

# RELACIONES ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA RURAL<sup>1</sup>

Anlly Katherine Orozco Alarcón<sup>2</sup>

Wilson Alquides Escobar Parra<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo presenta las relaciones entre las prácticas pedagógicas y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo de una institución educativa rural. Metodológicamente, se adoptó el enfoque cualitativo y el método etnográfico educativo, la información se recolectó a través de la entrevista y la observación participante que se realizó a cinco docentes nombrados en postprimaria y media rural, los cuales fueron seleccionados a partir de la técnica de criterio por conveniencia. La información recolectada se categorizó, organizó y analizó implementando la técnica de la triangulación hermenéutica. Como resultados se encontró que los docentes del área rural, a través de sus prácticas pedagógicas fortalecen el pensamiento crítico por medio de estrategias metodológicas que desarrollan las habilidades de orden superior, como lo son inferir, analizar, deducir, evaluar, solucionar problemas. Pero, sus prácticas pedagógicas no están intencionadas a fortalecer la capacidad de “despensar e impensar” los discursos y acciones de los grupos dominantes, del mismo modo hacen poco énfasis en la comprensión el significado de lo

---

<sup>1</sup> Artículo resultado de Investigación para optar por el título de Maestría en Educación Universidad Católica de Oriente (UCO)

<sup>2</sup> Licenciada en inglés – español, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Especialista en Pedagogía y didáctica UCO. Maestrante en Educación UCO.

<sup>3</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Instituto Superior de Educación Rural, Pamplona. Especialista en Pedagogía y didáctica UCO. Maestrante en Educación UCO

histórico, cultural y social. Se concluyó que la formación del pensamiento crítico implica procesos metodológicos que fortalezcan el pensamiento racional y reflexivo que se ve efectuado en los ámbitos sociales, culturales y políticos y que en muchas ocasiones hacen vulnerables los entornos rurales.

**Palabras claves:**

Prácticas pedagógicas, Pensamiento crítico, Educación rural

**Abstract**

. This article presents the relationships between pedagogical practices and the formation of critical thinking in ninth, tenth and eleventh grade students of a rural educational institution. Methodologically, the qualitative approach and the educational ethnographic method were adopted, the information was collected through interviews and participant observation of five teachers appointed in post-primary and rural middle school, who were selected based on the technique of criteria by convenience. The information collected was categorized, organized and analyzed using the hermeneutic triangulation technique. As results, it was found that teachers in the rural area, through their pedagogical practices, strengthen critical thinking through methodological strategies that develop higher order skills, such as inferring, analyzing, deducing, evaluating, and problem solving. However, their pedagogical practices are not intended to strengthen the ability to "unthink and unthink" the discourses and actions of the dominant groups, and likewise, they place little emphasis on understanding the meaning of historical, cultural and social issues. It was concluded that the formation of critical thinking implies methodological processes that strengthen the rational and reflective thinking that takes place in the social, cultural and political spheres and that on many occasions make rural environments vulnerable.

**Key words:**

Pedagogical practices, Critical thinking, Rural education.

**Resumo**

Este artigo apresenta as relações entre as práticas pedagógicas e a formação do pensamento crítico nos estudantes do nono, décimo e décimo primeiro anos de uma instituição de ensino rural. Metodologicamente, a abordagem qualitativa e o método etnográfico educativo foram adotados, a informação foi recolhida através de entrevistas e observação participante de cinco professores nomeados no ensino pós-primário e médio rural, que foram seleccionados com base na técnica de critérios por conveniência. A informação recolhida foi categorizada, organizada e analisada utilizando a técnica da triangulação hermenêutica. Como resultado, verificou-se que os professores na área rural, através das suas práticas pedagógicas, reforçam o pensamento crítico através de estratégias metodológicas que desenvolvem competências de ordem superior, tais como inferir, analisar, deduzir, avaliar e resolver problemas. No entanto, as suas práticas pedagógicas não pretendem reforçar a capacidade de "des-pensar e des-pensar" os discursos e acções dos grupos dominantes, nem colocam pouca ênfase na compreensão do significado do histórico, cultural e social. Concluiu-se que a formação do pensamento crítico implica processos metodológicos que reforçam o pensamento racional e reflexivo que tem lugar nas esferas social, cultural e política e que, em muitas ocasiões, tornam o ambiente rural vulnerável.

**Palavras-chave:**

Práticas pedagógicas, Pensamento crítico, Educação rural.

## **Introducción**

Desde la labor educativa que se realiza en la Institución Educativa Rural, se han evidenciado algunas situaciones problemáticas con respecto a la formación del pensamiento crítico, pues se encuentra que los docentes desde su práctica pedagógica en pocas ocasiones generan los espacios para que el aula de clase se convierta en un escenario en el cual, en primera medida, se potencie desde el ámbito cognitivo procesos de análisis, evaluación, inferencia y evaluación los cuales según Faccione (2007) “son habilidades esenciales del pensamiento crítico y como tal deben ser potenciadas en el aula”. (p.4). En segunda instancia, el aula de clase, parece que no promueva con fuerza la emancipación de los estudiantes entendiendo que un sujeto emancipado es aquel que “sale de la minoridad”, se hace cargo de pensar por sí mismo y asume por sus propios medios: miradas, inteligencia, palabra, escritura, voz, una posición desde donde hacerse escuchar y “tener parte” (Foucault (1996) retomado por Greco, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, surge este proceso investigativo en el que se planteó como objetivo central interpretar las relaciones entre las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en el aula y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno, décimo y undécimo de una Institución Educativa Rural. Además, como objetivos específicos, se definieron tres intencionalidades investigativas que fueron: Identificar desde de las prácticas discursivas de los docentes las ideas, nociones y concepciones sobre la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. Caracterizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas de los docentes llevadas a cabo en el aula y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes y Develar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en el aula que potencian la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

