hizo la verificación de la normalidad en términos del cumplimiento de los supuestos estadísticos.

Con respecto al segundo momento de la investigación, se recolectó la información cualitativa a través de una matriz de análisis para las producciones textuales de los estudiantes de noveno grado escolar (Anexo 2), en la que se recogieron los fragmentos de los textos periodísticos producidos por ellos durante la implementación de la estrategia didáctica; fragmentos en los que se logró evidenciar su pensamiento crítico en consonancia con las dimensiones teóricas predefinidas alrededor de este tipo de pensamiento. Dicho instrumento fue construido por la investigadora, además, su pertinencia cualitativa fue evaluada por expertos en materia.

3.6. Técnicas de recolección de datos

- **Momento cuantitativo**
Encuesta, bajo la modalidad del cuestionario por muestreo.
- **Momento cualitativo**
Observación de los textos periodísticos producidos por los estudiantes.

3.7. Técnicas de análisis de datos

- **Momento cuantitativo**

El análisis se realizó desde las dos ramas de la estadística, a saber, descriptiva e inferencial. Para el análisis descriptivo, se emplearon medidas de tendencia central y dispersión para la variable dependiente “Desarrollo del pensamiento crítico”, por ser una variable cuantitativa, específicamente, una escala aditiva obtenida a partir de la suma de las respuestas a los ítems del cuestionario. Para las variables categóricas como “Sexo”, se utilizaron frecuencias absolutas simples y porcentajes, y se presentan en tablas de frecuencia. A nivel inferencial, se utilizó la prueba t de Student, con el fin de realizar la comparación de medias de los puntajes del desarrollo del pensamiento crítico (pretest), discriminados para el grupo control y para el grupo experimental. Se empleó, también, el Análisis de Varianza Unifactorial de Efectos Fijos (Anova), cuya finalidad fue la comparación de medias de la diferencia entre los puntajes pretest - postest del desarrollo del pensamiento crítico, tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

- **Momento cualitativo**

Desde el enfoque hermenéutico y mediante la técnica de análisis de contenido, se rastrearon las categorías primarias y las categorías secundarias anteriormente especificadas, hallando en las producciones textuales de los estudiantes las respectivas manifestaciones del pensamiento crítico, lo que dio lugar a la exploración y a la reflexión teórica alrededor de los discursos escritos elaborados por los estudiantes, específicamente realizados durante la implementación de la estrategia didáctica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS MOMENTO CUANTITATIVO

Con el propósito de evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado, antes y después de la implementación de la estrategia didáctica (periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural), se aplicó un cuestionario autoadministrado, tipo test, que permitió recolectar los datos. Dicho instrumento, además de posibilitar el registro de las características generales de la muestra, permitió la evaluación del pensamiento crítico de los estudiantes. Cabe decir que, para el análisis de los resultados cuantitativos de esta investigación, se verificó el cumplimiento de los supuestos estadísticos o, en otras palabras, el comportamiento normal de los hallazgos.

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Características generales de los estudiantes

En la Tabla 1 se presentan las características generales de los estudiantes según las variables grupo, sexo y edad. En dicho sentido, la muestra estuvo distribuida en dos grupos de igual tamaño, a saber, control (9°3) y experimental (9°2), cada uno de ellos con 32 (50%) estudiantes respectivamente, para un total de 64 (100%) estudiantes encuestados. Estas cifras están en concordancia directa con la norma técnica colombiana (Decreto 490 de 2016), en la cual se establece que 32 es el número mínimo de estudiantes por docente de aula en el sector urbano.

Con respecto al sexo, más de la mitad de la muestra correspondió al femenino (59.4%), lo cual significa que 6 de cada 10 estudiantes son mujeres. Dicha cifra es alta, e incluso mayor, si se compara con la distribución poblacional en el país, específicamente

para los estudiantes de básica secundaria y media académica, donde el 51% corresponde al sexo femenino y el 49% al masculino (DANE, 2016), en otras palabras, en el caso de los estudiantes encuestados en esta investigación, la diferencia por sexo fue más marcada.

Ahora bien, las edades oscilaron entre los 13 y los 16 años, observándose que la mayoría de los estudiantes, al momento de la recolección de los datos, tuvieron 14 años (81.3%) cumplidos. Cabe decir, teniendo en cuenta la Ley General de Educación (1994), que el último grado de básica secundaria (novenio) cubre la población escolar hasta los 15 años de edad. Este dato implica que la muestra no se encontró en situación de extra-edad, teniendo en cuenta que, para cumplir dicha condición, un estudiante debe tener dos o tres años más de la edad promedio esperada, lo cual no ocurrió en la muestra encuestada.

Tabla 1

Resumen de las características generales de los estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia 2019

Variab les	Categorías	N	%	Total
Grupo	Control (9°3)	32	50	64
	Experimental (9°2)	32	50	
Sexo	Masculino	26	40.6	64
	Femenino	38	59.4	
Edad	13 años	2	3.1	64
	14 años	52	81.3	
	15 años	8	12.5	
	16 años	2	3.1	

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

En la Tabla 2 se exhiben las respuestas de los estudiantes alrededor del hecho de pertenecer o no a algún grupo religioso. Tal como se observa, la opción afirmativa obtuvo un 65.6%, es decir, obtuvo casi el doble de porcentaje que la opción negativa, lo que permitió concluir que la muestra fue de tendencia religiosa. Cabe señalar, según Glatthorn y Baron (1985, citados en Boisvert, 2004), que una de las características del pensamiento crítico es aportar pruebas que pongan en duda las decisiones tomadas por la mayoría de los

individuos; elemento que está en contravía, en muchas ocasiones, con el pensamiento dogmático que las religiones pueden proponer a sus seguidores.

Tabla 2

Clasificación según pertenencia a alguna religión. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Pertenencia a alguna religión	N	%
Sí	42	65.6
No	22	34.4
Total	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

En la Tabla 3 se observan las respuestas de los estudiantes con respecto a su asistencia a actividades extracurriculares, es decir, aquellas que están por fuera de la oferta dada por la institución educativa y que podrían implicar el encuentro con otros. Según se puede observar, los estudiantes indicaron la opción afirmativa con un 54.7%, lo que implicó que no hubiese demasiada diferencia con respecto al porcentaje de estudiantes que no asisten a este tipo de actividades. Conviene decir, según Ennis (1987, citado en Boisvert, 2004), que el pensamiento crítico se caracteriza por la interacción del ser humano con los demás, por ejemplo, cuando se dialoga con otros y se presentan argumentos; este elemento puede tener estrecha relación con prácticas extracurriculares que lo propicien.

Tabla 3

Clasificación según asistencia a actividades extracurriculares. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Asistencia a actividades extracurriculares	N	%
Sí	35	54.7
No	29	45.3
Total	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

En la Tabla 4 se precisan las respuestas de los estudiantes sobre sus gustos por la lectura en el tiempo libre. Los resultados obtenidos permiten indicar que el 54.7% afirmó realizar esta actividad, lo que significó que solo un poco más de la mitad de los estudiantes manifestó disfrutar la lectura en el tiempo libre. Al respecto se puede decir, trayendo a colación a Paul (1989, citado en Boisvert, 2004), que el pensamiento crítico tiene como característica fundamental la capacidad de leer de manera crítica, lo que implica aclarar o analizar los textos; elemento que permite comprender la lectura reflexiva como condición necesaria para el desarrollo del pensamiento a nivel crítico.

Tabla 4

Clasificación según gusto por la lectura en el tiempo libre. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Gusto por la lectura en el tiempo libre	N	%
Sí	35	54.7
No	29	45.3
Total	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

En la Tabla 5 se indican las respuestas de los estudiantes en lo concerniente a la práctica de algún deporte, bien sea de tipo individual, en equipo o ninguno. Al sumar los resultados obtenidos en las opciones individual (21.9%) y en equipo (35.9%), se obtiene un 57.8% de estudiantes que sí manifestaron tener prácticas deportivas, independientemente de su modalidad. Cabe recordar, según lo expuesto por Paul (1989, citado en Boisvert, 2004), que entre las características del pensamiento crítico se halla el reconocimiento del egocentrismo y la búsqueda del espíritu de grupo; estos elementos pueden tener un vínculo importante con la práctica de deportes que logren propiciarlos.

Tabla 5

Clasificación según práctica de algún deporte. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Práctica de algún deporte	N	%
Individual	14	21.9
Equipo	23	35.9
Ninguno	27	42.2
Total	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

4.1.2. Características del entorno familiar de los estudiantes

En la Tabla 6 se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con el nivel educativo de los padres, desde las respuestas dadas por los estudiantes al respecto. En lo concerniente a las madres, sus niveles se distribuyeron, de manera equivalente, entre secundaria (51.6%) y universidad (48.4%). En lo concerniente a los padres, los niveles oscilaron por todas las opciones de respuesta, a saber, primaria (3.1%), secundaria (46.9%), universidad (32.8%) y no sabe/ no responde (17.2%). Las anteriores cifras permitieron concluir que las madres de los estudiantes encuestados tendieron a un nivel educativo mayor que el de los padres. Se señala, desde lo ya dicho, que el nivel educativo de las familias puede tener incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los hijos.

Tabla 6

Nivel educativo de los padres de los estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Nivel educativo de los padres	Madre		Padre	
	N	%	N	%
Primaria	0	0	2	3.1
Secundaria	33	51.6	30	46.9
Universidad	31	48.4	21	32.8
No sabe/ No responde	0	0	11	17.2
Total	64	100	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

En la Tabla 7 se exponen las respuestas de los estudiantes en lo relativo a tener o no espacios de conversación con sus familiares. A partir de dichas respuestas, se puede decir

que la opción afirmativa obtuvo un 82.8%, es decir, un resultado muy por encima de la opción negativa. La cifra mencionada permite concluir, entonces, que la mayoría de los estudiantes manifestaron estar inscritos en una dinámica de conversación con el entorno familiar, razón por la cual no es descabellado afirmar que dichos espacios, al tejerse desde el diálogo, el respeto y la colectividad, pueden tener un vínculo significativo en lo concerniente al desarrollo del pensamiento crítico de los hijos.

Tabla 7

Clasificación según espacios de conversación compartidos con los familiares. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Espacios de conversación compartidos con los familiares	N	%
Sí	53	82.8
No	11	17.2
Total	64	100

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

4.1.3. Puntajes de pensamiento crítico pretest y postest

En la Tabla 8 se presentan los resultados de los puntajes de pensamiento crítico pretest y postest, discriminados según el grupo control y el experimental. Como se indicó en la metodología, la variable dependiente del estudio es el desarrollo del pensamiento crítico, y sus valores se obtuvieron a partir de la sumatoria de los 37 ítems que fueron diseñados para esta investigación, cuyas alternativas de respuesta eran 0, 1 y 2 puntos en correspondencia con niveles nulos, intermedios o altos de pensamiento crítico. Conviene aclarar, en dicho sentido, que la fluctuación de los resultados estuvo entre los 0 y los 74 puntos, lo que representa los valores mínimo y máximo, respectivamente, que pudieron ser obtenidos por los estudiantes al completar el cuestionario.

Tabla 8

Puntajes de pensamiento crítico pretest y postest (sumatoria de 37 ítems), para el grupo control y el experimental. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Grupo	Media		Desviación típica		Valor			
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Mínimo		Máximo	
					Pretest	Postest	Pretest	Postest
Control	54.78	55.71	7.74	8.02	38	40	69	73
Experimental	54.25	60.46	7.91	9.69	35	36	66	74
Total	54.51	58.09	7.77	9.14	35	36	69	74

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

Según los valores del pretest, se puede apreciar que la media del puntaje de pensamiento crítico para el grupo control fue de 54.78 ± 7.74 puntos, por su parte, para el grupo experimental fue de 54.25 ± 7.91 puntos. Se añade, también, que el grupo control obtuvo un valor mínimo de 38 (calificación más baja) y un valor máximo de 69 (calificación más alta), a su vez, el grupo experimental obtuvo un valor mínimo de 35 (calificación más baja) y máximo de 66 (calificación más alta). Se puede apreciar, entonces, que estos valores iniciales son similares en ambos grupos.

En relación con los valores del postest, es posible observar que la media del puntaje de pensamiento crítico para el grupo control fue de 55.71 ± 8.02 puntos, por su parte, para el grupo experimental fue de 60.46 ± 9.69 puntos. Se añade, también, que el grupo control obtuvo un valor mínimo de 40 (calificación más baja) y un valor máximo de 73 (calificación más alta), a su vez, el grupo experimental obtuvo un valor mínimo de 36 (calificación más baja) y máximo de 74 (calificación más alta). En esta medición, el grupo experimental discrepó en sus valores de pensamiento crítico con respecto al grupo control.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Comparación de medias de los puntajes de pensamiento crítico pretest, para el grupo control y el experimental

En la Tabla 9 se presentan los resultados de la comparación de medias de pensamiento crítico pretest, teniendo en cuenta la sumatoria de los 37 ítems que fueron medidos desde el instrumento, tanto para el grupo control como para el experimental. Dicha comparación, realizada mediante la prueba t de Student, se planteó con el fin de corroborar si los grupos eran estadísticamente similares o diferentes, en relación con su pensamiento crítico, antes de la implementación de la estrategia didáctica. Se puede observar, teniendo en cuenta los datos presentados en la tabla, que las medias del grupo control y del experimental fueron similares, sin embargo, se decidió verificar dicha conclusión a partir de la contrastación de hipótesis nula de igualdad de medias, tal como se enuncia a continuación:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es la media del puntaje de pensamiento crítico pretest del grupo control y μ_2 es la media del puntaje de pensamiento crítico pretest del grupo experimental

Se obtuvo, entonces, que el valor de probabilidad asociado al estadístico t de Student ($p = 0.78$) es mayor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por tanto, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias, concluyéndose que no existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de los puntajes de pensamiento crítico pretest para ambos grupos. Esta verificación de igualdad de medias se realizó con el fin de poder afirmar que, si se encontrasen diferencias en el pensamiento crítico de los estudiantes del grupo experimental después de la implementación de la estrategia didáctica, estas no se debieron a que los grupos fuesen inicialmente diferentes, sino a los logros de

dicha estrategia. En otras palabras, los grupos control y experimental fueron equivalentes en sus puntajes de pensamiento crítico al inicio de la investigación ($t = 0.27$; $p = 0.78$).

