



Desarrollo de niveles y habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en Colombia a través de cuentos y crónicas

Diana Patricia Caballero Doria

Jimena Vergara Osorio

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora Lina María Cano Vásquez, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Caballero y Vergara, 2023)
Referencia	Caballero, D. P., y Vergara, J. (2023). <i>Desarrollo de los niveles y habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en Colombia a través de cuentos y crónicas.</i>
Estilo APA 7 (2023)	[Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte VII.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Quiero agradecer primeramente a mi familia por ser mi sustento y soporte en este proceso. Sentí la roca sólida bajo mis pies cuando creía que debía renunciar. A mi comunidad en el Delirio, bello nombre, jamás nos habríamos imaginado que nos representaría. Ahora deliran los campos, las ilusiones, pero volveremos a ver nuestros ríos azules y caminaremos por lo senderos nuevamente sin sentir miedo. Aquí un pequeño grano de arena.

Agradezco a Andrés por impulsarme a realizar esto que no sabía que era un sueño por creerlo imposible. Gracias, mi compañero, por escuchar mis reflexiones, angustias y descubrimientos en este maravilloso mundo de la cognición.

También agradezco profundamente a los estudiantes del grado décimo uno de la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de la Paz, por su compromiso, por emocionarse conmigo y abrirse a ver este espectro de la realidad que desconocían.

Agradezco a nuestra asesora Lina Cano, por su guianza, sabiduría y paciencia.

Finalmente, agradezco a mi compañera, Jimena Vergara, por esto que se convirtió en un sueño y una lucha compartida. Ya lo sabemos, a veces la vida nos pone en frente a quienes necesitamos.

Diana.

A: Mi familia por estar conmigo desde la distancia motivándome día a día en este caminar. Gracias por impulsarme a cumplir esta meta.

A los estudiantes de 10° y a la Institución Educativa Francisco Miranda por abrirme los espacios para que este proyecto se hiciera realidad.

A mi compañera Diana a quien respeto y admiro por su compromiso e inteligencia. Y, a mi maestra Lina, cuánta razón tenía al decirnos que al finalizar este proceso íbamos a tener cambios importantes en cada una de las esferas de nuestras vidas.

Jimena.

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
1. Planteamiento del Problema	12
2. Preguntas y Objetivos de la Investigación.....	20
2.1 Preguntas Problematizadoras	20
2.2 Objetivos	20
2.2.1Objetivo General.....	20
2.2.2Objetivos Específicos.....	21
3. Justificación	21
4. Antecedentes.....	25
4.1 Pensamiento Crítico, literatura y conflicto armado.....	25
4.2 Niveles y habilidades que consolidan el pensamiento crítico	35
4.3 Conflicto Armado en la Escuela.....	43
4.4 Impacto social del conflicto armado	48
5. Marco Teórico.....	51
5.1 El Pensamiento Crítico y sus Habilidades.....	51
5.2 Conflicto armado y educación: impacto social	56
5.3 Tratamiento del conflicto armado desde la escuela	59
5.4 Textos literarios sobre el conflicto armado	62
6. Metodología	67
6.1 Diseño del estudio	68
6.2 Fases del diseño cuantitativo.....	73
6.3 Población.....	74

Desarrollo de niveles y habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en Colombia a través de cuentos y crónicas.	5
6.4 Técnicas e Instrumentos	76
6.4.1. Cuestionario de Dilemas.....	76
6.4.2 Lista de Cotejo o Lista de Chequeo	78
6.5 Validación de Técnicas e Instrumentos.....	80
Test basado en Dilemas Cano y Álvarez (2020).....	80
Test basado en Dilemas Cano y Álvarez (2020).....	81
6.6 Consideraciones Éticas.....	56
6.7 Fases de Análisis de Datos Cuantitativos.....	57
7. Estrategia Pedagógica	57
8. Resultados	60
8.1 Análisis de dilemas en el pretest y el postest	60
8.1.1 Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado.....	61
8.1.2 Dilema 2: Causas y consecuencias del reclutamiento forzado en menores de edad.....	64
8.1.3 Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado	67
8.1.4 Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado.....	70
8.1.5 Dilema 5: normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas	73
8.1.6 Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer	76
8.1.7 Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar.....	79
8.2 Puntaje comparado pretest y postest grupo experimental	82
8.3 Análisis de la estrategia pedagógica.....	85
8.3.1 Valoración de la Hipótesis	86
8.3.2 Análisis del desarrollo del pensamiento crítico por niveles.....	87
8.4.1 Análisis de desarrollo de pensamiento crítico por unidades	104

8.5.1 Análisis de la suma de unidades	106
9. Conclusiones	108
10. Limitaciones y recomendaciones	111
10.1 Limitaciones	111
10.2 Recomendaciones	112
11. Bibliografía	114
12. Anexos	127
12.1 Estrategia pedagógica.....	127
12.2 Lista de chequeo y criterios de desempeño de las habilidades de pensamiento crítico a evaluar en las actividades de la estrategia pedagógica.....	127
12.3 Cuestionario de dilemas pretest y postest.	128
12.4 Formato consentimiento informado.	128

Tablas

Tabla 1 Fases del diseño cuantitativo	73
Tabla 2 Grupo experimental y control	75
Tabla 3 Matriz categorial niveles de pensamiento crítico	77
Tabla 4 Modelo de lista de chequeo para el desarrollo de los criterios de desempeño	79
Tabla 5 Validación de Técnicas e Instrumentos	80
Tabla 6 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 1.	61
Tabla 7 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 2	64
Tabla 8 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 3	67
Tabla 9 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 4	71
Tabla 10 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema	73
Tabla 11 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema	76
Tabla 12 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema	79
Tabla 13 Matriz categorial niveles de pensamiento crítico	82
Tabla 14 Resultado de las hipótesis de la estrategia pedagógica.....	86
Tabla 15 Unidades y materiales usados en el nivel conocimiento de pensamiento crítico	88
Tabla 16 Unidades y materiales usados en el nivel comprensión de pensamiento crítico	90
Tabla 17 Unidades y materiales usados en el nivel aplicación de pensamiento crítico.....	93
Tabla 18 Unidades y materiales usados en el nivel análisis de pensamiento crítico	95
Tabla 19 Unidades y materiales usados en el nivel síntesis de pensamiento crítico	98
Tabla 20 Unidades y materiales usados en el nivel conocimiento de pensamiento crítico	101

Figuras

Figura 1 Ruta metodológica: Diseño y aplicación de la estrategia pedagógica.....	59
Figura 2 Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado.....	61
Figura 3 Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado.....	63
Figura 4 Dilema 2: Reclutamiento forzado.....	65
Figura 5 Dilema 2: Reclutamiento forzado.....	66
Figura 6 Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado	68
Figura 7 Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado	69
Figura 8 Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado	71
Figura 9 Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado	72
Figura 10 Dilema 5: Normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas	74
Figura 11 Dilema 5: Normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas	75
Figura 12 Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer.....	77
Figura 13 Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer.....	78
Figura 14 Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar	80
Figura 15 Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar	81
Figura 16 Puntaje total de resultados pretest y postest	83
Figura 17 Puntajes comparativos entre resultados del pretest y postest, grupo experimental.....	84
Figura 18 Nivel conocimiento en las cinco unidades	89
Figura 19 Nivel comprensión en las cinco unidades	91
Figura 20 Nivel aplicación en las cinco unidades.....	93

Desarrollo de niveles y habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en Colombia a través de cuentos y crónicas. 9

Figura 21 Nivel análisis en las cinco unidades 96

Figura 22 Nivel análisis en las cinco unidades 99

Figura 23 Nivel evaluación en las cinco unidades 102

Figura 24 Puntaje por cada nivel de pensamiento crítico de las cinco unidades

Fuente: autoría propia. 104

Figura 25 Puntuación total de los seis niveles por unidad 106

Resumen

Este estudio cuantitativo con un diseño cuasiexperimental de tipo correlacional pretendió determinar los cambios en los niveles y habilidades de pensamiento crítico propuestos por Sadker et al. (2014), a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la lectura de cuentos y crónicas, desde una perspectiva que permitiera, por un lado, el afianzamiento de herramientas cognitivas que posibiliten una construcción crítica de conocimientos y, por otro, la generación de opiniones que llevaran a nuevas comprensiones frente al impacto social del conflicto armado colombiano. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes del grado 10 en las instituciones educativas Nuestra Señora de la Paz, de Quípama-Boyacá, y Francisco Miranda, de Medellín- Antioquia con una muestra total de 73 estudiantes, 38 pertenecientes al grupo experimental y 35 al grupo control. Los resultados mostraron que una estrategia intencionada, centrada en la formación de niveles y habilidades específicas trabajadas a profundidad, permite el desarrollo del pensamiento crítico. De la misma manera, se evidenció que el fortalecimiento de dichas habilidades se facilita mediante la relación con la realidad que puede establecerse mediante un tópico como el conflicto armado a través de la particularidad de las historias que relatan los cuentos y crónicas.

Palabras clave: conflicto armado, estrategia pedagógica, impacto social del conflicto armado, niveles y habilidades del pensamiento crítico.

Abstract

This quantitative study with a quasi-experimental correlational design aimed to determine the changes in the levels and skills of critical thinking proposed by Sadker et al. (2014), from the implementation of a pedagogical strategy based on the reading of stories and chronicles, from a perspective that allowed to strengthen cognitive tools that enable a critical construction of knowledge and, as well as generate opinions that lead to new understandings of the social impact of the Colombian armed conflict. This research was carried out with 10th grade students in the educational institutions Nuestra Señora de la Paz, from Quípama-Boyacá, and Francisco Miranda, from Medellín- Antioquia with a total sample of 73 students, 38 belonging to the experimental group and 35 to the control group. The results showed that an intentional strategy, focused on the formation of specific levels and skills worked in depth, allowed the development of critical thinking. In the same way, it was evidenced that the strengthening of these skills was facilitated by the relationship with reality that can be established through a topic such as the armed conflict through the particularity of the stories narrated in the tales and chronicles.

Keywords: armed conflict, pedagogical strategy, social impact of the armed conflict, levels, and skills of critical thinking.

1. Planteamiento del Problema

Según el Grupo de Memoria Histórica, el conflicto armado en Colombia es particular por su carácter prolongado, los actores implicados y su extensión geográfica (GMH, 2013). Estas características se extienden hasta la actualidad y se amplifican, es decir, cada vez hay más personas que sufren sus consecuencias, hay nuevas zonas geográficas implicadas y su impacto se vive diariamente (Sierra, 2016). Como consecuencia, el conflicto hace parte de la realidad que debe afrontar el país y aunque en apariencia “es un tema con más implicaciones políticas, que exclusivamente académicas” (Sierra, 2016, p. 11) la afeción de este sobre la educación no ha sido mínima.

Las consecuencias del conflicto armado sobre la escuela como institución han sido desastrosas. La UNESCO (2011), devela el retraso en los procesos educativos que provocan los conflictos sobre la educación. Ospina (2016) denuncia el bajo nivel educativo de los niños refugiados víctimas del conflicto y el deterioro de la calidad de vida de los profesores, así como los efectos psicológicos y físicos causados por la violencia que afectan los procesos educativos. A nivel nacional, se encuentra el proyecto “La guerra va a la escuela”, dirigido por Juliana Castellanos (2016), quien hace una recolección minuciosa de datos que muestran la influencia que tiene el conflicto sobre la educación. Así, por ejemplo, la investigación constató que de 1985 a 2015 hubo 1.901.011 víctimas del conflicto que tenían una edad escolar, es decir, entre 6 y 17 años. Ahora bien, la relación entre conflicto y escuela suele considerarse como un ataque del primero a la segunda, fenómeno que es cierto y preocupante, pero también resulta necesario pensar la posibilidad de que la escuela como institución pueda tener una influencia sobre el conflicto armado o, por lo menos, sobre la visión de este. Es decir, aunque no todas las aulas, instituciones y lugares han sido afectadas directamente por el conflicto, la escuela debe ocuparse de brindar la posibilidad de entender a la comunidad educativa en general, cuál ha sido la afectación de una guerra de más de sesenta años, cuáles son sus consecuencias y cómo esta problemática nos incluye a todos; dicho de otro modo, la escuela debe preocuparse por entender cuál es el campo de acción de la ciudadanía en general y si acaso podemos influir en la construcción de una realidad diferente.

El hecho de que aún no se pueda hablar de posconflicto, sino que, por el contrario, el conflicto se perpetúe hasta el presente, hace difícil saber los alcances que este puede llegar a tener en el ámbito educativo y los actores implicados, pues el conflicto, además de afectar directamente a quienes participan de él, también perturba la vida de la población civil en general que tiene que lidiar diariamente con “las pérdidas humanas, y los daños morales y psicológicos que causa la dinámica misma del conflicto armado” (Aguilera, 2003 p. 1.3). Ospina (2016) expone que los índices de niños que no pueden tener acceso al estudio en un país pobre que vive en conflicto armado son mucho mayores en relación con otros países pobres que no viven en conflicto armado. A esto se le suma los daños del tejido social, cultural y familiar:

Los conflictos armados debilitan los sistemas educativos, destruyen infraestructuras e instituciones educativas, producen pérdidas, generan lesiones y traumas psicológicos entre estudiantes y profesores; como también traen consigo desarraigo, destrucción de la vida familiar y comunitaria, aumento de la violencia social y de la pobreza, entre otros impactos negativos que paralizan u obstaculizan el proceso de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de un país. (Ospina, 2016, p. 217)

Es decir, la educación además de reparar a aquellos implicados directamente en el conflicto armado también debe preocuparse por la sociedad civil en general, primero, porque se vive en una sociedad que sufre sus consecuencias en términos económicos, políticos y psicológicos; y, segundo, porque es importante tener conocimiento frente a lo que pasa en el país y mirar las posibilidades sobre cómo, desde nuestras realidades, podemos ser agentes de cambio.

Aunque hay estudios considerables de la afección del conflicto armado a la escuela, el tratamiento que se le ha dado a este en la escuela colombiana ha sido bastante escaso (Ramos, 2017). Incluso, aun cuando hay un esfuerzo por parte del estado en la inclusión de esta temática como, por ejemplo, la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 que expide la Cátedra de la paz, en ocasiones, el carácter histórico y objetivo de estas iniciativas permiten que exista “una perspectiva nacionalista y patriótica que predomina en el tratamiento de estos hechos en el aula” (Sierra, 2016, p. 54). Es decir, aun cuando haya investigaciones amplias con relación al conflicto armado a nivel nacional e internacional, no se puede afirmar que en la escuela haya estrategias o contenidos que apunten directamente a una comprensión del porqué del conflicto y de sus consecuencias sociales que vaya más allá de lo histórico.

El aprendizaje del conflicto armado que se presenta en la escuela a menudo es, simplemente, a modo de síntesis. Además, tal como lo muestra Sierra (2016) el material didáctico no está necesariamente diseñado para conocer las dinámicas del conflicto armado, pues no hay una política pública dirigida exclusivamente a la enseñanza de esta problemática en las aulas. Por ejemplo, la Cátedra de la Paz que se instaura en el marco del Proceso de Paz tiene como interés la formación de competencias ciudadanas y la convivencia pacífica, más no hay un tratamiento directo del conflicto armado. Así lo explicita Grajales (2018) en su investigación a propósito de los contenidos de la cátedra:

La segunda consideración tiene que ver con los silencios que trae el Decreto. Es evidente que una de las discusiones más fuertes en la mesa de diálogo de La Habana tuvo que ver con la explicación histórica del conflicto armado y el desmantelamiento del paramilitarismo como indispensables para el ejercicio de la política, así como el equilibrio mediático. Ninguno de estos temas es abordado en la Cátedra de la paz. Someramente se habla de "Memoria Histórica" y sería el espacio donde se podrían abordar estas temáticas. Sin embargo, es evidente que no hubo una iniciativa decidida para reflexionar en el ámbito escolar los temas centrales de discusión del conflicto armado, como son el desarrollo de este y sus actores, el paramilitarismo en Colombia, la participación de los medios de comunicación, la justicia transicional, entre otros. (p.5)

Lo anterior no deviene una crítica sobre la inutilidad de la cátedra, solo que, como una de las principales iniciativas del gobierno que surge a raíz del conflicto armado, se queda corta abordándolo. Esto es preocupante pues, primero, hay desconocimiento de la memoria y de la identidad, pero también porque, lo poco que se sabe, se mira desde una sola perspectiva nacionalista, histórica y estatal. Es por esto por lo que “entre las estrategias que propone el CNMH para el abordaje del conflicto armado existe una claridad relacionada con la no imposición de una memoria oficial” (Sierra, 2016, p. 48). En esta medida, consideramos pertinente centrarse en procesos de aprendizaje que permita a los estudiantes una apropiación distinta y crítica de los contenidos:

De allí la importancia de ahondar en la historia de Colombia, como lo propone la Ley 1874 de 2017 (enseñanza de la historia en la educación básica y media), para reconocer y respetar la diversidad cultural de la nación colombiana, desarrollar el pensamiento crítico

frente a los acontecimientos pasados y contribuir a la reconciliación. (Centro Nacional Memoria Histórica, 2018, p. 14).

Garzón (2015) señala que centrar la enseñanza en la comprensión de los estudiantes permite un desarrollo metacognitivo de los procesos de aprendizaje, pues le otorga herramientas de las cuales pueden valerse para generar un conocimiento desde su propia iniciativa y, a su vez, estas le permitirán apropiarse de su realidad. Además, tal como lo muestran Bernal y Quintero (2018), la visión que los estudiantes tienen sobre el conflicto armado es bastante sesgada debido a que su mayor fuente de información son las redes sociales o los medios de comunicación. Esto conlleva a que no haya un filtro para mirar los hechos; emitir juicios y realizar acciones críticas frente a las realidades sociales. En esta misma línea, Bernal (2019) denuncia como problemático que, en el imaginario colectivo de los estudiantes, la explicación del conflicto armado colombiano sea algo general y objetivo; sin conexiones afines a la vida cotidiana y que se da, en gran medida, por la saturación y diversidad de información proveniente de los medios sociales; sin ningún filtro crítico o, como dirían Bernal y Quintero (2018), devienen una *doxa* u opinión que impide la formación de pensamiento crítico.

Tal como lo muestra la CNMH (2018), el desarrollo de un pensamiento crítico frente a temáticas como violencia y conflicto armado no solo es importante para conocer nuestra historia, sino también para crear espacios de reconciliación. Pensar críticamente se aleja de lo que Rendón (2016) llama un pensamiento rutinario y poco reflexivo, pues exige una actitud diferente y no enajenada frente al mundo y frente aquello que se desea aprehender; en este sentido, el pensamiento crítico “nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos” (Lipman, 1991, p. 144 como se citó en France et al., 2003). Esto es así, porque la formación de un pensamiento crítico requiere de unas habilidades cognitivas específicas. Entre algunas de ellas se destacan: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Facione, 2007), que ayudan a la construcción de un aprendizaje y una lectura diferente de la realidad en tanto exige una relación directa con otra forma de pensar y de interrelacionarse (Rendón, 2016). El pensamiento crítico como ejercicio ligado a la realidad de un sujeto, sus experiencias y sus ideas (Sánchez, 2002), mediado por el ejercicio de las facultades superiores del pensamiento, permite

una comprensión más consciente, tanto de aquellas decisiones acertadas que le conciernen como sujeto (Facione, 2007), como de aquellas que están relacionadas con su entorno (Jara, 2012).

Por otro lado, Sadker et al. (2014) explican que el pensamiento crítico parte de seis niveles: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, desde los cuales se pueden desarrollar múltiples habilidades. Esta perspectiva posibilita ver el desarrollo del pensamiento crítico como un proceso que se da por niveles, y cuyo desarrollo de habilidades dependerá de los intereses específicos que se quieran identificar, permitiendo que haya versatilidad y apertura frente a diversas áreas del conocimiento. El desarrollo de estos niveles está encaminado a la discriminación de información y la formación de subjetividades que ayuden a que los estudiantes tengan un acercamiento crítico frente a su realidad y contexto próximo:

De esta manera, los estudiantes podrán desarrollarse en sus contextos locales o en la sociedad en general promoviendo el ejercicio pleno de la democracia; justamente, vivir en armonía implica ser sensibles al contexto y saber entender cómo y en qué momento expresar los propios juicios para que sean realmente útiles en el medio en el que se desenvuelven. (2014, p. 5)

Abarcar una temática como el conflicto armado, desde una postura que impulse y que a su vez derive del pensamiento crítico, conlleva a la implementación de estrategias de enseñanzas intencionadas (Márquez, 2009); promueve el uso de un proceso lógico y racional que, en un movimiento dialéctico, reta nuestra forma de pensar (Rendón, 2010), y facilita “reconocer empáticamente la experiencia de diversos actores y construir posiciones independientes sobre las opciones para abordar los conflictos” (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 225). Es decir, no solo se podrá trascender la versión histórica del conflicto y verificar, desde distintas fuentes, una visión más cercana y humana para poner en tela de juicio lo que se conoce como la verdad, sino que permitirá un uso del pensamiento dinámico e intencionado en términos cognitivos. En este sentido, resulta necesario analizar cómo la formación de habilidades de pensamiento crítico a través de los niveles propuestos por Sadker et al. (2014) puede ayudar a la comprensión de fenómenos sociales que poco se han abordado en el ámbito educativo-escolar como lo es el conflicto armado en Colombia. Lo anterior, desde una perspectiva que permita, por un lado, la configuración de herramientas cognitivas que posibiliten la construcción crítica de

conocimientos y opiniones, y, por otro, la formación de subjetividades que generen nuevas comprensiones frente al impacto social del conflicto armado colombiano.

Atendiendo al objetivo anteriormente mencionado, el texto literario cobra importancia dentro de la propuesta educativa de este proyecto, ya que por medio de los procesos de lectura, se puede tejer una transformación en la mente del sujeto, gracias a que se producen nuevas posibilidades en el desarrollo de habilidades; capacidades intelectuales y cognitivas que conducen a la reflexión, la razón y la autonomía sobre las decisiones y acciones que pueden tomar los estudiantes sobre sí mismos y de los demás. Desde esta perspectiva, el texto literario permite al lector situar la información decodificada en su “contexto sociocultural y reconocer cómo el autor utiliza el género discursivo y con qué finalidades” (Cassany, 2005, p.233).

Así, es necesario plantear una propuesta o estrategia pedagógica que coadyuve al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico para el conflicto armado a partir de textos literarios en departamentos como Boyacá y Antioquia, pues su historia ha estado marcada por escenarios de violencia y de lucha de poderes, cuyas causas no han sido comprendidas y las consecuencias no han sido abordadas a profundidad.

Plantear una propuesta que determine el desarrollo de herramientas del pensamiento para la comprensión de temáticas sociales o, más específicamente, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado en nuestras Instituciones Educativas: Nuestra Señora De La Paz, en Quípama Boyacá, y Francisco Miranda, en Medellín, parte de nuestra experiencia como docentes.

Debido a la modalidad provisional en la que nos encontramos hace algunos años, que consta en no tener un contrato fijo de trabajo, sino que responde a la necesidad de vacantes que hay alrededor del país, hemos podido divisar diferentes panoramas en los distintos lugares que hemos estado y, en todos ellos, hemos encontrado algo en común: el poco conocimiento o conciencia que hay sobre las problemáticas sociales que afectan al país. De hecho, cuando se pregunta o cuestiona sobre estas el conocimiento es nulo, superficial o mediado por el odio hacia partidos que se ha cultivado en las redes sociales. De esta manera lo determina el último informe entregado por la comisión de la Verdad (2022) cuyos hallazgos revelan que aproximadamente un 40% de los colombianos no conoce la historia de la guerra y el 35% la conoce más o menos.

Actualmente en nuestros lugares de trabajo no encontramos mucha diferencia. Boyacá y la zona occidente a la cual pertenece el municipio de Quípama, tal como lo indican Silva et al. (2016), Borda y Gutiérrez (2016) y Condiza (2021), ha sido reconocida como un espacio afectado directamente por el conflicto armado o sus consecuencias; a pesar de ello, se evidencia en los estudiantes un desconocimiento sobre este tema. Aun cuando los educandos pueden contar historias de familiares o abuelos secuestrados o que vivieron en carne propia el desplazamiento forzado propiciado también por el territorio esmeraldero en el que se encuentran (Caraballo, 2013), no hay un análisis profundo o crítico de esta situación; en su lugar, esta problemática se percibe como algo lejano.

De la misma manera, Antioquia ha sido golpeada de múltiples maneras por el conflicto armado (Maya et al., 2018; Hoyos y Nieto, 2017; Morales y Flores, 2018). Medellín, específicamente, ha sido foco de una violencia que se traslada a las relaciones sociales e instituciones y, como consecuencia, esto afecta las formas en la que los ciudadanos se relacionan con su entorno y con ellos mismos: “Así, al interior de las aulas se pueden reproducir fenómenos violentos que no son situaciones particulares del ambiente escolar, sino que se articulan a condiciones más amplias y complejas de la ciudad y el país” (Gonzalez, 2018, p. 38). Frente a estas problemáticas, los estudiantes se encuentran bajo un cúmulo de información y, si entendemos que el aprendizaje es un proceso constante que no se detiene, tendremos que aceptar necesariamente que están aprendiendo y están siendo educados por estos medios sin ningún filtro o visión crítica que les permita diferenciar lo falso de lo verdadero o, como dirían Bernal y Quintero (2018), que les permita ir de la *doxa* a un conocimiento cimentado.

Es así como al llegar a nuestras instituciones de trabajo nos propusimos, como aporte para la situación que nos aqueja, encontrar distintas formas de entender y comprender la realidad que hasta el momento puede ser ajena a nosotros. El inconveniente es que, tal como lo enuncian Padilla y Bermúdez (2016), estamos frente a una “normalización” de la guerra y de la violencia. Dentro de un conflicto que se ha extendido por más de seis décadas encontramos hijos o, más precisamente, estudiantes, que crecieron en una lógica donde las muertes, secuestros, masacres y algunas otras consecuencias se vuelven parte del paisaje. Lo anterior, llevado al contexto esmeraldero de Quípama y al narcotráfico y las bandas criminales en Medellín, permiten una

intensificación del problema, al mismo tiempo que se genera un estado natural de las situaciones externas.