Retomando los propósitos investigativos descriptos, se puede evidenciar que el objeto de estudio de esta investigación son las prácticas pedagógicas de los docentes rurales. En este sentido, la pedagogía se convierte en el campo temático en el que se inscribe dicho objeto, porque es desde éste que se cuestiona, reflexiona, se construye conocimiento y sistemas de actuación propios de la educación y la formación. Bajo esta perspectiva, es necesario resaltar que la indagación que se pretende desarrollar sobre la pedagogía de la educación rural es hasta el momento poca estudiada y viene construyéndose esta ruta en los últimos tiempos con más énfasis. A pesar de los esfuerzos que se ha realizado en diferentes ámbitos sigue siendo subalternizada en el campo de la investigación en educación y pedagogía.

Desde el referente teórico, la investigación está orientada y sustentada desde tres categorías. La primera de ellas se refiere a la práctica pedagógica, la segunda al territorio rural y la tercera al pensamiento crítico. Con relación a la práctica pedagógica se retoman los aportes de Zambrano (2012) quien afirma que la práctica requiere de tres aspectos determinantes: el tiempo, el modo y los efectos. De igual forma se retoman los aportes de Martínez (2009) quien asume la pedagogía como una “práctica discursiva o mejor una práctica de saber a partir de la cual se constituye un corpus de objetos, nociones, modelos y métodos que constituyen un saber y es posible localizar niveles de verificación, sistematización, objetivación que se conforman históricamente con sus propias reglas específicas desde la cual se definiría como disciplina” (p.6). En relación con esto, es necesario pensar la pedagogía en una condición múltiple como: saber, práctica y disciplina sin que una elimine o destituya la otra, sino que se da a partir de una relación holística, la institución (escuela), el sujeto (maestro) y el saber (saber pedagógico).

De este modo la practica pedagógica, “se inscribe como una práctica de saber que involucra las instituciones, los sujetos y los discursos de la pedagogía, permitiendo asumir esta práctica

como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica” (Martinez,2009, p.9). De igual forma tiene la potencia de hacer visibles tanto procesos de subjetivación, como procesos de individualización, Por tanto, la práctica pedagógica concibe diversas subjetividades respecto a las cuales el sujeto maestro en relación con sus alumnos no es más que una modalidad de práctica de gobierno.

Comprender la labor que tiene el maestro en su aula de clase y la trascendencia de su práctica pedagógica y discursiva son elementos que conllevan a resignificar la importancia que tienen en el campo educativo y más aún en la realidad rural, dado que, en este entorno el docente no solo es quien va al aula a transmitir unos conocimientos; sino que se convierte en un agente educativo que permea en las diferentes esferas sociales. En relación con lo anterior se concibe “al maestro como el agente social que posibilita la interacción con diferentes elementos educativos y que da apertura a la construcción del conocimiento que se da tanto dentro como fuera del aula de clase. El objeto escuela, comprendido como el espacio donde se posibilita la apertura a las relaciones sociales, culturales y cognitivas” (Echavarría, 2003 p.11)

Con respecto a ruralidad, se retoman los aportes del Sociólogo Francés B. Kayser (1990) retomado por Cortes (2007).

*“El espacio rural es un conjunto territorial cuyas decisiones se le escapan y en el que existe un modo particular de utilización del espacio y de la vida social, caracterizado, en primer lugar, por una densidad relativamente débil de habitantes y de construcciones, lo que determina un predominio de los paisajes vegetales; en segundo lugar por un uso económico del suelo con predominio agro-silvo-pastoril; en tercer lugar por un modo de vida de sus*

*habitantes marcado por su pertenencia a colectividades de tamaño limitado, en los que existe un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales y por su relación particular con el espacio, que favorece un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico y, finalmente, por una identidad y una representación específica, muy relacionada con la cultura campesina” (p.3).*

Este concepto incorpora una visión multidisciplinaria que reivindica los aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos, y etnográficos, además de la tradicional visión económica y de lo agropecuario y rural. En relación con esto “La ruralidad es aceptada como una forma de vida, una cosmovisión y una cultura, normalmente marginal o excluida de las corrientes más dinámicas del desarrollo, que privilegia la economía urbana, terciaria e industrial”. (Echeverri, 2011, p.14)

Particularmente la realidad histórica y cultural del entorno donde se halla la Institución Educativa Rural Pbro. Mario Ángel, es decir la vereda Villeta Florida, se ha visto afectada por muchos conflictos, no solo de índole social (desigualdad, violación de derechos), sino de violencia (desplazamiento, enfrentamientos entre grupos armados, disputa de tierras o territorios), además de la poca apertura a la participación política ya que son comunidades invisibilizadas en cuanto al ejercicio de cumplimiento de sus derechos, situación que convoca a los docentes a ser garantes de la formación en pensamiento crítico, para que estas comunidades se empoderen y construyan sus realidades a partir de la restitución de sus derechos, la destitución de las opresiones y la apertura a la participación política.

La realidad rural ha dado lugar a diversas estrategias, una de ellas la escuela rural, entendida por Boix (2004) como esa escuela unitaria o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y

niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular. Esta educación rural implementa diferentes modelos educativos flexibles destinados a los niveles de preescolar, básica y media.