Tabla 9

Comparación de medias de pensamiento crítico pretest (sumatoria de 37 ítems), para el grupo control y el experimental. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Grupo	Media	Desviación típica	Diferencia de medias	Prueba t	p
Control	54.78	7.74	0.53	0.27	0.78
Experimental	54.25	7.91			
Total	54.51	7.77			

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

4.2.2. Comparación de medias de la diferencia entre los puntajes de pensamiento crítico pretest - posttest, para el grupo control y el experimental

En primera instancia, se calcularon los puntajes de pensamiento crítico pretest y posttest a partir de la sumatoria de los 37 ítems que fueron medidos desde el instrumento. Posteriormente, se computó la diferencia entre el puntaje posttest y pretest, con el fin de establecer los cambios que se produjeron en el puntaje de pensamiento crítico de los estudiantes, luego de ser sometidos al tratamiento experimental mediante la estrategia didáctica (periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural).

Los resultados que se presentan en la Tabla 10 muestran que, tanto en el grupo control o no tratado como en el grupo experimental, se produjo un incremento en el puntaje de pensamiento crítico posttest, dado que ambos promedios son positivos. Sin embargo, el grupo experimental fue el que exhibió el mayor aumento en el puntaje posttest (6.21 ± 8.28 puntos), mientras que el grupo control no alcanzó ni un punto en dicho aumento ($0.93 \pm$

2.56 puntos). Estos resultados revelan que el grupo experimental sextuplicó al grupo control en su diferencia promedio de pensamiento crítico pretest - postest.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la diferencia de medias de pensamiento crítico pretest - postest, según grupo control y experimental. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Grupo	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	N
Control	0.93	2.56	-4	5	32
Experimental	6.21	8.28	-7	35	32
Total	3.57	6.63	-7	35	64

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

Ahora bien, mientras el grupo control tuvo como máximo un incremento de 5 puntos, el grupo tratado con la estrategia didáctica llegó a los 35 puntos, es decir, siete veces más que el obtenido por el grupo no tratado. Vale la pena resaltar, además, que en ambos grupos se registraron valores que evidencian una disminución del puntaje mínimo de pensamiento crítico del postest en comparación con el pretest, dado que dichos valores están acompañados por signos negativos.

En la Tabla 11 se presentan los resultados de la comparación de medias de la diferencia entre los puntajes de pensamiento crítico pretest - postest, tanto para el grupo control como para el experimental. En virtud de que en el grupo experimental se registró un promedio de la diferencia pretest - postest mayor que el del grupo control, se empleó el análisis de varianza Anova con el fin de comparar dichos promedios. Se sometió a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias, tal como se enuncia a continuación:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Donde μ_1 es la diferencia promedio entre el puntaje de pensamiento crítico pretest y postest del grupo control

y μ_2 es la diferencia promedio entre el puntaje de pensamiento crítico pretest y postest del grupo experimental

El valor de probabilidad asociado al estadístico F de Anova ($p = 0.001$) es menor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por tanto, se rechaza la hipótesis nula planteada, concluyéndose que sí hay diferencias estadísticamente significativas, en términos de la diferencia promedio entre el puntaje de pensamiento crítico pretest y postest del grupo control y del grupo experimental. En síntesis, los resultados aportan suficiente evidencia para concluir que la estrategia didáctica sí ejerció influencia estadísticamente significativa en el puntaje de pensamiento crítico de los estudiantes. Las diferencias observadas en las medias muestrales, en las cuales el grupo experimental revela mayor aumento del puntaje de pensamiento crítico postest, son producto de la estrategia didáctica empleada en esta investigación ($F = 11.868$; $gl = 1, 62$; $p = 0.001$).

Tabla 11

Diferencia de medias de pensamiento crítico pretest - postest, según grupo control y experimental. Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Medellín, Colombia, 2019

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Estimaciones de varianza	F	p
Debida al tratamiento (inter-grupal)	446.266	1	446.266	11.868	0.001**
Debida al error (intra-grupal)	2331.344	62	37.602		
Total	2777.609	63			

** significativo $\alpha = 0.01$

Fuente: elaboración propia a partir de resultados del SPSS

Para concluir el análisis cuantitativo aquí presentado, resulta pertinente indicar que no hubo diferencias estadísticamente significativas al cruzar los puntajes de pensamiento crítico con las variables mencionadas en un inicio: sexo, edad, religión, actividades extracurriculares, lectura en tiempo libre, deporte, nivel educativo de los padres y espacios

de conversación con los familiares. Esto permitió afirmar, por tanto, que el perfil sociodemográfico de la muestra, más allá de la caracterización realizada, no ejerció influencia contundente que permitiera entablar relaciones directas entre dichas variables y los resultados obtenidos en los puntajes de pensamiento crítico de los estudiantes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS MOMENTO CUALITATIVO

Con el propósito de develar el pensamiento crítico subyacente en las producciones textuales de los estudiantes de noveno grado, realizadas durante la ejecución de la estrategia didáctica (periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural), se diseñó y se implementó una matriz de análisis que permitiera la sistematización y la indagación frente a los textos recolectados. Dicho instrumento, además de permitir la organización de la información, se convirtió en un punto de partida elemental para el análisis y la reflexión alrededor de los resultados cualitativos de esta investigación.

Vale la pena especificar, en atención a lo ya mencionado, que la observación de las producciones textuales de los estudiantes se realizó desde el paradigma cualitativo, específicamente desde el enfoque hermenéutico y mediante la técnica de análisis de contenido. Esto permitió, por consiguiente, analizar los hallazgos desde la identificación de los discursos complejos elaborados por los estudiantes, con la intención efectiva de comprender e interpretar las formas en las que se manifiesta su pensamiento crítico, profundizando en la búsqueda y en el estudio de las evidencias de este tipo de pensamiento, no solo desde la reflexión alrededor de los textos seleccionados, sino también desde el cruce con las perspectivas teóricas abordadas en esta investigación.

Conviene señalar, para efectos de este análisis, que se eligió uno de los siete periódicos elaborados por los siete equipos durante la estrategia didáctica. Los cinco estudiantes que conformaron dicho equipo construyeron, de manera colaborativa, un periódico escolar al que decidieron nombrar “El Elocuente”. Este equipo, que ya estaba

previamente conformado debido a la dinámica de trabajo colaborativo de la institución educativa, puso de manifiesto los resultados significativos de los distintos integrantes, quienes, desde sus diferentes ritmos y habilidades con la escritura, lograron sensibilizarse y posicionarse de manera crítica frente a los ejes temáticos que fueron desarrollados. Se presenta, a continuación, el análisis cualitativo.

Tabla 12

Análisis cualitativo de la categoría Buscar las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación (Glatthorn y Baron, 1985)

Fragmento de la producción textual de los estudiantes	Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)	Análisis en articulación con la teoría
<p>Pasaron tres días y Diana se dio cuenta de que a su padre lo estaban buscando para asesinarlo, así que uno de sus hermanos, sin más preámbulos, le preguntó: Diana, ¿usted qué haría si matan a su papá? Ella, sin pensarlo dos veces, respondió que se metería en el cajón con él, no sabiendo que pronto se podría aproximar su muerte. Cuando se llegó la hora del almuerzo, Diana se preparaba para ir a llevárselo a su padre, ya que él se encontraba un poco retirado de la casa. Diana, muy contenta, comenzó a subir la montaña hasta llegar donde su padre. Cuando llegó, le dio un fuerte abrazo y le entregó el almuerzo. Diana, de inmediato, debía volver a su casa, cuando dos cuerdas más abajo escuchó unos disparos que perturbaron su cabeza y la llenaron de miedo: ella salió corriendo hacia su padre, quien ya se encontraba más cerca, pero no sabiendo que los disparos que había escuchado eran de su asesinato. Ella, cuando llegó y lo vio ahí tirado, no podía creer que le habían quitado la vida tan solo por unos caballos. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>	<p>Crónica [Conflicto y paz en Colombia]</p>	<p>En el desarrollo de este fragmento, se puede visualizar un relato sobre la crudeza de la violencia en el país. Se narran, entonces, los hechos alrededor de la experiencia que vive la protagonista en relación con el asesinato de su padre. A través de los acontecimientos narrados, los estudiantes evidencian la manera dolorosa en la que un crimen irrumpe con la felicidad de una familia, por tanto, el asesinato se convierte en un aspecto antagónico que se vuelve incompatible con la paz y la tranquilidad de los personajes. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes plasmaron una visión crítica alrededor de una realidad específica, lo que permite asumir que “el pensamiento crítico es un fenómeno humano que impregna todo y tiene propósito. El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también por su manera de enfocar y vivir la vida. Esta es una afirmación audaz. El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase” (Facione, 2007, p. 8). Se puede decir, entonces, que los estudiantes pudieron representar una muerte violenta, una historia que es</p>

		común a muchas familias del país, y que da cuenta del pensamiento crítico como un fenómeno que trasciende los espacios, los límites y los contextos.
<p>Debido a que decidió dejar su hogar mucho antes de terminar sus estudios y de comenzar una carrera, a causa de la discriminación que recibía por su orientación sexual y por los estereotipos a los que se veía sometido por sus padres, quienes no aceptaban sus gustos, un joven llamado Samuel, frustrado por no tener una vida estable, vivía rodeado de deudas, las cuales no le permitían soltar un poco su cuello. Ahora, solo vivía en desesperación por encontrar algo que le permitiera obtener ganancias, un trabajo o, por lo menos, regresar decentemente a su hogar. Luego de un paseo por el parque, para despejar su mente de su ajetreada vida, regresó a su casa. De vuelta a la cruda realidad, se sentó en el único sofá que conformaba la sala y cerró los ojos hasta quedarse lenta y profundamente dormido. Solo le faltaban una cosa: ir a ver a sus padres y contarles acerca de sus futuros proyectos y lo bien que le iría siendo abiertamente homosexual, cosa por la cual fue tan discriminado en su infancia y en su adolescencia. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>	<p>Crónica [Género y diversidad sexual]</p>	<p>A lo largo de este fragmento, se presenta un escenario de discriminación por orientación sexual. El protagonista de la historia se ve enfrentado a su familia, la cual posee prejuicios al respecto y no acepta sus elecciones. Por medio de este relato, los estudiantes reflejan las situaciones intrincadas que debe vivir una persona cuya orientación sexual no se ajusta a lo normativo. Cabe decir que, en este caso, la libertad sexual del protagonista lo llevó a tener menos oportunidades de ser aceptado, de estudiar y de trabajar. Lo anteriormente descrito, significa que los estudiantes pudieron analizar dicha situación a la luz de las dificultades del protagonista para concretar sus planes, por motivos de la discriminación que recibió, la cual se convirtió en antagonista de sus proyecciones vitales. Gracias a su texto, los estudiantes demostraron que están respondiendo a las exigencias sociales, lo que implica “desarrollar la capacidad de los alumnos para analizar y dominar un conjunto creciente de información” (Boisvert, 2004, p. 30). En este caso, el análisis crítico de la información se refiere a la manera en la que los estudiantes se acercan a las realidades sociales que</p>

		les son expuestas, que los rodean desde lo cotidiano.
--	--	---

Tabla 13

Análisis cualitativo de la categoría Plantear reflexiones y deliberar (Glatthorn y Baron, 1985)

Fragmento de la producción textual de los estudiantes	Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)	Análisis en articulación con la teoría
<p>Todos los días la tecnología futurista que era soñada está a nuestros pies y, ahora, esa tecnología es una cadena, son esposas. No estamos obligados a la constante dependencia tecnológica que desinforma de manera amarillista y que, además, cierra el candado de esas esposas que nos arrastran lenta e incesantemente a la minoría de edad y de falta de criterio para vivir nuestras vidas. Eso, señores, es dependencia tecnológica y, obviamente, eso nos beneficia a todos: ¿quién no quisiera estar constantemente infectado de tan innovador aparato revolucionario como lo es una laptop o un celular? Queremos decir, entonces, que todo invento revolucionario que esté a la moda no es más que una útil herramienta cotidiana. Evidentemente, gracias a la avaricia humana de ser o querer ser más, llegamos a ser más de lo mismo, y es el mal uso de estos artefactos lo que nos hace no poder dejarlos. La culpa nos la echan, ¡y es que no hay más culpables! (Estudiantes de noveno grado escolar de</p>	<p>Columna de opinión [Tecnología y dependencia]</p>	<p>En el texto señalado, se analizan las implicaciones de la tecnología en la existencia de los seres humanos. Como se puede observar, hay un desarrollo de distintas consideraciones en relación con el tema tratado, para lo cual los estudiantes examinan los aspectos positivos y negativos de la tecnología, es decir, tanto sus usos benéficos como la dependencia que esta puede llegar a generar. Los estudiantes lograron plasmar sus reflexiones al respecto, comprendiendo la manera en la que las nuevas tecnologías minimizan, en muchas ocasiones, el pensamiento y el criterio de las personas, por ello, se inquietan y discuten alrededor del mal uso de estos artefactos. Según lo expuesto, se puede decir que los estudiantes se mostraron de manera crítica, de hecho, “cuando una persona está absorta, el tema lo arrastra, las preguntas se le ocurren espontáneamente, surge en ella un torrente de sugerencias, se insinúan y se realizan nuevas investigaciones y lecturas; [...] lo que atrae y</p>