Teniendo en cuenta el anterior panorama consideramos necesarias herramientas que permitan conocer, analizar y comprender quizá la problemática social más grande que nos aqueja como país en este momento, pero también que permitan a los estudiantes evaluarse a sí mismos y tomar una posición frente a las situaciones que devienen del conflicto. Es por ello por lo que consideramos necesario el desarrollo de niveles y habilidades del pensamiento crítico, en tanto les permite a los estudiantes una comprensión profunda e intencionada de la problemática que se quiere analizar y exigen de nosotros los docentes un trabajo que se dirija específicamente a lograr este objetivo.

Elegimos hacerlo a través de la literatura pues, en palabras de Bolívar (2000) “la lectura de un texto literario es también un proceso de interacción social, puesto que no se puede sustraer el acto de lectura de las condiciones culturales, sociales e históricas”. Esto quiere decir que el lector es partícipe de un conjunto de convencionalismos, praxis sociales, creencias culturales y posee una identidad propia que lo convierten en un ser que interactúa activamente en un colectivo. De esta manera, una estrategia pedagógica que se aborde a partir del texto literario, más precisamente, del cuento y la crónica, contribuye con la apropiación y comprensión crítica del conflicto armado colombiano al propiciar herramientas para que los estudiantes puedan comprender el impacto social del conflicto armado de su país y las afectaciones que este ha dejado a lo largo de la historia a partir de las vivencias individual que estos permiten abordar. Desde la perspectiva cognitiva, la lectura crítica de textos, tal como lo indican Sadker et al. (2014) es una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en tanto “busca que él y la estudiante encuentren sus propias respuestas pero que estén basadas en ideas que muestren su criticidad (...)” (p. 5)

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, la pregunta que intenta responder esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los cambios que se presentan en el pensamiento crítico en sus niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación en los estudiantes de 10° de las Instituciones Educativas Francisco Miranda de Medellín Antioquia y Nuestra Señora de la Paz de Quípama Boyacá, a partir de la implementación de una estrategia

pedagógica basada en el abordaje de cuentos y crónicas sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia?

2. Preguntas y Objetivos de la Investigación

2.1 Preguntas Problematicadoras

- ¿En qué niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación se encuentran los estudiantes en relación con sus comprensiones sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia?
- ¿Cuáles son los cambios que se presentan en los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación al implementar una propuesta pedagógica, basada en la lectura de crónicas y cuentos, ¿que conduzca a la comprensión del impacto social del conflicto armado en Colombia?
- ¿Qué comprensiones sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia presentan los estudiantes de acuerdo con los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación después de la aplicación de la propuesta pedagógica?

2.2 Objetivos

2.2.1 *Objetivo General*

Determinar los cambios del pensamiento crítico en sus niveles conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de los estudiantes de 10° de las Instituciones Educativas Francisco Miranda de Medellín Antioquia y Nuestra señora de la Paz de Quípama Boyacá, a partir de la implementación de cuentos y crónicas sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia.

2.2.2 *Objetivos Específicos*

- Establecer los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación en que se encuentran los estudiantes en relación con las comprensiones sobre las consecuencias del conflicto armado en Colombia.
- Describir los cambios que se presentan en los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación al implementar una estrategia pedagógica, basada en la lectura de crónicas y cuentos, que conduzcan a la comprensión del impacto social del conflicto armado en Colombia.
- Reconocer los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación en que se encuentran los estudiantes en relación con las comprensiones sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia después de la aplicación de la estrategia pedagógica.

3. Justificación

Cano y Álvarez (2020) exponen que la manifestación del pensamiento crítico se evidencia en las comprensiones y actuaciones que un individuo puede llegar a tener en el mundo. Así, la actividad de pensar críticamente se define tanto por el uso de habilidades y la capacidad para integrarlas dentro del proceso de aprendizaje en cuanto a una temática en específico, así como las comprensiones posteriores a este proceso:

El pensamiento como facultad mental, junto con el lenguaje, constituyen procesos cognitivos de alto nivel, que requieren de habilidades que los potencien desde temprana edad. El desarrollo de estos procesos depende de que el sujeto vaya tomando conciencia de sus actuaciones en el mundo; la comprensión es una de sus mayores manifestaciones. (p.15)

Girón (2015, 23 de febrero) expone que la reproducción de la guerra y de sus lógicas dentro del territorio colombiano son consecuencia de la poca formación que hay del pensamiento crítico. Esto se debe a que, si los individuos no piensan críticamente, no habrá un cuestionamiento de lógicas y parámetros que se han establecido como ciertos dentro del conflicto, así como tampoco

habrá interés de perseguir y cuestionar sobre conceptos como la verdad y la justicia. Por su parte, Avilés et al., (2019) afirman que la formación de un pensamiento crítico intencionado en el aula permite que el estudiante supere la concepción memorística de los contenidos, en este caso, del conflicto armado, con el propósito de que pueda formular preguntas y argumentos que sobrepasen lo que nos cuentan de algo. En otras palabras, el pensamiento crítico brinda herramientas para la apropiación del conocimiento que se imparte sobre el conflicto armado. Dentro de su investigación estos autores dan cuenta de cómo el uso del pensamiento crítico permite que los estudiantes sobrepasen el conocimiento abstracto y conceptual de la historia del conflicto en tanto:

Se activa un tipo de pensamiento que logra entrelazar lo teórico, con el mundo de lo práctico, con el universo del Significado, y, por ende, se propicia un tipo de pensamiento crítico frente al mundo exterior y frente a sus propias realidades. Paula, Juan José y Salomé dejan leer entre líneas, esa apropiación de un sentido reflexivo y crítico frente a lo que antes sólo eran términos abstractos de la asignatura de Historia. (p.183)

Además, el pensamiento crítico implica, tal como enuncian los autores, un “despertar ético”. Por otro lado, para Gómez y Hilbert (2014) el pensamiento crítico ingresa como aquel tipo de pensamiento que debe asumirse para enfrentar las preguntas que pueden traer consigo los contextos bélicos. En esta misma línea, Santisteban y Gonzales (2013) explican la necesidad del uso del pensamiento crítico para la comprensión de realidades sociales, así como de las sociedades de la información; es decir, el pensamiento crítico puede fungir como medio entre el mundo de la comunicación que expresa ciertas realidades y las percepciones que el sujeto tiene sobre ellas:

Como resultado de lo anterior, está la facilidad de producir, comunicar y acceder a un volumen mayor de información. Esto puede ser entendido como algo positivo, pero a la par puede ser problemático si no se disponen de las habilidades y estructuras de pensamiento suficientes para seleccionar, clasificar e interpretar dicha información. En otras palabras, es necesario desarrollar en las personas las habilidades de pensamiento necesarias para no dejarse llevar por el volumen de información, sin pensar en el contenido o trasfondo real. (p. 762)

Para terminar, es necesario mencionar que algunos autores (Bernal y Quintero, 2018; Bernal, 2019) dentro de sus investigaciones encuentran que, a pesar de haber un interés social aparente dentro la formación de habilidades, estas en muchas ocasiones se implementan como

herramientas cognitivas y no se logra una real conexión por parte de los estudiantes con su entorno. Esto se debe a la falta de estrategias en los procesos de enseñanza y a la forma en las que se abordan los contenidos. Es decir, aunque se aborde desde un evento de la realidad, este abordaje se lleva a cabo desde lo objetivo. Es por ello por lo que, la implementación del pensamiento crítico como medio para la comprensión de realidades, se debe llevar a cabo teniendo en cuenta todas aquellas aristas que la comprenden. Por otro lado, autores como Padilla y Bermúdez (2016) y Bajaj (2008), mencionan que el pensamiento crítico parece ser una constante entre las propuestas para la comprensión de la violencia en tanto permite visualizar a las víctimas como parte de la problemática.

Ahora bien, con relación al problema de la objetividad con la que se suele abordar el conflicto armado en la escuela, vale la pena mencionar que, además del uso del pensamiento crítico, los textos literarios se han erigido como una alternativa para el abordaje de la problemática social enunciada. Tal como lo exponen Padilla y Bermúdez (2016) las narrativas desempeñan un papel importante en el entendimiento de las problemáticas sociales al permitir leer y contar otras versiones, permitiendo dar un paso de la concepción de una historia que se presenta como verdadera, a historias múltiples. Dentro de su estudio, los autores analizan el *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* con la intención de retomar el conflicto armado a partir de narrativas alternativas a las del currículo nacional:

Los textos escolares, como ocurre en otros lugares, cumplen la función de ofrecer una síntesis, por fuerza apretada y general, de la historia nacional; y no se han escrito con preguntas sobre el conflicto, la violencia y la paz en mente. En cambio, el informe *¡Basta Ya!*, con todas las limitaciones que pueda tener, representa el esfuerzo de un grupo de investigadores por mirar al pasado y narrar una historia violenta con miras a construir un horizonte de paz. (p. 223)

En el texto *¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano?* Vásquez et al. (2018) presentan la literatura como un dinamizador del pensamiento crítico, pues, en efecto, quien lee se ve obligado a realizar procesos cognitivos básicos y tiene la posibilidad de alcanzar funciones y habilidades propias del pensamiento crítico como el desarrollo del juicio. Además, las narrativas son posibilitadoras de la reconstrucción de la subjetividad y el perdón dado que, en su acontecimiento, requiere del discurso

y la declaración testimonial, así como la pluralidad para su enunciación. De este modo, las narrativas pueden cumplir también un papel de resistencia al oponerse a la visión de una verdad absoluta de los hechos (Linde, 2019).

Tal como lo muestran algunos estudios sobre la literatura colombiana, por ejemplo: Cárdenas (2018), Calvache (2016), Lora (2011), Toro (2017), Osorio (2006), entre otros, gran parte de los relatos y narraciones han estado inspiradas o basadas en hechos ocurridos en el marco del conflicto armado. En esta medida, la literatura colombiana podría considerarse un retrato escrito de las vivencias y realidades de la víctimas y victimarios implicados en las lógicas del conflicto armado. Por este motivo, se puede pensar en la literatura como un puente para la adquisición de habilidades del pensamiento crítico, así como para una comprensión más amplia y subjetiva del conflicto.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se hace necesario a través de una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, que le permita a los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Francisco Miranda e Institución Educativa Técnica Nuestra señora de la paz, asumir cambios estructurales en nuevas formas de comprender y apropiarse de la realidad social desde lo cognitivo y lo identitario en pro de la comprensión de su realidad y de fenómenos sociales como lo es conflicto armado colombiano.

El producto de esta investigación permitirá, por un lado, determinar en qué nivel y de pensamiento crítico se encuentran los estudiantes, para con ello, mejorar o fortalecer sus habilidades. También se establecerán las comprensiones sobre el conflicto armado colombiano, así como niveles de pensamiento crítico en los que se encuentran esas comprensiones. Asunto que, consideramos, no es de menor importancia, teniendo en cuenta los hallazgos presentados recientemente por la Comisión de la Verdad (2022), en los que se revela que el 40% de la ciudadanía no tiene conocimiento sobre el conflicto armado. Así, el uso de la estrategia pedagógica y la evaluación minuciosa de esta permitirá saber qué actividades posibilitan un mejor desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y, a su vez, conocer qué otras potencian de mejor manera la comprensión sobre el conflicto armado.

La adaptación del instrumento de dilemas basado en el impacto social del conflicto armado es una herramienta que permitirá determinar, por lo menos en estudiantes de la media de otras instituciones educativas, los niveles de pensamiento crítico y las comprensiones sobre el

conflicto armado en la que se encuentran. En esta medida, los aportes teóricos y académicos que esta investigación brinda al campo educativo facilitarán el diseño de estrategias que busquen intervenir aspectos vinculados con el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, que fomenten en los estudiantes la conciencia y una visión profunda de fenómenos sociales, que afectan directa o indirectamente a los protagonistas de la educación. Es por esto que tanto docentes como la educación en general, deben garantizar procesos de calidad en cuanto al desarrollo de aptitudes cognitivas de alto nivel. Es así como las Instituciones Educativas Técnica Nuestra Señora de la Paz y Francisco Miranda, se verán beneficiadas de este proyecto, en tanto los aportes de la construcción de memoria histórica y tejido social, posibilitando la inserción de nuevas estrategias de orden pedagógico que permitan la comprensión desde una perspectiva distinta y necesaria de lo que es el conflicto armado, al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades del pensamiento crítico.

4. Antecedentes

Con la intención de establecer un estado del arte que abarcara las temáticas relacionadas con la presente investigación, se hizo un rastreo investigativo en diversas bases de datos especializadas como Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Académico, que permitieran, por un lado, examinar las investigaciones realizadas en torno al pensamiento crítico y texto literario; conflicto armado y literatura; niveles y habilidades que consolidan el pensamiento crítico. Por otro lado, estudios centrados en las consecuencias del conflicto armado en la población civil y literatura y la manera como se ha venido abordando el conflicto armado en el ámbito educativo. De acuerdo con estas exploraciones, se determinaron tendencias que permitieron la construcción teórica y metodológica del estudio en relación con sus temáticas específicas. Dado esto, se establecieron y agruparon las siguientes tendencias:

4.1 Pensamiento Crítico, literatura y conflicto armado

En la búsqueda documental para consolidar esta categoría surgieron investigaciones tanto de maestrías como de doctorados, cuyos contenidos y tema central permitieron identificar dos tendencias: la primera, está relacionada con una gran cantidad de trabajos que abordan el pensamiento crítico desde los procesos de lecto-escritura en todos los niveles educativos. La segunda, reflejó investigaciones más centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y las

habilidades para la resolución de problemas, la argumentación y el saber hacer por parte de los estudiantes en diversos contextos, a partir de lo aprendido en el aula de clase. Finalmente, la tercera, aportó referentes relacionados con el abordaje del conflicto armado en espacios educativos empleando como medio la literatura, sobre todo, texto testimoniales e históricos que facilitarían en los estudiantes las comprensiones a nivel general y específico de un fenómeno social que aún sigue latente en la sociedad colombiana y, de la misma manera, que este pudiera ser cuestionado y confortado desde posturas críticas.

Es necesario aclarar que la mayoría de las investigaciones que se encargan de examinar esta problemática social suelen estar más encaminadas a establecer relaciones teóricas que investigaciones de campo. En la búsqueda realizada se encontraron las siguientes investigaciones:

Pabón (2019) dio cuenta de cómo niños de nueve y once años del colegio Fernando Gonzales Ochoa expresan sus opiniones y cuestionamientos esperando la aprobación del profesor. Debido a esto, los investigadores se centraron en la búsqueda de estrategias basadas en la lecto-escritura de textos literarios en el aula que trataran temáticas relacionadas con los derechos de los niños; la situación sociocultural del país; su contexto escolar y aspectos y situaciones familiares que apuntaran, primero, a la formación de un pensamiento no automatizado y memorístico y, segundo, que dieran paso a la imaginación infantil. Así, bajo un enfoque cuantitativo con método de investigación acción- participación, encontraron que dichos ejercicios permitieron el cuestionamiento, la toma asertiva de decisiones y la autoconstrucción y búsqueda de aprendizaje de los niños, factores que dieron cuenta de los cambios a nivel cognitivo que se dieron en los niños al mejorar sus habilidades al momento de dar sus puntos de vista, opiniones y argumentos sobre determinada temática. No obstante, tal como lo indicó la autora, algunos niños siguieron con la inseguridad para opinar, debido a la costumbre de alienarse a la aprobación de la autoridad. Lo anterior, debido a que han sido educados bajo un modelo de contenidos obligatorios e imposición del conocimiento.

En una línea similar se encontró la investigación de Rincón (2013), quien a partir de una estrategia metodológica buscó promover desde la literatura infantil mediada por las TIC, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias ciudadanas en infantes. Este trabajo se desarrolló con niños entre los cinco y seis años en educación preescolar y primero de

la Institución Educativa Colegio de Buenos Aires, ubicado en Villavicencio. Para lograr su objetivo, la investigadora llevó a cabo entrevistas y talleres a docentes y estudiantes, con la intención de indagar en los conocimientos de estos en competencias ciudadanas y las estrategias que implementaron para su enseñanza. De este modo, la triangulación de los datos requirió la integración de aspectos cualitativos y cuantitativos, que permitieron comprobar que la literatura infantil mediada por el uso de las TIC facilitó en los niños el desarrollo del ingenio, pues fueron habilidosos al hacer uso de su imaginación cuando se les pidió responder o argumentar una pregunta o dar sus ideas y puntos de vista sobre el accionar de los personajes literarios. De este estudio se concluyó que, aunque los recursos literarios e instrumentos empleados en la recolección de datos fueron de suma importancia, la inclusión de los padres de familia y docentes en la estrategia metodológica fue lo que dejó cambios verdaderamente observables, en tanto permitió un proceso intencionado hacia la formación de algo en específico.

Sanjuan y Ballarin (2019), también propusieron abordar el pensamiento crítico desde textos literarios que incluyan temáticas como los roles de género. Los participantes de esta investigación fueron 10 niños y 10 niñas de 3° de un Colegio de Zaragoza, España. Varios de estos niños, son migrantes de continentes como: Norte de África, Europa y Latinoamérica. De este modo, adoptaron un enfoque cualitativo con un método etnográfico, donde emplearon cuestionarios semiestructurados y entrevistas orales e individuales en las cuales recolectaron las concepciones y creencias previas que tenían los niños sobre el tema de los roles de género. Para tal fin, los investigadores seleccionaron minuciosamente un corpus literario relacionado con las categorías a desarrollar, es decir, literatura infantil que contuviera distintas posiciones sobre el tema o que encarnara roles de género, para luego llevar a cabo sesiones de lectura y conversaciones con los participantes. Los conversatorios permitieron que se registraran las intervenciones a partir de grabaciones audiovisuales y textos escritos, para después comparar las discusiones emergentes con las previas y determinar así los cambios dados entre las ideas iniciales y las finales. Las acciones anteriores develaron que al inicio los niños tenían distinciones preconcebidas en cuanto a las tareas y roles por género que debían asumir tanto hombres como mujeres; sin embargo, a medida que se fueron dando las lecturas y las discusiones muchas de las ideas que tenían fueron transformándose en otras que demostraron ser más

lógicas, mejor argumentadas y coherentes en cuanto al reconocimiento de las funciones de hombres y mujeres.

Benítez (2020) dirigió su investigación hacia la realización de actividades didácticas por medio de textos continuos, discontinuos y situaciones problema relacionadas con conflictos sociales, con el fin de potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de la educación media. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de investigación acción, cuyo objetivo fue mejorar la calidad del pensamiento crítico en 30 estudiantes del grado 10°A de la Institución Educativa N°5, jornada diurna en Maicao-La Guajira. Para lograr los objetivos planteados, el investigador utilizó técnicas e instrumentos como la observación, rutinas de pensamiento positivo y negativos interesantes (PNI), lecturas críticas, situaciones problema y cuestionarios para identificar los niveles de indagación y finalmente las matrices de doble entrada. Como consecuencia de lo anterior, se obtuvieron datos importantes que permitieron reconocer cambios cognitivos de los estudiantes en cuanto a pensamiento crítico, puesto que se evidenció mayor interés por aprender e interiorizar el conocimiento sin llegar a lo memorístico. También, se pudo observar el fomento de habilidades de indagación dadas a través de preguntas de nivel II o preguntas fácticas, que indagan por causas explicativas cuestionando acerca del porqué de un hecho o fenómeno. Cabe destacar que este tipo de preguntas facilita al estudiante habilidades para exponer argumentos y posturas críticas.

Vargas y Gómez (2019), basándose en el método de desarrollo de pensamiento crítico de Richard y Elder (2003), implementaron una estrategia pedagógica basada en la lectura de textos periodísticos, con el fin de generar nuevas estrategias de enseñanza en pro de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Al llevar a cabo procesos de lectura, los estudiantes debían señalar su temática principal, buscar información adicional para complementar conceptos leídos e interpretar y confrontar lo abordado con situaciones reales del contexto. Así pues, se notó que el proyecto fue solo un inicio en el proceso de formación de pensamiento crítico, ya que la estrategia de usar textos periodísticos fue más eficiente en ese propósito que las guías de aprendizaje de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, aplicaron entrevistas dirigidas a los estudiantes que dieron cuenta del impacto generado por la estrategia pedagógica en cuestión. Aquí, ellos mostraron conformidad con la metodología en tanto rompía con la clase magistral a la que estaban acostumbrados.

De una manera similar, Gómez (2014) orientó su investigación hacia el desarrollo del pensamiento crítico en el Programa de Desarrollo Integral. Su objetivo se centró en intervenir a los estudiantes en el curso de lectura académica en inglés de la Universidad de los Andes. Estuvo orientado a que los educandos pudieran exponer y desarrollar sus puntos de vista de acuerdo con el desarrollo de una temática determinada. Por otro lado, para garantizar un buen rendimiento en los resultados de este grupo, no sólo bastó fomentar conocimientos gramaticales, sino también generar estrategias que permitan a los estudiantes por un lado, alcanzar un nivel de lectura crítica acorde con los textos que se le presentan y, por otro, que expresen de manera fluida y coherente sus opiniones. Con el propósito de lograr lo anterior, la autora tomó algunos planteamientos del análisis crítico del discurso que permitieron a los estudiantes leer entre líneas y desentrañar en las lecturas las ideas políticas y mediáticas que imperan en muchos discursos (Gómez, 2014, p. 21). Al estar más centrada en describir el proceso en la formación de un pensamiento crítico que en mostrar resultados absolutos, la investigadora afirmó que uno de los asuntos más complejos en la implementación de la estrategia fue la elaboración de preguntas que no tuvieran sesgos y que permitieran respuestas subjetivas que dieran paso a exposición de argumentos.

En su investigación, Perdomo (2018) planteó la promoción del pensamiento crítico a través de la aplicación de un instrumento basado en la lectura y comprensión de textos. Este estudio cualitativo de enfoque fenomenológico se desarrolló en la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz con 39 estudiantes, específicamente 19 niñas y 20 niños entre los 9 y los 10 años, pertenecientes al grado 5°1. En su objetivo de medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes y alcanzar las competencias básicas del pensamiento propuesta en la taxonomía de Bloom como: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, empleó técnicas e instrumentos de recolección de datos tales como la documentación textual y literaria y la observación participante. En los resultados se destacó inicialmente un avance significativo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, que fueron vistas a su vez como un proceso de aprendizaje en el aula de clase. Por otra parte, el papel activo en el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes contribuyó a mejorar las destrezas para desarrollar los niveles de comprensión de textos. Lo anterior, permitió asumir nuevas estrategias didácticas y retos de aprendizaje mejorando la función participativa y coactiva en la construcción del conocimiento.

Arteaga et. al (2017) propusieron la aplicación de una estrategia didáctica basada en dos dimensiones de competencias básicas y nucleares para desarrollar el pensamiento crítico, la primera, tiene que ver con la comprensión lectora y, la segunda, con la escritura. De este modo, orientaron su metodología hacia la investigación/intervención con una población de estudiantes del grado 9º y docentes de Lengua Castellana del Instituto Técnico Girardota del municipio de Túquerres. En concordancia con lo anterior, aplicaron técnicas e instrumentos como la descripción y análisis de los guiones implementados, así como también, el prediagnóstico, los diarios de campo, la visita in situ, las entrevistas, los escenarios reflexivos y otros. Finalmente, el análisis de los datos permitió encontrar que existe una correlación entre habilidades específicas de la lectura y el pensamiento crítico, pero, además, las primeras influyen directamente en la formación de habilidades específicas del pensamiento crítico.

Por consiguiente, en una investigación de corte cuantitativo/ descriptiva basada en el diseño correlacional de Spearman, Escandón (2018) implementó en estudiantes universitarios de primer semestre de Filosofía en la Universidad Nacional Federico Villarreal; en un primer momento, un cuestionario de 24 ítems para medir los niveles del pensamiento crítico. Posterior a esto llevó a cabo sesiones de lectura de textos filosóficos, con el fin de determinar a partir de una prueba escrita de 18 ítems los niveles de pensamiento crítico generados a partir de la relación entre este y la comprensión lectora de los textos trabajados. Así pues, el autor constató de acuerdo con el coeficiente de correlación de Spearman, que hubo una correlación alta y significativa (0.771) entre las variables estudiadas; lo que quiere decir que, a mayor desarrollo en los niveles de pensamiento crítico, mayor es el nivel de comprensión lectora reflexiva por parte de los estudiantes.

De una manera similar, Olivero (2017) propuso una estrategia didáctica donde se fomente el desarrollo del pensamiento crítico y sus habilidades, tomando como herramienta la biblioteca escolar. En ese sentido, intervino una población de veinte estudiantes de 10º y 11º de la Institución Educativa General Santander, con quienes se ejecutó talleres de lectura; preguntas orientadoras que propiciaron discusiones y debates; obras de títeres, lecturas dirigidas; análisis de cortometrajes; cine-foros y lecturas al patio. Como resultado de este trabajo, logró vislumbrar que generar espacios donde los estudiantes pudieran pensar críticamente propició en ellos una movilización autónoma del pensamiento, ya que al aplicar las estrategias didácticas de forma

sistémica se logró la reflexividad por medio del lenguaje. Al mismo tiempo, se notó que los procesos cognitivos generados a partir de la intervención son fundamentales en el transcurrir del aprendizaje y dan pie para que didácticas específicas de diferentes áreas sean transversalizadas y se aúnen para mejorar procesos de aprendizaje en los que se vea reflejado el pensamiento crítico.