Postprimaria, es una propuesta educativa basada en principios pedagógicos y nuevas formas metodológicas, dirigidas a afrontar situaciones particulares y específicas del medio rural, incorporando la metodología Escuela Nueva a fin de garantizar la Educación Básica (grados 6° a 9°) a los niños y jóvenes de estas zonas, permitiéndoles completar el nivel de Educación Básica, dando continuidad y secuencialidad a las acciones dadas en Escuela Nueva, en relación con sus estrategias de tipo curricular, comunitario y administrativo los cuales se transfieren y adaptan a los grados de Educación Básica Secundaria, conservando la orientación agropecuaria pertinente. Así mismo surte la educación media rural dirigida a los jóvenes que están entre las edades de 15 y 18 años. Es un modelo de educación media, para los estudiantes que terminan postprimaria, que busca mejorar la formación del recurso humano y contribuir a incrementar en el mediano plazo la productividad y la competitividad en el sector rural.

El acercamiento a las Prácticas Pedagógicas en la ruralidad le aporta a la línea de pedagogía social en tanto se piensa el escenario de la ruralidad desde una perspectiva crítica, en la cual el papel como maestros, va más allá de la administración de un currículo o ejecución de unas actividades, pues lo que se pretende es acercar la escuela a su propia cultura y comprender el contexto campesino.

El pensamiento crítico, comprendido desde dos enfoques el primero de ellos el filosófico crítico desde la mirada de Marx retomado por Aguirre (2019) “el pensamiento crítico es aquel que va en contracorriente del pensamiento dominante, marchando de distintas maneras en sentidos opuestos y luego divergentes de este último y utilizando diversos procedimientos



epistemológicos para tomar distancia y alejarse” (p.8). Desde esta mirada se concibe como un aspecto humano que puede ser fortalecido en el aula y que contribuye a mostrar el carácter sesgado de las clases dominantes con el fin de emancipar al oprimido para restituir su historia, traspasar los lugares comunes, reconstruir el tejido social y la participación política.

El segundo lugar desde el cual se comprende es:

*“el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática”. (El Informe Delphi, Comité Preuniversitario de Filosofía. 1990. Retomado por Faccione 2007, p.22).*

Este enfoque asumido desde el desarrollo de las capacidades cognitivas y psicológicas que se potencian su vez que el ser humano va sufriendo transformaciones de índole físico, intelectual y social (sucesos que acontecen en gran medida mientras transita por la época escolar) y que por lo tanto conllevan a pensarlo como un ser social, histórico y cultural, que requiere de procesos de formación, los cuales son dados en su mayoría en las instituciones educativas a través de las prácticas pedagógicas de los docentes.

## **Diseño metodológico**

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, el cual según García (2002) “se enfatiza en comprender a profundidad las realidades humanas, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 39). En este sentido, se estudiaron las relaciones que se configuraron entre las prácticas pedagógicas que llevaron a cabo los docentes en el aula y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de la Institución Educativa.

Coherente con el enfoque de la investigación, el método seleccionado fue el etnográfico educativo. Para esto se retomaron los aportes de Piña (1997), quien afirma que la particularidad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo, hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto. De esta manera, al pretender develar las relaciones que se tejen entre la práctica pedagógica llevada a cabo por los docentes de la institución, se encontró la pertinencia en este método, pues de esas relaciones se despliegan unos significados que dan apertura al análisis y la reflexión de estos. De igual forma, este método de investigación se desarrolla en un contexto social y la escuela se constituye como ese espacio donde se fortalecen las relaciones participativas y sociales.

La Institución Educativa para el año 2021 cuenta con 524 estudiantes, 87 en la sede principal y los demás en sus 12 sedes rurales, 4 docentes en la sede principal y 35 en sus sedes anexas. Los participantes de la investigación fueron 5 docentes nombrados en secundaria y media rural los cuales fueron seleccionados a partir del criterio de conveniencia propuesto por Patton (1990).

En la recolección de información se emplearon dos técnicas: la entrevista y la observación participante. En lo que se refiere a la entrevista, Briones (1996); afirma que “viene a ser una conversación entre un investigador y una persona que responde una serie de preguntas, las cuales están orientadas a obtener la información exigida por los objetivos de un estudio” (p.10). En síntesis, se tomó esta técnica, en primera medida, porque en el método etnográfico, desde el cual se desarrolló la investigación, se sugiere como una de las técnicas que permite al investigador interactuar directamente con la comunidad objeto de estudio, recolectar información certera y verídica. Además, facilita retomar algunos aspectos que pueden surgir en la medida que se desarrolla la entrevista como aspectos de análisis. En segunda medida, la entrevista se convirtió en un mecanismo facilitador para el alcance de los objetivos planteados, pues crea un vínculo entre el investigador y los investigados, lo cual posibilita develar algunos aspectos de su práctica pedagógica que son objeto de análisis y reflexión en esta investigación.

La segunda técnica fue la observación participante, entendida como aquella en la que el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (1998), esta técnica corresponde a “a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria” (p.8). La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos en el desarrollo de sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión.

La observación en esta investigación se convirtió en una herramienta que, en conjunto con la entrevista, permitió caracterizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas de los docentes llevadas a cabo en el aula y la formación del pensamiento crítico en los estudiantes y

a su vez posibilitó develar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en el aula que potencian la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Las anteriores razones le dieron la validez y coherencia al instrumento para ser implementados y alcanzar los objetivos propuestos.