<p>la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>estimula la mente del sujeto, y comunica un renovado ímpetu a su pensamiento” (Dewey, 1989, p. 20). En consonancia, las inquietudes plasmadas por los estudiantes constituyen una evidencia clara de las nuevas lecturas y reflexiones que comenzaron a habitarlos, específicamente desde sus cotidianidades.</p>
<p>En la canción (Latinoamérica - Calle 13, Totó La Momposina, Susana Baca y María Rita) podemos destacar las menciones que hacen los cantantes hacia la maravillosa cultura y lo abundante que es en valores la llamada Latinoamérica. Hay un extenso relato que abarca temas de mucho renombre entre las líneas de la canción, tales como: costumbres, historia, injusticias, lugares emblemáticos, como lo es Machu Picchu y su histórica civilización. La canción da inicio con unas palabras de la lengua Quechua y finaliza con el verso “no puedes comprar mi vida”, haciendo alusión a los ricos y a la industrialización que descaradamente ha tomado como propiedad tantos terrenos, hogares, vidas e incluso patrimonios culturales de nuestra sociedad, perteneciente a Latinoamérica. Vale decir que Latinoamérica también es caracterizada por la gran diversidad de culturas que la conforman, y que la mayoría de estas se han visto afectadas por las razones antes mencionadas, es decir, detraer a la sociedad, lo cual se esconde detrás de algo a lo que llaman adquirir.</p>	<p>Reseña [Esperanza]</p>	<p>En los planteamientos de este texto, se puede observar una descripción significativa del territorio latinoamericano. Además de destacarse la belleza y el carácter emblemático de sus gentes, también se presentan posturas sobre el capitalismo y la industria, es decir, sobre fenómenos económicos que han apabullado al continente. Es importante señalar, en este orden de ideas, que los estudiantes mostraron distintas consideraciones y deliberaciones al respecto, con lo cual quedó de manifiesto que “el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (Dewey, 1989, p. 12). A través de ello, puede señalarse que los estudiantes, desde su criticidad, pudieron reconocer no solo la diversidad y las culturas propias, sino también las condiciones</p>

(Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)		históricas que han afectado a la sociedad latinoamericana, es decir, pudieron elaborar argumentos desde sus inquietudes y desde las búsquedas que realizaron.
--	--	---

Tabla 14

Análisis cualitativo de la categoría Descubrir soluciones y evaluarlas (Paul, 1989)

Fragmento de la producción textual de los estudiantes	Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)	Análisis en articulación con la teoría
<p>El cortometraje (El orden de las cosas - Alenda, C. y Alenda, J.) nos cuenta acerca de un caso de violencia intrafamiliar que se puede encontrar en algunas de las familias de Medellín o incluso de todo el mundo: este caso es el de un esposo que le pega a su esposa. Se representa metafóricamente por un cinturón que se muestra como una clase de herencia que pasa por todas las generaciones masculinas, hasta que alguna mujer se permita a sí misma romper este ciclo violento. La mujer, madre y esposa, se sacrificó por su hijo al robar el cinturón de su esposo. Ella se logró ir, lo que representa que llegó a su límite y fue hora de marcharse. Podemos ver, también, una metáfora con las gotas de la bañera, una representación de los sentimientos de la mujer. Lo cautivador de esta historia es que nos cuenta la triste realidad de muchas mujeres que son víctimas de la violencia por parte de su padre o</p>	<p>Reseña [Género y diversidad sexual]</p>	<p>A través de este fragmento, se visualizan distintos planteamientos en relación con la violencia de género. Se expresa, entonces, la situación lastimosamente común del maltrato a la mujer, el cual, según logran especificar los estudiantes, es un fenómeno que no ha terminado y que se presenta en la sociedad en general. Es oportuno indicar, entonces, que los estudiantes recurren a plantear la violencia masculina en términos nocivos, pero, además, analizan el fenómeno desde la posibilidad que tienen las mujeres para culminar los ciclos de maltrato. En esta línea de sentido, proponen romper el cinturón en tanto representación inmanente del machismo, mostrando cómo existen resquicios que hacen posible la salida de las mujeres de tales situaciones y, con ello, la búsqueda de la libertad. En consonancia, “en un mundo repleto de miedo e inseguridad, [...] los estudiantes necesitan tomar</p>

<p>marido, pero también nos cuenta cómo la protagonista logró salir de esta situación y obtener su libertad. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>el control de sus propias mentes para reconocer sus propios valores más profundos, para tomar acciones que contribuyan a su propio bien y al bien de los demás” (Paul y Elder, 2005, p. 12). Esto posee una estrecha relación con lo tratado, en la medida en que los estudiantes lograron develar soluciones críticas y reflexivas ante la problemática analizada.</p>
<p>Este video animado (Man - Cutts, S.) no solo es realista, también es crudo y sensato. El creador del video no solo nos hace crítica a nosotros los humanos y nuestra codicia, sino que también hace una propuesta y un llamado de atención a todos los que somos víctimas del consumismo. Podemos encontrar una serie de acciones que crean el perímetro de la culpabilidad humana al ver el desastre medioambiental que hemos llegado a causar. Pensamos que, cuando realmente tomemos conciencia de la situación en la que estamos, cuando nos demos cuenta de que estamos muriendo, matándonos y también a nuestro planeta, tal vez podremos avanzar, sin embargo, dicen que uno no se da cuenta de lo que tiene hasta que lo pierde, pero no tenemos que llegar a extremos para darnos cuenta de que lo estamos perdiendo todo debido a nuestro orgullo y derroche. Tenemos la oportunidad de salvar nuestro planeta, de ser mejores cada día. No la desperdiciemos.</p>	<p>Reseña [Medio ambiente y crisis planetaria]</p>	<p>En el fragmento analizado, a la luz de los efectos negativos provocados por el ser humano en el medio ambiente, se puede observar la manera en la cual se hace una interpretación de esta problemática, teniendo en cuenta las causas y las consecuencias de la misma. Al declarar al ser humano como único responsable, los estudiantes hallan la oportunidad para pronunciarse al respecto y, además, para plantear posibles acciones que repercutan de manera positiva ante el desastre medioambiental provocado. Para tal fin, hacen una invitación especial en relación con el hecho de despertar la sensibilidad frente a dicho problema, desde ópticas que abogan por la reducción del derroche y del consumismo de productos. Tal como se puede analizar, “el pensamiento crítico busca no solo reconocer la problemática y sus dificultades, sino también el establecimiento de diferentes puntos de vista y sus posibles soluciones. Esto posibilita que se amplíen los marcos conceptuales de los sujetos, que les permitirán escoger la</p>

<p>(Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>solución que más satisfaga la resolución del problema y potencie el desarrollo de todas sus capacidades cognitivas” (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015, p. 126). Sin duda alguna, los estudiantes proponen salvar el planeta desde acciones plausibles y cotidianas, cargadas de criticidad al respecto.</p>
---	--	---

Tabla 15

Análisis cualitativo de la categoría Derivar los juicios de razonamientos profundos (Lipman, 1991)

<p>Fragmento de la producción textual de los estudiantes</p>	<p>Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)</p>	<p>Análisis en articulación con la teoría</p>
<p>Entre pólvora, fusiles y armas se puede encontrar una pizca de alegría, en ese profundo sufrimiento que hay en cada uno de nosotros. A lo mejor es la inocencia que hay en el silencio de los niños. Quizá el mismo silencio de nuestros abuelos, o simplemente de un desconocido: esos desconocidos arrastrados por el río Magdalena. Miro a través de sus tumbas, y veo la suavidad de un último beso de una mujer a su marido.</p>	<p>Poema [Conflicto y paz en Colombia]</p>	<p>A partir de los versos analizados, se hace posible avizorar el fenómeno de la violencia en el país, específicamente en relación con el conflicto armado y con la desaparición forzada. Como se puede leer, se describen escenas desgarradoras que presentan la cotidianidad de la tristeza en medio del sufrimiento de las víctimas. Los estudiantes, en este orden de ideas, presentan un alto nivel de juicio o entendimiento frente a las situaciones descritas, lo cual se evidencia en los paralelos que establecen alrededor de la alegría y el sufrimiento, por un lado, y la vida y la muerte, por otro. Esto permite hacer hincapié, entonces, en que “la elaboración de estas representaciones a través del lenguaje es lo que, sin duda, da forma al pensamiento y consolida la</p>

<p>Veo un último adiós a la vida y un último suspiro de miedo a lo desconocido. Pero solo son cuerpos sin almas. Almas perdidas en el río, sin ningún retorno, sin ninguna salida. Pero posiblemente, al final, cada uno de los vivos tenga su alma perdida en el río Magdalena. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>racionalidad. Pero, ¿qué es el pensamiento? Sin negar su complejidad para explicarlo, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear” (Serrano, 2014, p. 101). A través de sus versos, los estudiantes logran plantear metáforas que evidencian procesos abstractos de pensamiento crítico, desde donde se plasman y consolidan no solo sus sentimientos, sino también sus razonamientos sobre la temática desarrollada.</p>
<p>La esperanza es una ilusión que tenemos día a día. La ilusión de crear nuevas cosas o nuevos mundos. Presente, entonces, está y avanza. Aunque sea una ilusión, nunca debemos perder la esperanza, debemos tenerla intacta cada día de nuestras vidas. Intacta e impetuosa. Todos en algún momento pensamos que el mundo va a mejorar, y eso es estar esperanzado. ¿Acaso llegas tú a derribarme lo que creo? Pero si sucede lo que tanto esperamos, no debemos sorprendernos, porque en el fondo de nuestro corazón,</p>	<p>Poema [Esperanza]</p>	<p>Desde los versos señalados, emerge la posibilidad de comprender los sentidos construidos alrededor de la esperanza, por lo tanto, se hace posible analizar la manera en la que los estudiantes pudieron definirla, en términos de las connotaciones que elaboraron al respecto. A partir de allí, es posible visualizar los juicios e interpretaciones propias de los estudiantes, lo cual da cuenta de un pensamiento crítico y complejo, de un pensamiento que les permite no solo conocer sino también reconocer el mundo, sus realidades y, no menos importante, sus posibilidades. Así, “tener espíritu crítico no significa que la persona sea siempre negativa ni excesivamente crítica de todo y de todos. Los expertos usan la frase metafórica «espíritu crítico» en sentido positivo. Con ello quieren decir: curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos</p>

<p>sobre esto teníamos una razón. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>o ansias de información confiable” (Facione, 2007, p. 7). En este sentido, los versos de los estudiantes lograron posicionar, desde palabras embellecidas, la defensa de la esperanza en tanto imperativo ontológico, en tanto fundamento del ser para la búsqueda de razones profundas por las que valga la pena crear nuevos mundos.</p>
--	--	---

Tabla 16

Análisis cualitativo de la categoría Tener capacidad autocrítica y autocorrectiva (Lipman, 1991)

<p>Fragmento de la producción textual de los estudiantes</p>	<p>Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)</p>	<p>Análisis en articulación con la teoría</p>
<p>En la secundaria de un colegio privado, una chica tenía una aplicación que era nueva en el sistema de Apple. Ella y toda su familia tenían esta aplicación, pero solo por entretenimiento, pues les parecía muy gracioso. Todos sus compañeros en el colegio conocieron acerca de esta aplicación y ahora ellos también la querían tener porque les parecía entretenido, hasta que llegó un momento en el que todos los del colegio se saludaban con todos a través de este medio, aún sin conocerse. Ella alcanzó ese punto máximo y llegó al momento en que ya no tenía amigos, y se dio cuenta de cuál era su error: por tener esta aplicación como prioridad y por intentar ser popular, se estaba convirtiendo en alguien que no era realmente. Todo esto se refiere</p>	<p>Crónica [Tecnología y dependencia]</p>	<p>En las líneas de este apartado, se presenta el relato problemático de una mujer adolescente, estudiante de un colegio privado, quien se ve afectada por la relación de dependencia que crea con su teléfono celular, específicamente con las aplicaciones de redes sociales. Este caso, que no se distancia de lo que viven muchos jóvenes al estar inmersos en la tecnología, da cuenta de la manera en la que se problematizan los límites entre lo real y lo ficcional en la era digital. Los estudiantes, al plantear dicho caso, hacen una lectura crítica de sí mismos y de su contexto. Así, “escribir pensando en la significación y la relevancia de las ideas, y para un potencial lector, conduce al escritor a sostener un diálogo interiorizado que establece con su posible</p>

<p>al espejismo o al engaño de las redes y de la tecnología, que poco a poco nos invade cada vez más, pues importa más aparentar que ser, o lucir algo que no se es. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>destinatario: lo conduce también a contrastar puntos de vista, a cambiar sus percepciones e ideas, a fijar posiciones propias; en definitiva, a transformar sus procesos mentales” (Serrano, 2014, p. 111). Tal como se puede analizar, los estudiantes se pronuncian en primera persona, lanzando críticas y reflexiones para sí mismos, y mostrando ejemplos sobre la manera en la cual la tecnología ha llegado a invadirlos hasta el punto, incluso, de llevarlos a la soledad y a las apariencias.</p>
<p>Todo se remonta al momento en el que era un simple vástago de la desesperanza, un lacayo de mi propia arrogancia: era todo lo que quería porque no quería ser falsedad, no obstante, y con el paso del tiempo, aprendí a ocultar la gandulería que provocaba en mí el intentar ser un buen samaritano de la comunidad. Capacidad tenía en una gran cantidad, pues estoy seguro de que ayudar a los demás y buscar un sentido a esta efímera vida no es difícil al final del viaje, sin embargo, eso era simplemente lo que quería que las personas vieran en mí. Todas estas reflexiones le enseñaron a mi proyecto de vida que la verdadera esencia del alma es la conexión del ser con lo otro, del ser con la naturaleza, del ser con mi madre y con mi mundo. La realidad de esta vida es cruda, lo que ha pasado es impactante, mas no insubsanable. La búsqueda de mi ser sigue en marcha, será imparabile.</p>	<p>Crónica [Esperanza]</p>	<p>En medio de este apartado, se narran las experiencias de un personaje que fue víctima, en un principio, de su actitud arrogante. Con el pasar del tiempo, sin embargo, dicho personaje reflexiona sobre sí mismo, a partir de una búsqueda de su ser que le permite concluir su vínculo insoslayable con los demás, con su comunidad, etc. Los estudiantes, al construir este relato, pusieron de manifiesto la urgente necesidad de que los seres humanos construyan pensamiento crítico alrededor de sus propios comportamientos, de la movilidad de las ideas, de la posibilidad de construir nuevos proyectos de vida. Se puede decir, con todo ello, que “la pedagogía y la didáctica tienen como uno de sus propósitos centrales la consolidación de relaciones sociales a través del pensamiento crítico, deliberativo, creativo e independiente, a través de la relación dialógica y en búsqueda siempre de la generación de procesos liberadores del hombre”</p>