Bernal y Quintero (2018) exponen como la doxa, término griego que traduce opinión, siendo un conocimiento que se centra en las creencias y prejuicios y que se vale de fuentes no confiables para justificar y explicar la realidad, resulta ser un impedimento para el desarrollo de un pensamiento crítico en torno al conflicto armado y los acuerdos de paz. Frente a las encuestas realizadas en cuatro instituciones de Bogotá, los autores encontraron que la mayoría de los estudiantes suelen responsabilizar a las guerrillas más que al Estado, que hay poca información o eufemismos para nombrar a los desplazados y que muchos expresaban su preocupación por la expropiación o por que tomen lugar políticas extranjeras.

Bernal (2019), en su estudio cualitativo enfocado al método descriptivo/interpretativista, indagó sobre los imaginarios y representaciones colectivas que tienen 7 estudiantes entre los 19 y 42 años de la universidad Santo Tomás de Tunja frente al conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz. Asimismo, la investigación buscó entender la importancia que tiene la Universidad en la formación del pensamiento crítico para llegar a comprender las ideas y percepciones que giran en torno a la relación del conflicto armado y el proceso de paz con las FARC. Estas, fueron recolectadas a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada sobre los imaginarios que tienen los estudiantes a favor de la problemática estudiada. A partir de ello, se comprobó que los estudiantes tienen nociones muy generales sobre lo que significan las memorias del conflicto que vive Colombia hace décadas y quiénes son sus actores indirectos y directos, como lo son sus víctimas y los grupos al margen de la ley. Un aspecto para destacar en este estudio fue que la mayoría de los participantes manifestó altos niveles de empatía con cada una de las situaciones y experiencias de las víctimas, llevándolos a pensar que algo así no debería volver a repetirse. Finalmente, se reconoció que en Colombia hace falta una política clara que aporte información sobre el proceso de paz y los sectores políticos y económicos, con el fin de no generar desinformación y desprestigio sobre la “verdad” de las víctimas.

Muñoz et. al (2013) interpretaron los discursos de estudiantes y educadores sobre la importancia que tiene el pensamiento crítico en la formación ciudadana, mediante un estudio

cuantitativo – hermenéutico, llevado a cabo en la Institución Educativa de Básica y Media San Juan Bosco de la Ciudad de Cúcuta, Norte de Santander con una población de 11 docentes y 18 estudiantes entre los 15 y 17 años. Allí, se realizaron entrevistas semiestructuradas a grupos focales, lo cual permitió un acercamiento a la conciencia discursiva de la población estudiada, determinando así, que hay una educación pobre en cuanto al conflicto; la educación para el respeto; el compromiso solidario con el otro y el juicio crítico. Por otro lado, se develaron prácticas en las que proponen alternativas a las formas tradicionales de educar políticamente en el buen ejercicio ciudadano que parta del raciocinio, el diálogo y la legitimidad.

Mosquera y Rodríguez (2018) en su investigación tematizaron la memoria del conflicto a través de la literatura, la música y la narrativa con el objetivo de apuntar a la formación de subjetividad política. Los sujetos participantes en esta investigación fueron estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino de Titiribí, Antioquia. Valiéndose de la historia oral y el enfoque hermenéutico, los resultados de este trabajo revelaron que las herramientas usadas para la intervención permiten una configuración del sujeto que le permite concebir el conflicto como parte de su propia realidad.

Muños y Vásquez (2018) usaron una secuencia didáctica basada en la producción textual, que les permitió mostrar cómo los estudiantes de grado quinto y sexto de la Institución Educativa Agropecuaria Monterredondo en el Cauca, lograron la construcción de relatos sobre el conflicto armado fortaleciendo los procesos de pensamiento crítico. La secuencia didáctica que desarrollaron se basó en la lectura, escritura de textos y en ejercicios narrativos orales en los que los niños pudieran expresar de manera progresiva y guiada, sus opiniones y concepciones sobre el conflicto armado. En los resultados los autores observan que, gracias a la secuencia de actividades y las estrategias y métodos usados, los estudiantes pudieron pasar de un nivel inferencial a un nivel crítico.

Urrego (2019) enfocó su estudio a un modelo de Investigación-Acción Participante en una institución educativa, ubicada en el barrio Venecia (localidad Tunjuelito), Bogotá. Con una población de 18 estudiantes de los grados décimo y once, buscó mediante una estrategia de intervención pedagógica que los estudiantes pudieran comprender el valor que tiene el testimonio literario en la configuración de las memorias y vivencias de las voces que los narran. Este ejercicio permitió la comprensión y reflexión crítica de las dinámicas sociales y culturales

relacionadas con problemáticas del conflicto que ha azotado al país durante décadas. Cabe resaltar, que la propuesta estuvo conformada por obras como *Perdonar lo imperdonable* de Claudia Palacios (2015), por medio de la cual el investigador buscó generar procesos reflexivos alrededor de los roles de los diferentes actores del conflicto armado en Colombia; generando así, posturas y enseñanzas alrededor de las comprensiones que se pueden originar a su alrededor. Por su parte, técnicas como el diario de campo y las encuestas permitieron evidenciar el reconocimiento del testimonio como un modo de afrontar y sensibilizarse frente a la realidad circundante. Además, quedó demostrado que emplear literatura testimonial en el aula genera un interés mayor en los educandos porque lleva a la motivación y goce al momento de abordar temáticas les generan y transmiten emociones y sensaciones. En síntesis, el desarrollo de la competencia interpretativa testimonial sigue siendo un campo que requiere de mayor ejercicio, puesto que dentro del objetivo de la investigación no llegó a desarrollarse en su totalidad.

Londoño y Carmona (2018) enrutaron una investigación cualitativa de carácter biográfico- narrativo hacia la construcción de la memoria de un pasado presente a través de una propuesta didáctica basada en la literatura y manifestaciones artísticas. Esta fue llevada a cabo en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, zona de Medellín, Antioquia, la cual se ha visto afectada permanentemente por el conflicto armado y sus consecuencias. En ella vincularon a estudiantes de 10^o2, quienes a través de las narrativas de sus propias historias aportaron una mejor comprensión y observación de las realidades y las subjetividades inmersas en los relatos. A lo anterior, se sumó el trabajo realizado a partir de la propuesta pedagógica, que permitió ejecutar una serie de actividades direccionadas a la enseñanza y aprendizaje de prácticas sociales y políticas. A partir de ello, las voces de los estudiantes relataron a través de la palabra escrita, la lírica, el dibujo y el drama experiencias y memorias de pérdida de familiares o amigos, historias de orfandad y maltrato intrafamiliar; consumo de sustancia psicoactivas; delincuencia y tráfico de estupefacientes; privación de la libertad; situaciones de desplazamiento y pobreza, entre otras. Dichas vivencias, estuvieron acompañadas de sentimientos de odio, soledad, negación, tristeza y miedo, emociones que resultan de los efectos que ha dejado a lo largo de la historia eventos catastróficos causados a jóvenes y niños víctimas del conflicto armado.

En su investigación cuantitativa-sociocrítica, Castiblanco y Villamil (2017) introdujeron el relato testimonial a su investigación-Acción-Participante como eje central para descubrir las

comprensiones y posturas críticas frente al conflicto armado colombiano. Con una población de 25 estudiantes de grado décimo, ciclo V del colegio Floridablanca IED, emplearon estrategias de recolección de datos como la observación participante, la entrevista y la ejecución de cuatro talleres que permitieron recoger las narrativas y testimonios de los participantes. La información recolectada permitió en un primer momento, vislumbrar que los jóvenes comprenden el conflicto armado en Colombia a partir de las distintas acciones bélicas ejercidas por grupos armados como las FARC y los paramilitares, quienes causan un impacto tanto físico como emocional en sus víctimas. No obstante, aunque comprenden las implicaciones del conflicto, la mayoría expresaron desconocimiento acerca del origen del conflicto colombiano. Esto dio pie para que los estudiantes lograran acercarse y empoderarse de una problemática que afectó y afecta, tanto a las zonas rurales como urbanas, consiguiendo a su vez, que los alumnos corroboraron y desmintieron algunas ideas previas sobre el fenómeno abordado.

García y González (2019) demostraron cómo a partir de la literatura novelesca se logra el acercamiento a hechos ocurridos dentro del marco del conflicto armado en Colombia. Por tal razón, propusieron la lectura de cinco novelas colombianas donde se abordan temáticas de violencia que narran los hechos y efectos que ha dejado el conflicto desde los años 50 hasta la actualidad. De esta manera, introdujeron tertulias literarias con docentes y estudiantes de 9°, 10° y 11° del Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá. Los diálogos emergentes de los conversatorios permitieron a los participantes expresar sentimientos y percepciones relacionadas con las temáticas de los textos trabajados; la memoria del conflicto armado y las comprensiones y puntos de vista sobre el sufrimiento, el padecimiento, la resistencia y la necesidad de sobrevivir de sus víctimas. También posibilitaron reconocer la importancia que tiene reconstruir el Estado, pues el país requiere sacar a la luz los orígenes de lo que es cierto o falso en el marco del conflicto armado.

Como observación general de esta tendencia, se puede afirmar que los procesos de lecto-escritura no se reducen a una sola área de conocimiento ni a una edad específica, por el contrario, encontramos que esta relación permea los procesos educativos de muchas asignaturas y se plantean desde la educación básica primaria hasta la educación universitaria. Lo anterior, se relaciona con la forma como la lectura analítica y crítica de textos literarios posibilita la construcción de diversos significados por parte del lector, pues, requiere vincular procesos

cognitivos superiores, como las habilidades del pensamiento crítico, que permiten diferenciar hechos de opiniones y percibir diversos puntos de vista; interpretar la intención comunicativa de los mensajes explícitos o implícitos dentro de un texto; establecer relaciones entre las diversas situaciones presentadas en el texto con situaciones de la vida cotidiana; evaluar lo leído de acuerdo a sus propias representaciones lingüísticas y pragmáticas para, finalmente, transversalizar lo aprendido en el proceso de lectura con otros ámbitos presentes en la vida de los sujetos.

Asimismo, estos estudios dejaron ver la importancia que tiene abordar desde la literatura el desarrollo de procesos cognitivos como el pensamiento crítico y la resignificación de memorias y hechos históricos como el conflicto armado colombiano. Cada una de estas investigaciones, surgió precisamente con ese fin, pues al ahondar de forma crítica y reflexiva en situaciones y hechos que han afectado a la sociedad colombiana tanto directa como indirectamente, facilita que sus ciudadanos, en este caso estudiantes, puedan reconocer y profundizar a partir de narrativas y diferentes textos fenómenos que, aunque la mayoría han sido conscientes de su existencia, carecen de las herramientas y dispositivos necesarios para reafirmar o desmentir el verdadero origen del conflicto. Por otra parte, desarrollar investigaciones con víctimas y victimarios del conflicto armado enfocadas al relato testimonial permite no solo, que estos puedan expresar y dar sentido por medio del texto a las vivencias y afectaciones que han afrontado, sino también, en denunciar públicamente esas versiones de sus vidas que han tenido que ocultar a causa de la represión a la que se han visto sometidos.

En conclusión, tal como se mencionó en algunas de las investigaciones citadas, tanto la literatura como las narrativas testimoniales fungen en pro del acceso a procesos de reflexión de la realidad circundante, propiciando así, espacios para la discusión, el debate, la generación de nuevas ideas y puntos de vista, análisis y comprensión de situaciones problematizadoras, que apunten sobre todo a la formación de sujetos y estudiantes con un pensamiento crítico más sólido frente al abordaje y comprensión de hechos sociales.

4.2 Niveles y habilidades que consolidan el pensamiento crítico

En esta segunda tendencia, se encontraron una cantidad de estudios que apuntan a establecer cómo en el ámbito educativo se pueden desarrollar, potenciar y emplear las diversas habilidades del pensamiento crítico y la forma en que se manifiestan en el estudiante en cuanto a:

la resolución de problemas; la adquisición del conocimiento; los procesos comunicativos; la argumentación y la emisión de posturas coherentes; el rendimiento académico y, a la lectura y producción escrita de diferentes tipologías textuales. En consecuencia, los investigadores plantearon y revisaron las estrategias y herramientas para que dichas habilidades fueran logradas por los estudiantes, mejorando así sus aptitudes cognitivas de orden superior.

Entre la diversidad de investigaciones relacionadas con niveles y habilidades de pensamiento crítico se encontró a:

Remache (2017), quien identificó en su estudio exploratorio/ descriptivo que los estudiantes ecuatorianos presentan dificultades en pruebas de ingreso a la educación superior, las cuales se fundamentan en comprensión de lectura y escritura de textos. Esto demostró que, a pesar de hacer énfasis en la importancia que tiene ingresar a la universidad, no hay una conexión entre la transición que se da entre esta y la escuela secundaria; es decir, no hay una preparación en las habilidades que se requieren para un fácil acceso a la educación superior. Dado esto, el autor propuso desde su investigación doctoral llevar a cabo una propuesta, mediante la cual se analizó el pensamiento crítico y su relación con las habilidades comunicativas de los estudiantes que ingresaban a la Universidad Tecnológica Equinoccial y Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. Para ello, consideró 375 participantes de ambas instituciones, con los cuales ejecutó un cuestionario de pensamiento crítico diseñado por Santiuste con la intención de explorar las dimensiones dialógicas y sustantiva de los estudiantes.

Los resultados demostraron que, en relación con la dimensión sustantiva hubo falencias en el reconocimiento de tipologías textuales al momento de examinar un texto, lo que implicó un desconocimiento de la lógica interna en la lectura. Se develó también que, tanto en la dimensión dialógica como en la sustantiva, los estudiantes absorben la información de un texto sin examinarlo de manera crítica; por lo tanto, queda demostrado que en la mayoría se da el desarrollo de un pensamiento mecánico más que crítico, lo cual, influyó en el proceso de escritura y expresión oral de las ideas. Lo anterior, reflejó que las habilidades comunicativas y de pensamiento crítico dependen en gran medida del análisis sustantivo y dialógico que los estudiantes hicieron a partir de la lectura, escritura y la expresión comunicativa en las pruebas universitarias, debido a que influye en los índices de ingreso a las instituciones de educación superior.

Por su parte, Sánchez (2020) se interesó por el desarrollo de habilidades argumentativas, cuya falencia se hizo visible en la producción textual de ensayos y en los resultados de las pruebas ICFES y PISA en los estudiantes de grado noveno de educación media colombiana. La investigación se enfocó en el diseño y aplicación de una estrategia didáctica, con el propósito de analizar los elementos de cohesión, coherencia y argumentación empleados por los estudiantes en procesos escriturales en la producción de ensayos. La estrategia dejó como evidencia el mejoramiento paulatino de estos procesos a medida que se llevaban a cabo las fases de escritura, en donde cada ensayo presentó mejores niveles de redacción. De este modo, fue posible vislumbrar argumentos lógicos y coherentes con la temática abordada; además, los estudiantes utilizaron hipótesis claras y bien estructuradas, acompañadas de juicios válidos.

Águila (2014) examinó el rol que han jugado las herramientas del lenguaje en la formación del pensamiento crítico en los alumnos de la Universidad de Sonora, España. El proyecto fue llevado a cabo con 217 alumnos inscritos en el programa universitario llamado “Aprender a Aprender”, con los cuales leyó textos descriptivos, informativos y argumentativos, para después medir algunas variables utilizadas en el estudio de estos. Los resultados reflejaron que en los estudiantes había ciertos vacíos y falencias al momento de expresar y reconocer ideas propias y ajenas, es decir, aunque en ocasiones los estudiantes presentaron un saber teórico y conceptual, algunos fallaron en escenarios donde debían llevarlos a la práctica. En síntesis, es necesario ejercer más propuestas centradas en el desarrollo de habilidades que tengan como propósito el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, que una propuesta formulada con tal propósito permite a los estudiantes mayor comprensión, profundización y práctica de las ideas que desarrollan.

Triana (2018) examinó el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico a través de lecturas sobre el conflicto armado en el área de Ciencias Sociales. De este modo, orientó su investigación cualitativa de corte etnográfico con 27 estudiantes del grado décimo del Colegio Distrital Jorge Soto del Corral. Aquí, empleó como herramienta el rastreo y búsqueda bibliográfica de textos sobre la problemática en cuestión en blogs, material audiovisual, medios de comunicación, videos y distintas páginas. Así pues, diseñó e implementó cinco secuencias didácticas en las clases de sociales, para acercar y facilitar en los estudiantes la comprensión y la realidad del conflicto armado. Tras poner en marcha las secuencias didácticas, la autora resaltó

que el desarrollo intencionado del pensamiento crítico permitió a los estudiantes una mayor comprensión de temas relacionados con hechos históricos, culturales y sociales que impliquen un discernimiento de realidades e ideas individuales y colectivas.

Lázaro (2020) indagó en su tesis doctoral, sobre las dificultades y desafíos a los que continuamente se ven enfrentados los estudiantes de los primeros semestres de una Universidad privada en Lima- Perú; al evidenciar las falencias registradas en la redacción de textos de tipo argumentativo. En dicha situación, se reflejaron argumentos pobres, escasos y carentes de explicación y análisis de la información por lo cual, determinó la insuficiencia de pensamiento crítico y uso limitado de las habilidades que lo integran. De este modo, bajo una investigación cualitativa de corte fenomenológico- hermenéutico analizó a un grupo de diez participantes a través de una entrevista semiestructurada, más específicamente, seis estudiantes; un coordinador de curso y tres docentes. Así pues, halló que las habilidades del pensamiento crítico se encontraron presentes en algunos estudiantes de forma apenas naciente; sin embargo, en otros estas habilidades se manifestaron imperceptiblemente. De este modo, problemáticas como estas exigen una mayor intervención por parte de los maestros y las instituciones de educación superior, puesto que requieren de un trabajo profundo y constante en la adquisición de competencias y habilidades argumentativas dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sánchez (2017) en su investigación “*Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria*” desarrolló una metodología cuasiexperimental-correlacional donde propuso el juego como una herramienta para identificar su efecto sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico: análisis, argumentación, solución de problemas y toma de decisiones. De acuerdo con esto, incorporó una población de 26 estudiantes de grado 5° de un colegio distrital en Bogotá, a estos estudiantes aplicó un pretest y un posttest, con el fin de examinar los cambios generados en el pensamiento crítico a partir de intervenciones basadas en juegos donde se potenciaron cada una de las habilidades mencionadas anteriormente. Como resultado obtuvo que, el aprendizaje apoyado en el juego es una estrategia que no sólo permite el potenciamiento de las habilidades del pensamiento crítico, sino también, el trabajo cooperativo, la autonomía, y la participación a la hora de encontrar respuestas y resolver cuestionamientos generados durante las sesiones con los juegos.

Por otro lado, la investigación de López y Betancourt (2017) surgió del interés por indagar en los factores que influyen en la formación del pensamiento crítico en estudiantes de zonas rurales de la Institución Educativa Adolfo León Gómez, ubicada en Pasca Cundinamarca. Bajo una metodología de estudio de caso de tipo explicativa, con enfoque mixto y diseño secuencial, aplicó entrevistas semiestructuradas y encuestas a una muestra no probabilística de 24 niños no participantes y, a 77 pertenecientes al programa innovador de enseñanza que incorpora la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y las matemáticas. En el transcurso de su ejecución, las autoras identificaron que tras dividir y analizar los grupos por categorías y factores como: psicológicos, económicos, educativo, social y familiar que pueden afectar el buen juicio y desarrollo del pensamiento crítico encontraron que, la manifestación y alcance de este por parte de los estudiantes se ve fuertemente afectada, debido a las disposiciones cognitivas de estos se ven constantemente afectadas por los factores mencionados anteriormente.

Para Hernández (2020), el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en infantes es una tarea fundamental en la que debe centrarse la educación escolarizada y, a su vez, generar espacios para la exploración y comprensión del medio en el que se desenvuelven. Lo anterior, cobró importancia al explicar cómo desde las instituciones de educación preescolar se torna factible estimular las diferentes habilidades del pensamiento crítico que, definidas por el mismo Hernández, son entendidas como la capacidad para conocer, comprender, analizar, organizar, sintetizar y evaluar la información al mismo tiempo que ejecutan acciones con ayuda de procesos de orden ejecutivo. Por tal motivo, la autora incorporó en su investigación situaciones experimentales como las analítico-sintéticas e inductivas-deductivas, con el propósito de lograr en los estudiantes de educación preescolar el ingenio, la creatividad y la imaginación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico antes mencionadas. Por su parte, la inclusión de situaciones experimentales partió de las competencias y aptitudes que los niños demostraron en relación con sus características cognitivas y ritmos de aprendizaje.

Así, tras poner en marcha una metodología descriptiva de orden cuantitativo en el Jardín de Niños Tonatiuh en México, aplicó a una muestra no probabilística constituida por seis docentes, tres especialistas y la directora del centro educativo una encuesta tipo cuestionario que estuvo centrada en la identificación de estrategias y modos de enseñar los estudiantes a pensar críticamente. Su aplicación develó, primero, que, en los docentes impera cierto desconocimiento

al momento de incluir en sus prácticas de enseñanza acciones que promocionen el pensamiento crítico y, segundo, que muchos no llevan a cabo “experimentos”, como los sembrados o germinados pertenecientes, debido a que para esta edad de los niños se relaciona con una escasa capacidad de análisis y formulación de ideas o argumentos sobre lo que ellos observan. Lo anterior, conlleva a los docentes a generar una réplica del conocimiento de manera sistemática. De esta manera, quedó demostrado que la mayoría de los profesores no fomenta discusiones donde se observen las reflexiones o cuestionamientos que tienen los estudiantes en relación con experimentos desarrollados. Por último, Hernández enfatizó en la importancia de propiciar a los docentes escenarios de capacitación sobre las diferentes maneras en que se pueden evaluar las competencias y destrezas de los estudiantes frente a la solución de determinado problema. Asimismo, brindarles múltiples herramientas y estrategias de formación académica que, más adelante sean llevadas al aula con el objetivo de saber qué enseñar y cómo evaluar sin obviar las habilidades del pensamiento crítico.

Para Jiménez, Otiniano y Pérez (2021) fue fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para argumentar, razonar y resolver problemas y así generar transformaciones a nivel social y cultural. La importancia de este estudio residió al determinar que un alto porcentaje de estudiantes de la Institución Educativa Javier Heraud de Trujillo en Perú, presentaban falencias al momento de generar preguntas de investigación, hipótesis y conclusiones relacionadas con procesos de indagación. No obstante, también se evidenció que presentaban dificultades al momento de trabajar en equipo y relacionarse espontáneamente con sus compañeros de curso afectando sus procesos de argumentativos.

A partir de lo mencionado, bajo un enfoque cuantitativo midieron el pensamiento crítico de los estudiantes a través de un pre y postest de 12 ítems sobre los niveles de pensamiento: inferencia, explicación y evaluación, realizado antes y después de la estrategia didáctica a 100 participantes de cuarto año de secundaria, entre los cuales 40 hicieron parte del grupo experimental, 40 del grupo control y 20 fueron sometidos al pilotaje del cuestionario. De acuerdo con esto, establecieron que los docentes brindan un tratamiento deficiente a los procesos de enseñanza-aprendizaje resultando deficiente el fortalecimiento del pensamiento crítico.

López y Vanegas (2021) abordaron el tema del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a partir del diseño de proyecto STEM, mediado por una propuesta EVA (Entornos

Virtuales de Aprendizaje) sustentado en el modelo institucional ADDIE que incluye: *el análisis, el diseño, el desarrollo y la evaluación*; dimensiones que facilitan la promoción del pensamiento crítico. El estudio cualitativo-descriptivo se ejecutó en la institución educativa IED Escuela Normal Superior Santa Teresita del municipio de Quetame Cundinamarca, Bogotá; con una población de 30 estudiantes de noveno grado, a quienes se intervino con la aplicación de dos pretest y dos postest cualitativos; el primero, para validar las habilidades referentes al pensamiento crítico y el segundo, para determinar las competencias medioambientales STEM a partir de un instrumento EVA. En resumen, se logró por un lado, que la mayoría de estudiantes desarrollaran y demostraran tener competencias y habilidades medioambientales para reconocer aspectos vinculados a la configuración de ecosistemas, seres vivos e impacto ambiental provocado en sus contextos y, por otro, demostrar que existe un manejo alto de los Estándares Universales Intelectuales por parte de los estudiantes, lo que da pie a un acorde desarrollo en las habilidades de pensamiento: claridad, la precisión la exactitud.

Entre la multiplicidad de estrategias para estimular las habilidades del pensamiento crítico, se encontró la investigación cuasiexperimental de Díaz (2001), quien propuso su fomento a partir de la enseñanza de contenidos históricos. Con el propósito de identificar en qué nivel se manifiestan las habilidades del pensamiento y cuál es la influencia del educador en que se alcance o no determinado nivel, analizó a un total de seis grupos compuestos por 190 estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Por consiguiente, aplicó instrumentos de medición antes y después de poner en marcha una unidad didáctica sobre el surgimiento del imperialismo; unidad que se llevó a cabo a través de actividades de lectura de textos relacionados con la temática, que permitieran potenciar las habilidades *conocer, analizar y argumentar* e integrar a estas: *disposiciones, valores y consecuencias*. Los resultados obtenidos dieron cuenta de que el avance obtenido en los niveles de pensamiento crítico es influenciado en gran medida por las habilidades de comprensión lectora y de escritura y, por las estrategias y contenidos de enseñanza adoptados por los educadores.

En su tesis de maestría *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: La capacidad argumentativa*, Clavijo (2010) desarrolló una investigación mixta centrada en el análisis descriptivo- analítico de encuestas dirigidas 252 estudiantes de tercero de bachillerato, 2 docentes y 3 expertos en el tema de pensamiento crítico, estas fueron desarrolladas en seis

instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, con el propósito de analizar la capacidad interpretativa como una habilidad que configura el pensamiento crítico. De este modo, encontró que para un alto porcentaje de los encuestados resulta importante llevar a cabo acciones en el aula para el desarrollo del pensamiento crítico y se incorpore a su vez, la argumentación como una habilidad a potenciar, ya que la capacidad para formular argumentos coherentes devela la presencia de pensamiento crítico.