La información recolectada fue categorizada, organizada y analizada, a partir de la técnica de la triangulación hermenéutica, la cual consiste en reunir y cruzar la indagación pertinente al objeto de estudio surgida durante la investigación a través de los instrumentos de recolección de información y los aportes teóricos.

Para seleccionar la información y separar aquella que sirve de la que no, se tuvieron en cuenta dos criterios que propone Cisterna (2005); el primero de ellos, la pertinencia para tomar en cuenta solo aquellos aspectos que se relacionan con el objeto de investigación, los cuales para efectos de esta investigación fueron la práctica pedagógica de los docentes y la formación del pensamiento crítico. El segundo criterio fue la relevancia de la información que se develó en términos de recurrencia y asertividad en relación con el tema sobre el que se indagó.

La codificación de los resultados se presentan de la siguiente manera: O1 (guía de observación 1) O2 (guía de observación 2) D1...(Indica el docente observado o entrevistado) E1 (entrevista 1)

### **Análisis e interpretación de resultados**

#### **Entre ideas, nociones y concepciones: Miradas sobre la formación del pensamiento crítico desde docentes de la institución rural**

A continuación se presenta una gráfica que resume los tópicos abordados durante el desarrollo del primer capítulo.



Figura 1

A partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información aplicados a los docentes de la Institución Educativa Rural se logró identificar algunos elementos con respecto a las ideas, nociones o concepciones que tienen los docentes sobre la formación del pensamiento crítico, los cuales serán retomados a lo largo de este capítulo. Para efectos de la presente investigación las ideas son comprendidas como aquellas representaciones mentales surgidas a partir del razonamiento o la imaginación, se basan en el entendimiento o conocimiento de algo. En este sentido, las ideas que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico en general, hacen referencia a “que el pensamiento crítico está ligado a unos procesos de pensamiento, donde se tiene la posibilidad de tener una comprensión, un análisis, un poder de deducir y un poder de justificar los puntos de vista propios” (E1D3). Coherente con esto, se pudo evidenciar que desde las ideas de pensamiento crítico que tienen los docentes se encuentra una relación con lo que plantea Ennis (1985) pues para el autor “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo, (...). Este surge en la praxis, en la acción,

en la resolución de problemas, en contextos reales y en las relaciones comunicativas con otras personas” (p.65). Por consiguiente se puede inferir que los docentes de la institución tienen una idea de lo que el pensamiento crítico sobre todo desde un enfoque psicológico, es decir, desde la manera particular de comprender los principales procesos de pensamiento de los sujetos, en este caso los pensamientos de orden superior planteados por Faccione (2007) los cuales son: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación.

Se entiende como nociones aquellos procesos de entendimiento, consciencia, razón, discernimiento, inteligencia o una intuición que se tiene en algo. Por consiguiente se encuentra que referente a estas nociones los docentes las asocian con las características que debe tener un pensador crítico de este modo afirman que “un pensador crítico es una persona que tiene muchas habilidades, que le gusta leer, que analiza y reflexiona, también es una persona que es capaz de resolver problemas y de asumir una postura con respecto a algo y defenderla con buenos argumentos” (E1D2). Estas nociones que tienen los docentes hacen alusión a factores cognitivos, sociales, autónomos y adaptativos. Además de esto lo asumen como un proceso situado social, histórica y culturalmente por lo tanto siempre tienen en cuenta el entorno rural en el cual se desempeñan y las características específicas del mismo, en este sentido se encuentra relación con lo que plantea Facione (2007) en su tesis sobre el pensamiento crítico al determinar que “los buenos pensadores críticos además de tener capacidad de análisis, interpretación, evaluación e inferencia, están en la capacidad de dar explicación sobre lo que piensan y como llegaron a esa decisión, además de pensar críticamente para mejorar sus opiniones; estas capacidades las denomina como explicación y autorregulación”. (p.6). Se puede constatar que los docentes tienen la noción acerca de lo que es pensamiento crítico y las características que debe tener un pensador crítico y lo relacionan con las capacidades de pensamiento científico las cuales están asociadas con las destrezas

cognitivas a nivel inferencial, perceptivo y de capacidad para transformar estímulos en formas más familiares (Kagan, 1972, citado por Puche, 2000). Con relación a esto, a través de la observación realizada en el aula, se pudo certificar que en sus planeaciones tiene en cuenta el desarrollo de actividades que llevan a potenciar habilidades como analizar, argumentar, reflexionar, aunque en muchas ocasiones las implementan desde la metodología de sus prácticas, pero sin una intención de fortalecer las habilidades para desarrollar un pensamiento crítico en los jóvenes.

Las concepciones corresponden al grupo de significados y sentidos que sostienen los docentes sobre la formación del pensamiento crítico. Se articulan especialmente a partir del conocimiento pedagógico y de las metodologías empleadas para fortalecerlo. Con respecto a las concepciones, se encontró que desde los sentires, los docentes aceptan que sus prácticas pedagógicas pueden contribuir a la formación del pensamiento crítico, pues como lo afirma Martínez (2009) “la práctica pedagógica tiene la potencia de hacer visibles tanto procesos de subjetivación, como procesos de individualización. Por tanto, la práctica pedagógica concibe diversas subjetividades respecto a las cuales el sujeto maestro no es más que una modalidad de práctica de gobierno”. (p.7). En concordancia con lo anterior se crea una relación entre el tipo de formación y el enfoque pedagógico, de este modo se halló por medio de la observación que los docentes desempeñan su labor a través del constructivismo, y bajo este enfoque educativo el docente se asume como orientador del aprendizaje. Su misión consiste en entender el proceso mental, psicológico y emocional del estudiante; promover el diálogo en el que se respeta y se retoma lo que los estudiantes proponen y se valoran sus preguntas. A través del constructivismo el conocimiento es construido en un contexto social en situaciones de aprendizaje colaborativo, en las cuales se aprende resolviendo problemas, así el conocimiento prepara al estudiante para los roles que asumirá en la comunidad en un futuro. Desde esta

perspectiva de formación los docentes encuentran relación con la formación del pensamiento crítico, pues afirman que este “le hace aportes significativos al estudiante, ya que pensando críticamente puede reflexionar sobre cada uno de los acontecimientos de su vida, familiar, social y educativa y posibilitar la transformación de estas realidades” (E1D5).