<p>(Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>(Tamayo, Zona y Loaiza, 2015, p. 122). Los estudiantes, desde dicho apartado, problematizaron las relaciones del ser humano con su propia existencia, desde la posibilidad de hacer una lectura propia que permita trascender posturas reduccionistas, desde la posibilidad del encuentro consigo mismo y con los otros, desde la esperanza.</p>
---	--	---

Tabla 17

Análisis cualitativo de la categoría Demostrar sensibilidad hacia el contexto (Lipman, 1991)

<p>Fragmento de la producción textual de los estudiantes</p>	<p>Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)</p>	<p>Análisis en articulación con la teoría</p>
<p>Mientras ella lloraba a cada instante en su cama, la pequeña limpiaba cada una de sus lágrimas. Él, una persona engañadora, mujeriego y todo aquello que sea malo lo describe. Ellas solo pensaban en cómo salir de aquel maldito encierro. Pasan los días, y cada día los golpes duelen más. Devastada, con sangre por todo su cuerpo, ella suplica quererse morir. Cómo la vida se puede arruinar tan solo por unos instantes de amor,</p>	<p>Poema [Género y diversidad sexual]</p>	<p>En los versos señalados, se puede presenciar la escena de una mujer que llora desconsolada, víctima de la violencia intrafamiliar. No solo ella se ve afectada por el comportamiento machista de su esposo, sino también la niña que se ve obligada a atestiguar el maltrato que su madre recibe de su padre. Los estudiantes, a partir de las palabras desgarradoras, de las alegorías que permiten representar la tristeza y el sufrimiento, se muestran sensibles frente a dicha situación. Es posible afirmar, en este sentido, que favorecer el funcionamiento armónico del individuo y del ciudadano significa “facilitar la toma de elecciones personales al hacerlas más claras, y ser capaz de asumir una postura ante lo inesperado o ante</p>

<p>que tan solo se iban a convertir en años de sufrimiento. No bastaba con quedarse callada y aguantar tantos golpes, porque había una pequeña que crecería y hablaría por su mamá. Hasta que un día cualquiera lo denunció, lo sentenciaron a 25 años de cárcel. Porque era él o ella. Y la más traumada de todo esto era aquella pobre: la pequeña. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>cuestiones que se presten a la controversia” (Boisvert, 2004, p. 30). Esto lo logran los estudiantes, mediante la lectura del contexto de violencia intrafamiliar que logran exponer en sus versos, lo que permite indicar que hubo un acercamiento crítico frente a un caso en específico, pero también frente al contexto general de un fenómeno social que debe ser examinado con detenimiento, mediante la construcción de memorias a la luz de las personas que han sufrido y han resignificado sus vidas desde este tipo de problemáticas.</p>
<p>Cantar, cantar. Cantan las aves cuando levantan sus alas a volar. Cantar, cantar. Una condición que nos obliga a actuar, para no sumirnos en la desesperación. La desesperanza crece y con ella va la extinción, de los animales y ecosistemas que antes rebosaban de esplendor. El esplendor de la vida. Las especies y la naturaleza que, al cantar, el mundo nos permite divisar.</p>	<p>Poema [Medio ambiente y crisis planetaria]</p>	<p>A partir de estos versos, se logra evidenciar un alto grado de sensibilidad frente a la crisis medioambiental. Partiendo de la belleza del canto de los pájaros, los estudiantes evocan distintos seres de la naturaleza que deben ser cuidados, desde la obligación misma de velar por la protección de los ecosistemas, por el cuidado de la fauna y la flora que el mismo ser humano se ha encargado de destruir. A partir de ello, se puede decir que el pensamiento crítico también debe asegurarse del desarrollo socioeconómico global, lo que significa que, “en lo tocante a la producción económica, es mejor tener en cuenta las necesidades humanas y las de la protección al ambiente” (Boisvert, 2004, p. 30). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede destacar la manera</p>

<p>El perfume de los bosques, los ríos y las montañas lo esperábamos con satisfacción, pensando que nunca llegaríamos a lo que tenemos hoy. Hoy tenemos un mundo triste, lúgubre y hasta macabro. La maldad convierte a la tierra en un lugar fétido y marcado. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>loable en la que los estudiantes se sensibilizan frente al contexto en el que habitan, demostrando sus deseos de que el ser humano establezca una relación armónica y horizontal con el medio ambiente. Los versos, entonces, se convierten en un emotivo llamado que permite contemplar no solo la belleza de la vida, sino también el deterioro al que esta se ve sometida cuando el planeta tierra es explotado sin ninguna conmiseración.</p>
--	--	--

Tabla 18

Análisis cualitativo de la categoría Delimitar un problema, ordenar las ideas y expresarlas con coherencia (DeVito y Tremblay, 1993)

Fragmento de la producción textual de los estudiantes	Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)	Análisis en articulación con la teoría
<p>La niña de la fotografía (Niña mirando a través de un cristal roto - Colorado, J. A.) refleja en su mirada una inmensa tristeza por las guerras o conflictos que se veían, y que se siguen viendo en estos tiempos, por atrocidades del gobierno y de grupos ilegales que buscan lograr otras cosas que no están bien, es más, aún se siguen viendo estas guerras, ya que el conflicto armado no se terminó de manera completa. En la niña también se ve una infancia desnaturalizada, ya que una niña como esta no debería estar viviendo tal situación y, lo que es peor, la tristeza de saber que le tocó pasar por esta</p>	<p>Reseña [Conflicto y paz en Colombia]</p>	<p>En el fragmento presentado, se destaca una posición clave frente al vínculo entre la violencia y la niñez. A partir de las ideas presentadas, en las que se denuncia la intervención del gobierno y de los grupos ilegales en el conflicto, los estudiantes se permiten esclarecer una problemática, desde la presentación elocuente de las opiniones al respecto. A partir de allí, se hace necesario señalar que “esta visión de la escritura nos lleva también a entenderla muy ligada a la actividad reflexiva del sujeto, en la medida en que lo conduce a problematizar sobre lo que escribe, a volver con mirada crítica sobre las</p>

<p>guerra sin quererlo le quedará por siempre en su memoria, en sus recuerdos, en vez de recordar juegos con amigos, salir a algún parque a disfrutar con su familia, entre otras cosas, y lo más importante: su alegría. Imágenes tan fuertes como esta, ya que hay muchas más donde se exhibe el dolor de los civiles, significan tiempos dolorosos que vivió Colombia por guerras de conflicto armado. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>ideas para objetivarlas, cuidando que estas expresen verdaderamente lo que se desea, revisando y replanteándolas para que, en efecto, respondan a los propósitos que van surgiendo” (Serrano, 2014, p. 110). Los estudiantes, en esta línea de sentido, hacen un uso coherente de sus palabras para conectarlas, de manera contundente, con las reflexiones alrededor de la temática desarrollada. Dicho de otro modo, expresan la crisis de la violencia desde los efectos nocivos y dolorosos de la misma sobre la niñez del país, sobre los infantes que han crecido en contextos que desnaturalizan una etapa que debería estar constituida por juegos, cuidados y protección.</p>
<p>En esta ilustración (Narciso mirándose en un celular - Herring, M.) podemos observar cómo Narciso se mira en la pantalla de un celular que simultáneamente pareciera ser un espejo, ya que este mismo se encuentra de fondo y Narciso se ve en él. Podemos decir, teniendo en cuenta lo anterior, que las fotografías tienen sus cosas positivas, pero también tienen sus cosas negativas, es decir, es bueno sacar algunas que otras fotografías cuando pasamos momentos agradables y nos queda ese recuerdo, pero también nos convertimos en personas hiperbólicas al subir tantas fotos que nos convierten en esclavos de nuestra propia imagen. Las fotos se suben a la red social Facebook, que es una red social a la que las</p>	<p>Reseña [Tecnología y dependencia]</p>	<p>El fragmento en mención se convierte en evidencia de las reflexiones frente al narcisismo, el cual se presenta como una actitud o efecto que proviene de la relación problemática del ser humano con las nuevas tecnologías. Los estudiantes, en este caso, logran hilar sus ideas de manera coherente, buscando en las mismas una posibilidad para pronunciar sus opiniones sobre el tema. Con ello, logran demostrar compromiso con sus ideas. En este caso, “la responsabilidad se concibe generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual. Pero es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas, y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de</p>

<p>personas están expuestas a muchas cosas, un ejemplo claro es la trata de personas que se basa en algunas fotos de nuestras redes sociales y de nuestra información, por tanto, debemos pensar en cada moviendo, foto o información que subimos a esta. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>absorción del mismo” (Dewey, 1989, p. 20). Se puede decir, entonces, que los estudiantes reflexionaron, desde el lenguaje, sobre las actitudes y comportamientos en los que ellos mismos han caído, gracias a las dinámicas propias de las redes sociales, que llegan al punto de someter al ser humano a una esclavización frente a sus propias fotografías o imágenes. A su vez, logran presentar cuidados que deben tener en cuenta los jóvenes cuando comparten información personal a través de dichos medios.</p>
--	--	--

Tabla 19

Análisis cualitativo de la categoría Elaborar un punto de vista propio sobre un tema, así como su justificación (Ennis, 1993)

<p>Fragmento de la producción textual de los estudiantes</p>	<p>Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)</p>	<p>Análisis en articulación con la teoría</p>
<p>En relación con los estereotipos de belleza, hoy en día ya nos preocupamos más por nuestra apariencia física, como si esto fuera una lista de cosas por cumplir, tales como tener el cabello sano, vestimenta linda, piel libre de granitos, la piel ni muy blanca ni muy negra, que si la nariz, que si la boca o los ojos los tiene feos o disparejos, que el cuerpo, que si esto o que si lo otro. Todo esto tiene y debe acabar, ya que nos afanamos más por cómo nos vemos que por lo que verdaderamente somos. En la sociedad se tienen unos estereotipos de belleza que consideramos muy absurdos, ya que</p>	<p>Columna de opinión [Género y diversidad sexual]</p>	<p>En el texto señalado, se presentan distintas opiniones alrededor de los estereotipos de belleza, los cuales han impreso su sello en lo que se entiende por femenino y lo que se entiende por masculino. Para los estudiantes, se trata de un tema importante que les permite elaborar puntos de vista sólidos al respecto. Para ello, ponen en consideración distintos ejemplos relacionados con la corporalidad, con los prejuicios existentes sobre lo bello y lo feo, etc. De este modo, “educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar</p>

<p>clasificamos o dividimos qué cosas son exclusivamente de mujeres y qué cosas son de hombres, lo cual no debería ser así, ya que cada uno es libre de elegir qué le gusta y qué quiere usar. Los estereotipos se evidencian desde los hogares, ya que anteriormente se veía que los hombres eran los que debían salir a trabajar y conseguir el sustento para el hogar, mientras la mujer era quien se quedaba en casa haciendo los quehaceres familiares. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles, y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007, p. 21). Los estudiantes, teniendo en cuenta sus opiniones, ponen en evidencia la construcción de puntos de vista críticos, relacionados con el origen social de los estereotipos y con las implicaciones de los mismos tanto para mujeres como para hombres, para lo cual llevan a cabo un análisis desde donde otorgan las razones o justificaciones que apoyan sus opiniones sobre la temática.</p>
<p>Los seres humanos hemos atropellado la naturaleza, en cuanto a las contaminaciones y basuras que tiramos a diario. Este asunto lo vemos tan frecuente, por ejemplo, cuando una persona va durante el transcurso del bus y, si va tomando una bebida a través de un pitillo, por su pereza, por su arrogancia, por no cargar una simple basura de la calle a su casa, prefiere tirarla por la ventana y deshacerse de esta tan fácil, siendo tan inconscientes que, cuando hacen dicha acción, las basuras se van directo por los alcantarillados hasta llegar a los mares, océanos e islas, afectando de tal manera como lo hizo un simple pitillo que llegó hasta la nariz de aquella tortuga. Su sufrimiento no lo podemos describir, pero los seres humanos tenemos la culpa por dejar que todo esto pase y, aunque las personas piensen en cambiar, hasta el día de hoy no lo han hecho. Da</p>	<p>Columna de opinión [Medio ambiente y crisis planetaria]</p>	<p>Alrededor del texto señalado, se pueden analizar distintas consideraciones sobre la destrucción del medio ambiente. Desde ejemplos en los que se evidencia el daño que el ser humano le hace a la naturaleza, los estudiantes justifican la responsabilidad social en relación con dicha problemática. Cabe decir que, además de la sensibilidad al respecto, los estudiantes pusieron de manifiesto sus opiniones, en las cuales se lee un claro compromiso con el análisis del panorama medioambiental, con las causas y consecuencias que se derivan de dicha emergencia. En este orden de ideas, resulta oportuno indicar que “uno de los componentes del pensamiento crítico que se reconoce hoy como determinante incorpora la dimensión del lenguaje y, de manera particular, la argumentación” (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015, p.</p>

<p>tristeza porque cada día esta contaminación avanza y los mismos seres humanos nos hemos encargado de acabar con el planeta. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>119). Como se puede observar, los estudiantes argumentan sus posturas desde la responsabilidad que asumen al respecto, desde el ciclo negativo que se inicia cuando se deposita una basura en el sitio que no corresponde. Ellos hacen un llamado frente al tema, mediante la presentación trascendental y crítica del problema, mediante la necesidad de estimar cada pequeña acción del ser humano que trae consecuencias nefastas para el medio ambiente.</p>
---	--	---