Por otro lado, menos de la mitad de los estudiantes manifestaron que sus docentes direccionan constantemente en sus prácticas de enseñanza el afianzamiento del pensamiento crítico, lo cual genera una urgencia en la modificación y reestructuración de los contenidos curriculares y académicos para que estén a la vanguardia de las necesidades actuales de la educación.

En el estudio de Anganoy et. al (2017) indagó sobre la relación entre las habilidades del pensamiento crítico y el rendimiento académico de 75 estudiantes de 10º, en áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales. Esta investigación mixta, se llevó a cabo en las instituciones educativas Guillermo Valencia y José Antonio Galán en el departamento de Putumayo, Colombia. Aquí, los investigadores aplicaron instrumentos como la prueba de HAPE-ITH y el Test PENCRISAL, con el fin de identificar a partir del primero, las dimensiones del pensamiento que poseían los estudiantes y, del segundo, evaluar las habilidades del pensamiento crítico de los mismos. Se determinó entonces que, si bien el desarrollo del pensamiento crítico debe ser el eje fundamental en todo proceso educativo, este no se ejecuta dentro de la praxis tal como se espera. Por otro lado, los investigadores hacen énfasis en la importancia que tiene incorporar estrategias que fomenten en el aula procesos de argumentación, debates, foros y demás actividades que faciliten la solución de problemas, la inferencia, el análisis y la investigación. Para concluir, los instrumentos de medición utilizados en la indagación permitieron ver el desempeño académico consecutivo que tuvieron los alumnos durante los años 2014 a 2016, llevando a los investigadores a posturas reflexivas y críticas en torno a cómo se están orientando las estrategias didácticas en la evaluación y la enseñanza de las áreas de matemáticas y ciencias naturales. Lo mencionado, requiere con urgencia que se intervengan estos procesos con herramientas pedagógicas para potenciar las aptitudes y competencias propias de un pensador crítico.

Esta tendencia develó que hay una correlación entre habilidades de áreas específicas del saber y habilidades propias del pensamiento crítico; es decir, si bien algunas investigaciones tomaron habilidades propias del pensamiento crítico para aplicarlas a áreas de conocimiento específicas, otras se centraron en competencias de algún área específica y las relacionaron con el uso y puesta en marcha de habilidades propias del pensamiento crítico. Se notó, además, que la formación de habilidades es más frecuente en educación media y superior debido a las carencias en procesos inferenciales y de análisis al momento de comprender y producir un texto.

4.3 Conflicto Armado en la Escuela

En la búsqueda realizada de investigaciones centradas en la relación conflicto armado y escuela encontramos que es una problemática trabajada en muchos campos del conocimiento y que su literatura específica no sólo se restringe al campo educativo, lo que permite deducir la importancia de este tema dentro los procesos educativos, sobre todo en los últimos años. En este rastreo se encontraron diversos estudios establecidos de la siguiente manera:

Sierra (2016) abarcó las diversas políticas e iniciativas por parte del Ministerio De Educación y otras entidades como el Centro Nacional De Memoria Histórica para promover la enseñanza del conflicto armado, así como las estrategias de enseñanza y conocimiento que tienen los docentes sobre el conflicto armado. Mediante un estudio de caso en dos instituciones de Bogotá, presentó cuál es el panorama sobre el conocimiento del conflicto armado interno de los estudiantes, es decir, qué ideas con relación a memoria histórica manejan. En el resultado de esta investigación la autora encontró que hay una falta de políticas públicas que intervengan de manera más crítica en la enseñanza y aprendizaje del conflicto armado, la carencia de conocimientos que tienen los estudiantes respecto a la problemática en cuestión y la intervención pasiva de los docentes en la construcción de memoria histórica.

De igual manera, Ramos (2017) bajo un enfoque cualitativo y valiéndose de la teoría fundamentada como método de abordaje, ofreció una visión más particular de la enseñanza del conflicto armado. Para este análisis, el autor se centró en las estrategias, conocimientos y motivaciones de los docentes y estudiantes de seis instituciones de Bogotá, específicamente en el área de ciencias sociales y examinó las políticas y diseños curriculares propuestos por el MEN.

Los resultados de esta investigación dieron cuenta de la dificultad que tienen los estudiantes para mirar de manera crítica el conflicto armado. Dicho de otra manera, los estudiantes ven esta problemática desde lo emotivo y les cuesta llevarlo a un campo más reflexivo o, en términos del autor, más racional.

Mosquera y Rodríguez (2019) analizó cómo el PEI puede convertirse en un instrumento que posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado. Esta investigación, se basó en un enfoque hermenéutico y tuvo como actores participantes a padres de familia, estudiantes y profesores de una institución educativa en Titiribí, Antioquia. Desde la indagación de tres categorías principales que guiaron la investigación, se encontró que desde los cinco componentes del PEI se puede hacer pedagogía de la memoria, que las actividades pedagógicas intencionadas a la educación del conflicto y la violencia pueden resignificar los actos cívicos y que la escuela, mediante una aplicación consciente de estas temáticas, puede abonar a una reelaboración imaginativa del sufrimiento.

Queriendo profundizar las emociones generadas por el conflicto armado, Ríos (2017) exploró las reacciones emotivas de estudiantes de grado sexto y séptimo y las estrategias de enseñanza de profesores en instituciones oficiales de Bogotá a través de imágenes artísticas. La investigación fue principalmente de tipo cualitativo, aunque también se hizo un análisis de datos sólidos y medibles por lo que la autora optó por el método de teoría fundamentada, pues este le permitió encaminar de mejor manera su objetivo. Los resultados en relación con la indagación de los saberes previos demostraron que, en general hay conocimiento de todas las manifestaciones del conflicto armado, excepto el desplazamiento forzado; sin embargo, respecto a las emociones expresadas a partir del uso de imágenes, suele prevalecer los sentimientos de miedo, temor, odio y violencia. Por último, se pudo observar que algunos maestros manifestaron que sus métodos de enseñanza del conflicto armado están limitados por el currículo, mientras que otros, por el contrario, aseguraron que esto no debe ser un obstáculo para el aprendizaje de la problemática social en cuestión.

Indagando las representaciones y saberes teóricos y didácticos sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano que tienen los maestros de básica primaria, Jiménez (2018) desarrolló una investigación con 42 estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, específicamente, del programa de maestría, línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y, con 31

estudiantes de la maestría de la Universidad de Sabana. En ese sentido, bajo un método de teoría fundamentada, analizó y reconoció que la percepción de los maestros sobre el conflicto armado está permeada en su mayoría por ideas sobre conflicto social y escolar, además, estos no tienen claridad de los contenidos sobre conflicto ni de una posible ruta didáctica que les permita abordarlos.

Cano y López (2020) indagaron por los aportes que se pueden hacer a la comprensión de algunas modalidades de violencia del conflicto armado, desde la matemática crítica, apoyada en las competencias ciudadanas. Los participantes fueron 30 estudiantes del grado décimo de una Institución Educativa privada al norte de Bogotá. A través de una metodología de investigación-acción, los investigadores se propusieron aportar desde el diseño, gestión desde las competencias matemáticas a una mejor comprensión de ciertas aristas del conflicto armado en términos teóricos. En los resultados se mostró que la implementación de este proyecto no sólo permitió una mejor comprensión del conflicto armado, sino que, además, los estudiantes pudieron conocer la magnitud de este mediante la cuantificación de cifras de afectados examinando distintas modalidades de violencia que se dan en el conflicto armado.

Aponte (2017) en su investigación cualitativa de carácter sociocrítico, propuso el abordaje de la educación para la paz desde la formación de sujetos comprometidos con su historia, con su país y consigo mismos, en donde, además, puedan reconocer los derechos que les han sido negados en las vejaciones del conflicto armado. Aquí, analizó por medio de la observación participante, las entrevistas y los estudios de caso a 10 instituciones de educación pública de la ciudad de Bogotá, con el propósito de determinar los discursos que se dan alrededor de la praxis docente frente a la enseñanza del conflicto y sus consecuencias. Lo anterior, da cuenta de la importancia de reflexionar críticamente sobre la formación de sujetos que sean capaces de reconocer su historia pasada, presente y futura.

Jaramillo (2012) en su tesis doctoral titulada *Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo* vinculó un trabajo de campo con miembros de tres instituciones educativas, ubicadas en zonas de conflicto armado entre Puerto Asís y Teteyé, otra El Tigre y La Hormiga, y otra en El Empalme, cerca de Orito. En esta etnografía, se dieron procesos de observación y de recolección de relatos de docentes, niños y miembros de la comunidad, para identificar en los ambientes educativos, por

un lado, la naturalización del miedo y, por el otro, el contexto histórico, económico, y psicosocial que ha dejado la violencia en la comunidad. En los resultados se plasmaron las memorias colectivas y el miedo que genera el conflicto armado, además, sus víctimas encuentran la manera de sobrevivir y habitar el territorio desde el silenciamiento y la disposición de mecanismos de supervivencia y adaptación a situaciones que atenten contra su integridad.

Con el propósito de establecer lineamientos para la formación de mediadores frente a conflictos escolares en comunidades afectadas por el conflicto armado, Rosero (2020) realizó su estudio la Normal Superior de Mayo, en Nariño con los estudiantes del cuarto semestre del ciclo complementario, grupo que estuvo conformado por 35 estudiantes que entre los 18 y 24 años.

Bajo un paradigma cualitativo de tipo etnográfico, empleó encuestas, entrevistas y talleres que mostraron la necesidad de implementar estrategias encaminadas a la mediación del conflicto, pues el desarrollo del trabajo permitió ver que, en efecto, una estrategia encaminada a la conciliación permite la resolución de problemas de manera pacífica y eficaz.

En esta misma línea, Páez (2021) indagó sobre la manera en que los niños, niñas y adolescentes que viven en contextos de conflicto armado, lograron la describir la escuela y las emociones que les produce vivir en un espacio de violencia como el que habitan. La etnografía se realizó entre los años 2018-2020 en dos escuelas rurales ubicadas en Guaviare, donde adquirió conocimiento sobre la percepción de los estudiantes frente a las dinámicas de la escuela y de su cotidianidad. Estas fueron recolectadas a través de entrevistas, narrativas orales, fotografías, textos escritos, entre otros. Como resultado de las producciones hechas por los estudiantes, se observó que hay mucho temor y miedo, pero también hay cierta esperanza de que la escuela se pueda convertir en un lugar que les permita un nuevo comienzo.

Barajas y Moreno (2015) desarrollaron una ruta de atención pedagógica que consistió en generar procesos de inclusión y de transformación de la realidad institucional con 234 estudiantes y 14 docentes y directivos docentes del Ciclo IV del colegio Nuevo Chile del municipio de Bosa- Bogotá, quienes han sido víctimas del conflicto armado. En esta investigación mixta, se consideró pertinente que uno de los factores primordiales para garantizar dicho cambio se da partir del análisis de la autoevaluación institucional tomando como punto de referencia las gestiones financiera, académica, directiva, administrativa, de servicios complementarios y comunitarios. De este modo, resultó primordial para los investigadores que la

institución educativa propenda en la integración de gestiones institucionales en los procesos de atención a la diversidad, lo cual se logró desde el PEI, las variaciones en el sistema de evaluación SIE, el seguimiento que se hace del estudiante en situaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales y el trabajo hecho de manera conjunta en los proyectos transversales y las temáticas sobre la prevención de riesgos del desarrollo personal.

Pabón y Larrota (2020) dieron a conocer la falencia dada en las competencias ciudadanas en niños entre los 5 y 12 años víctimas del conflicto armado en la ciudad de Bucaramanga que visitan constantemente una ludoteca; para abordar esta problemática, los autores llevaron a cabo una secuencia didáctica que permita fortalecer dichas competencias. Desde un enfoque cualitativo y mediante el uso de análisis documental, entrevistas, encuestas y participación de expertos, los resultados permitieron ver que la propuesta didáctica es adecuada y pertinente en el contexto en el que se desarrolló y que puede servir de base para futuros proyectos.

Mosquera y Tique (2014) encaminaron su investigación cualitativa, hacia la construcción de la memoria colectiva sobre los hechos ocurridos en una masacre del 02 de mayo de 2002, en el municipio de Bojayá, Chocó. Emplearon como medio para la recolección de datos, los relatos y experiencias de doce víctimas y sobrevivientes de sucesos perpetrados por las AUC y las FARC, entre los que se encontraron estudiantes, profesores y padres de familia del Colegio Departamental César Conto de Bellavista. El análisis hermenéutico de los relatos buscó interpretar y comprender la memoria colectiva de los participantes, quienes narraron sus versiones individuales y vivencias conjuntas de la masacre. Lo anterior, hizo posible resignificar las memorias de este territorio y deja como evidencia la transformación social, económica, psicológica, emocional, religiosa y cultural que afrontaron sus habitantes en cuanto a la violación de derechos; el desplazamiento forzado; la orfandad y pérdida de identidad; la desaparición y destrucción de sitios públicos y de protección como la escuela. En resumen, este tipo de situaciones dejaron miedo, desesperanza y desolación en sus habitantes y abandono y olvido por parte del Estado.

Gonzales (2018) desarrolló su tesis doctoral en la Institución Educativa Almirante Padilla de la ciudad de la localidad de Usme, Bogotá, la estuvo orientada a la creación de un modelo pedagógico dirigido específicamente a excombatientes de grupos al margen de la ley. Por ello, bajo un enfoque cualitativo de tipo etnográfico y un modelo de Investigación Acción-

Participante, lo cual permitió que se pudiera trabajar con los docentes de la institución intervenida, conformándose, además, el semillero EDUPPAZ: *Educación y pedagogías para la paz*. Fue allí, donde finalmente se crearon las propuestas didácticas necesarias para llevar a cabo el proceso investigativo, entre las cuales estaba la generación de la memoria histórica para facilitar y mejorar los procesos de convivencia escolar. La implementación de la propuesta facilitó la expresión recurrente por parte de los excombatientes de palabras como: el olvido, el perdón, la impunidad y el dolor; además, manifestaron no sentirse reconocidos por los dirigentes del país, ya que no había, por un lado, una reconstrucción de sus derechos y, por otro, la falta de justicia sobre las afectaciones a nivel personal que dejó la violencia. Por otra parte, mencionaron sentirse vulnerables frente a casos de impunidad y vulneración de su integridad moral.

Esta tendencia permitió evidenciar que en los últimos cuatro años las investigaciones relacionadas al conflicto armado en la escuela en general están tomando fuerza, debido a la importancia que tiene construir y reconstruir de una manera crítica e histórica la memoria de un país que ha sido víctima, tanto directa como indirecta de este fenómeno social. Se constató, además, que la participación de todos los contextos sociales en la reconstrucción de una memoria colectiva favorece también la comprensión de las diferentes realidades y consecuencias que han afrontado los sectores más vulnerables. Por otro lado, se hace visible que hay un trabajo investigativo, producto de una preocupación constante por la forma como el conflicto armado ha impactado ámbitos sociales, educativos, económicos, culturales y emocionales de cada una de las personas que han resultado afectadas, directa e indirectamente. Además, se destaca que el trabajo que se realiza en instituciones educativas por lo general tiende a estar relacionado con la población estudiantil y se interroga por los procesos de enseñanza- aprendizaje en contextos en proceso de reconocimiento, perdón y memoria de este fenómeno social.

4.4 Impacto social del conflicto armado

Orduz (2015) analizó por medio de un enfoque cualitativo de alcance correlacional el impacto que ha tenido el conflicto armado colombiano en víctimas de violencia sexual. A partir de entrevistas estructuradas dirigidas a ocho funcionarios de entidades gubernamentales y no gubernamentales que brindaron atención a mujeres y niños en el Norte de Santander, se

recogieron datos específicos sobre el tipo de población atendida; especificidad de atención y cobertura. Con base en ello, se estableció que son pocas las instituciones que cuentan con un protocolo de orientación psico jurídica de acuerdo con los derechos sexuales vulnerados. Asimismo, el estudio develó que una gran mayoría de las víctimas viven en entornos rurales y/o apartados del casco urbano, esto dificulta, primero, que conozcan acerca de las rutas de intervención que ofrecen los programas y entes gubernamentales y, segundo, que se entorpezca el acceso a tratamiento médico y psicológico al no poder desplazarse con facilidad. Lo anterior, infiere directamente en el aumento de una victimización secundaria por parte de los organismos que reparan a las víctimas de abuso sexual en el marco del conflicto armado.

Dando continuidad a las implicaciones del conflicto armado, se encontró la investigación de Gallego (2020), quien sondeó dos casos de victimización de trabajadoras sexuales (Sara y Azul) en el escenario armado de los municipios de Manzanares y Samaná, Caldas. Para efectos del estudio, el investigador recurrió a la investigación cualitativa-etnográfica e incluye diez entrevistas a profundidad donde vincula las narraciones testimoniales de testigos y sobrevivientes de los sucesos ocurridos entre los años 1985 y 2015 en dicha zona; pero, sobre todo, orientados a narrar lo que implicó para las trabajadoras sexuales ejercer su oficio durante esta época. La naturaleza testimonial de esta investigación permitió la construcción de la memoria colectiva e histórica y dejó como resultado las narrativas sobre la muerte de dos grupos de meretrices pertenecientes a las zonas de tolerancia de los municipios caldenses. Llama la atención la manera como estos hechos quedaron prendados en la memoria de cada uno de los habitantes, quienes, además, lamentan muchas muertes que nunca fueron recordadas ni documentadas. Así pues, hicieron hincapié, primero, en la forma como estos grupos o minorías han sido excluidos por la sociedad y, segundo, en las atrocidades cometidas sobre hacia población LBGT y trabajadoras sexuales por parte de grupos armados, tanto estatales como ilegales.

Los efectos del conflicto armado han sido devastadores al dejar innumerables víctimas a quienes no se les podrá reparar emocional, psicológica y socialmente. Es así como en la investigación cuantitativa de Barrera, Calderón y Aguirre (2017) compararon través de una muestra de 50 participantes del oriente antioqueño; los niveles de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) ocasionado por el conflicto bélico colombiano. En ese sentido, aplicaron

entrevista semiestructurada fundada en test como: *Mini International Neuropsychiatric Interview for Kids* (MINI-KID); *Escala de Inteligencia de Reynolds* (RIAST), *Batería Neuropsicológica Infantil* (ENI); *Cancelación de dibujos*; *Cancelación de letras y Dígitos en progresión*; *Dígitos en regresión*; *Recuerdo de lista de palabras*; *Recuerdo de una historia*; *Test de Colores y Palabras STROOP*; y *Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin* (WCST) a un grupo experimental conformado por 25 niños, niñas y adolescentes y, grupo control compuesto por 25 niños y adolescentes que no afrontaron situaciones violentas por parte de ningún grupo armado.

Cada uno de estos test evaluaron ítems como el tamizaje clínico de trastornos mentales; la capacidad intelectual y la memoria; la evaluación de trastornos específicos del aprendizaje y procesos cognitivos básicos; la atención visual, las habilidades de búsqueda y rastreo para material no verbal; la atención visual para material verbal; la memoria verbal auditiva; la memoria semántica y lógica; la flexibilidad cognitiva y finalmente el razonamiento abstracto y la habilidad para cambiar estrategias cognitivas.

Después de la puesta en marcha de estas baterías, los autores encontraron que los participantes con TEPT presentan un desempeño más bajo en los ítems de atención, memoria y funcionamiento ejecutivo al momento de compararlos con la población que no ha sido sometida a situaciones estresantes. El hecho de que la población experimental haya estado expuesta a situaciones violentas influyó en el diagnóstico neuropsicológico de cada participante, específicamente en cuanto a la evidencia de ciertas dificultades en el procesamiento de información de orden visual, verbal, no verbal, lógico; resolución de problemas y control de emociones. Dado esto, se concluyó que el estado neuropsicológico de los niños y adolescentes víctimas del conflicto armado se debe a su relación existente con los acontecimientos traumáticos que vivieron y los efectos y secuelas generadas a nivel cognoscitivo.

En esta tendencia fue posible identificar aristas del conflicto armado que han sido objeto de estudio por parte de investigadores que han querido profundizar en el impacto y consecuencias a nivel social, económico, psicológico y cultural que ha dejado el conflicto armado. Resulta interesante ahondar en la forma como las dinámicas del conflicto influyen directamente en la vida de las comunidades, entorpeciendo el desarrollo normal de sus procesos. Por otro lado, cada una de estas investigaciones permiten la reflexión sobre los efectos del

conflicto armado en la salud mental y física de sus víctimas y victimarios; la escasa o nula educación a la que pueden acceder; los medios económicos que usan para su subsistencia; la lejanía de ciudades principales y el desconocimiento de entidades que brindan protección y restablecimiento de sus derechos.

5. Marco Teórico

Para la construcción del marco teórico se examinaron las categorías que se abordarán en la presente investigación, a saber: pensamiento crítico y sus habilidades, conflicto armado en la educación, textos literarios sobre el conflicto armado.

5.1 El Pensamiento Crítico y sus Habilidades

La noción de pensamiento crítico se ha abordado desde distintos campos del conocimiento y su definición ha estado mediada por los diferentes saberes que han intentado comprenderla. En el campo filosófico, tal como lo muestra Morales (2014), se acentúa lo crítico como aquello que va más allá de un pensamiento fugaz y rutinario que lleva a la acción bajo el influjo de la inmediatez; en este sentido, el pensar crítico mejora el razonamiento y la toma de decisiones. Kant, uno de los más grandes representantes del pensamiento crítico en la filosofía, rompe con la tradición filosófica de examinar la forma en la que se da el conocimiento y permite evaluar las condiciones de validez mediante las cuáles se da este; es decir, la crítica permite direccionar la mirada hacia la razón misma y, a su vez, ponerla en cuestión. Debido a esa naturaleza cuestionadora se le otorga al pensar críticamente desde algunas perspectivas, hay una apertura a otros campos y otras perspectivas que se preocuparon, ya no solo de cuestionar al propio razonamiento como en el campo filosófico, además, irán más allá al intentar buscar la manera de mejorarlos, tal como es el caso de la cognición.

Desde la perspectiva cognitivista, el pensamiento, tal como señala Sánchez (2002), es un proceso complejo cuyo significado es difícil de explicar bajo un solo concepto; no obstante, en las distintas definiciones que se han dado, la autora resalta en el planteamiento de Simon (1979,1985) un modelo de proceso de información que implica ciertas actividades cognitivas, pero que a la vez está condicionado a los límites de la realidad del sujeto. Es decir, no hay una idealización de la racionalidad del hombre, sino que se parte de las limitaciones ambientales,

sociales y físicas de este en el desenvolvimiento del ejercicio del pensamiento. La noción de pensamiento como un proceso mental que se realiza de manera mecánica y que es meramente descriptivo, hace que el sujeto que piensa y el conocimiento se vean de forma estática, contrario a eso Sánchez (2002) considera que “el pensamiento es mucho más que acción, tiene un importante componente de conocimiento constituido por información acerca de la naturaleza del conocimiento, de las disciplinas y de los procesos en general” (p.136). De hecho, a pesar de que la actividad de pensar es inherente al ser humano, debido a su complejidad, esta, por sí misma, es una actividad desordenada y prejuiciosa (Paul y Elder, 2003).

En este sentido, vale la pena considerar entonces no sólo aquellas funciones básicas del pensamiento como analizar, observar, definir, memorizar, sintetizar y comparar, sino que también se tendrían que considerar funciones de alto nivel como lo es el pensamiento crítico (Gonzales y León, 2013) que faciliten un orden y un propósito a la actividad del pensar. Esto permite cuestionar cómo se da el pensamiento en términos descriptivos, cuál es su proceso cognitivo y cómo su comprensión permite entender si hay una mejor forma de desarrollarlo o si acaso hay algo que pueda hacer del pensamiento un proceso en potencia que, tal como lo señala Saiz (2002) mejore nuestras destrezas y el ejercicio mismo de pensar. Desde algunas perspectivas, el pensamiento crítico permite entender el conocimiento de manera diferente al posibilitar la resolución de problemas mediada por la actividad cognitiva (Moreno y Velázquez, 2016) centrados en habilidades cognitivas de alto nivel (Chrobak, 2017) mediante las cuales el individuo tiene la capacidad de evaluarse y examinar su propio pensamiento como el de los otros (Villarini, 2003). En concordancia con lo anterior, sería erróneo afirmar que la actividad de pensar es estática, en efecto, el que podamos reflexionar sobre esta, cuestionar, examinar e intentar dar cuenta de su proceso cognoscitivo es una muestra de que el pensamiento crítico es también una actividad existencial y social (Jara, 2012).

López (2013) señala que las definiciones y concepciones del pensamiento crítico son tan variadas y el concepto en sí mismo es tan complejo, que sería ilusorio pretender dar una definición que lo logre abarcar, sin embargo, en una revisión de la literatura, el autor encuentra que el pensamiento crítico suele estar relacionado con la racionalidad, en tanto apunta a una comprensión y dominio de ideas. Dentro de su indagación, el autor destaca que hay habilidades de pensamiento crítico generales y otras más específicas. El uso y elección de habilidades

dependerá de los propósitos y objetivos del área o situación que se desee implementar. De manera más específica, Saiz y Rivas (2006) proponen el desarrollo del pensamiento crítico a través de tres habilidades: el razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. Estas solo pueden desarrollarse con la práctica y hacen parte de un procedimiento en el que, en la medida de lo posible, se debe reducir la brecha entre la adquisición y la aplicación, es decir, no sólo basta con tener una estrategia para el desarrollo de las habilidades, sino que estas deben estar encaminadas a la comprensión de situaciones cotidianas con el fin de mejorarlas y transferirlas.