En relación con lo anterior fue posible determinar que este tipo de enfoque y las concepciones que tienen sobre la formación de pensamiento crítico están ligados a las particularidades del contexto rural, en este sentido se evidenció que la práctica pedagógica que se lleva a cabo en el entorno rural no solo tiene como propósito transmitir conocimientos, sino brindar las posibilidades para que ellos puedan ser conscientes de las riquezas que trae su origen, cultura y contexto. Adicional a esto, se pudo observar que algunos de los docentes posibilitan la participación tanto en el aula, como en el contexto educativo o local y de esta forma la institución se convierte para la comunidad en un espacio que posibilita la participación en actividades escolares y la revitalización de la cultura local, acontecimientos que se encuentran estrechamente ligados con la formación del pensamiento crítico.

Se puede concluir entonces que las concepciones que tienen los docentes sobre la formación del pensamiento crítico están enfocadas desde lo social, resaltando desde esta perspectiva las relaciones que se tejen en los diferentes entornos que habitan los estudiantes. Desde lo filosófico se hace énfasis en la construcción del conocimiento. Desde lo psicológico el acento se pone en los procesos de pensamiento a nivel cognitivo y en la capacidad científica que se desarrolla en los estudiantes a través de las destrezas cognitivas que adquieren y que los lleva a la metacognición, la cual está estrechamente ligada con el pensamiento crítico.



## Confianza vs Autoritarismo y Evaluación Acumulativa vs Evaluación Auténtica:

### Antinomias pedagógicas que caracterizan las relaciones entre práctica pedagógica y formación del pensamiento crítico en la escuela rural

A continuación, se presenta una gráfica que resume los tópicos abordados durante el desarrollo del segundo capítulo.

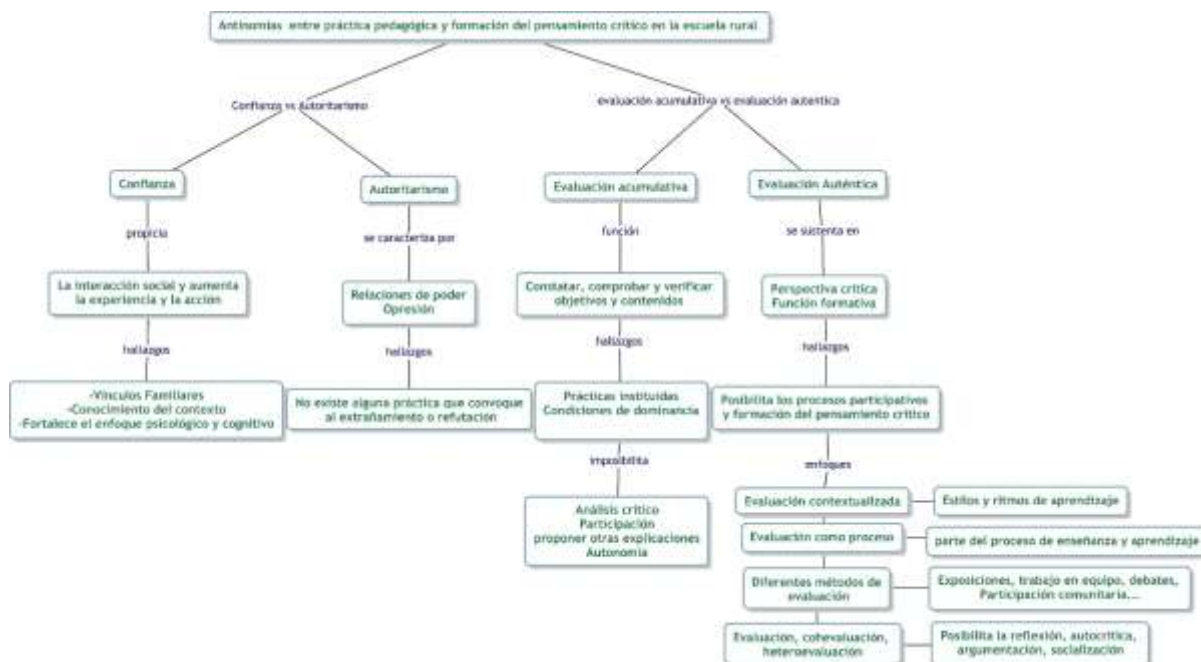


Figura 2

### Confianza vs autoritarismo.

Durante la aplicación de los instrumentos, un elemento significativo que surgió está direccionado hacia los sentires que se entretienen en el aula a la hora de relacionarse los actores educativos, de este modo se retoman los aportes Echavarría (2003) "El maestro como el agente social que posibilita la interacción con diferentes elementos educativos y que da apertura a la construcción del conocimiento que se da tanto dentro como fuera del aula de clase, el objeto escuela comprendido como el espacio donde se posibilita la apertura a las relaciones sociales, culturales y cognitivas". (p.3). Uno de los aspectos más significativos

encontrados en la investigación es referido a la interacción que se da entre los maestros y los alumnos, es la confianza, de este modo se destaca que “Se evidencia que la docente tiene con sus estudiantes una relación de diálogo y respeto, además se ve en el ambiente de aula mucha confianza al momento de resolver algunas inquietudes o generar algunos aportes” (01D1)