Tabla 20

Análisis cualitativo de la categoría Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado (Ennis, 1993)

<p>Fragmento de la producción textual de los estudiantes</p>	<p>Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)</p>	<p>Análisis en articulación con la teoría</p>
<p>“Tratar de acabar la violencia con ‘otra violencia’ es como pretender curar una enfermedad con otra enfermedad”, escribió Héctor Abad Gómez. La violencia es el efecto de la existencia de los repugnantes actos cotidianos en la historia de Colombia. Sí, actos como atisbar la pobreza o la mala distribución de los recursos colombianos, ser ignorantes o seguidores del fanatismo, estar negligentes y ver la injusticia con desesperanza y temor, al igual que tener cobardía para poder atajar y concluir la amarga historia de nuestra patria. Y, entonces, es el temor, el cual ha sido tan ubérrimo, causando el incremento de amor, no por nuestro</p>	<p>Columna de opinión [Conflicto y paz en Colombia]</p>	<p>Este apartado, tal como se observa, tiene en sus inicios una cita de un pensador destacado. Según se puede analizar, los estudiantes recurrieron a utilizar lo expuesto por dicho autor para dar peso a sus propios pronunciamientos. Lo anterior, pone de manifiesto el interés de los estudiantes alrededor de la violencia en el país, a través de la defensa de la paz, no solo desde sus propias opiniones, sino también desde lo expuesto por otras personas que también han construido sus puntos de vista al respecto. Es importante subrayar, además, que “los consumidores críticos de la información a partir de los medios masivos saben que, dentro de toda</p>

<p>país, sino amor al acero que nos rodea y que encarcela cada esquina de nuestro vulnerable razonamiento, cuando en realidad deberíamos estar aferrándonos constantemente a nuestros derechos, los cuales no los creemos tener gracias al manto de falacias políticas que tapa nuestros ojos. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>sociedad o cultura, a los puntos de vista dominantes les es otorgado un lugar privilegiado y de mando; consecuentemente, los consumidores críticos procuran información a partir de fuentes de información discrepantes y puntos de vista discrepantes” (Paul y Elder, 2005, p. 12). Esto concuerda, en efecto, con las posturas pacifistas de los estudiantes, quienes recurrieron a información confiable que les permitió tratar de forma crítica un tema espinoso, un tema polémico que divide las opiniones de los habitantes del país, demostrando, entonces, apropiación sobre el contexto histórico y social tratado.</p>
<p>Luis Cardoza y Aragón decía que la única prueba concreta de la existencia del hombre es la poesía. Suponemos que lo dijo porque cuando alguien pierde la esperanza, siempre recurre hacia algo que lo haga sentir mejor, y esto es la poesía. Hoy queremos dar nuestra opinión acerca de estos dos conceptos (poesía y esperanza). Lo que nosotros siempre hemos pensado es que hay que ser optimistas frente a la vida, pues esto nos ayuda a dejar de lado los malos pensamientos y seguir adelante, verle un lado positivo a las cosas y a las situaciones, sin embargo, también pensamos que este mundo en el que vivimos lo hemos convertido en un arma para nosotros mismos en todo sentido, puesto que las personas siempre buscamos aceptación en todo y en todos, buscamos caerle bien</p>	<p>Columna de opinión [Esperanza]</p>	<p>En este apartado, el abrebocas principal es la cita de un poeta, de un escritor. Como se puede observar, se presenta una defensa de la existencia del hombre desde la belleza de las palabras, desde el poder transformador de la literatura. Para los estudiantes, cuando alguien pierde la esperanza debe recurrir a la poesía, la cual permite, desde sus consideraciones, que se tenga un mayor optimismo frente a la vida. Recurren, entonces, a un autor reconocido que les permite cimentar sus opiniones sobre el tema, además, clarifican las razones que los llevaron a elegir dicha cita para reforzar sus ideas. De este modo, “el poseer información no es suficiente; uno debe ser capaz de evaluarla en cuanto a su claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e</p>

<p>a la gente, además, somos tan hipócritas, intolerantes, egoístas y egocéntricos que nunca paramos de pensar en nosotros mismos y no en el bien de la otra persona. (Estudiantes de noveno grado escolar de la I. E. Colegio Loyola. Periódico El Elocuente, 2019)</p>		<p>importancia. Nuestra mente se forma no solo por la información que buscamos, sino por la información que nos busca” (Paul y Elder, 2005, p. 12). Para estos estudiantes, por tanto, la información que consultan les permite profundizar las lecturas que realizan sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo que les acontece. En términos de la cita que eligieron, puede decirse que los estudiantes dieron alas no solo a su pensamiento crítico, sino también a la poetización de sus existencias.</p>
--	--	---

CAPÍTULO VI

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

En relación con la puesta en escena de esta investigación, se hizo necesario tejer un puente de sentido entre la teoría rastreada y la práctica docente. Puede decirse, de este modo, que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, se construyó como estrategia didáctica que tuvo la pretensión de apostar por el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado. En virtud de ello, se hace necesario describir la manera en la que se diseñó y se implementó dicha estrategia didáctica, con el fin de que pueda convertirse en un aporte válido y valioso para quienes deseen repensar la educación y resignificar, desde este horizonte de reflexión, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

En atención a lo anterior, resulta pertinente señalar la manera en la que se comprende, en esta investigación, el concepto de estrategia didáctica. De acuerdo a lo expuesto por Feo (2010),

las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, en tanto participantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 222)

Se puede decir, bajo este lente, que la estrategia didáctica que se presentará a continuación concibe el dinamismo propio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa posibilita, entonces, entender el carácter singular de quien efectuó este trabajo de

grado, particularmente desde el rol de maestra investigadora, es decir, desde la oportunidad de repensar y reinventar las propias prácticas. A su vez, se subraya el lugar de los estudiantes como agentes activos en relación con sus expectativas y conocimientos, es decir, con procesos que involucran de manera inmanente la formación, específicamente en términos de la relación con el saber, el hacer y el ser.

Resulta importante señalar, en este punto, que la intervención sumó 22 sesiones en total, con intensidad de 2 horas cada día o sesión, con frecuencia de 2 veces por semana, durante aproximadamente 3 meses. Dicha intervención tuvo como espacio protagónico las clases de Humanidades, Lengua Castellana. Conviene aclarar, además, que para el desarrollo de la estrategia didáctica se optó, de forma intencional, por una implementación cíclica y secuencial, la cual permitió establecer una trama significativa en la que se hilaron los ejes planteados, dando lugar a una dinámica de clase sistemática que permitió asentar hábitos específicos frente a los procesos desarrollados.

Es oportuno, a su vez, señalar que los estudiantes estuvieron distribuidos en equipos (cada equipo conformado por aproximadamente 5 estudiantes). La razón de ello es que los periódicos escolares se construyeron de manera colaborativa, es decir, cada equipo unió sus esfuerzos y voluntades para construir su propio periódico escolar, a través de la integración de las producciones escritas de los respectivos miembros, desde los distintos formatos y tipologías textuales. Los estudiantes, por cierto, se sintieron convocados e invitados a hacer parte de esta estrategia didáctica, demostrando sus gustos, intereses, inquietudes y disposiciones al respecto.

Para la realización de los periódicos escolares se eligieron, de manera intencional, 5 ejes temáticos. Estos fueron seleccionados no solo en función del desarrollo del

pensamiento crítico, sino, también, en función de los intereses manifestados por los estudiantes alrededor de sus cotidianidades y de sus realidades. Durante la puesta en marcha de cada eje temático, los 5 integrantes de cada equipo tuvieron la oportunidad de asignarse y rotarse, entre ellos, la escritura de las 5 tipologías textuales ya nombradas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema), las cuales se escogieron con el fin de que los estudiantes pudieran familiarizarse con sus respectivas características, a lo largo de la implementación de toda la estrategia didáctica.

Conviene aclarar que, una vez finalizada la implementación de la estrategia didáctica, cada equipo de trabajo pudo presentar un periódico escolar conformado por, aproximadamente, 25 producciones textuales, las cuales fueron realizadas desde la óptica de la escritura con sentido sociocultural y, por supuesto, en pro del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. A continuación, y para efectos de claridad, se presentarán distintos cuadros en los que se encuentra la información concerniente a cada etapa de desarrollo de la estrategia didáctica. Cabe decir que estos cuadros están dispuestos de manera lineal, atendiendo a la cronología de la implementación de los distintos ejes, momentos y actividades.

Preámbulo
<i>Periodistas en la escuela: el periódico y sus tipologías textuales</i>
Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en el empoderamiento de estudiantes como periodistas desde el nivel escolar, las características de forma y contenido de los periódicos, y las tipologías textuales estipuladas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema).
Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplares de periódicos impresos de distinta índole (El Tiempo, El Colombiano, Q'Hubo)

- Benedetti, M. (s. f.). Alguien. *Amnistía Internacional*. Poema recuperado de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/dudh/dudh-m.benedetti.html>
- Bolaño, E. (s. f.). El grito más famoso de la historia del arte. *HA! Historia/Arte*. Reseña recuperada de: <https://historia-arte.com/obras/el-grito>
- Montt, A. (s. f.). Diálogo entre Dios y el Diablo. *Dosis diarias*. Caricatura recuperada de: <https://revistaideele.com/ideele/sites/default/files/Terapia3.jpg>
- Ruiz, A. M. (2019). Democracia en deterioro. *Revista Semana*. Columna de opinión recuperada de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/deterioro-de-la-democracia-en-colombia-columna-de-ana-maria-ruiz-perea/610459>
- Zárate, J. (2017). Un niño manchado de petróleo. *Revista 5W*. Crónica recuperada de: <https://www.revista5w.com/who/un-nino-manchado-petroleo>

Tiempo estimado: una semana en total, con frecuencia de dos veces durante la semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.

Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)	Acciones didácticas (descripción de las actividades)
a) Apertura	Para dar inicio a la estrategia didáctica, fue pertinente conversar con los estudiantes sobre sus conocimientos previos alrededor del periodismo. De este modo, se partió de preguntas inquietantes, tales como: ¿qué es el periodismo? ¿quiénes se dedican al periodismo? ¿los estudiantes de noveno grado escolar pueden ser periodistas? ¿qué se necesita para que los estudiantes de noveno grado escolar se conviertan en periodistas? Luego de ello, los estudiantes se reunieron en sus respectivos equipos y la maestra les entregó distintos ejemplares de periódicos impresos; esto con el fin de que subrayaran sus características principales en cuanto a forma y contenido. Por último, a cada equipo se le entregaron distintos ejemplos de las tipologías textuales estipuladas (columna de opinión, caricatura, crónica, reseña y poema) y, desde allí, los estudiantes develaron sus rasgos constitutivos.

Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Eje Temático 1 <i>Conflicto y paz en Colombia: cimientos para la memoria</i>
Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en las memorias de la violencia y del conflicto armado en Colombia, en

la defensa y la construcción de paz, y en la historia contada desde las perspectivas de las víctimas y los victimarios.

Recursos:

- Colorado, J. A. (2002). Niña mirando a través de un cristal roto. *El testigo*. Fotografía recuperada de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Leonor González Mina «La Negra Grande De Colombia». (1990). Violencia. *De fiesta por Colombia*. Canción recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=IW50Kq5pvvk>
- Mora, L. (2018). Matar a Jesús. *64-A Films*. Largometraje recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PT5bkmEewHg>
- Nieto, P. (2012). Los niños del balón y del fusil fuimos los muertos. *Los escogidos*. Crónica recuperada de: <https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos>
- Nieto, P. (2012). Los amores de Carmen. *Los escogidos*. Crónica recuperada de: <https://es.scribd.com/document/240966274/NietoP-Los-Escogidos>

Tiempo estimado: dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.

<p>Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)</p>	<p>Acciones didácticas (descripción de las actividades)</p>
<p>a) Sensibilización</p>	<p>Con el ánimo de sensibilizar a los estudiantes alrededor de este eje temático, se partió de poner en escena distintos tipos de textos, los cuales, a través de sus variados formatos y sistemas simbólicos, tanto de orden alfabético como no alfabético, lograron mediar las discusiones dentro del aula de clase. Tales textos posibilitaron en los estudiantes un encuentro con sus contextos, es decir, con sus realidades, lo que dio paso a la movilización de sus reflexiones a partir de la formulación de inquietudes y preguntas, canalizadas en conversatorios y debates sobre lo tratado. Para ello, los estudiantes también identificaron la manera en la que cada texto observado presenta y representa la realidad y la cultura. Los recursos empleados, por tanto, se convirtieron en un puente o plataforma entre los estudiantes y la maestra, quien fue la encargada de moderar el diálogo.</p>
<p>b) Lectura y escritura</p>	<p>A partir de la sensibilización ya realizada, se brindaron pautas para la búsqueda de información confiable relacionada con el eje temático en mención. Los estudiantes tuvieron el espacio para realizar una exploración crítica alrededor de lo tratado, para lo cual pudieron consultar, leer y ampliar la mirada al respecto. Luego de ello, y reunidos en sus respectivos equipos, los</p>

	estudiantes comenzaron a registrar sus ideas a través de notas, a modo de escritura preliminar, con el fin de compartirlas y recibir sugerencias en pro de la elaboración de las tipologías textuales correspondientes. Cabe decir que la maestra se encargó de direccionar el momento, teniendo en cuenta los saberes, las experiencias y la construcción colectiva de significados por parte de sus estudiantes, desde la participación efectiva de los mismos en los procesos de producción escrita.
c) Relectura y reescritura	Después de leer y escribir sobre el eje temático tratado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de releer sus apuntes y de reescribir sus propios textos, por lo tanto, se les brindaron herramientas de forma y contenido para la redacción clara de las ideas, lo cual permitió dar paso al fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas. Se resalta que, desde la revisión de los textos entre los pares pertenecientes al mismo equipo, los estudiantes ahondaron en la presentación crítica y creativa de sus puntos de vista, teniendo en cuenta la manera en la que debe comunicarse cada discurso según el propósito del texto y el tipo de destinatario. La maestra, en este punto, alentó a los equipos sobre la necesidad de ampliar las capacidades comunicativas, en aras de repensar el mundo, defender lo justo y proponer alternativas a través de argumentos.
d) Socialización	Una vez culminado el proceso de relectura y reescritura, se abrió el espacio para que los estudiantes, desde sus respectivos equipos, compartieran sus textos sobre el eje temático abordado. Esto se realizó con el fin de que cada equipo fuera leído por el resto de sus compañeros del aula de clase, dando apertura, así, a la interacción respetuosa, a la libre expresión y a la premisa de escribir para ser leídos. Los estudiantes, además, indicaron la manera en la que cada texto se relacionó con la vida misma, por ello, la maestra direccionó la socialización haciendo énfasis en la escritura como oportunidad para analizar la información que circula, cuestionar las lógicas de poder, resolver problemas, alzar la voz e influir en el mundo, asumir derechos y responsabilidades, consolidar comunidades y memorias colectivas, construir conocimientos democráticos y formativos, etc.
Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.	