Centrándose en la adquisición del pensamiento crítico mediante dimensiones, Villarini (2003) define el pensamiento crítico como “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones” (p. 39). Las dimensiones lógica y sustantiva están encaminadas al proceso cognitivo del pensamiento, mientras que la contextual, dialógica y pragmática, le permitirán al sujeto hacer una revisión de sí mismo que sobrepase su propio yo en tanto “nos enseñan que el pensamiento va más allá de un ego, de las ideas e intereses particulares de un individuo”. (p.40).

Por su parte, Chrobak (2017) identifica al pensamiento crítico como una habilidad que, a su vez, está constituido por habilidades de alto nivel (p. 2). En este sentido, quien desarrolla la habilidad de pensar críticamente, optimiza las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones. Más que el desarrollo de habilidades, el autor plantea tres etapas en la que el sujeto deberá usar la habilidad de pensamiento crítico al confrontar nueva información; estas son: análisis inicial, evaluación de la información y desarrollo de una posición personal. De manera similar, Cardona y Diaz (2021) establecen el pensamiento crítico como una habilidad para la vida en tanto permite “preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva posible para llegar a conclusiones propias sobre la realidad” (p. 79).

Cuando se piensa en una habilidad de pensamiento no puede pensarse en esta como algo dado. Cuando se tiene una habilidad, se habla de un proceso intencionado para desarrollarla. Las habilidades para la formación del pensamiento crítico, tal como lo señalan Báez y Onrubia (2015) implican “el ejercicio de rutinas cognitivas” que están relacionadas directamente con el pensamiento. Por otro lado, Sánchez (2002) define el pensar como una acción que implica procesos que puede realizar toda persona; sin embargo, si se aplican ciertos procedimientos, se

abre la posibilidad de potenciar facultades o habilidades. Así, una habilidad por sí sola no garantiza que haya una formación de pensamiento crítico, pues, de hecho, no todas las habilidades están direccionadas a este objetivo (Remache, 2017).

Nickerson et al., (como se citó en Pérez, 2006) estipulan el pensamiento como una capacidad que requiere de ciertas habilidades, lo cual implica que, en el desarrollo de este, el ejercicio puede realizarse de manera correcta o se puede fracasar en el intento. Báez y Or nubia (2015) consideran necesario considerar el pensamiento:

Como un conjunto de habilidades, ya que esto subraya dos elementos que consideramos clave desde una perspectiva educativa: que el pensamiento se puede aprender (y enseñar), por lo tanto, es mejorable a partir de la práctica en situaciones adecuadas; y que el pensamiento no es una entidad única, sino que incluye habilidades diversas. (p. 96)

El hecho de que el pensamiento se conciba como un conjunto de habilidades permite derivar dos suposiciones: la primera, tiene que ver con que las habilidades son algo que puede mejorarse pero que requiere ciertos ejercicios para su aprendizaje (Facione, 2007). La segunda es que, dado que hablamos de habilidades de pensamiento, son habilidades específicas cuyo propósito debe estar encaminado a lograr el desarrollo del pensamiento de funciones de nivel básico y alto (Nieto y Saiz, 2011) que permitan “pensar con un propósito” (Cano y Álvarez, 2020).

La formación de habilidades de alto nivel en la educación, en este caso, de pensamiento crítico, responde a la necesidad de ver el aprendizaje como algo que va más allá de una simple memorización de contenidos, así como la preparación para lidiar con el mundo moderno y sus exigencias. Cano y Álvarez (2020) exponen que en la escuela las habilidades del pensamiento juegan un papel esencial al ofrecer caminos que permiten, por un lado, dirigir la mirada no sólo al conocimiento, sino también a factores éticos y emocionales; por otro, la depuración de información a la que está expuesto el sujeto para que así pueda ocupar un lugar activo que le permita analizar, reflexionar y cuestionar la información que se le presenta.

En concordancia con lo anterior, la definición de pensamiento crítico de Paul y Elder (2003) refleja dos perspectivas importantes. Primero, porque ubica el pensar como un ejercicio cognitivo que requiere de ciertos estándares para ser cultivado referidos a funciones de alto nivel (Gonzales y León, 2013). En esta medida el pensamiento crítico necesita ser ejercitado y es

intencionado. Segundo, porque requiere que el sujeto tenga una conciencia más allá de sí mismo, renunciando al egocentrismo natural para considerar otros puntos de vista posibles:

El pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. (Paul y Elder, 2003, p.4)

El pensamiento crítico permite poner en cuestión las ideas, contenidos y conocimientos que se nos presentan como verdaderos. Su carácter reflexivo lleva a que se le relacione como un componente necesario para pensar las realidades sociales dado que sus dimensiones no se reducen a un proceso mental cuadrulado, sino que, por el contrario, se complementa de una dimensión práctica esencial en la construcción y transformación del entorno (Hawes, 2003). Bezanilla et al., (2018) también relacionan el pensamiento crítico con la posibilidad de una comprensión diferente del mundo afirmando que “es un compromiso con el 'otro', con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad”. Entonces, si bien se reconoce que en el pensamiento crítico hay un componente cognitivo que implica el ejercicio de habilidades, el desarrollo de estos influye en la comprensión de la realidad y la forma en que el sujeto se relaciona con ella.

Facione (2007) dentro de su planteamiento expresa perfectamente una doble significación del pensamiento crítico. Por un lado, el pensamiento crítico se presenta como un proceso necesario en la educación en tanto ofrece bases para la comprensión de la realidad y, por otro lado, se reconoce la necesidad del desarrollo de habilidades como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. El pensamiento crítico según Facione “constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar” (p.21).

Otra distinción que suele tenerse en cuenta es la que se hace entre habilidades del pensamiento crítico y disposiciones. Si bien el pensamiento crítico puede fortalecerse a partir de ciertas habilidades que se eligen dependiendo del interés específico que se tenga al desarrollarlas, es importante hablar del pensador crítico. Tal como lo indica Facione (2007), no se puede

suponer que únicamente mediante el aprendizaje de las habilidades el estudiante las aplicará solo porque conoce cómo funcionan o cuáles son, es necesario que haya una disposición a hacerlo; de hecho, de acuerdo con Facione (2007) son las disposiciones las que permiten o dan paso a la formación del pensamiento crítico. No se trata entonces exclusivamente de habilidades y procesos mentales, sino que esta actividad en gran medida está determinada por actitudes que no están implícitas en las habilidades del pensamiento:

Las disposiciones de pensamiento son conductas intelectuales amplias que incluyen la habilidad, pero también incluyen actitudes, motivaciones, emociones, y otros elementos que habitualmente son excluidos en los abordajes sobre el pensamiento de calidad centrados en las habilidades. (Tishman, 2002, p. 4).

Lo anterior implica que las disposiciones, a diferencia de las habilidades, están centradas tanto en favorecer esas habilidades y están presentes en todos los aspectos de la vida cotidiana. De acuerdo con Acosta y Vasco (2013), no se puede dar por sentado que, primero, las habilidades de pensamiento son transferibles a cualquier ámbito de nuestra y, segundo, el saber cómo funciona la habilidad no es suficiente para usarla, se requiere de motivaciones.

Por último, y como relación fundamental para esta investigación, se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico a partir de niveles. Villarini (2003) propone tres niveles de pensamiento que se transitan antes de llegar al pensamiento crítico que representan el primer encuentro del individuo con el conocimiento hasta consolidar análisis metacognitivos: pensamiento automático, pensamiento sistémico y pensamiento crítico. Este estudio se basará en los seis niveles propuestos Sadker et al. (2014) que abarcan un conjunto de habilidades que varían dependiendo del propósito por el cual se quiera desarrollar el pensamiento crítico. Los niveles son: Nivel 1: conocimiento; nivel 2: comprensión; nivel 3: aplicación; nivel 4: análisis; nivel 5: síntesis y nivel 6: evaluación.

5.2 Conflicto armado y educación: impacto social

La influencia del conflicto armado en la educación puede entenderse, para efectos de esta investigación, en dos sentidos: el primero, hace referencia a las formas y consecuencias que el conflicto armado ha tenido en la educación en cuanto a infraestructura, escuela y personas

directamente afectadas (Ospina 2016). El segundo, que corresponde más al propósito de este trabajo, se centra en el tratamiento que la escuela como institución le ha dado al conflicto armado, es decir, qué contenidos se aprenden, cuáles han sido los métodos de enseñanza y cuáles han sido las consecuencias del conflicto sobre la ciudadanía en general pues, como es bien sabido:

La sociedad colombiana, en las últimas décadas, ha tenido que convivir con un conflicto armado en el interior del territorio, el cual no afecta solamente a sus diferentes actores armados, pues sus efectos se trasladan con gran preponderancia a la población civil. En este sentido, el desplazamiento masivo de población, los secuestros, las desapariciones forzadas, las masacres, el hacinamiento y la presencia de niños y jóvenes en las filas de los grupos armados, son algunas de las situaciones que se han constituido en parte de la vida cotidiana de gran parte de los colombianos. (Pérez, 2014, p. 291).

En el primer sentido, se encuentra que, dentro de la multiplicidad de definiciones sobre lo que es un conflicto armado, algunas de ellas tienen como punto central el número de muertos. Para Uppsala Conflict Data Program (2010) ese número es 25. Es decir, cuando mueren 25 personas producto de un enfrentamiento entre el Estado y un grupo que se alza en armas podemos hablar, entonces, de conflicto armado. Según Uprimny (2005), algunas otras organizaciones como COW, que estipulan cómo rango no 25, sino 1000 muertes. Pérez (2016) destaca algunas posiciones en las que el conflicto armado puede concebirse como una extensión de acciones que son el reflejo de la naturaleza humana. Por su parte, Valencia et al. (2012) descartan este tipo de teorías en tanto dejan por fuera factores como el desplazamiento o la destrucción de las escuelas. Tanto Morales (1999) como Romero (2013), a pesar de la brecha temporal, exponen como algo tan básico como el derecho a la educación ha sido y sigue siendo vulnerado al ser los niños un blanco para reclutamiento y al tomar a las escuelas como lugar para llevar a cabo actividades del conflicto. A esto se le suma la interrupción de la educación por las fumigaciones de cultivos ilícitos, el desplazamiento forzado, la deserción por la pobreza producto del cese de actividades económicas en las zonas afectadas y la deficiencia en los sistemas de salud:

En términos generales, el conflicto armado ha tenido efectos desfavorables para el desarrollo de Colombia, ya que genera condiciones adversas sobre la acumulación de

capital físico (ataques a la infraestructura), de capital humano (violencia homicida, fuga de capital humano y menor cobertura escolar), y además efectos colaterales como la destrucción de la cohesión social, el aumento en los costos de transacción (costos de transporte), deterioro institucional, corrupción y congestión judicial. (Sánchez y Díaz, 2005, p. 53)

De acuerdo con el último informe presentado por la Comisión de la Verdad (2022), en el marco del conflicto armado colombiano “los impactos aluden de manera genérica a las afectaciones y transformaciones que producen los hechos violentos” (p. 23). Los impactos, tal como explica la entidad, devienen en daños que menoscaban las posibilidades de una vida digna. Esto conlleva a que haya una afectación en el desarrollo de lo que se concibe como “vida”, tanto en sus dimensiones físicas, como emocionales, económicas, familiares, materiales, ambientales políticas e, incluso, también afectan las identidades, lo que significa ser indígena, afrodescendiente, gay, militante y, en últimas, afecta la identidad del ser colombiano.

En esta misma línea Montaña (2019) entiende el conflicto armado a partir del impacto social de este sobre la población afectada abarcando factores como el miedo, cambios en la formación de subjetividad y, sobre todo, las secuelas en la educación. Aunque, como bien lo señala el autor “no es frecuente que la educación figure en la evaluación de los daños causados por un conflicto” (p.74) esto no sólo se reducen al deterioro físico de los planteles educativos, sino que también implica daños colaterales en la mentalidad de los niños cuyas esperanzas y anhelos en una educación transformadora y liberadora se ven coartados por quienes insisten que el camino no es la paz, sino la guerra:

Sin embargo, esos efectos privan a niños, jóvenes y adultos de oportunidades de educación que podrían transformar sus vidas y frenan el progreso del desarrollo humano en países enteros, dejándolos encerrados en un círculo vicioso de violencia, pobreza y desventaja educativa. (p. 75).

Venegas et al., (2017) mediante una investigación documental devela que dentro de las consecuencias del conflicto armado se encuentra el impacto sociocultural y relacional de este, pues al ejercerse entran en juego lógicas que cambian las subjetividades y realidades, lo que dificulta o rompe con los posibles procesos de culturización. De la misma manera, expone como impacto las consecuencias sobre la salud mental y la relación que tiene este evento con

situaciones de pobreza y desplazamiento forzado. Desde una perspectiva de género (Orduz, 2015) denuncia la violencia sexual a la mujer en Norte de Santander como una afectación grave, no sólo porque el acto de violación, sino que también se perpetúa a causa de la falta de ayuda psicológica, la poca atención médica y la discriminación de la comunidad: “El impacto de esta violencia también ha alcanzado niveles de trauma social en algunas comunidades del país, por lo que es de vital importancia la ejecución de procesos de reparación colectiva en algunas zonas del departamento” (p. 182).

5.3 Tratamiento del conflicto armado desde la escuela

Frente a las consecuencias nefastas tanto físicas y existenciales del conflicto, pues quien se sitúa en un espacio afectado por la guerra lo hace desde el miedo, el odio y la resignación Alvarado et al. (2021) plantean la necesidad de ver la escuela como un espacio posible para la construcción de la paz a partir de proyecto educativos y de reinserción que permitan una educación centrada en recuperar el sentido de un *nosotros*. De igual manera el CNMH (2018) insiste en que una de las tareas de los profesores debe ser generar “una comprensión crítica de qué es lo que ha ocurrido en el marco del conflicto armado” (p.13)

Algunos autores como Pérez (2014) y Pérez (2016) le apuntan a la posibilidad de educación para la paz y el posconflicto gracias a los acuerdos de paz en tanto podrían ayudar en el proceso de construcción de memoria histórica. Luego de este suceso se piensa la educación como un medio para “reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, promover el crecimiento y desarrollo equitativo, y construir una cultura del diálogo en vez de una de violencia”(p.5).En este marco surge la propuesta *Aproximaciones a la memoria del conflicto armado en la escuela*, proyecto de Expedición Pedagógica Nacional (2018) que busca reunir experiencias y estrategias aplicadas en distintos contextos para comprender cómo se da o se podría dar la construcción histórica del conflicto armado y la reconstrucción de memoria histórica. Dentro de este proyecto se dan intervenciones como planeta paz, experiencia que tenía como propósito llegar a varios lugares con la intención de conocer relatos y perspectivas sobre el conflicto, al mismo tiempo que buscaba intervenir mediante herramientas metodológicas que permitieran la participación de la comunidad educativa. Como estrategia didáctica del proyecto

también se encuentra el Horóscopo, una compilación de frases basadas en los signos zodiacales cuya intención es ofrecer una visión futurista esperanzadora que reconozca la historia del conflicto armado.

Se podría decir que los trabajos de grados y proyectos de intervención le han dado relevancia y han intentado hacer un tratamiento contextual de la problemática. No obstante, las estrategias gubernamentales para la inclusión de la enseñanza del conflicto armado en Colombia en el que se pretenda una “reelaboración de la memoria social” resultan escasas (Rodríguez y Sánchez, 2009). Una de las propuestas del MEN para el trabajo del conflicto armado en Colombia, se da a partir de los lineamientos de Ciencias Sociales. Por ejemplo, según lo establecido en los ejes curriculares, los estudiantes del grado once dentro del ámbito conceptual y cognitivo deben identificar y diferenciar las características que presenta un conflicto internacional de un conflicto armado interno. Rodríguez y Sánchez (2009) señalan que, aunque existe inclusión de temáticas referentes al conflicto armado, estos parecieran obedecer más a requerimientos evaluativos pues los contenidos “describen aspectos relacionados con el conflicto armado en la perspectiva de desarrollar las competencias que se requieren para el éxito educativo, más que para comprender su realidad social y actuar sobre ella”. (p. 25).

En esta misma línea, Aponte (2017) da cuenta de la falencia que hay con relación a la formación de la memoria histórica, factor que en repetidas ocasiones los autores y organizaciones como el *Centro Nacional De Memoria Histórica*, declaran como fundamental dentro de la enseñanza del conflicto armado. Esto se debe a que, aun cuando hay una inclusión en el currículo de esta temática, se aborda de manera muy superficial, olvidando las historias particulares y hechos multicausales de todos los implicados, las vivencias cotidianas, la contextualización de estas, la construcción de subjetividad y, sobre todo, se deja de lado la pregunta por el campo de acción de ciudadanía sobre esta realidad:

Socializar una historia de todos, del campesino, del guerrillero, del paramilitar es permitirle al estudiante comparar las distintas situaciones, donde cada uno de ellos han sido actores activos del conflicto, para desde allí ser capaces de comprender todas fases por las cuales ha atravesado el conflicto y no solo la que le es entregada desde el gobierno como historia oficial. (p. 1004)

Ramos (2017) y Sierra (2016), autores fundamentales para la presente investigación, también abordan la enseñanza del conflicto armado, la construcción de la memoria en las escuelas y las políticas públicas y estrategias curriculares que se han implementado. Además de las ciencias sociales, estos autores destacan la Cátedra de la Paz como uno de los intentos del Ministerio de Educación por incluir temáticas relacionadas con el conflicto armado y la construcción de paz. Esta propuesta se promulgó el año 2014 mediante la ley 1732 en el marco de los acuerdos negociaciones con las FARC y el ELN como “una propuesta de Gobierno para la sociedad civil, en aras de pensar en la sociedad del posconflicto” (Cárdenas, 2017, p. 116). Según investigaciones realizadas la Cátedra de la Paz funge como eje para la construcción del desarrollo social y de competencias ciudadanas que posibilitan lidiar con el conflicto armado (Toro et al., 2021). Del mismo modo, Jojoa (2016) afirma que esta propuesta fomenta la educación en derechos humanos y que posibilita la cultura de la paz gracias a las temáticas que deben abordarse.

Aunque estos son intentos importantes dentro del campo educativo, Sierra (2016) comenta que se quedan cortos al intentar abordar la problemática dado que se basan en una visión oficial, es decir, aunque hay un interés por parte de estado de la integración curricular de estas temáticas, el abordaje de estas corre el peligro de caer en un discurso nacionalista. Por su parte, Ramos (2017) a diferencia de lo que afirmaba (Cárdenas, 2016) señala, partiendo de intervenciones hechas en algunas instituciones educativas, que la propuesta de Cátedra de la Paz no cumple dentro de sus objetivos con una formación ciudadana que permita ahondar en los hechos históricos, políticos y en los factores emocionales consecuencia del conflicto; contrario esto, el tratamiento de esta materia de acuerdo con las temáticas a tratar es superficial:

Como se observa, no es evidente aún en las instituciones indagadas que la Cátedra de la Paz haya sido un elemento fundamental en el desarrollo de la enseñanza del conflicto armado como contenido histórico, ni que el conflicto sea un contenido de primer orden de importancia en la enseñanza del pasado reciente bien sea al interior de las asignaturas de ciencias sociales o en nuevos espacios curriculares como la Cátedra de la Paz. Esto debido a que el conflicto armado es considerado en las instituciones como un contenido más del desarrollo temático en historia del siglo XX en Colombia sin llegar a ser pensado

como un eje problematizador sustancial para la comprensión de la realidad social actual del país. (Ramos, 2017, pp. 115-116).

De igual manera, refiriéndose a las versiones oficiales y no oficiales del conflicto armado colombiano, Padilla y Bermúdez (2016) afirma que las narrativas históricas han obedecido mayormente a “imaginarios colectivos y discursos nacionales dominantes”. En este sentido, se hace necesario que las estrategias de enseñanza permitan un aprendizaje direccionado a reconocer otras versiones.

5.4 Textos literarios sobre el conflicto armado

García-Dussán (2016) toma como referente el pensamiento de Barthes (1983), a fin de exponer la naturaleza y significado del texto literario como un *cuero sensible*, abierto e infinito, lo que permite que se pueda construir e ir de un significante a otro, al momento de ser desmenuzado lúdicamente por un lector, proveyendo un sinfín de signos y significados, de intenciones, voces y contextos cognitivos con los que ha sido creado.

Vásquez et al. (2018) afirman que la literatura posibilita recrear la configuración del perdón en el conflicto armado, pues puede ayudar en el rehacer del tejido social y a la reconstrucción de la historia diferente a la reconocida normativa y judicialmente pues permite conocer “las narraciones literarias de aquellos que asumieron el deber de mantener viva la realidad de otros, en los cuales hoy el sujeto presente puede leerse y leer a los demás” (p. 24). Además, las narrativas pueden cumplir también un papel de resistencia al oponerse a la visión de una verdad absoluta de los hechos (Linde, 2019).

Examinando el abordaje del conflicto armado a partir de los textos literarios, Cárdenas (2018) identifica los cambios literarios que ha habido en la representación de la violencia y del conflicto armado en los siglos XX y XXI. Como resultado de más de sesenta años de conflicto armado y violencia, la literatura nacional ha intentado, tal como lo muestra el autor, tomar las voces de aquellos que han sufrido directamente las consecuencias de la guerra; por ello, las narraciones y ficciones que se cuentan no son ajenas a los cambios y a las lógicas alrededor del conflicto, por lo que se pueden evidenciar cambios dentro de los intereses discursivos literarios. Es decir que lo que se escribe, se piensa y lee en Colombia está mediado por las realidades

sociales y políticas que afectan a la sociedad. Es así como, desde el siglo XX con la guerra de los mil días, surgen en Colombia “obras literarias como *Pax* (1907) de José Rivas Groot y Lorenzo Marroquín, *Diana la cazadora* de Clímaco Soto Borda (1917) y *A flor de tierra* (1904) de Saturnino Restrepo, entre otras” (p. 25).

También, en la lucha bipartidista entre liberales y conservadores se generan producciones literarias que abordan la temática, más precisamente surge de “el bogotazo”. Entre estas novelas están: “*El gran Burundún Burundá ha muerto* (1952) de Jorge Zalamea, *Marea de ratas* (1952) de Arturo Echeverri, *El coronel no tiene quien le escriba* (1961) de Gabriel García Márquez, *La casa grande* (1962) de Álvaro Cepeda Samudio, *Respirando el verano* de Héctor Rojas Herazo y *El día señalado* (1964) de Manuel Mejía Vallejo” (p. 28). Estas obras demuestran que dentro de la producción literaria que surge en el país, los autores han tenido como propósito el narrar, entender y develar hechos históricos, versiones olvidadas y voces apagadas por la injusticia y la violencia.

Por ejemplo, refiriéndose propiamente a la literatura surgida dentro del conflicto armado, el autor destaca dentro de la literatura ficcional obras como *Angosta* (2004) de Héctor Abad Faciolince, *Delirio* (2004) de Laura Restrepo, *Rencor* (2006) de Óscar Collazos, *Abraham entre bandidos* (2010) de Tomás González y *El ruido de las cosas al caer* (2011) de Juan Gabriel Vásquez. Desde la perspectiva de obras testimoniales que agrupan experiencias alrededor del conflicto y la guerra, se encuentra “*El mundo al revés* (2010) del exgobernador del Meta Alan Jara, *Años en silencio* (2009) del político risaraldense Óscar Tulio Lizcano, *Lejos del infierno* (2009) de los estadounidenses Gonsalves, Stansell y Howes, *¡Desviaron el vuelo! Viacrucis de mi secuestro* (2008) del político huilense Jorge Gechem”, entre otros. (p. 35).

Una referencia literaria que es reiterativa en la comprensión del conflicto armado es *Los ejércitos* de Evelio Rosero; esto se debe a que “ubica al lector en una línea divisoria entre la ficción y la realidad, donde se le obliga a cuestionarse sobre la trascendencia de los efectos de la violencia en Colombia”. (Calvache, 2016, p. 11). De la misma manera, la obra resulta valiosa en tanto centra su atención en el dolor y padecimiento de las víctimas y resalta aspectos comunes del conflicto armado como los secuestros, el reclutamiento de menores, el desplazamiento forzado, entre otros (Lora, 2011).

Dentro del campo educativo los textos literarios han servido como puente entre historias que narran la violencia y las atrocidades del conflicto armado y la comunidad educativa que las desconoce. Toro (2017) lo comprueba al llevar a cabo un proyecto que incluye la lectura de ciertos textos literarios y el análisis de los estudiantes que muestran el producto de sus reflexiones. Las novelas elegidas en este proyecto fueron *Vivir sin los otros* de Fernando González; *El gato y la madeja perdida* de Francisco Montaña; *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince; *Los ejércitos* de Evelio Rosero, y, por último, *Abraham entre bandidos* de Tomás González. Aunque este trabajo se basó en la lectura de novelas enteras, resulta valioso en tanto abarca la experiencia literaria de los estudiantes y da cuenta de la importancia de la elección de la literatura dentro de la comprensión del conflicto. Respecto a esto, el autor rescata que la literatura no sólo es valiosa en tanto permite el desarrollo de la imaginación y otras capacidades cognitivas, también permite el encuentro con el otro y lo otro si está encauzada a ese propósito.

Este encuentro con las lecturas propuestas aclara el autor, no es necesariamente un acercamiento satisfactorio, sino que se padece en tanto la realidad expresada en la literatura centrada en el conflicto revela violencia y desata emociones encontradas, pero ese también es el valor pedagógico de los textos literarios.