En correspondencia con esto (Luhmann (1996) retomado por Rodriguez (2005) afirma que “la confianza es fundamental para la interacción social. Donde hay confianza hay un aumento de posibilidades para la experiencia y la acción”. (p.16). Esta concepción se vuelve apropiada en la medida en que plantea que la confianza permite y da apertura a cambios y propone un orden social. Lo anterior, en términos educativos presupone que las relaciones de confianza que se entretienen en el aula posibilitan a los maestros el hecho de convocar e incentivar en sus estudiantes la apropiación de nuevas experiencias que los congregan a reflexionar y con ellos a plantear cambios tanto desde lo personal, como desde lo social.

A si mismo los docentes manifiestan las particularidades en las subjetividades de los jóvenes del campo, pues estos se caracterizan por estar dispuestos al aprendizaje, por ser respetuosos y ser partícipes de una sociedad donde priman los valores axiológicos, la colaboración y el apoyo comunitario; hecho que posibilita que esta interacción se dé en un espacio y tiempo educativo más acogedor, que para Luhmann (1996) implica una interacción más familiar. En este orden de ideas se hace valido resaltar los aportes de Saldarriaga (2003) cuando afirma que “los estudiantes se focalizan como sujetos culturalmente cargados frente a los cuales el maestro debe ejercer, además de sus roles tradicionales como pastor y psicólogo, el rol de mediador cultural y de negociador de significaciones y sentidos individuales y colectivos”. (p.293).

Aunque no se presentaron casos de la investigación que muestren por parte de los docentes relaciones de autoritarismo, se pone en evidencia que la formación en pensamiento crítico

presupone de relaciones pedagógicas que se centren en la humanización y en la construcción del conocimiento de forma colectiva, en la cual el docente se convierte en un mediador de la formación, dejando de lado el autoritarismo que trae consigo “la educación bancaria” empleando el término Freiriano, en el cual las interacciones que se dan en el aula se presentan a través de las relaciones de poder.

Se evidencia que las relaciones de confianza que se entretejen en el aula posibilitan la apertura a la formación del pensamiento crítico ya que se crean vínculos que permiten conocer el contexto, definir las habilidades y fortalezas de los estudiantes, convocarlos desde la cotidianidad a desarrollar algunas actividades de tipo psicológico y cognitivo. Ahora, al revisar la mirada crítica de la formación del pensamiento crítico, se puede poner en tensión este tipo de relaciones que se dan en el aula. Lo anterior se plantea porque los docentes a través de sus prácticas pedagógicas tejen interacciones que en pocas ocasiones se convierten en posibilidades para posibilitar en los estudiantes al “extrañamiento” el cual según Carlo Ginsburg (2013) consiste en tomar distancia frente a la realidad dominante y recuperar sus significados más esenciales en tiempos múltiples de la historia y la sociedad. De esta manera no se evidenció que los estudiantes refutaran las posturas de sus docentes, de los contenidos o de las realidades sociales e históricas que acontecen en aquello que se enseña

### **Evaluación acumulativa vs evaluación auténtica.**

Se comprende por evaluación acumulativa como aquella que se presenta como un acto final desprendido de las acciones de enseñanza y aprendizaje “se le adjudica un papel de constatación, comprobación y verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben ser medidos, por medio de pruebas o exámenes” (Celman, 1998, p.4). Y por evaluación auténtica o formativa aquella que fundamente su validez desde una perspectiva crítica, por lo tanto

cumple una función formativa dentro de la enseñanza y el aprendizaje y en este sentido es también en una facilitadora de los procesos participativos que acontecen en la realidad educativa, convirtiéndose así en una evaluación situada. Dentro de los modelos educativos flexibles “la evaluación es concebida como un proceso dinámico en el cual las actividades de aprendizaje pueden constituirse en instrumento de evaluación” (Manual escuela nueva p. 59). Este tipo de evaluación observado en las prácticas pedagógicas de los docentes considera las características de los alumnos, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses, motivaciones y necesidades; en este sentido la evaluación asume como referente al estudiante y sus avances progresivos.

Los docentes investigados, tienen un elemento en común y es que conciben la evaluación como un proceso, por lo tanto, evalúan constantemente a los estudiantes, al igual que sus mismas prácticas evaluativas. En este sentido utilizan diferentes métodos de evaluar, como la participación, el trabajo en equipo, las exposiciones, y las actividades evaluativas que presenta cada guía al finalizar la unidad. Adicionalmente se implementan la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación con las cuales ellos aseguran que “los estudiantes desarrollan su capacidad de análisis, de interpretación, de reflexión, resolución de problemas y se vuelven críticos frente a las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad”. (E1D4). Uno de los elementos que los docentes encuentran importante para la formación del pensamiento crítico es la autoevaluación, pues en esta “se le brinda al estudiante la posibilidad de reflexionar, de ser autocrítico y de autoevaluarse, para generar algunas transformaciones con respecto a su formación” (E1D3).