Eje Temático 2

Género y diversidad sexual: en defensa de la equidad

Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en las diferencias entre sexo, género, identidad de género y orientación sexual, desde temas como sexismo, violencia de género, estereotipos de género, imaginarios sociales y diversidad.

Recursos:

- Alenda, C. y Alenda, J. (2010). El orden de las cosas. *Solita Films y Flux Film*. Cortometraje recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=hfGsrMBsX1Q>
- Baptiste, B. L. G. (2013). Inventing the body. *TEDx Talks*. Conferencia recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=XsZUjf9VcuA&t=9s>
- Benedetti, M. (1968). Réquiem con tostadas. *La muerte y otras sorpresas*. Cuento recuperado de: <https://www.literatura.us/benedetti/requiem.html>
- Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. (2014). Animados en la diversidad. *Derechos Humanos y Pluralismo Cultural*. Video animado recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EOI0QyxItBU&t=38s>
- Mott. (s. f.). Los 15 comerciales más sexistas de la historia de la publicidad. *Mott*. Anuncios publicitarios recuperados de: <https://mott.pe/noticias/los-15-comerciales-mas-sexistas-de-la-historia-de-la-publicidad/>

Tiempo estimado: dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.

Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)	Acciones didácticas (descripción de las actividades)
a) Sensibilización	- Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del Eje Temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron, intencionalmente, para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
b) Lectura y escritura	
c) Relectura y reescritura	
d) Socialización	

Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Eje Temático 3

Tecnología y dependencia: liquidez contemporánea

Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la dependencia contemporánea a las nuevas tecnologías, los rostros

múltiples del sujeto en las redes sociales, el uso de las selfies, la superficialidad, y los límites entre la realidad y la virtualidad.

Recursos:

- Brooker, C. (2016). Caída en picado. *Black Mirror*. Capítulo de serie recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2qHmXCL8n-4>
- Herring, M. (s. f.). Narciso mirándose en un celular. *The Economist*. Ilustración recuperada de: https://pbs.twimg.com/media/B_QEPVqW8AAa9rg.jpg
- Liniers, R. S. (s. f.). Macanudo, la tecnología y las redes sociales. *La Nación*. Historieta recuperada de: https://66.media.tumblr.com/66cbfb1820b3d2146ebc8085537bc4fe/tumblr_nj94vgw8C41sufurvo1_640.jpg
- Sánchez, A. (s. f.). Bauman, la modernidad líquida y el espejismo de las redes sociales. *La Mono Magazine*. Columna de opinión recuperada de: <https://www.lamonomagazine.com/bauman-la-modernidad-liquida-y-el-espejismo-de-las-redes-sociales/>
- Travesí, F. (2018). Selfie, luego existo. *Revista Arcadia*. Columna de opinión recuperada de: <https://www.revistaarcadia.com/opinion-online/articulo/selfies-y-redes-sociales-y-narcisismo-en-la-sociedad/69228>

Tiempo estimado: dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.

Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)	Acciones didácticas (descripción de las actividades)
a) Sensibilización	- Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del Eje Temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron, intencionalmente, para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
b) Lectura y escritura	
c) Relectura y reescritura	
d) Socialización	

Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Eje Temático 4

Medio ambiente y crisis planetaria: el mundo se desangra

Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la relación directa entre el ser humano y la contaminación ambiental, consumismo innecesario de productos, devastación de fauna y flora, y vínculo entre las decisiones político-económicas y la naturaleza.

Recursos:

- Acosta, C. (2015). 10 inolvidables tiras de Mafalda con lecciones ambientales. *Expok*. Historietas recuperadas de: <https://www.expoknews.com/10-inolvidables-tiras-de-mafalda-con-lecciones-ambientales/>
- Cutts, S. (2012). Man. *Steve Cutts*. Video animado recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>
- La Pulla. (2018). Hidroituango: no nos han dicho todo. *El Espectador*. Video de opinión recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=E3U9BsF2eUw>
- Revista Semana Sostenible. (2019). El devastador impacto del hombre en la biodiversidad tiene bajo amenaza un millón de especies. *Revista Semana Sostenible*. Artículo informativo recuperado de: <https://sostenibilidad.semana.com/impacto/articulo/el-devastador-impacto-del-hombre-en-la-biodiversidad-tiene-bajo-amenaza-un-millon-de-especies/44084>
- Revista Semana Sostenible. (2019). Deforestación y calentamiento, coctel mortal para la vida salvaje. *Revista Semana Sostenible*. Artículo informativo recuperado de: <https://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/deforestacion-y-calentamiento-coctel-mortal-para-la-vida-salvaje/44929>

Tiempo estimado: dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.

Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)	Acciones didácticas (descripción de las actividades)
a) Sensibilización	- Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del Eje Temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron, intencionalmente, para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.
b) Lectura y escritura	
c) Relectura y reescritura	
d) Socialización	

Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Eje Temático 5

Esperanza: imaginar mundos posibles y transformar

Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en la apuesta por la esperanza y por la transformación social, desde el reconocimiento de la historia latinoamericana, y desde la literatura como puente para la imaginación de mundos posibles.

Recursos:

<ul style="list-style-type: none"> • Benedetti, M. (s. f.). No te rindas. <i>Q Mayor Magazine</i>. Poema recuperado de: https://www.qmayor.com/cultura/poema-mario-benedetti/ • Calle 13, Totó La Momposina, Susana Baca y María Rita. (2010). Latinoamérica. <i>Entren los que quieran</i>. Canción recuperada de: https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8 • García Márquez, G. (1982). La soledad de América Latina. <i>Centro Virtual Cervantes</i>. Discurso recuperado de: https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm • Kush, V. (s. f.). Salida del barco alado. <i>Vladimir Kush</i>. Pintura recuperada de: http://vladimirkush.com/departure-of-the-winged-ship • Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. <i>Ersilias</i>. Discurso recuperado de: https://www.ersilias.com/discurso-de-mario-vargas-llosa-nobel-literatura-2010/ 	
<p>Tiempo estimado: dos semanas en total, con frecuencia de dos veces por cada semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.</p>	
<p>Momentos: (con intensidad de dos horas cada uno)</p>	<p>Acciones didácticas (descripción de las actividades)</p>
<p>a) Sensibilización</p>	<p>- Se repitieron las acciones didácticas llevadas a cabo en cada momento del Eje Temático 1; esto teniendo en cuenta que los diferentes ejes temáticos que conformaron la estrategia se configuraron, intencionalmente, para que fuesen desarrollados en su implementación de una manera cíclica y secuencial.</p>
<p>b) Lectura y escritura</p>	
<p>c) Relectura y reescritura</p>	
<p>d) Socialización</p>	
<p>Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</p>	

<p>Clausura</p> <p><i>Periodistas en la escuela: edición y publicación del periódico</i></p>	
<p>Propósito general: favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, con enfoque reflexivo en los elementos necesarios para la edición del periódico, y su revisión y preparación para la respectiva publicación, teniendo en cuenta elementos de orden formal y de contenido.</p>	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplares de periódicos impresos de distinta índole (El Tiempo, El Colombiano, Q'Hubo) 	
<p>Tiempo estimado: una semana en total, con frecuencia de dos veces durante la semana, con intensidad de dos horas cada día o momento.</p>	
<p>Momentos:</p>	<p>Acciones didácticas</p>

(con intensidad de dos horas cada uno)	(descripción de las actividades)
a) Cierre	<p>Para dar fin a la estrategia didáctica, se hizo necesario que los estudiantes de noveno grado escolar, en tanto periodistas, pusieran en marcha una serie de elementos destinados a la edición y publicación del periódico. En aras de ello, la maestra entregó a cada equipo distintos ejemplares de periódicos impresos; esto con la intención de que visualizaran y proyectaran elementos como: nombre del periódico, títulos, subtítulos, divisiones, marcas temporales, ortografía, redacción, normas de citación y referenciación, presentación general, etc. De esta manera, cada equipo recopiló los textos elaborados alrededor de los distintos ejes temáticos, poniendo en marcha un proceso creativo que posibilitó la unificación y la elaboración del periódico en su versión final. Cabe decir que los equipos tuvieron la libertad de presentar el periódico en versión manual o impresa.</p>
<p>Evaluación: se concibe como un proceso permanente, orientado desde la dinámica del trabajo en equipo, y asentado en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.</p>	

CONCLUSIONES

Esta investigación no podría concluirse sin señalar sus notables alcances. Este cierre involucra, por tanto, una valiosa oportunidad para reflexionar en torno al cumplimiento de los objetivos trazados. A partir del periodismo escolar, como estrategia didáctica fundamentada en prácticas de escritura con sentido sociocultural, se quiso propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado; apuesta que fue perseguida, alcanzada y evidenciada a lo largo del presente texto. En aras de profundizar en los anteriores aspectos, se detallarán los respectivos logros de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos y, por supuesto, de acuerdo a la manera en la que se complementaron.

Con respecto al momento cuantitativo de la investigación, se construyó un instrumento completamente original, novedoso y riguroso, ajustado al contexto colombiano, que podría ser retomado por otros investigadores para la evaluación del pensamiento crítico en la etapa escolar. En lo que respecta a este trabajo, la aplicación de dicho instrumento fue determinante al momento de afirmar, desde el respectivo análisis, que la estrategia didáctica sí tuvo efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. De hecho, los resultados obtenidos constituyen evidencia alta y sustancial, en términos de las posibilidades atesoradas en esta propuesta formativa.

Con respecto al momento cualitativo de la investigación, el instrumento construido se convirtió en un recurso óptimo para el análisis de las producciones textuales de los estudiantes. No hubiera sido posible, sin dicho instrumento, poner en diálogo y en escena los alcances de la estrategia didáctica, específicamente desde las voces y las palabras de los estudiantes involucrados. Se pudo visibilizar, de manera grata, que la propuesta aquí

planteada sí permitió el desarrollo del pensamiento crítico en el escenario escolar; elemento que fue rastreado y analizado, en articulación con la teoría, al momento de develar las manifestaciones propias de este tipo de pensamiento.

Se puede decir, en este horizonte de reflexión, que el periodismo escolar fundamentado en prácticas de escritura con sentido sociocultural, en tanto estrategia didáctica, fue primordial para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta apuesta formativa se fue convirtiendo, poco a poco, en una oportunidad para la transformación de las prácticas de aula, tanto de la maestra investigadora como de los estudiantes involucrados. Los resultados teóricos y prácticos permitieron confirmar, en efecto, que los estudiantes sí pueden convertirse en pensadores críticos, es decir, en pensadores con la destreza que se requiere para cuestionar lo establecido, para proponer nuevas posibilidades de vida.

Ahora bien, la estrategia didáctica abrió el escenario para que los estudiantes se convirtieran en periodistas, lo cual permitió no solo valorar sino también visibilizar sus producciones textuales, poniéndose de manifiesto que la escritura, más allá de los aspectos mecánicos, tiene funciones socioculturales ligadas a la posibilidad de participar desde y para la comunidad, desde y para la democracia. Las habilidades comunicativas conforman el suelo para que los estudiantes puedan leer el mundo, para que puedan comprenderlo en términos de conexiones, logrando, con ello, pronunciarse de manera crítica y creativa ante sus realidades. En otras palabras, la escritura propicia el ejercicio de pensar en libertad.

A propósito del periodismo escolar y de la escritura con sentido sociocultural, conviene subrayar el papel innegociable del trabajo colaborativo en estos procesos. Cabe sostener que, solo desde la construcción conjunta y el diálogo con otros, se hace posible ejercitar el pensamiento crítico. Los estudiantes, al plantearse preguntas y al debatir con sus

compañeros, fueron alcanzando mayor madurez y autonomía intelectual, lo que les permitió elaborar textos con un alto nivel de opinión y de argumentación, adquiriendo miradas plurales y diversas sobre sus cotidianidades, sin los típicos sesgos y prejuicios que, históricamente, han privilegiado la discriminación y la violencia en lugar de la esperanza, la justicia y la paz.

La sociedad contemporánea, con sus tiempos líquidos y desenfrenados, exige la formación de estudiantes que se resistan a “copiar y pegar” textos provenientes de internet, siendo capaces de contrarrestar el bombardeo de los medios masivos de comunicación con sus noticias falsas. Se sugiere, por lo tanto, que desde la escuela se puedan generar medios alternativos de información, específicamente desde la ética de la comunicación, y contando con el apoyo y el enriquecimiento de las distintas asignaturas del plan de estudios. Se recomienda que este tipo de apuestas formativas puedan ser institucionalizadas (incluso desde las TIC), ganando terreno en la formación tanto de los niños como de los jóvenes.