En la misma línea, Osorio (2006), hace una evaluación crítica de seis estudios sobre la novela de la violencia en Colombia. En la propuesta del autor para el análisis y en el intento por una clasificación de orden diegético que prime la conexión con el fenómeno histórica de la violencia, no es suficiente que haya una relación espaciotemporal con la situación histórica de violencia abordada, sino que esta debe estar relacionada con el conflicto armado en la que se desarrolla. En este sentido, el autor descarta obras como “*La hojarasca*, *Cien años de soledad* y *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez, *La casa grande* de Álvaro Cepeda Samudio, *Respirando el verano* de Héctor Rojas Herazo, *Las memorias del odio* de Rogelio Velázquez” (p. 104) en tanto las historias que aquí se encuentran, no se enmarcan en el marco histórico y temporal del conflicto. Desde este análisis, Osorio (2016) propone cuatro grupos bajo los cuales se pueden clasificar el estudio de la novela de la violencia en Colombia:

1. En el que el hecho histórico prima sobre lo literario. En este grupo se encuentran textos testimoniales o de denuncia en los que se busca plasmar el dolor y los sucesos de situaciones de violencia ocurrida.

2. Hay un distanciamiento del hecho histórico y se busca mayor exposición literaria. En estas obras hay una visión estructural de la violencia y, generalmente, son textos escritos por personas de cierta clase política que no tienen experiencia directa con la problemática.

3. El hecho literario sobre el hecho histórico. La violencia en estas obras sólo aparece como telón de fondo y los hechos históricos quedan a merced de la literatura.

4. Hay un equilibrio entre lo literario y lo histórico. Estas obras no son necesariamente testimoniales, pero sí hay en ellas un valor histórico y un interés por narrar hechos que obedecen al orden de la realidad.

El anterior trabajo resulta valioso para esta investigación porque, aunque para nuestro proyecto no es posible usar novelas debido a los objetivos y el tiempo que se establece para llevarlo a cabo, la agrupación hecha por el autor nos permite ubicarnos en sus características y establecer un marco de referencia que nos permita la elección de textos. En este sentido, resulta necesario aclarar que los textos en los que se basará la presente investigación estarán guiados por los rasgos característicos del grupo uno y cuatro establecidos por Osorio (2016).

Dentro de estos grupos se pueden identificar otra modalidad, a saber, la crónica periodística. Vásquez et al. (2021) propone hablar de estas narrativas como posibilitadoras de la reconstrucción de la subjetividad y el perdón dado que, en su acontecimiento, requiere del discurso y la declaración testimonial, así como la pluralidad para su enunciación. En esta misma línea en referencia a la crónica Vásquez y Álzate (2021) afirman que:

La palabra narrada es sobreposición al silencio, y en el texto literario encuentra un medio para ser plasmada y transmitida, lo que constituye un bitácora que cobra un incalculado valor en el presente de una sociedad que con el pasar de los días, y de los esfuerzos por superar el histórico conflicto armado interno, comprende que es necesario hacer frente a lo sucedido, desafiando hechos que se recrean a partir del otro, asumiendo el compromiso con una historia que es común, que le pertenece, y sobre la cual tiene el poder de

convertirla en un insumo de transformación, una historia que debe ser rescatada de la oscuridad del silencio e iluminada con el poder de la escucha.(p.131)

Tanto la crónica periodística como la crónica narrativa se postulan pues como un medio para el perdón, la comprensión y la construcción de narrativas que ayudan a la comprensión del conflicto armado, su afectación a los directamente afectados y sus consecuencias sobre la sociedad en general. Por otro lado, Espinoza et al. (2017) presentan, a través de relatos, algunos testimonios de personas afectadas directamente por el conflicto armado. En estos relatos se dan a conocer vivencias y hechos ocurridos en los que se muestran como las víctimas han lidiado con el dolor y el sufrimiento y de qué maneras lo han superado. El hecho de que los testimonios estén dirigidos, no sólo a contar una historia, sino también a narrar las alternativas con relación a cómo lidiar con el dolor, permite que los relatos se conviertan en un medio para comprender cómo lograr el perdón. Por ejemplo, en uno de los relatos Luis Enrique, cuyo padre fue asesinado sin motivo alguno por la guerrilla, afirma que “para que haya perdón, hay que saber la verdad”, es decir, conocer los hechos y los móviles de una tragedia producto del conflicto armado es importante para sanar.

Tal como lo expone Padilla y Bermúdez (2016), las narrativas desempeñan un papel importante en el entendimiento de las problemáticas sociales al permitir leer y contar otras versiones, permitiendo dar un paso de la concepción de una historia que se presenta como verdadera, a historias múltiples. Dentro de su estudio, los autores retoman y analizan *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* con la intención de retomar el conflicto armado a partir de narrativas alternativas a las del currículo nacional:

Los textos escolares, como ocurre en otros lugares, cumplen la función de ofrecer una síntesis, por fuerza apretada y general, de la historia nacional; y no se han escrito con preguntas sobre el conflicto, la violencia y la paz en mente. En cambio, el informe *¡Basta Ya!*, con todas las limitaciones que pueda tener, representa el esfuerzo de un grupo de investigadores por mirar al pasado y narrar una historia violenta con miras a construir un horizonte de paz. (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 223).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se explicita el uso de la crónica periodística y el cuento en tanto ofrecen narraciones que permiten un acercamiento más vivencial y cercano a los estudiantes, además, ofrecen una versión subjetiva al comprender las historias y

no “la historia” de los implicados en el conflicto y de aquellos que han sufrido sus consecuencias.

6. Metodología

Según Cerda (1993) hay dos formas de concebir la metodología: la primera, tiene que ver con la lógica de los métodos, es decir, la que se encarga de estudiar y reflexionar sobre los métodos de investigación. La segunda forma abarca aspectos operativos específicos que, en su conjunto, devienen en un conglomerado de características que tienden a un objetivo específico. De la mano con esta segunda forma, Hernández et al. (2010) definen la metodología como “un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p.4). En esta medida, la metodología permite delimitar y direccionar de manera general un problema específico de investigación; es decir, es el camino que permite establecer rutas, sesiones y pasos a seguir, no solo propositivos, esto es, que respondan a la problemática que se quiere abordar, sino también operativos, en tanto direccionan el método, técnicas, entre otros. Respecto a esto último, Sánchez (2022) retoma la analogía de la *Cocina de la escritura* de Cassany para establecer la función comunicativa de la metodología como “la cocina del investigador” en la que hay una planificación que se lleva a cabo para preparar un platillo específico. Esto requiere pensar desde para quien se prepara, así como los ingredientes que se necesitan para llevar a cabo la tarea culinaria.

Ahora bien, teniendo en cuenta todos esos detalles “culinarios”, esta investigación se encamina o se perfila bajo una metodología cuantitativa. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cuantitativo, además de poseer ciertas características de forma como variables, hipótesis y un diseño, de fondo es identificable por ser secuencial, probatorio, objetivo, medible y estandarizados. Por su parte, Cárdenas (2018) establece que la identidad inequívoca de la metodología cuantitativa son los números, esto es, que lo cuantitativo se establece dependiendo de la forma en la que se buscan y se arrojan los resultados, si esta forma es a partir de números, entonces se habla de metodología cuantitativa. En este sentido, teniendo en cuenta que el objetivo general pretende identificar determinados cambios en los niveles de pensamiento crítico antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica, teniendo como base un

instrumento de medición, se establece el carácter cuantitativo de esta investigación. Además, es preciso decir que se procura mirar la realidad externa y no interna del sujeto; en otras palabras, se revisará un fenómeno determinado en una población específica y, dicho análisis, es secuencial, medible e inmóvil. En otras palabras, los investigadores y la población no pueden intervenir en los resultados.

El enfoque cuantitativo, responde pues a un modelo de pensamiento que considera que todo conocimiento es válido si proviene de investigaciones que se han amparado bajo el método científico. En este sentido, se busca establecer relaciones causales para un fenómeno, que permitan explicar la naturaleza de dicho fenómeno bajo unas circunstancias determinadas. La cuantificación o la conversión a un lenguaje numérico de la información que se recoge sobre el fenómeno permite que se obtengan datos susceptibles de ser analizados estadísticamente y a partir de estos extraer conclusiones. En últimas, el control y la rigurosidad en el procedimiento es lo que conlleva a la obtención de resultados que puedan ser confiables y generalizables (Mousalli, 2015).

Al respecto, Hernández et al. (2014) mencionan que el enfoque cuantitativo pretende ratificar teorías y establecer pronósticos del fenómeno estudiado, al fijar regularidades y relaciones causales entre los elementos que se han determinado. Por su parte, la aplicabilidad consiste en abarcar de manera confiable, objetiva, predecible y estructurada el objeto de estudio. Esto no significa que su participación sea pasiva. Tal como lo aclaran Hernández et al. (2014), la subjetividad en una investigación cuantitativa no desaparece, pues si bien se parte de una realidad objetiva, esta no puede separarse de lo real; al contrario, la intención es dar cuenta de ello de la manera más fidedigna posible.

6.1 Diseño del estudio

Dado los propósitos de esta investigación, se adoptó un diseño cuasiexperimental en tanto es el que más se adapta a las necesidades de este proyecto. De acuerdo con Bernal (2006) un diseño se establece cuando hay la pretensión de demostrar la modificación que una variable independiente causa sobre una variable dependiente. Otra característica de los grupos cuasiexperimentales es que los grupos iniciales no se eligen al azar, sino que están

preestablecidos (Hernández et al., 2014). Por ejemplo, cuando se trabaja en instituciones educativas con grados conformados desde el inicio, normalmente se consideran este tipo de diseños si se quiere trabajar con un grado completo. De esta última característica viene el *cuasi* de la palabra, pues este tipo de diseño comparte las características de un experimental a excepción de la aleatoriedad de la elección de los grupos iniciales (Bono, 2012).

Estos estudios se caracterizan por manipular al menos una variable independiente, para observar el efecto que se produce sobre una o más variables dependientes, y difieren de los estudios experimentales en tanto no hay una asignación aleatoria del grupo muestra, dado que son grupos que se encuentran conformados antes de la intervención (Hernández et al., 2014; Mousalli, 2015) o como lo nombra Echevarría (2016), en estos estudios se emplean grupos naturales. Autores como Hernández et al. (2014) y Mousalli (2015) señalan que este tipo de diseño posee como desventaja el que no haya una equivalencia inicial entre los grupos, lo que afecta que las relaciones causales generadas no tengan igual validez que en un estudio experimental “puro”. Al respecto, Echevarría (2016) menciona que la validez interna se relaciona con las variables que pueden intervenir y afectar sobre la variable dependiente, aparte de la variable independiente. Sin embargo, la validez interna no depende únicamente del diseño que se ha elegido, también se debe tener en cuenta las condiciones contextuales y los aspectos que involucra cada investigación en específico; en este sentido, la forma como los estudios cuasiexperimentales buscan el control de los factores de validez interna es por medio de la medición (pretest – postest) o la compensación (inclusión de los hechos paralelos que se presentan durante la intervención).

Como se mencionó anteriormente, para efectos de esta investigación se tomó en cuenta un diseño cuasiexperimental de dos o más grupos con pretest y postest, el cual permite disminuir los factores que pueden afectar la validez interna del estudio. En cada institución educativa se seleccionarán dos grupos para participar en el estudio, que corresponderían al grupo experimental y al grupo control. El pretest permite evaluar las condiciones iniciales de cada grupo en sus condiciones internas, así como establecer los parámetros de evaluación de la variable dependiente antes de la intervención. El postest brinda la posibilidad de contrastar los resultados sobre la variable dependiente, discriminando por el grupo experimental y el grupo control.

Para hacer más claro el diseño cuasiexperimental electo, se mostrará a continuación una serie de definiciones que según Mousalli (2015) presenta de forma clara los conceptos fundamentales involucrados en una investigación experimental:

- Tratamiento: situación en particular a la que se somete el objeto de estudio, para observar el efecto de las variables sobre éste. Se simboliza con una “X”.
- Grupo control: sujetos a los cuales no se les aplica el tratamiento estipulado en el estudio en cuestión. Se simboliza “G_c”.
- Grupo experimental: sujetos que son sometidos al tratamiento. Se simboliza “G_x”.
- Pretest: medición de la variable dependiente antes de iniciar el tratamiento. Se simboliza “O₁”.
- Postest: medición de la variable dependiente una vez se ha finalizado el tratamiento. Se simboliza “O₂”.
- Aleatorización: proceso por el cual los sujetos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Se simboliza “R”.
- No Aleatorización: proceso en el que los sujetos no tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Se simboliza “~~R~~”.

Según estas indicaciones brindadas por Mousalli (2015), se puede establecer que el esquema que sintetiza el diseño cuasi experimental que se va a emplear en esta investigación es el siguiente, siendo el símbolo para cada Institución Educativa “IA” e “IB”:

$$\begin{array}{l}
 \text{IA} \left[\begin{array}{ccccc}
 \mathbb{R} & G_x & O_1 & X & O_2 \\
 \mathbb{R} & G_c & O_1 & -- & O_2
 \end{array} \right] \\
 \text{IB} \left[\begin{array}{ccccc}
 \mathbb{R} & G_x & O_1 & X & O_2 \\
 \text{\del R} & G_c & O_1 & -- & O_2
 \end{array} \right]
 \end{array}$$

Como se puede apreciar en el esquema anterior, cada institución educativa tendrá su grupo experimental y su grupo control. La variable dependiente definida es el pensamiento

crítico con sus seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, con sus respectivos índices que se tendrán en cuenta en el instrumento. Esta variable corresponde a O₁ y O₂, y es evaluada antes y después de la intervención o el tratamiento. La variable independiente es la estrategia pedagógica empleada en los estudiantes, para estimular los cambios en el pensamiento crítico sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia. La intención de realizar esta intervención en dos instituciones bajo el criterio de grupo experimental y grupo control es recoger de forma grupal datos que aporten a detallar y precisar el fenómeno estudiado; las situaciones emergentes del proceso; y las características y perfiles de los grupos de estudiantes examinados, en relación con la identificación de los niveles de pensamiento crítico que tiene la población participante del estudio.

El pretest y postest que se desea aplicar, con el fin de dar tratamiento al desarrollo de niveles del pensamiento crítico para la comprensión del conflicto armado, se adoptarán a partir del cuestionario de “Dilemas” que desarrollaron Cano y Álvarez (2020). Dicho instrumento será adaptado con el objetivo de lograr tal fin. Por su parte, se aplicará a los estudiantes (grupo experimental y grupo control) de ambas instituciones antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica, para precisar, desde Sadker et al. (2014), los seis niveles de las habilidades: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación del pensamiento crítico.

Cabe aclarar que el instrumento se adecuará a la situación particular de esta investigación; esto es, se van a replantear los dilemas de forma tal que aborden los impactos del conflicto armado en Colombia, además que se revisarán los índices que corresponden a cada nivel de pensamiento crítico. Este procedimiento se hará con supervisión de uno de los autores del instrumento, para garantizar que las alteraciones no involucren la consistencia interna del cuestionario.

Ampliando lo dicho, la estrategia pedagógica que se aplicará al grupo experimental se basa en la lectura de cuentos y crónicas periodísticas que abordan el impacto social que ha dejado el Conflicto Armado en Colombia. Para esto se tuvieron en cuenta los textos literarios: *Tumbas en movimiento* de Andrés Restrepo (2021). Un libro basado en cuentos cortos, cuya tendencia literaria se gesta en el realismo mágico y que narran las desazones, incertidumbres y repercusiones que ha dejado el conflicto en diferentes zonas del país. Por otro lado, se encuentra

el libro de crónicas *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano (2014) basado en la narración de sucesos verídicos, los cuales pudieron ser vividos directa o indirectamente por sus protagonistas.

Lo anterior, cobra importancia en la medida en que se logren tejer comprensiones en torno a la forma de converger entre los niveles de habilidades del pensamiento y fenómenos o temáticas como el impacto social del conflicto armado desde sus diversas aristas. Para lograr dichas comprensiones, Facione (2007) asegura que se requieren de procesos cognitivos superiores o de alto nivel que implican sucesos de racionalidad y “buen juicio”, generados a partir de una serie de habilidades para analizar, interpretar, evaluar, inferir, autorregular y explicar. Por lo tanto, se afirma que exigen ser aprendidos o potenciados en el sujeto desde edades jóvenes. De allí surge desde Vélez (2013), Newmann y Schrag (1985), Mockus (1989), McGuinness, (1999) y Dewey (1910) la importancia de involucrar en procesos educativos y en planes curriculares, estrategias para promover y potenciar habilidades de pensamiento crítico que proveen al individuo de capacidades, para que estos sean capaces de ir más allá de la habilidad para ser mejores observadores. Esto implica que aprendan a conocer cómo aplicar lo que sienten y los saberes adquiridos, que les permita examinar y evaluar su propio pensamiento en torno a determinada situación o problemática, con el fin de cambiar su accionar y conducta y, mejorar así su contexto sociocultural.

Para la I.E. Francisco Miranda (Medellín), la estrategia pedagógica será aplicada en la asignatura de Lengua Castellana, mientras que para la I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz (Boyacá) se aplicará en la asignatura de Filosofía. Se planea que sean 30 intervenciones cada una, con una duración aproximada de una hora y con una frecuencia de tres sesiones semanales. En su mayoría las sesiones estarán mediadas por la lectura de un cuento o una crónica, aunque como método introductorio de las unidades también se hará uso de imágenes, fotografías y videos que permitan un mejor abordaje de las sesiones posteriores. Luego, se propondrán varias actividades complementarias que serán dirigidas por las investigadoras, tales como conversatorios, debates, foros o producciones verbales y no verbales. Esta actividad estará orientada al desarrollo de los niveles del pensamiento crítico con las situaciones expuestas en el cuento que concierne al impacto social del conflicto armado, motivando la generación de perspectivas críticas y reflexivas. Luego de cada sesión las docentes detallarán mediante la lista de chequeo los criterios y logros alcanzados por los estudiantes.

Después de finalizadas las sesiones, se llevará a cabo el postest con el instrumento de dilemas tanto para el grupo experimental, como para el grupo control en ambas instituciones educativas. Los datos obtenidos aquí serán fundamentales para contrastar el desempeño en los niveles de pensamiento crítico de los grupos control, respecto a los grupos experimentales que fueron sometidos a la aplicación de la estrategia pedagógica.

6.2 Fases del diseño cuantitativo

Desde un enfoque cuantitativo, las investigaciones tienen establecidas unas fases que determinan el procedimiento a seguir para desarrollar el estudio en cuestión; estas se establecen previamente a la parte práctica y se deben seguir de forma rigurosa. Para ofrecer mayor claridad acerca de cada una de ellas, se toma como referencia a Hernández et al. (2014) quienes precisan las fases de la siguiente manera:

Tabla 1

Fases del diseño cuantitativo

Fase	Detalle del proceso
Plan teórico	<ul style="list-style-type: none">● Planteamiento del problema.● Búsqueda de antecedentes investigativos relacionados con las categorías que conforman el estudio.● Construcción del marco teórico.● Formulación del diseño metodológico de la investigación.● Adaptación del instrumento de dilemas de pretest y postest.● Diseño de la estrategia pedagógica.
Recolección de los datos	<ul style="list-style-type: none">● Pretest y postest.● Listas de chequeo.
Sistematización de la información	<ul style="list-style-type: none">● Análisis de los datos recolectados pretest, postest y listas de chequeo.

	● Interpretación de los resultados.
Elaboración de informe final	● Presentación descriptiva de los hallazgos obtenidos producto del análisis de la información.

Nota. Datos del diseño de las fases del estudio. Fuente: autoría propia.

En el cuadro anterior se evidencia el plan teórico, comprendido por el problema de investigación, los antecedentes, el marco teórico y el diseño metodológico, instrumento de dilemas y estrategia pedagógica definidas antes de la recolección de los datos. Esto implica un nivel de detalle y profundidad en cada uno de ellos que permita desarrollar la fase práctica sin ningún problema y sin necesidad de replantear decisiones metodológicas o conceptuales. Los eventos atípicos que puedan presentarse en la investigación relacionados con las variables independiente y dependiente se consideran como variables intervinientes según Amiel (2007). Estas se tendrán en cuenta en el análisis de los datos, pero en ningún momento se deberá cambiar el plan inicial de intervención.

Ahora bien, el desarrollo de cada fase dependerá en gran medida del tipo de diseño seleccionado, el cual se establece por el objetivo general de esta investigación. Este responde a determinar los cambios en los niveles del pensamiento crítico que tienen los estudiantes de 10° de dos instituciones públicas, con respecto al impacto social del conflicto armado en Colombia, por medio de la aplicación de una estrategia pedagógica. Para tales efectos se considera un diseño cuasiexperimental de dos o más grupos con pretest y postest.

6.3 Población

La población se define desde Mosteiro y Porto (2017) como el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno, y surge a partir de los objetivos planteados (Echevarría, 2016). Hay momentos en los que no se puede abarcar el total de la población, por lo que se decide trabajar con un subconjunto de ésta; esto se denomina “muestra” (Echevarría, 2016).

Lo ideal para una investigación cuasiexperimental es que la muestra se escoja de forma aleatoria, pero también cabe la posibilidad de que no sea así. Como se ha planteado en instancias

anteriores, una de las características de una investigación cuasiexperimental según Hernández et al. (2014) es que los grupos de interés ya están establecidos por razones ajenas a la investigación, por lo que no hay un control sobre la elección y no se asegura igual probabilidad a los sujetos para ser participantes, así como no se asegura que el grupo sea homogéneo en sus características internas. Para esta investigación, se seleccionaron cuatro grupos conformados por estudiantes de grado décimo, pertenecientes a dos Instituciones Educativas Estatales: I. E. Francisco Miranda, de carácter urbano Comuna 4 Aranjuez, Medellín-Antioquia y, la I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz, ubicada en casco urbano del municipio de Quipama-Boyacá. Sería un total de 73 estudiantes, compuesto por 38 mujeres entre los 15 y 16 años y 35 hombres entre los 15 y 18 años. Los estudiantes son pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En vista de que cada institución tendrá su grupo experimental y su grupo de control, la distribución de la muestra se puede sintetizar en:

Tabla 2

Grupo experimental y control

Institución	Grupo	Clasificación
I.E. Francisco Miranda	Estudiantes 10°3: 11 mujeres 10 hombres Total: 21 estudiantes	Grupo experimental
	Estudiantes 10°2: 7 mujeres 10 hombres Total: 17 estudiantes	Grupo control
I.E. Técnica Nuestra Señora de la Paz	Estudiantes 10°1: 11 mujeres 6 hombres	Grupo experimental

Total: 17 estudiantes	
Estudiantes 10°2:	Grupo control
9 mujeres	
9 hombres	
Total: 18 estudiantes	

Nota. Datos tomados de los grupos experimental y control. Fuente: autoría propia.

Es importante aclarar que los estudiantes que van a participar en esta investigación requieren de procesos cognitivos superiores o de alto nivel que implican sucesos de racionalidad y “buen juicio”, generados a partir de una serie de habilidades para analizar, interpretar, evaluar, inferir, autorregular y explicar (Facione, 2007). Para Palacios et al. (2000), estas características se terminan de consolidar entre los 14 y los 15 años; razón por la cual se decidió que el estudio se debería limitar a estudiantes entre los 15 y 18 años.

6.4 Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de los datos e información se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos: el cuestionario de dilemas y lista de cotejo o chequeo. La información recolectada producto de la implementación de dichas técnicas e instrumentos contribuirá al aporte de construcción de visiones y posturas nuevas sobre el objeto y temática de estudio. Cabe resaltar que, en las investigaciones planteadas desde un enfoque cuantitativo, las técnicas y los instrumentos son estructurados, pues su elaboración parte de la teoría y las variables definidas.

6.4.1. Cuestionario de Dilemas

Para esta técnica se propone un cuestionario de dilemas que permita conocer los datos más relevantes de los individuos que participan del estudio. Para ello, se plantean una serie de preguntas divergentes que arrojan datos subjetivos, se puede generar una mayor profundización sobre las formas de vida y procedencia de las actitudes o aptitudes del informante. Por otro lado,

se encuentran las preguntas de carácter cerrado, que aportan precisión y exactitud en las respuestas dadas por el sujeto indagado.

Dicho lo anterior, se considera pertinente adaptar, de acuerdo con las necesidades de la investigación, el cuestionario o instrumento de medición basado en dilemas de Cano y Álvarez (2020). Este está cimentado en siete situaciones complejas o de difícil elección, que permiten generar seis soluciones diferentes, de las cuales solo una puede ser seleccionada. Dichos planteamientos se encuentran apoyados en hipótesis y probabilidades que convocan a la resolución de un problema o caso en los que cada alternativa puede ser de posible y libre elección, pero que corresponden a su vez con cada una de las categorías de la variable dependiente.

Cano y Álvarez (2020) proponen que, para evaluar cada nivel de pensamiento crítico, se asigne un puntaje de acuerdo con cada respuesta dada, los cuales, al finalizar la prueba, se suman aportando un resultado de mínimo 7 puntos y un máximo de 42, siendo entonces un sistema de calificación por puntuación directa, la cual se estructura en la siguiente matriz categorial, así:

Tabla 3

Matriz categorial niveles de pensamiento crítico

Nivel de pensamiento crítico	Puntaje ponderado por solución
Respuesta / nivel 1 / Conocimiento	1
Respuesta / nivel 2 / Comprensión	2
Respuesta / nivel 3/ Aplicación	3
Respuesta / nivel 4 / Análisis	4
Respuesta / nivel 5 / Síntesis	5
Respuesta / nivel 6 / Evaluación	6

Nota. Puntajes de referencia para valorar cada nivel de pensamiento crítico. Fuente: Cano y Álvarez (2020), p.53

- *De 7 a 14 puntos en los niveles de conocimiento y comprensión.* Los estudiantes recuerdan la información, la reproducen y la usan para dar explicaciones, describir situaciones y hechos, completar datos, localizar información, etc.