En el transcurso investigativo, se pudo observar y dialogar con los docentes por medio de las entrevistas, y se concluyó que la evaluación se da en diferentes momentos y a través de diferentes estrategias como se mencionó anteriormente, pero se encontró también, que el

sistema de evaluación institucional exige la aplicación de unos instrumentos evaluativos cuantificables al final de cada periodo para dar cuenta de lo aprendido; situación que nos lleva a reflexionar sobre algunas condiciones institucionales que perturban la formación del pensamiento crítico y que contribuyen a una educación dominante que imposibilitan realizar análisis crítico de las esencias del mundo; desde las cuales Benjamín propone se puede reconstruir y proponer otras explicaciones que permiten restituir la complejidad y riqueza del tejido social.

### **Vetas pedagógicas en la práctica docente para la formación del pensamiento crítico en la escuela rural.**

A continuación, se presenta una gráfica que resume los tópicos abordados durante el desarrollo del tercer capítulo.

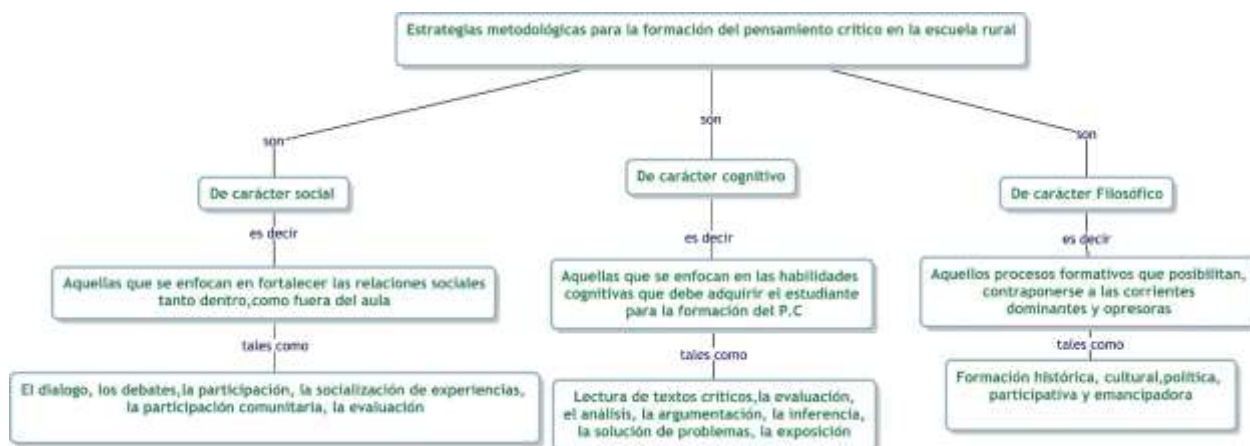


Figura 3

Según Beltrán y Pérez (1996) “desde la docencia, el pensamiento crítico en el aula siempre está en función de comprender la naturaleza de los problemas pedagógicos y en proponer

soluciones eficaces, se trata de llevar al estudiante a que siempre esté en proceso de evaluar la información y conocimientos, para fundamentar la toma de decisiones en los diversos aspectos, no solo académicos, sino como sujetos sociales, culturales y políticos”. (p. 8).

Partiendo de la anterior afirmación, este capítulo se desarrollará a partir de las diferentes estrategias metodológicas que los docentes llevan a cabo dentro de sus prácticas pedagógicas y que contribuyen de una forma u otra a la formación del pensamiento crítico y para esto se retoma el lugar teórico desde el cual se comprende el pensamiento crítico para esta investigación.

Se encontró que los docentes dentro de su práctica pedagógica, generan algunas estrategias metodológicas como el diálogo, debates, la observación, la socialización de experiencias, la lectura de textos, el análisis y la argumentación. Además se potencia la participación en las clases y el trabajo grupal; algunos de los docentes ponen en común elementos históricos y culturales que ayudan a la formación del pensamiento crítico y la participación social. En este sentido “el maestro se configura como un actor político, intelectual y estético que contiene un saber pedagógico, pero a su vez tiene la posibilidad de relacionarlas con otras disciplinas y discursividades” ( Martínez, 2009, p.209). Con relación a esto se encontró que para los docentes las áreas que contribuyen a la formación del pensamiento crítico son aquellas en las cuales el estudiante está convocado a reflexionar y ser creativo, a ser humano en el sentido de respetar al otro y sentirse como parte de una sociedad, en la cual su actuar interviene tanto positiva, como negativamente según estén dadas las condiciones, por esta razón los docentes manifiestan que las áreas de formación serían artística, ética matemáticas, religión y lenguaje; aunque a partir de la observación se encontró que el área de sociales también haría parte este grupo, dados los contenidos temáticos, las posibilidades de debates y de condicionamientos que se enmarcan en un sentido histórico y cultural.

Tener presente la realidad que acontece a nivel histórico y cultural es uno de los procesos que sin duda fortalecen la capacidad de pensar críticamente en el aula de clase, esto se ve reflejado cuando se puede observar que en la práctica pedagógica de los maestros que “los estudiantes analizan los sucesos que acontecen a nivel nacional, local regional y global; cuando se inquietan y sienten estas situaciones como un asunto de relevancia que los lleva a reflexionar” ( O1D5), de ahí que las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada, hecho que está ligado al enfoque filosófico del pensamiento crítico con el cual se pretende desde la educación romper la brecha de la opresión a través de la recuperación del sentido social e histórico a partir de la mirada crítica de los mismos .