A su vez, resulta necesario resaltar la labor docente, específicamente desde el compromiso social que dicha labor debe asumir con este tipo de propuestas, en beneficio de construcciones didácticas que propendan por la reflexión frente a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En conclusión, desde las aulas de clase se debe defender la posibilidad de que los estudiantes puedan repensarse críticamente y reinventarse creativamente, edificando sus capacidades y sus actitudes alrededor del complejo contexto latinoamericano.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29- 60.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En: P. Ames, M. Niño y V. Zavala (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bejarano, L., Galván, F. y López, B. (2013). *Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Blasi, A. (1966). Periodismo escolar. *El Monitor de la Educación Común*, (940), 22- 32.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico* (R. Rubio, trad.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, H. J. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa de escritura* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Calle, G. Y. (2012). *Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carpio, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1- 23.
- Carrizo, E. (2015). *Prácticas discursivas desarrolladas por estudiantes mediante el ejercicio del periodismo escolar en la "U. E. N. Batalla de Vígirima"* (tesis de maestría). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En: *Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Universidad de Concepción, Chile, agosto 24- 26.
- Cassany, D. (comp.). (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994].

- Dalmau, E. (2014). *Utilización de la prensa como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia en 4º de ESO. Una propuesta práctica* (tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2016). *Boletín técnico de educación formal*. Bogotá, Colombia: DANE.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (M. A. Galmarini, trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, C. y Price, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 215- 233.
- Díaz, R. M. (2015). *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Domínguez, M. R. (2010). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. En: J. M. Pérez, J. Cabrero y L. Vilches (coords.), *Alfabetización mediática y culturas digitales. Congreso Euro-Iberoamericano*. Universidad de Sevilla, Sevilla, mayo 13-14.
- Doria, R. (2012). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Digital Palabra*, 1, 6- 17.
- Espinoza, A. (2014). La escritura como herramienta de inserción social. *Revista Atenas*, 1 (25), 28- 45.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? En: *Insight Assessment*. California, Estados Unidos: Insight Assessment.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 220- 236.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fischietto, A. (2014). Desarrollo de periódicos escolares en ambiente virtual. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 57- 70.
- Freinet, É. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, España: Laia.
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (1), 53- 70.
- Gómez, M. (2013). *Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares. Caso de Sevilla* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Sevilla, España.
- González, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del Siglo 20. *Revista História da Educação*, 17 (40), 11- 26.

- Guzmán, K. y Rojas, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 217-245.
- Hernández, J. M. (coord.). (2015). *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Huergo, J. A. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática/ Intersecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina* (I. Frid, trad.). Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Lara, J. M. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Revista Educación y Humanismo*, 18 (31), 343- 357.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41- 60.
- Lozano, I. (2002). La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, 7 (1), 46- 50.
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11 (2), 31- 43.
- Mesones, G. O. (2016). *Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la Matemática en el contexto de la educación secundaria peruana* (tesis de doctorado). Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de marzo de 2016). Decreto 490 de 2016.
- Molina, J. y Romero, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Enunciación*, 17 (1), 149- 157.
- Moreno, W. E. y Velázquez, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE*, 15 (2), 53- 73.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (P. Willson, trad.). Barcelona, España: Gedisa.
- Ortiz, J. (2014). Democracia en la escuela: comencemos con el derecho a la palabra. *Signos Filosóficos*, 16 (31), 97- 124.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. California, Estados Unidos: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Peña, B. (2016). *Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica "Periodismo estudiantil"* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Peña, J. M. y Castellano, M. D. (2015). La lectura y la escritura en los estudiantes de instituciones educativas de Medellín participantes en el programa Prensa Escuela. *Itinerario Educativo*, 29 (66), 225- 246.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, (32), 71- 88.
- Pérez, C. M. y Torres, S. (2017). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de los imaginarios axiológicos* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Ramos, N. (2012). Niños redactores e ilustradores de periódicos. Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonense posrevolucionaria. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 33 (132), 53- 93.
- Ross, E. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula abierta*, 47 (4), 383- 386.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo*, (22- 23), 25- 66.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 325- 346.
- Santos, M. C. (2005). El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 (26), 119- 132.
- Sawaya, S. y Cuesta, C. (coords.). (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97- 122.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (2), 111- 133.
- Teruel, J. A. (2015). *Otra prensa: la escolar* (tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Utard, J. M. (2009). Para un enfoque sociodiscursivo de los géneros periodísticos. *Comunicación y Medios*, (19), 19- 27.
- Valenzuela, J. y Nieto, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11 (28), 1- 8.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts, United States: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, trad.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71- 79.

ANEXOS

- **Anexo 1**

Cuestionario autoadministrado, tipo test, para evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado escolar. Sus opciones permitieron medir lo siguiente: *a* (niveles nulos de pensamiento crítico), *b* (niveles intermedios de pensamiento crítico) y *c* (niveles altos de pensamiento crítico). Al momento de la aplicación del instrumento, las opciones fueron intercambiadas.

Código: _____

¡CUESTIONARIO!

INSTRUCCIONES

Estimado estudiante, a continuación se presentan situaciones hipotéticas con tres opciones de respuesta (a, b y c). Por favor, lee cada enunciado y selecciona una de las alternativas marcándola con una X. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo debes responder honesta y sinceramente, seleccionando la opción que más se adecúe a lo que pienses o consideres alrededor de las situaciones descritas. Recuerda que tus respuestas son anónimas, por lo tanto, este cuestionario no tendrá nota dentro de la asignatura. ¡Gracias por tu valiosa participación!

<p><i>Al lado de tu casa vive un vecino bulloso, quien se caracteriza por poner música a muy alto volumen. Frente a dicha situación, tu familia debería:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Ir a la casa del vecino e insultarlo, ya que nunca deja dormir en paz.b) Ir a la casa del vecino y solicitarle amablemente que baje el volumen, si no lo hace, tomar medidas para disgustarlo.c) Intentar dialogar con el vecino o, en caso tal, llamar a la policía para que intente mediar en la situación.	<p><i>Es momento de elegir una actividad para realizar en el tiempo libre. El colegio te ofrece un semillero de inglés, pero tus padres te ofrecen un semillero artístico. Frente a ello:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) No eliges ninguno de los dos semilleros, crees que es más provechoso dormir en tu tiempo libre.b) Tratas de elegir el semillero en el que esté tu mejor amigo.c) Consideras ambas opciones, determinando cuál de los dos semilleros se ajusta más a tus gustos.
<p><i>Uno de tus primos acaba de contraer matrimonio religioso. Él afirma que el matrimonio es un vínculo que dura toda la vida. En tu opinión:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Dicha afirmación es totalmente cierta, la iglesia dice que el matrimonio es un vínculo sagrado y eterno.	<p><i>El profesor ha dado la indicación de que los estudiantes vayan a la biblioteca y elijan un libro de literatura de su agrado. Tú:</i></p> <ul style="list-style-type: none">a) Acatas la instrucción del profesor, te diriges a la biblioteca, tomas cualquier libro, pero no lo lees.

<p>b) No estás de acuerdo con tu primo, pues la infidelidad acaba con los matrimonios.</p> <p>c) El matrimonio de tu primo podría ser exitoso, pero también cabe la posibilidad de que algún día, por distintos motivos, se termine.</p>	<p>b) Eliges el libro con la portada más bonita y llamativa, y lo lees superficialmente.</p> <p>c) Examinas con curiosidad el estante de libros, tratando de elegir alguna buena historia.</p>
<p><i>El gobierno estableció un impuesto a las bolsas plásticas, por eso, cuando vas al supermercado, si no llevas las tuyas, adicionan a la cuenta las que utilices para empacar. Al respecto piensas que:</i></p> <p>a) Da igual pagar por las bolsas plásticas, pues valen muy poco dinero.</p> <p>b) Es mejor llevar tus propias bolsas al supermercado, para evitar pagarle impuestos al gobierno.</p> <p>c) Procuras llevar tus propias bolsas, pues con ello usas menos plástico y beneficias al medio ambiente.</p>	<p><i>Un compañero de tu clase hace chistes sobre el color de piel de otro compañero. Al respecto, tú:</i></p> <p>a) Piensas que los compañeros suelen hacer este tipo de chistes, por lo tanto, le prestas poca atención a la situación.</p> <p>b) Sabes que no está bien hacer este tipo de chistes, pero no intervendrás en la situación porque ese no es asunto tuyo.</p> <p>c) Asumes el papel de mediador y convences a tus compañeros para que no discriminen a los demás.</p>
<p><i>Escuchas, desde tu cuarto, que tus padres discuten violentamente. Acto seguido, decides:</i></p> <p>a) Ponerte los audífonos y no entrometerte en la discusión de tus padres.</p> <p>b) Contactar a tu mejor amigo, con la intención de contarle sobre esta triste situación y así desahogarte.</p> <p>c) Esperar a que tus padres se calmen e intentar conversar con ellos, para que resuelvan sus conflictos sin violencia.</p>	<p><i>Antes de retirarte del salón, observas que dejaste algunas basuras justo debajo de tu puesto. Frente a esta situación, tú:</i></p> <p>a) No recoges dichas basuras, pues más tarde las empleadas del servicio pasarán a limpiar tu salón.</p> <p>b) Solo recogerás las basuras si el docente te da la orden de limpiar y organizar tu salón.</p> <p>c) Procedes autónomamente a recoger las basuras que dejaste, velando siempre por el cuidado de tu salón.</p>
<p><i>En las noticias han informado que es necesario ahorrar agua, sobre todo en los tiempos más cálidos del año. Según tu criterio:</i></p> <p>a) No es necesario ahorrar agua, ya que en tu casa cuentan con el dinero suficiente para pagar las facturas.</p> <p>b) El agua solo escasea cuando el clima está cálido, así que solo la ahorrarás en dicha época del año.</p> <p>c) Es fundamental empezar a moderar el uso del agua en actividades como bañarte, cepillarte los dientes, etc.</p>	<p><i>Los estudiantes están diciendo que las chicas más lindas de los salones son las de cuerpo delgado, debido a que parecen modelos de pasarela. Para ti:</i></p> <p>a) Las chicas delgadas son las más hermosas, pues son las únicas que cuidan sus cuerpos.</p> <p>b) No deberíamos fijarnos en el cuerpo, pues lo único lindo de una persona son sus sentimientos.</p> <p>c) El aspecto físico no debería ser el único criterio para considerar que alguien es lindo.</p>

<p><i>Se dice que los paisas son los más pujantes y emprendedores, y que por ello la ciudad de Medellín es la más innovadora del país. Sobre ello crees que:</i></p> <p>a) Es algo muy cierto, todos los paisas son pujantes y emprendedores.</p> <p>b) Muchos paisas son pujantes y emprendedores, pero también pueden ser maliciosos y oportunistas.</p> <p>c) Es exagerado pensar que los paisas, solo por el hecho de ser paisas, son pujantes y emprendedores.</p>	<p><i>La persona que te gusta te acaba de dedicar el último reggaetón del momento, que contiene gran cantidad de palabras obscenas y sexistas. Tú:</i></p> <p>a) Disfrutas de la dedicatoria que te hicieron, pues se trata de una canción muy pegajosa y en tendencia.</p> <p>b) Le preguntas a la persona que te gusta si te dedicó dicha canción por la melodía, o por su letra grosera.</p> <p>c) Prefieres alejarte de alguien que te dedique ese tipo de canciones, con contenido vacío y superficial.</p>
<p><i>Acaban de afirmar, en tu barrio, que no se le debe dar confianza a los migrantes o ciudadanos provenientes de países vecinos, pues son malintencionados y vienen a robar. Al respecto piensas que:</i></p> <p>a) Los migrantes no tienen nada que comer en sus países, por eso vienen a robar al nuestro.</p> <p>b) No todos los migrantes vienen a robar, sin embargo, no hay que darles confianza.</p> <p>c) Cada migrante tiene una historia particular, así que no debemos catalogarlos a todos como ladrones.</p>	<p><i>En el descanso se están riendo de uno de tus compañeros porque, supuestamente, “corre como lo hacen las niñas”. Acto seguido, tú:</i></p> <p>a) Disfrutas de la escena, pues a tu compañero le hace falta mucha actitud de hombre.</p> <p>b) Consideras que todos los hombres pueden tener su lado femenino, es decir, su lado delicado.</p> <p>c) Cuestionas que a los hombres se les asocie con la rudeza y a las mujeres con la delicadeza.</p>
<p><i>Uno de los candidatos a la personería de tu colegio tiene, entre sus propuestas, la construcción de una piscina. Tú consideras que:</i></p> <p>a) Son muy importantes los espacios de diversión en tu colegio, así que todos los estudiantes deberían votar por él y tener una piscina para recrearse.</p> <p>b) No es posible hacer una piscina en tu colegio, sin embargo, se vale votar por dicho candidato porque tiene buenas iniciativas.</p> <p>c) No hay ni espacio ni recursos para hacer una piscina en tu colegio, así que no votarías por dicho candidato, su oferta es engañosa.</p>	<p><i>En la actualidad, muchas personas quisieran tener los mismos lujos de su cantante o futbolista favorito. En tu opinión:</i></p> <p>a) Querer es poder, por lo tanto, cuando se desea algo es muy fácil conseguirlo.</p> <p>b) Es poco probable que las personas del común adquieran dichos lujos, pues no tienen ni para comprarse un confite.</p> <p>c) No deberíamos compararnos con famosos que son minoría, ellos pueden darse lujos que las personas del común no.</p>
<p><i>Tu compañera de clase publica fotos tan retocadas en sus redes sociales, que definitivamente no parece ella. Bajo tu perspectiva:</i></p>	<p><i>Muchos jóvenes recurren al alcohol para pasar ratos agradables con sus amigos y socializar. En tu opinión:</i></p>