- *De 15 a 28 puntos en los niveles de aplicación y análisis.* Los estudiantes aplican la información recibida en situaciones nuevas; es decir, utilizan lo aprendido en diferentes contextos. Analizan situaciones o información tomando sus partes y estructurándolas coherentemente mediante ejemplos, metáforas, analogías, esquemas, etc.
- *De 29 a 42 puntos en los niveles de síntesis y evaluación.* Los estudiantes piensan con ingenio, original y creativamente, para responder a los retos que asumen. Hacen predicciones teniendo en cuenta inferencias, no conciben una respuesta única a las situaciones que se les plantean, resuelven problemas y evalúan constantemente el avance del aprendizaje. Cano y Álvarez (2020), p.53

La información anterior servirá de guía y base para la adaptación del cuestionario basado en dilemas de Cano y Álvarez (2020), el cual se construirá y consolidará en situaciones relacionadas con el impacto del conflicto armado colombiano. Cabe resaltar que, tanto los niveles de pensamiento crítico como sus habilidades, no sufrirán ninguna modificación y los estudiantes serán medidos bajo los criterios de puntuación y calificación expuestos anteriormente, además de someter a pilotaje tal instrumento.

6.4.2 Lista de Cotejo o Lista de Chequeo

La lista de cotejo se define según Pérez (2018) como una herramienta que engloba una serie de enunciados estructurados, dirigidos específicamente a la evaluación de saberes, acciones, aptitudes y destrezas, actitudes, características de un producto, entre otros, que permite constatar por medio de la observación la presencia o ausencia de los criterios o desempeños evaluados. De acuerdo con lo anterior, se estima necesario y pertinente utilizar esta técnica de recolección de información al finalizar cada una de las cinco unidades de trabajo de la estrategia pedagógica, con la cual se pretende recopilar información de manera clara y sencilla, que dé cuenta de los avances y procesos evidenciados en relación con el objetivo de evaluación. En total fueron cinco listas de chequeo con 19 ítems cada una, basados en las acciones alcanzadas con relación a cada nivel de pensamiento crítico. Cada ítem tuvo una valoración cuantitativa del uno al cuatro; así, uno equivale a insuficiente, dos a básico, tres a sobresaliente, y finalmente, cuatro equivale a avanzado. Esta lista de chequeo permite visualizar el desempeño de los estudiantes durante el

desarrollo de la estrategia y se estructuró de la siguiente manera usando las siguientes abreviaturas **A**, avanzado: A, satisfactorio: S, básico: B e insuficiente: I.

Tabla 4

Modelo de lista de chequeo para el desarrollo de los criterios de desempeño

Nivel de Pensamiento	Habilidades	N°	Criterio de desempeño	Nivel			
				A	S	B	I
6 niveles de pensamiento	Acciones en las que se manifiesta el nivel		19 criterios de acuerdo con lo esperado en relación con las actividades de la estrategia pedagógica y manifestación de la habilidad del pensamiento crítico	4	3	2	1

Nota. Resumen del formato de la lista de chequeo. Fuente: autoría propia.

6.5 Validación de Técnicas e Instrumentos

La matriz sintetiza las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la recolección de la información dentro del estudio, quienes, convergen al momento de registrar y analizar la información en relación con los objetivos planteados.

Tabla 5

Validación de Técnicas e Instrumentos

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Registro	Validación	Análisis
Establecer los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación en que se encuentran los estudiantes en relación con las comprensiones sobre el impacto del conflicto armado en Colombia.	Cuestionario de preguntas cerradas, para identificar los niveles en las habilidades de pensamiento crítico: analizar, sintetizar y evaluar que tienen los estudiantes.	Test basado en Dilemas Cano y Álvarez (2020)	Aplicación de pretest antes de llevar a cabo la implementación de la propuesta pedagógica, basada en la lectura de cuentos y crónicas sobre el impacto del conflicto armado colombiano.	Pilotaje	Estadística descriptiva
Describir los cambios que se presentan en los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis,	Lista de chequeo	Protocolo con lista de habilidades verificables para	Aplicación de manera repetida durante la implementación de	Juicio Expertos	Análisis de frecuencias. Estadística descriptiva.

<p>síntesis y evaluación al implementar una propuesta pedagógica, basada en la lectura de crónicas y cuentos, que conduzcan a la comprensión del impacto social del conflicto armado en Colombia.</p>	<p>cada nivel del pensamiento crítico.</p>	<p>la estrategia pedagógica.</p>	<p>Pilotaje</p>	<p>Estadística descriptiva.</p>
<p>Reconocer los niveles de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación en que se encuentran los estudiantes en relación con las comprensiones sobre el impacto del conflicto armado en Colombia después de la aplicación de la estrategia pedagógica.</p>	<p>Cuestionario de preguntas cerradas, para identificar los niveles en las habilidades de pensamiento crítico: analizar, sintetizar y evaluar que tienen los estudiantes.</p>	<p>Test basado en Dilemas Cano y Álvarez (2020)</p>	<p>Aplicación de posttest después de llevar a cabo la implementación de la propuesta pedagógica, basada en la lectura de cuentos y crónicas sobre el impacto del conflicto armado colombiano.</p>	<p>Estadística descriptiva.</p>

Nota. Ruta en validación de técnicas e instrumentos con los cuales se recogieron los datos que más tarde fueron analizados a la luz de los objetivos general y específicos. Fuente: autoría propia.

6.6 Consideraciones Éticas

Esta investigación se lleva a cabo bajo rigurosos estamentos y principios éticos de respeto, responsabilidad y justicia, para proteger la integridad física y moral de cada uno de los estudiantes que participen en el estudio en cada una de sus fases de recolección y análisis de datos. Así mismo, se velará por los derechos de cada uno de los jóvenes que suministren datos o información que propenda a la construcción del conocimiento científico. Es importante resaltar que los participantes de la indagación lo harán de manera intencionada, con la salvedad de que podrán retirarse cuando lo consideren necesario, propiciando así un espacio seguro y libre para ellos. Debido a esto, se solicitará a padres o acudientes autorizaciones de forma escrita y voluntaria que den cuenta de su participación (Ver anexo A).

Se garantizará además el anonimato de las identidades de cada uno de los participantes, debido a que en su mayoría son menores de edad, amparados bajo normatividad jurídica que respalda dichos principios consignados en la *Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud*, Capítulo III. Dicha normatividad, rige las consideraciones éticas que se deben ejecutar en estudios relacionados con la salud, no obstante, pueden ser tenidas en cuenta en investigaciones sociales y educativas. Por otro lado, se tomarán el reglamento del Código 1098 *Ley de infancia y adolescencia*, artículo 18 en el que se establece el Derecho a la integridad personal. En este, se explicita que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protegidos por parte de sus cuidadores, maestros y comunidad en general de cualquier tipo de maltrato, conductas o agresiones físicas, verbales y psicológicas atenten contra su integridad física o emocional.

Para la recolección de la información, mediante los diferentes instrumentos, tales como: videos, grabaciones, fotografías, notas, diarios, textos, entre otros, se impartirán bajo protocolos rigurosos que involucran permisos y consentimientos informados por parte de los tutores y estudiantes, resaltando que cada uno de los aportes que realicen serán tomados única y exclusivamente de manera académica y científica, lo cual que permita la construcción del conocimiento alrededor de la problemática estudiado. Se promete devolver una retroalimentación de los hallazgos, tanto a las instituciones educativas como a cada uno de los participantes, sin emitir ningún juicio de valor que pueda condenar o amilinar las experiencias y formas de pensar de los estudiantes.

6.7 Fases de Análisis de Datos Cuantitativos

Para las fases del diseño en donde se contempla la aplicación del cuestionario de dilemas, basado y adaptado a partir de Cano y Álvarez (2020) como pretest y luego postest, es indispensable hacer uso de la estadística descriptiva que nos permite la elaboración de tablas y gráficos para el análisis de los datos, además se van a obtener indicadores estadísticos como la varianza muestral, siendo este el cálculo de la dispersión entre cada dato respecto a la media: la media aritmética, que es el promedio de un conjunto de valores, y la desviación típica, la cual indica la dispersión de un conjunto de datos respecto a su media. Estas medidas se aplicarán al conjunto de datos obtenidos en el pretest y en el postest, con la intención de establecer las características internas de los grupos experimentales y los grupos control. Esto permitirá hacer un análisis comparativo de los datos y sus indicadores estadísticos antes y después de la aplicación de la estrategia pedagógica, de manera que se pueda concluir sobre los efectos de su aplicación en relación con el desarrollo de los niveles de pensamiento crítico en estudiantes de décimo grado pertenecientes a las dos instituciones educativas públicas seleccionadas.

Respecto a la estrategia pedagógica, los datos que se van a recoger provienen de la lista de chequeo. La información que se va a recoger aquí va a permitir seguir el proceso de comportamiento de la variable dependiente, que sería el desarrollo de los niveles de pensamiento crítico, según la manipulación de la variable independiente, siendo ésta la aplicación de la estrategia pedagógica; además que se podrá registrar allí si hay algún tipo de variables intervinientes que se puedan tener en cuenta dentro del análisis de los datos. Finalmente, esto permitirá completar los datos obtenidos del pretest, indicando el comportamiento de la variable dependiente en el tiempo transcurrido de la investigación y así poder generar una relación directa con los datos que se recogerán del postest.

7. Estrategia Pedagógica

Báez y Ornuvia (2015) exponen tres alternativas para la enseñanza del pensamiento, que son: la enseñanza separada, la inmersión y la localización o infusión del pensamiento. En la enseñanza separada se establecen cursos cuyo propósito es formar específicamente ciertas habilidades de pensamiento y descubrir cómo transferirlas a ciertas situaciones específicas. En la

de inmersión, se plantean ciertos temas que, se considere, puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar algunas habilidades de pensamiento crítico. Por ejemplo, tal como lo menciona el autor, en las clases de filosofía es un propósito que los estudiantes tomen posturas críticas; sin embargo, no se establecen estrategia o herramientas específicas para ello.

Por último, la enseñanza de localización o infusión reconoce la importancia de tener un plan de apoyo para la formación de habilidades. Pues bien, esta estrategia se plantea de una enseñanza infusionada, en la que se reconoce que los estudiantes no pueden alcanzar azarosamente los niveles de pensamiento.

Para la realización de una estrategia pedagógica centrada en fortalecer los niveles de habilidades de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación del pensamiento crítico, se analizaron diferentes estudios que aportaron teórica y metodológicamente formas y mecanismos para la construcción de dicha propuesta. Dicho de este modo autores como: Pabón (2019), Rincón (2013), Sanjuan y Ballarin (2019), Benítez (2020) , Vargas y Gómez (2019), Perdomo (2018) abordan en sus estudios gran cantidad de estrategias que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y sus habilidades, a través de procesos comprensión lectora, basados en el abordaje de diferentes tipos de textos y géneros literarios, lecto-escritura, análisis de textos continuos y discontinuos y uso del lenguaje verbal y no verbal en todos los niveles educativos.

Dentro de la estrategia pedagógica se usaron lecturas de cuentos y crónicas porque, primero, estos permiten el acercamiento al conflicto desde vivencias e historias particulares y se aleja de la mirada objetiva y patriótica que se le puede dar a dicha problemática al reconocer distintas perspectivas de los implicados. Respecto a esto, Padilla y Bermúdez (2016) señalan que las narrativas desempeñan un papel importante en el entendimiento de las problemáticas sociales al posibilitar leer y contar otras versiones, permitiendo dar un paso de la concepción de una historia que se presenta como verdadera, a historias múltiples. Segundo, porque tal como lo enuncia González (2014), la incorporación de lectura de textos literarios al aula tiene gran relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico, pues realizar una lectura analítica y crítica de textos (cuentos y crónicas en este caso) posibilita la construcción y comprensión de diversos significados por parte del estudiante, lo que implica la vinculación de procesos cognitivos que permiten diferenciar hechos de opiniones y percibir diversos puntos de vista. Durante la implementación se usaron principalmente dos libros, uno de cuentos y otro de crónicas. El libro

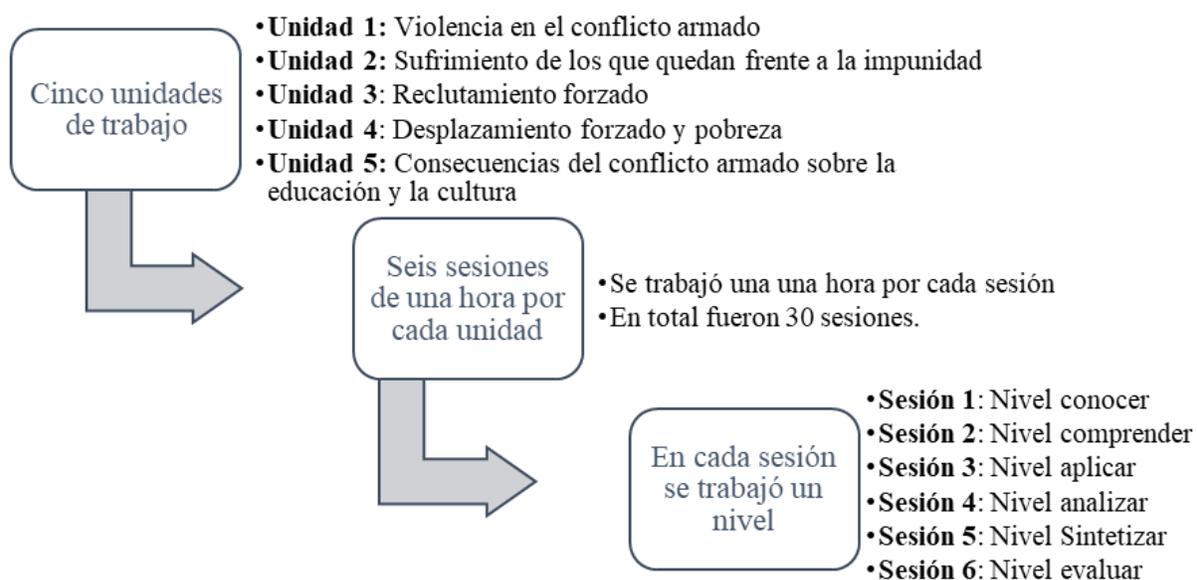
de cuentos es *Tumbas en movimiento* de Andrés Restrepo Gil (2022), un libro basado en cuentos cortos, cuya tendencia literaria se gesta en el realismo mágico y que narra las desazones, incertidumbres y repercusiones que ha dejado el conflicto en diferentes zonas del país. Por otro lado, se encuentran las crónicas periodísticas *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano (2014). Este libro reúne diferentes historias que narran sucesos que fueron vividos directamente por sus protagonistas.

La estrategia pedagógica se llevó a cabo con los estudiantes del grado 10°, específicamente con los grupos: 10°1 de la I. E. Técnica Nuestra Señora de la Paz, en las clases de Filosofía, y, con el grupo 10°3 de la I.E. Francisco Miranda en las clases de Lengua Castellana. Tuvo una duración aproximada de dos meses y medio, en las que se hicieron 30 intervenciones de 60 minutos cada una, con una intensidad de dos encuentros semanales, entre las que se encuentran actividades como: la lectura, conversatorios, debates, foros y producciones verbales y no verbales sobre las comprensiones del impacto social del conflicto armado, que permitan potenciar los niveles de pensamiento crítico en pro de la comprensión del impacto social del conflicto armado colombiano.

La estrategia pedagógica cuenta con la siguiente ruta metodológica, tanto para su construcción como para su aplicación:

Figura 1

Ruta metodológica: Diseño y aplicación de la estrategia pedagógica



Fuente: autoría propia.

8. Resultados

8.1 Análisis de dilemas en el pretest y el postest

Para el análisis de los resultados del pretest y el postest, se usó un instrumento de medición basado en los dilemas de Cano y Álvarez (2020). Mediante el pretest, se establecieron los niveles de pensamiento crítico: *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación* antes de la implementación de la estrategia pedagógica. Por su parte, el postest, permitió reconocer estos niveles después de la implementación de la estrategia pedagógica al comparar las frecuencias relativas de cada nivel conforme a las comprensiones sobre las consecuencias del conflicto armado en Colombia. Es decir, dado que los problemas se fijaron con base a tesisuras específicas del conflicto armado, la herramienta permitió, no solo establecer los niveles del pensamiento crítico, sino también, inferir en qué nivel se encuentran las comprensiones en torno al impacto social del conflicto armado. En esta medida, analizar los resultados demandó el uso de una estadística descriptiva que diera cuenta de los datos cuantitativos procedentes de las variables dependiente e independiente. La primera, quedó delimitada por los *niveles de pensamiento crítico* y la segunda se demarcó por la estrategia pedagógica basadas en cuentos en crónicas que develó las *comprensiones sobre el impacto social del conflicto armado* en sus diversas dimensiones.

El análisis de los resultados se organizará de la siguiente manera: en un primer momento se mostrarán los resultados por dilemas y los niveles de pensamiento crítico en el pretest antes de ejecutar la estrategia pedagógica en el grupo experimental. Al mismo tiempo, mediante el postest, se presentarán los niveles de pensamiento crítico alcanzados y las comprensiones sobre el conflicto armado basadas en esos niveles, luego de intervenir el grupo experimental con la aplicación de la estrategia pedagógica basada en la lectura de cuentos y crónicas. Por último, se realizará un análisis comparativo entre los niveles y comprensiones alcanzadas por el grupo intervenido, esto es, el grupo experimental y el grupo no intervenido, es decir, el grupo control.

A continuación, se presentan los resultados del instrumento de pensamiento crítico en cada uno de los dilemas, comparando las frecuencias relativas de cada uno de los niveles del pensamiento crítico para el grupo control y el grupo experimental antes y después de la estrategia pedagógica por medio del pretest y postest.

Dado que cada nivel de pensamiento crítico permite el desarrollo de unas habilidades específicas, los dilemas, además de estar basados en un nivel específico de pensamiento crítico, se establecieron a partir de unas habilidades específicas que se distribuyeron en cada dilema.

8.1.1 Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado

Este dilema planteó un escenario relacionado con un caso que evidencia la angustia de una comunidad que ha sido testigo de una serie de asesinatos colectivos; donde, además, se genera intimidación por parte del grupo atacante a través de la tortura psicológica a aquellas personas que han decidido colaborar con bandos enemigos. A partir de este dilema, los participantes reflejaron su percepción frente al asunto y, sobre todo, dieron cuenta del nivel y la manifestación de la habilidad de pensamiento crítico que lo acompaña en el pretest y postest de la siguiente manera:

Tabla 6

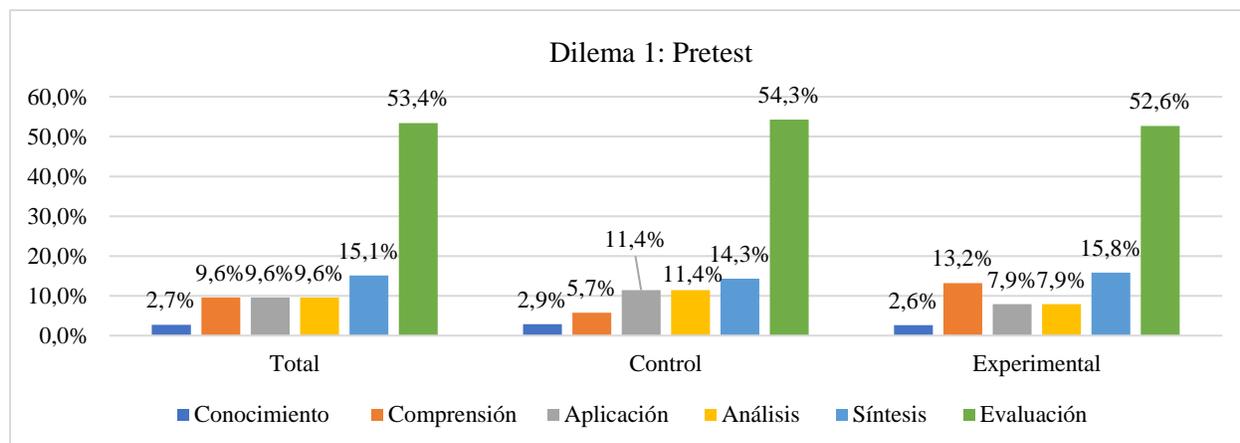
Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 1.

Nivel	Habilidad	G_x Pretest	G_x Post	Diferencia niveles G_x Pre y post	G_c Pretest	G_c Post	Diferencia niveles G_c Pre y post
Conocimiento	Identificar	2,6 %	0,0 %	Aumentó	2,9 %	9,4 %	Disminuyó
Comprensión	Describir	13,2 %	5,3 %	Aumentó	5,7 %	11,4 %	Disminuyó
Aplicación	Adaptar	7,9 %	0,0 %	Aumentó	11,4 %	0,0 %	Aumentó
Análisis	Inferir	7,9 %	7,9 %	Igual	11,4 %	21,9 %	Disminuyó
Síntesis	Predecir	15,8 %	7,9 %	Aumentó	14,3 %	12,5 %	Aumentó
Evaluación	Valorar	52,6 %	78,9 %	Aumentó	54,3 %	37,5 %	Disminuyó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y postest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 2

Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado



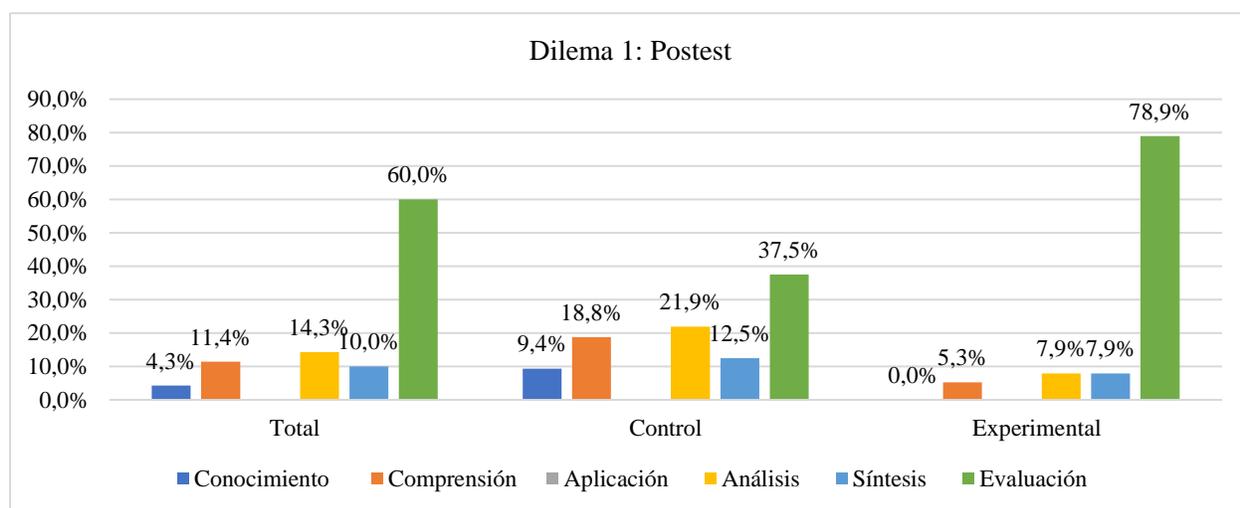
Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 1. Se tomó en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

Al ubicar los niveles con mayor porcentaje, se evidencia que el nivel 5, **síntesis**, en el que se obtuvo un 15,1% y **evaluación**, nivel 6, que sobrepasa por mucho los otros porcentajes con un 53,4% del porcentaje total. Así, tal como se muestra en la gráfica, en este dilema la mayoría de los estudiantes se ubicaron en el nivel más avanzado del pensamiento crítico. Es decir, un 54,3% de estudiantes del grupo de control y un 52,6% del experimental para un total de 53,4% del promedio de los estudiantes, quienes demostraron estar en nivel de **evaluación**. En términos cognitivos, los educandos fueron más allá de otros niveles al dar una valoración frente a la situación expuesta en el dilema; es decir, no solo identificaron y comprendieron de qué trataba el enunciado, sino que pudieron tomar una posición y valorarla. De acuerdo con Sadker et al. (2014) en este nivel los estudiantes establecen más de una versión o respuesta correcta y se aventuran a dar una opinión, desarrollan juicios y establecen argumentos. También, refiriéndose al nivel **evaluación**, más precisamente a la habilidad de valorar, Cano y Álvarez, (2020) establecen que esta acción implica determinar la trascendencia de un objeto o proceso luego de una confrontación de ciertos puntos de vista. En consecuencia, el nivel de evaluación en el contexto del *dilema 1* denota que los estudiantes no solo tienen conocimiento de las consecuencias emocionales del conflicto armado al identificar el miedo que sienten las víctimas frente a situaciones violentas ocasionadas frente al conflicto, sino que van más allá al evaluar la situación y estimar como indignante que se perpetúen masacres en las que las poblaciones civiles

deban lidiar con las consecuencias emocionales y psicológicas que conlleva la pérdida de seres queridos. En este dilema, aunque la puntuación total favorece el nivel **evaluación**, la puntuación mayor la obtiene el grupo control, es decir, el grupo al que no se le realiza la estrategia pedagógica. Ahora bien, los resultados del postest arrojaron porcentajes completamente distintos a los del pretest tal como se muestra a continuación:

Figura 3

Dilema 1: Afectación emocional y psicológica en comunidades víctimas de eventos traumáticos producto del conflicto armado



Nota. Resultados porcentuales del postest en el dilema 1. Se tomó en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

Como se puede notar, los niveles de pensamiento crítico con relación al pretest cambiaron considerablemente. Si bien el nivel **evaluación** sigue teniendo la mayor puntuación en el porcentaje total, el grupo experimental sobrepasa la puntuación del grupo control. Se tiene pues que, mientras en el grupo control el 37,5% de los estudiantes se ubicó en el nivel **evaluación**, en el experimental, por el contrario, el 78,9% lograron alcanzar el nivel más avanzado; es decir, en el grupo control disminuyó el porcentaje en relación con el obtenido en el pretest, en tanto en el grupo experimental la proporción aumentó. En esta medida, se nota una afectación en el grupo control debido a la falta de la intervención pedagógica que sí se llevó a cabo en el grupo experimental. Mientras que los estudiantes del grupo experimental reconocieron argumentos y tomaron posición frente al enunciado del dilema resaltando habilidades propias del nivel

evaluación, como argumentos que favorecen o contradicen el hecho de que los civiles tengan que sufrir emocionalmente una guerra que no les pertenece, el grupo control tuvo mayor porcentaje en el nivel **análisis**, donde infirieron las posibles causas del sufrimiento de las víctimas del conflicto armado. Dentro de la propuesta pedagógica la unidad dos: *Sufrimiento de los que quedan frente a la impunidad*, se abordaron de manera específica las afectaciones emocionales de las víctimas, a través de actividades específicas que permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico en cada nivel. Por otro lado, se distingue que niveles como: **conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis** que presentaron índices elevados en el pretest se sitúan en menores proporciones al evaluar el grupo experimental después de la intervención, lo cual se debe a que los estudiantes lograron conocer conceptos como impunidad, reflexionar sobre la desaparición y reclutamiento forzado, comprender y analizar las causas y generalidades del sufrimiento, para, finalmente, llegar al último nivel y defender, argumentar, evaluar las causas que originan acciones violentas y rechazar el conflicto armado proponiendo así posibles formas de evitar el sufrimiento.