Otro de los elementos que constituyen las prácticas pedagógicas es la participación, dado que en los diferentes instrumentos se puede evidenciar que algunos docentes, ven importante que los estudiantes se involucren en actividades que contribuyan a motivar el liderazgo y la participación dentro del aula de clase. Del mismo modo es posible observar que algunas de las prácticas pedagógicas son encaminadas a desarrollar en los estudiantes la capacidad de argumentación, análisis, solución de problemas y habilidades de liderazgo en su comunidad. Por consiguiente se evidencia la apertura de espacios de participación para los estudiantes no solo dentro del aula, sino a nivel comunitario, donde también participan de entornos democráticos en la toma de decisiones que favorezcan desarrollo social y asuman una postura definida y participativa frente a algunas situaciones que conlleven al desarrollo personal y comunitario. Con relacion a lo anterior se destaca que “el profesor en buena medida genera los tipos de interacción a partir de sus estilos de enseñanza y de su estilo de relación con los

sujetos de la clase. Sin embargo, los alumnos también juegan su rol y pueden modificar, estructurar e imponer un tipo de interacción”. (Duque,2014, p. 2).

### **Conclusiones**

- La formación del pensamiento crítico, permite pensar en la apertura que da la educación al desarrollo consiente y autónomo de los individuos y las sociedades, sobre todo en contextos tan vulnerables como los rurales; así mismo requiere de procesos investigativos que convoquen tanto a docentes como estudiantes, a tener en cuenta su realidad histórica y cultural, a desarrollar destrezas cognitivas y participar activamente en la constitución de una sociedad democrática y racional que garantice la igualdad y el respeto por el entorno rural.
- La práctica evaluativa formativa es constante y permite que se den momentos de reflexión y evaluación tanto entre pares académicos, como entre estudiantes y docentes, constituyéndose como una herramienta que le posibilita al maestro pensar en su práctica pedagógica, reflexionar en torno a ella y transformarla. Desde esta perspectiva Celman (1998) afirma que “Las actividades evaluativas en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de tomar decisiones fundadas, se constituyen y entrelazan en el interior del mismo proceso del total”. (p.4). por lo tanto estas prácticas evaluativas no deben estar aisladas de las particularidades que trae consigo el entorno y la escuela rural.
- Las estrategias empleadas por los docentes recobran su validez en la medida en que son aplicadas tanto por los estudiantes, como por los docentes y las comunidades rurales que hacen parte del entorno educativo y son llevadas a cotidianidad de la praxis social pues el



pensamiento crítico desemboca en una acción, una praxis directamente relacionada con el actuar humano.

### **Recomendaciones**

- Continuar implementando las estrategias didácticas dentro de la práctica pedagógica que convoquen a los estudiantes de la zona rural a desarrollar las habilidades de orden superior y sus destrezas cognitivas a fin de que vean en su formación la posibilidad de ser personas críticas que contribuyan al desarrollo social y la participación política de las comunidades rurales, al igual que a la emancipación personal y social.
- Desarrollar prácticas pedagógicas que no sólo potencien la formación del pensamiento crítico desde los enfoques psicológicos y cognitivos, sino desde una perspectiva filosófica crítica que motive en los estudiantes y comunidad rural, la capacidad de refutar, de “descolocarse” de las situaciones que conllevan al pensar dominante y ubicarse desde otras perspectivas críticas que les permitan llegar a la verdadera esencia de las situaciones a partir de los sentidos históricos, culturales y sociales.
- Propiciar a través de la formación del pensamiento crítico la participación y apropiación política, social, cultural e histórica de las personas que hacen parte de las comunidades rurales, pues en muchas ocasiones esta población dadas sus realidades contextuales y culturales y formativas, se convierten en sujetos oprimidos de los cuales los grupos dominantes se lucran. Está en manos de los docentes rurales pensar la educación como una herramienta social que permita a los sujetos restituir el tejido social y no continuar posibilitando la invisibilización de las poblaciones rurales.

## Referencias

- Aguirre, R.C (2019) lecciones de la teoría crítica, Colombia, editorial desde abajo
- Beltran, J., Y Pérez , L. (1996): “Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503), Madrid, Síntesis
- Boix R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Wk educación.
- Boom, M.A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía.
- Boom, M.A.(1995). Pedagogía-saber práctica y disciplina.
- Briones, G. (1996). Metodología y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México: Trillas.
- Calle A.G (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. Revista encuentros, universidad autónoma del caribe, 12 (1), 27-45.
- Celman, S. (Ed.). (1998) . La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cisterna, C.F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cortez, C.S.(2007) estrategias de desarrollo rural en la E.U: definición del espacio rural, ruralidad y desarrollo rural. Mexico, Universidad Alicante.
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2014). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico.
- Echavarría, G.C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 1(2), 15-43. Recuperado de

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es)

Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. National Forum

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Chicago, Loyola university Editorial Insight Assessment.

García, B. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellin: Funlam.

Goetz, J. y Lecompte M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Greco, M. (2011 ) Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de emancipación

Luhmann, N. (1996). Confianza, introducción de Darío Rodríguez .Barcelona editorial Antrophos (2005)

Martinez, B.A. (2009). Pedagogía-saber practica y disciplina. Universidad francisco de paula Santander

Montañez, E. R. (2017). El nuevo marco de la ruralidad colombiana, el reto mayor para el instituto superior de educación rural-Iser. Directora revista distancia al día.

Piña, O. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. Perfiles Educativos, 19(78) ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=13207804>.

Puche, R. (2000). Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Cali:

Universidad del Valle - Arango editores Saldarriaga, V. O. (2016). La «escuela estallada»:

diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. Memoria y sociedad,

Colombia, Universidad Javeriana