<p>a) Se vale retocar las fotos, lo importante es vernos perfectos.</p> <p>b) Justificas lo que ella hace, ya que se siente presionada por los comentarios en las redes.</p> <p>c) Las personas están tan inconformes con sus cuerpos, que les importa más aparentar que ser.</p>	<p>a) El alcohol sabe muy bien, se vale tomarlo hasta emborracharse, todo es válido cuando se trata de divertirse.</p> <p>b) El alcohol es muy dañino para el cuerpo y la salud, pero es la mejor forma de disfrutar con los amigos y pasar ratos divertidos.</p> <p>c) Los jóvenes pueden sentirse bien al consumir alcohol, pero este puede alterar sus conductas negativamente.</p>
<p><i>Una de tus compañeras de clase te ha confesado que está embarazada y abortará. Tú le dirías que:</i></p> <p>a) No aborte, pues la religión dice claramente que es pecado acabar con una vida indefensa.</p> <p>b) Debería abortar, sin importar lo que pase después, pues ella es la única dueña de su cuerpo.</p> <p>c) Ella tiene todo el derecho de elegir sobre su cuerpo, pero debe analizar los pro y los contra de tal decisión.</p>	<p><i>El gobierno ha decidido talar los árboles de un bosque para construir una carretera. Bajo tu concepto:</i></p> <p>a) El progreso del país es lo principal, para lo cual es necesario construir vías y calles.</p> <p>b) Los árboles son fuente de vida, pero no queda más opción que talarlos para solucionar los trancones.</p> <p>c) Se debe prestar atención a la flora y la fauna que podría verse afectada con esta decisión.</p>
<p><i>Has notado, en tu salón, que tus compañeros están acostumbrados a sentarse poniendo las piernas sobre el escritorio. Para ti:</i></p> <p>a) Lo importante es la comodidad, así que se vale sentarse de cualquier forma en clase.</p> <p>b) Aunque esa no sea la mejor posición corporal, mientras el profesor no te esté viendo, te puedes sentar como te parezca.</p> <p>c) Sentarse así puede dañar tu columna, además de deteriorar a largo plazo los enseres del colegio.</p>	<p><i>Sobre los indigentes o habitantes de calle que tanto abundan en tu ciudad, piensas que:</i></p> <p>a) Ellos se merecen la vida que tienen, pues son vagos y no les gusta trabajar.</p> <p>b) Los organismos competentes deberían ayudarlos, recogerlos y bañarlos, pues huelen mal.</p> <p>c) Ellos son el reflejo de la pobreza y de la desigualdad, deberían tener más oportunidades.</p>
<p><i>Cuando una mujer es abusada sexualmente en altas horas de la noche, tú consideras que:</i></p> <p>a) Ella es responsable de lo sucedido, quizás tenía vestido o minifalda, o andaba sola.</p> <p>b) Últimamente han aumentado los casos de violación, por ello, debió ser más precavida.</p> <p>c) Toda persona debería tener la libertad de andar tranquilamente, a cualquier hora, sin temor a ser violentada.</p>	<p><i>El profesor acaba de sancionarte por mirar las respuestas de tu compañero en un examen, de hecho, ha dicho que llamará a tus padres. Al respecto piensas que:</i></p> <p>a) El profesor es demasiado exagerado, no tiene por qué llamar a mis padres.</p> <p>b) Es entendible que me sancione, pero se vale mirar el examen de otro compañero para no perder la materia.</p> <p>c) El profesor tiene razón, dicha falta refleja poca honestidad de mi parte.</p>

<p><i>Acaban de asesinar a un líder que lucha por los derechos de tu comunidad. Uno de los hijos de este líder, en medio de su tristeza, ha decidido vengar la muerte de su padre. Sobre este caso, opinas que:</i></p> <p>a) Se vale hacer justicia con las propias manos ante crímenes como este.</p> <p>b) Aunque la venganza no es el mejor camino, no queda otra opción ya que en este país la ley no existe.</p> <p>c) Los actos de venganza contribuyen a que nunca se acaben los ciclos de violencia.</p>	<p><i>Tus padres consideran que el celular está controlando tu vida, por eso, han decidido prohibirte su uso. En tu concepto:</i></p> <p>a) Un objeto es un objeto, así que es imposible que el celular controle algún aspecto de tu vida.</p> <p>b) Es cierto que dependes mucho del celular, pero tus padres exageran al decomisártelo.</p> <p>c) La tecnología es muy útil pero, si no se usa con cautela, puede convertirnos en sus esclavos.</p>
<p><i>Un conductor de moto acaba de ocasionar un grave accidente de tránsito, debido a su imprudencia al momento de manejar. Para ti:</i></p> <p>a) La culpa siempre es de los motorizados, son imprudentes y no respetan las normas de tránsito.</p> <p>b) Los motorizados deben manejar con cautela, pero se justifica que en ocasiones vayan a alta velocidad porque es divertido.</p> <p>c) Los motorizados, si no manejan con cuidado, pueden poner en riesgo sus vidas y las de las demás personas.</p>	<p><i>En el descanso están hablando mal de uno de tus compañeros, según dicen, es él quien ha robado celulares dentro del colegio. Tú procedes a:</i></p> <p>a) Contarle al resto de tus amigos, para que cuiden sus pertenencias mientras estén cerca de él.</p> <p>b) Evitar dejar tus pertenencias cerca de tu compañero, pues lo que dicen sobre él podría ser cierto.</p> <p>c) Indagar más al respecto, para saber si el rumor que están diciendo es cierto.</p>
<p><i>Acabas de ver en tu celular una noticia, en la cual informan que habrá un apagón de luz en todo tu país. Acto seguido:</i></p> <p>a) Le compartes la noticia a tus contactos, para que tomen medidas rápidas y eficaces al respecto.</p> <p>b) Dudas de la noticia, pero tomas precauciones revisando si hay velas o linternas en tu casa.</p> <p>c) Verificas si la noticia es real consultando más al respecto, de ser cierta, tomas las medidas pertinentes.</p>	<p><i>Una de tus compañeras acaba de informar, en voz alta, que mañana no habrá clase. Ella explica que los docentes participarán en un paro nacional. Frente a esta información, tú:</i></p> <p>a) Decides quejarte, ya que los docentes se la pasan de paro en paro y se pierden muchas clases.</p> <p>b) Sabes que la noticia podría ser falsa, pero disfrutas de la idea de no tener que ir mañana a clase.</p> <p>c) Decides acercarte a un docente para preguntarle si, en efecto, dicha información es cierta.</p>
<p><i>Observas, mientras ves televisión, que están promocionando una bebida en polvo “deliciosa, cien por ciento natural y saludable”. Frente a ello, procedes a:</i></p> <p>a) Comprar la bebida inmediatamente, ya que te genera mucha curiosidad probarla.</p>	<p><i>Tu compañero te acaba de advertir que no debes pasar debajo de una escalera, porque tendrás diez años de mala suerte. Ante esta afirmación:</i></p> <p>a) Evitas pasar debajo de la escalera, siguiendo el consejo de este dicho popular.</p>

<p>b) Dudar de sus componentes, pero igual comprar la bebida pues es una de tus preferidas.</p> <p>c) Buscar sobre sus componentes y poner en duda que dicha bebida sea cien por ciento natural.</p>	<p>b) Sabes que se trata de un agujero, pero decides no pasar debajo de la escalera, por si acaso.</p> <p>c) Si decides no pasar debajo de la escalera lo haces para evitar un accidente, no por seguir un agujero.</p>
<p><i>En las noticias han afirmado que tu país es el más feliz del mundo, pues sus habitantes tienen como característica principal la alegría. Para ti:</i></p> <p>a) Dicha afirmación es muy cierta, incluso tus vecinos, tu familia y tú son absolutamente felices.</p> <p>b) Podemos estar felices o estar tristes, pero lo importante es privilegiar el sentimiento de la alegría.</p> <p>c) Resulta dudoso lo dicho en las noticias, pues los seres humanos tenemos momentos de alegrías y de tristezas.</p>	<p><i>Tu profesor ha dicho, durante la clase, que el VIH es el virus característico de las prostitutas y de los homosexuales. Al respecto opinas que:</i></p> <p>a) Lo dicho por el profesor es cierto, por eso, es mejor mantenerse alejado de las prostitutas y de los homosexuales.</p> <p>b) Este virus no le da solo a las prostitutas y a los homosexuales, sin embargo, es una sentencia de muerte para quien lo adquiera.</p> <p>c) El profesor tiene prejuicios sobre el VIH, desconoce que este virus puede adquirirlo cualquier tipo de persona.</p>
<p><i>Un familiar cercano acaba de sugerirte que no debes confiar en nadie, ya que todas las personas son falsas por naturaleza. Tú:</i></p> <p>a) Aceptas la sugerencia de tu familiar, pues tú ya has vivido en carne propia el engaño de otras personas y todas son falsas.</p> <p>b) Consideras que tu familiar es muy exagerado, no todas las personas son falsas, por eso jamás aceptarás ese consejo.</p> <p>c) Cuestionas la sugerencia de tu familiar, pues te parece que él está hablando desde sus experiencias personales, sin tener en cuenta casos diferentes al suyo.</p>	<p><i>En tu colegio, un docente anda diciendo que las profesiones más importantes son las relacionadas con la ingeniería y la administración. Bajo tu concepto:</i></p> <p>a) Esta afirmación es cierta, dichas carreras garantizan mejores empleos y más dinero.</p> <p>b) Lo dicho por el docente es inválido, él está generalizando y no se da cuenta que hay mejores carreras que esas.</p> <p>c) Hay otras profesiones que también aportan al crecimiento humano, por lo tanto, la visión del docente es muy cerrada.</p>
<p><i>Se dice que, después de la muerte, el ser humano paga todas las malas obras que hizo en vida. Según tu criterio:</i></p> <p>a) Esto es completamente cierto, por eso debemos ser creyentes y bondadosos.</p> <p>b) Se trata de una creencia popular, poco cierta, que carece de razón de ser.</p> <p>c) Dicho asunto hace parte de las creencias religiosas, transmitidas de generación en generación.</p>	<p><i>Dos de tus compañeras ahora son novias, así que han decidido caminar por el colegio tomadas de la mano. Según tu criterio:</i></p> <p>a) Ellas se han convertido en una mala influencia, por lo tanto, las deberían expulsar del colegio.</p> <p>b) Tengo respeto por las parejas del mismo sexo, pero no deberían exhibirse demasiado en público.</p> <p>c) Debemos respetar la diversidad, aceptando el derecho que cada persona tiene de elegir.</p>

<p><i>Todos los niños deberían ser bautizados al nacer, para que tengan el privilegio de acercarse a Dios. Con base en esta afirmación, consideras que:</i></p> <p>a) El bautizo debería ser obligatorio, para que todos los niños puedan ir a la iglesia.</p> <p>b) Aunque el bautizo no debería ser una obligación, no hay nada mejor que pertenecer a una religión.</p> <p>c) Cada persona debería elegir si se bautiza o no, y en qué dioses quiere o no creer.</p>	<p><i>Te ha correspondido realizar un trabajo en equipo, pero no concuerdas con las ideas de tus compañeros porque consideras que la tuya es muchísimo mejor. Ante ello:</i></p> <p>a) Intentas convencer a toda costa a tus compañeros, pues sabes que solamente con tu idea podrán hacer el mejor de los trabajos.</p> <p>b) Entiendes que tu idea no es necesariamente la mejor, pero igual te molestan si eligen una idea distinta a la tuya.</p> <p>c) Escuchas las ideas de tus compañeros y las comparas con la tuya, para poder elegir la opción más conveniente.</p>
<p><i>Tienes gripe y tus familiares te han recomendado seguir un tratamiento natural, a partir de plantas medicinales. En tu opinión:</i></p> <p>a) Las bebidas naturales para la gripe tienen un sabor horrible, así que nunca las tomarás.</p> <p>b) Las plantas medicinales pueden servir, pero no son tan buenas como los medicamentos de farmacia.</p> <p>c) Conversas con tus familiares y consultas sobre los beneficios de dicho tratamiento para curar tu gripe.</p>	<p><i>Tus mejores amigos han decidido armar una banda de rock, sin embargo, tú no disfrutas lo suficiente de ese género musical. Al respecto:</i></p> <p>a) Evitas reunirte con tus amigos, pues tú no tienes por qué soportar ese tipo de música tan desagradable, por ello, les dices que tienen pésimos gustos.</p> <p>b) Celebras que tus amigos hayan armado una agrupación, pero hubiera sido mejor que tocaran otro tipo de música.</p> <p>c) Felicitas a tus amigos y escuchas sus creaciones musicales, a pesar de tratarse de música que no es de tu agrado.</p>

<p align="center">PARA FINALIZAR, COMPLETA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN</p>	
<p align="center"><i>Sexo:</i> Masculino ____ Femenino ____</p>	<p align="center"><i>Edad:</i> ____ años</p>
<p align="center"><i>¿Pertenece a alguna religión?</i> Sí ____ No ____</p>	<p align="center"><i>¿Asistes a actividades extracurriculares?</i> Sí ____ No ____</p>
<p align="center"><i>¿Te gusta leer en tu tiempo libre?</i> Sí ____ No ____</p>	<p align="center"><i>¿Practicas algún deporte?</i> Individual ____ Equipo ____ Ninguno ____</p>
<p><i>Nivel educativo de la madre:</i> primaria ____ secundaria ____ universidad ____ no sabe/ no responde ____ <i>Nivel educativo del padre:</i> primaria ____ secundaria ____ universidad ____</p>	<p align="center"><i>¿Compartes espacios de conversación con tus familiares?</i> Sí ____ No ____</p>

no sabe/ no responde ____	
---------------------------	--

- **Anexo 2**

Matriz de análisis para las producciones textuales de los estudiantes de noveno grado escolar. Se usó para sistematizar los fragmentos de los textos periodísticos producidos por los estudiantes, específicamente desde la óptica de la escritura con sentido sociocultural. En los fragmentos se hicieron visibles distintas manifestaciones del pensamiento crítico, lo cual dio lugar al respectivo análisis.

Categoría (dimensión del pensamiento crítico)	Fragmento de la producción textual de los estudiantes	Tipología textual (columna de opinión, crónica, reseña, poema)	Análisis en articulación con la teoría