8.1.2 Dilema 2: Causas y consecuencias del reclutamiento forzado en menores de edad

La situación que acompañó a este dilema tomó en consideración el tópico del reclutamiento forzado, donde se expone la situación personal y familiar de un joven recién graduado del colegio, quien, además, reside en una zona de difícil acceso y tiene carencias económicas. Este muchacho representa la realidad de muchos jóvenes y adolescentes en Colombia, los cuales en su diario vivir se ven enfrentados a complejos escenarios violentos y a la toma de decisiones que contribuyan a mejorar su calidad de vida y la de los suyos. De esta forma, muchos se ven influenciados por hombres de grupos armados a participar en actividades ilícitas, ya que estas se convierten en una forma de ganar cuantiosas sumas de dinero, las cuales no pueden obtenerse por medio de labores agrícolas u oficios varios. De acuerdo con lo planteado en el dilema anterior, los grupos experimental y control seleccionaron opciones que mostraron sus percepciones relativas al dilema, reflejadas en cada nivel de pensamiento crítico y en su habilidad correspondiente en el pretest y postest así:

Tabla 7

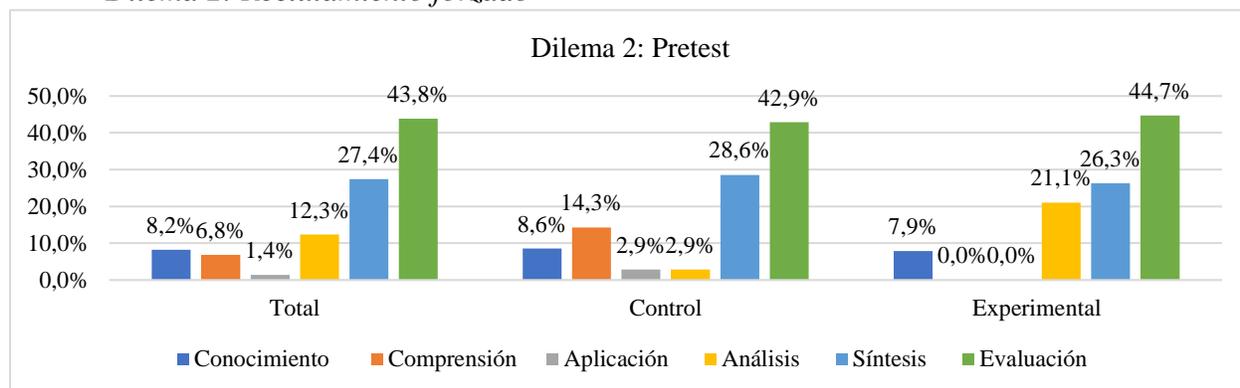
Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 2

Nivel	Habilidad	G _x Pretest	G _x Post	Diferencia niveles G _x Pre y post	G _c Pretest	G _c Post	Diferencia niveles G _c Pre y post
Conocimiento	Nombrar	7,9 %	0,0 %	Aumentó	8,6 %	3,1 %	Aumentó
Comprensión	Describir	0,0 %	10,5 %	Disminuyó	14,3 %	6,3 %	Aumentó
Aplicación	Adaptar	0,0 %	5,3 %	Disminuyó	2,9 %	9,4 %	Disminuyó
Análisis	Inferir	21,1 %	7,9 %	Aumentó	2,9 %	18,8 %	Disminuyó
Síntesis	Predecir	26,3 %	21,1 %	Aumentó	28,6 %	18,8 %	Aumentó
Evaluación	Argumentar	44,7 %	55,3 %	Aumentó	42,9 %	43,8 %	Aumentó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y postest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 4

Dilema 2: Reclutamiento forzado



Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 2. Se tomó en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

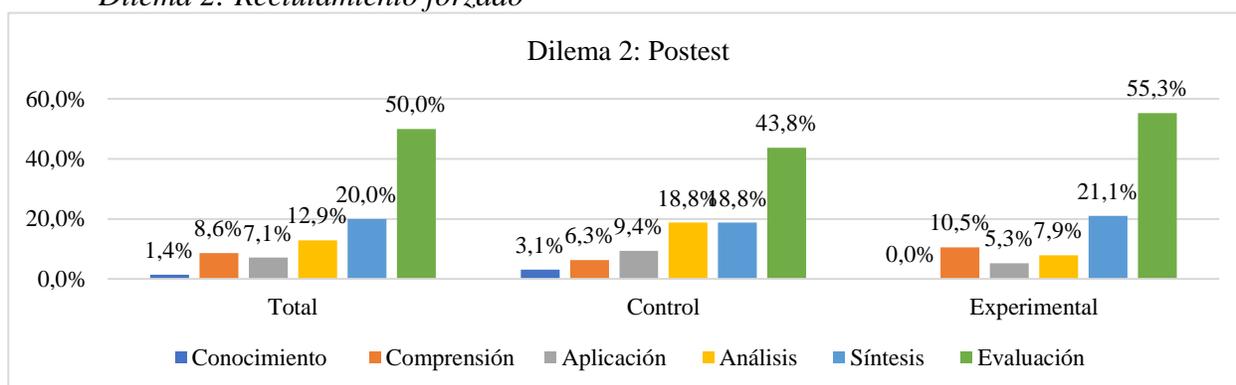
Tal como se observa en la gráfica, el nivel que obtuvo un mayor desempeño en los grupos control y experimental fue **evaluación**, que superó a los demás en términos porcentuales. Así pues, un 42,9 % de los escolares del grupo control y 44,7 % del grupo experimental lograron demostrar habilidad para razonar, al desarrollar juicios y opiniones en torno a que la pobreza y la falta de recursos económicos para cubrir necesidades vitales, actúan como principales motivadores para que un niño o adolescente ingrese a fuerzas o grupos armados en busca de unas mejores

condiciones de vida. Seguido se encuentra el nivel 5, **síntesis**, en el cual se exteriorizó la habilidad predecir. Aquí, un 26,3 % y un 28,6 % de los participantes del experimental y el control en su respectivo orden, combinaron ideas previas sobre la temática en cuestión, para formar predicciones sobre la posible unión del joven al grupo, teniendo en cuenta la posición económica y social en la que este se encontraba.

A nivel general se evidencia que un total de 43,8 % de los estudiantes, se posicionaron en el nivel 6, evaluación, precedido por el nivel de **síntesis** con un 27,4 %. De esta forma, se puede apreciar que el nivel 6, se destaca entre los demás y es igualmente importante, tanto en los estudiantes del grupo control como en los del grupo experimental. Por otro lado, es significativo hacer énfasis en una de las diferencias más notables entre ambos grupos, y es que el experimental no refleja ningún valor de referencia en los niveles de **comprensión** y **aplicación**, mientras que en estos dos niveles el grupo control logró un 2,9 %.

Figura 5

Dilema 2: Reclutamiento forzado



Nota. Resultados porcentuales del postest en el dilema 2. Se tomó en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En estos resultados se percibe una variación importante en relación con el pretest, puesto que un alto porcentaje de estudiantes alcanzó el nivel **evaluación**, elevándose en un 6,2 % en los grupos experimental y control. El aumento en este nivel fue más notorio en el grupo intervenido con la estrategia pedagógica en un 55,3 %, mientras que en el control se dio en un 43,8 %. Así, al finalizar la unidad 3: *Reclutamiento forzado*, los estudiantes del experimental estuvieron mejor capacitados para nombrar e identificar razones por las cuales se da este fenómeno, a quiénes

implica y qué roles y funciones desempeña un individual cuando se enlista en un grupo armado. Asimismo, fueron capaces de ir más allá al indagar y comprender las diferentes modalidades que emplean los grupos criminales cuando se trata de reclutar menores de edad en estado de vulnerabilidad. Todo este proceso facilitó que los estudiantes del grupo experimental adquirieran mayores conocimientos y comprensiones sobre la temática abordada, reflejándose en su capacidad para argumentar y emitir juicios sobre las afecciones psicoafectivas y psicosociales que deja el conflicto armado. Por otro lado, esta segunda medición permitió ver un aumento en el nivel 1, **conocimiento**, el cual pasó a cero en el grupo experimental y se redujo más de la mitad en el grupo de control. No obstante, se presentó una disminución significativa en los niveles de **análisis** y de **síntesis** en el grupo no intervenido.

8.1.3 Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado

¿Cómo inciden las condiciones económicas y la exclusión social en el marco del conflicto armado? El interrogante surge al momento de formular un acontecimiento relacionado con la siembra de minas antipersona, escenario que ha sido protagonizado en su mayoría por población civil, dejando pérdidas mortales en los miembros de las comunidades rurales, quienes han perdido la vida o alguna de sus extremidades físicas. A raíz de esto, muchos se han visto obligados a dedicarse a la realización de oficios ajenos a su quehacer cotidiano en el campo, mientras que otros, se han visto forzados a migrar a diferentes zonas del país, debido a que han quedado sin un lugar donde poder cultivar y mucho menos vivir seguros. No obstante, pese a su desplazamiento la mayoría de ellos no ha logrado encontrar un sustento que como mínimo les permita persistir y cubrir sus necesidades básicas y las de sus familias.

Considerando el anterior escenario, los alumnos de los grupos experimental y control reflejaron su manera de pensar a partir de las diferentes habilidades del pensamiento crítico declaradas para este dilema en el pre y postest de la siguiente manera:

Tabla 8

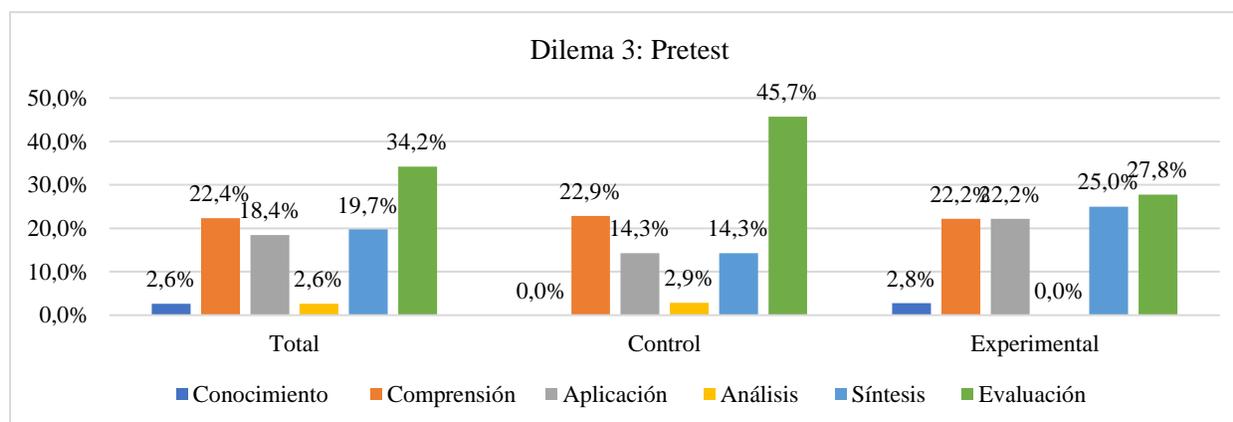
Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 3

Nivel	Habilidad	G _x Pretest	G _x Post	Diferencia niveles G _x Pre y post	G _c Pretest	G _c Post	Diferencia niveles G _c Pre y post
Conocimiento	Nombrar	2,8 %	2,6 %	Aumentó	0,0 %	6,3 %	Disminuyó
Comprensión	Describir	22,2 %	10,5 %	Aumentó	22,9 %	12,5 %	Disminuyó
Aplicación	Transferir	22,2 %	2,6 %	Aumentó	14,3 %	9,4 %	Aumentó
Análisis	Inferir	0,0 %	5,3 %	Disminuyó	2,9 %	21,9 %	Disminuyó
Síntesis	Concluir	25 %	39,5 %	Disminuyó	14,3 %	21,9 %	Disminuyó
Evaluación	Valorar	27,8 %	39,5 %	Aumentó	45,7 %	28,1 %	Disminuyó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y posttest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 6

Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado



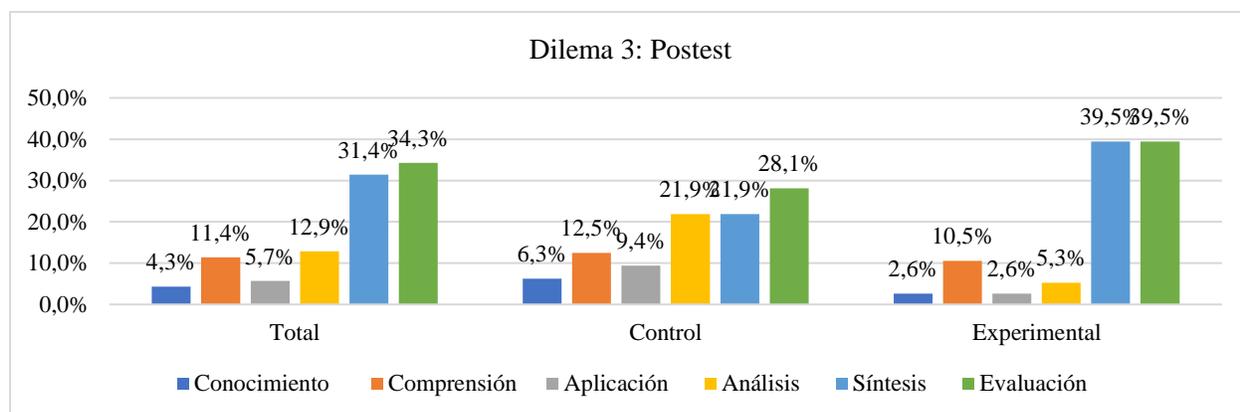
Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 3. Partiendo de los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En esta revisión inicial, se aprecia que un 34,2 % de los estudiantes se establecieron en el nivel de **evaluación**; en este caso, el grupo control logró una diferencia de 17,9 por ciento al compararlo con el grupo experimental. De esta manera, valoraron que el hecho de que los campesinos se vieran obligados a abandonar sus hogares se debía principalmente al miedo a perder la vida; pero también, al dolor de perder a los suyos o alguna extremidad de su cuerpo. Por su

parte, los niveles subsiguientes con mayores porcentajes fueron **comprensión** con 22,4 % y **síntesis** con un 19,7 %. En el primero, tal como lo proponen Sadker et al. (2014), el estudiante es capaz de disponer de la información suministrada, para organizarla y darle sentido a partir de sus propias comprensiones. Para el nivel 5, **síntesis**, los autores citados plantean que el educando tiene aptitudes para recopilar y combinar ideas previas con el objetivo de construir o formular una nueva. En ese sentido, los estudiantes demostraron habilidades para describir y concluir que el hecho de que los campesinos tuvieran que abandonar sus hogares trajo como consecuencia, por un lado, la desesperanza al no poder recuperar las tierras en las que crecieron y por el otro, la migración hacia distintos lugares en busca de algo mejor. Esto último dejó entrever un considerable incremento de la pobreza en estas personas a comparación de otras que no padecen la misma situación. Finalmente, llama la atención observar como en el nivel 4, **análisis**, la proporción de estudiantes de mantuvo bajo cero en ambos grupos, lo que significa que los estudiantes aumentaron dicho nivel.

Figura 7

Dilema 3: Relación entre pobreza y conflicto armado



Nota. Resultados porcentuales del postest en el dilema 3. Partiendo de los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En esta valoración, se ve que grandes rasgos no parece haber una diferencia sustancial en el nivel de **evaluación**, ya que al comparar estos resultados con los del pretest, se obtuvo que el nivel 6 pasó de 34,2 a 34,3 por ciento. No obstante, sí se evidencian contrastes importantes cuando se analiza lo sucedido entre los grupos control y experimental. En este caso, el control redujo drásticamente su porcentaje de estudiantes en el nivel 6; en tanto el experimental aumentó su

proporción a 39,5 % después de la intervención pedagógica. Esto conlleva a concluir que, cada una de las actividades desarrolladas en la unidad 4: *Desplazamiento forzado y pobreza*, favorecieron la adquisición e incremento de las habilidades específicas de cada nivel de pensamiento crítico, facultando cognitivamente a los estudiantes para dar argumentos y justificar sus decisiones o razones en torno a su forma de pensar sobre problemáticas sociales como el conflicto armado y su relación directa con la pobreza y el desplazamiento forzado.

Adicionalmente, se evidencia un incremento de 14,5 por ciento en el nivel de **síntesis** por parte del grupo intervenido, lo cual se interpreta desde la capacidad de los estudiantes para concluir que cuando hay situaciones como estas, en las que las personas son víctimas de algo como la siembra de minas antipersona, posibilidades como volver a cultivar en sus campos, vivir tranquilos y rehacer sus vidas en términos económicos resulta ilusorio, por lo que muchos viven apenas con lo mínimo por el resto de sus vidas o tienen menos probabilidad de crecer financieramente. Con respecto al grupo control, pudo determinarse en esta fase final un incremento de 6,3 % en el nivel **conocimiento**, el cual inicialmente se mantuvo en 0,0 %, y una disminución en el nivel de **evaluación** con una proporción de 28,1 %.

8.1.4 Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado

A medida que se ha estudiado el fenómeno del conflicto armado, Molano (2002) ha descubierto que existen ciertas razones por las cuales se genera pérdida de la identidad cultural, una de ellas se debe al sometimiento o subordinación de una persona ante el poder de algunos y a su desmoralización causada por el miedo. Un escenario histórico y real que alude a lo que afirma Molano, es el que narra Pilar Lozano en su crónica: *Una infancia llena de miedos*, donde cuenta la perpetración de una masacre efectuada por 450 paramilitares contra 16 campesinos a los que consideraban guerrilleros. Estos, se encontraban celebrando al ritmo de gaitas y tamboras en el Salado, Bolívar, durante los días 16 al 21 de febrero del año 2000. Con el fin de rememorar este hecho, se planteó una situación similar, en la cual se hallaban 40 personas festejando con música autóctona de su región. En medio de la fiesta se presentó repentinamente un grupo armado con la intención de ejecutar a algunos de los pobladores que se encontraban festejando, quienes, a su vez, fueron acusados de colaborar con el bando enemigo. Desde ese día, los sobrevivientes de aquel exterminio y familiares de los afectados no pueden escuchar esa música, sin rememorar el

horroroso momento en que sus seres queridos fueron acribillados, entretanto que los asesinos tocaban sus instrumentos.

Para el análisis de este dilema en el pretest y postest, se valoraron los seis niveles de pensamiento crítico con su habilidad correspondiente y la forma como aumentó o disminuyó cada nivel, así como se muestra en la tabla:

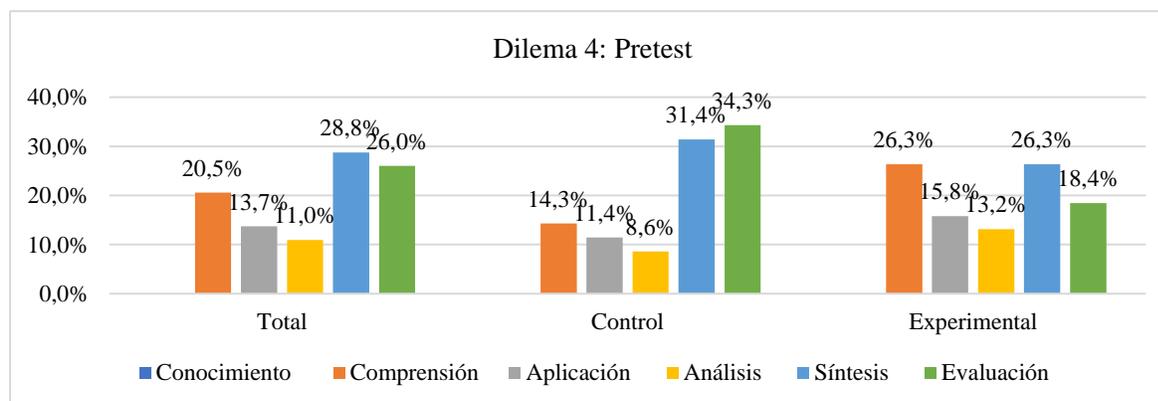
Tabla 9 Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema 4

Nivel	Habilidad	G _x Pretest	G _x Post	Diferencia niveles G _x Pre y post	G _c Pretest	G _c Post	Diferencia niveles G _c Pre y post
Conocimiento	Identificar	0,0 %	2,6 %	Aumentó	0,0 %	3,1 %	Disminuyó
Comprensión	Interpretar	26,3 %	0,0 %	Disminuyó	14,3 %	9,4 %	Aumentó
Aplicación	Adaptar	15,8 %	7,9 %	Aumentó	11,4 %	31,3 %	Disminuyó
Análisis	Generalizar	13,2 %	15,8 %	Disminuyó	8,6 %	21,9 %	Disminuyó
Síntesis	Recopilar	26,3 %	53,3 %	Disminuyó	31,4 %	18,8 %	Aumentó
Evaluación	Valorar	18,4 %	18,4 %	Igual	34,3 %	15,6 %	Aumentó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y postest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 8

Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado



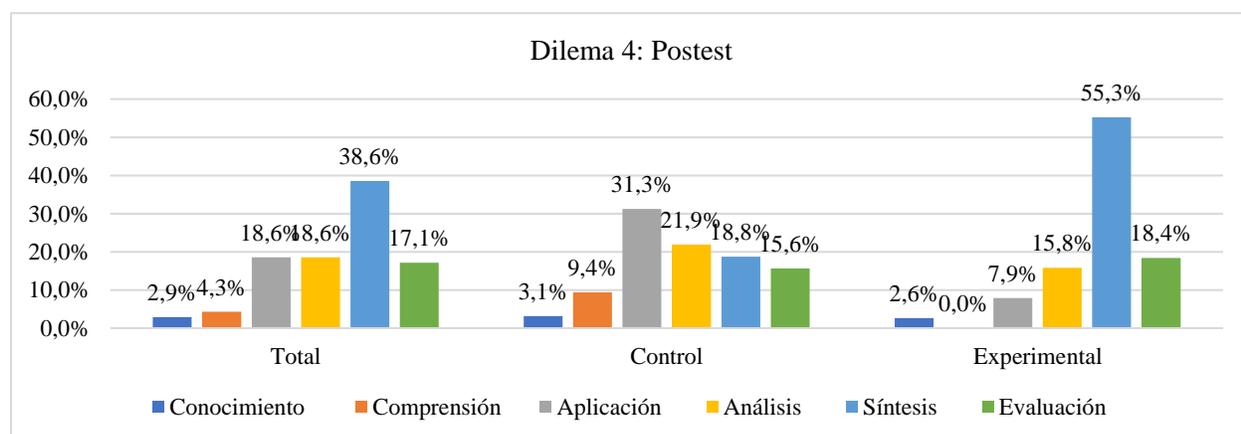
Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 4. Sobre la base de los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

El nivel de **comprensión** consigue un 26,3 % en los alumnos del grupo experimental, pero solo un 14,3 % en los del grupo control. En términos de pensamiento crítico, los estudiantes fueron ágiles cognitivamente al dar sentido a sus respuestas cuando organizan y seleccionan los hechos, para expresar que los familiares de las víctimas relacionan la música de su región con lo ocurrido y, por eso, sufren cuando la escuchan nuevamente. Alrededor del nivel 4, **análisis**, se encontró un porcentaje menor de estudiantes de ambos grupos, totalizándose en un 11%. Allí, los estudiantes generalizaron sus comprensiones adquiridas, ya que demostraron habilidad en encontrar que los episodios descritos causaron traumas colectivos; los cuales se manifestaron tanto en consecuencias psicológicas y emocionales, así como daños dentro del tejido cultural y social que son difíciles de volver a construir.

Para finalizar, la mayor parte de los participantes aumentó en el nivel 5, esto es **síntesis**, con un 28,8 %, mientras que el nivel 6, **evaluación**, adquiere un 26,0 %, es decir, disminuyó. Sin embargo, la distribución entre los grupos indica importantes diferencias, debido a que en el grupo control la proporción de estudiantes en nivel de **evaluación** es más alta (34,3 %) en correspondencia con el grupo experimental (18,4 %).

Figura 9

Dilema 4: Pérdida de la identidad cultural en el marco del conflicto armado



Nota. Resultados porcentuales del postest en dilema 4. Sobre la base de los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En la verificación del postest, se determinó una mayor disminución en el nivel de **síntesis**, principalmente en el grupo experimental con un 55,3 por ciento de los escolares. Es así, como

desde Sadker et al. (2014), los estudiantes demostraron habilidad en recopilar o recoger información presentada en el dilema para encontrar un núcleo en común entre lo que comprendieron y lo que deseaban comunicar. De este modo, expresaron claramente que los sucesos desencadenados dejaron secuelas emocionales profundas en sus habitantes; debido ello les cuesta, por un lado, reconocer la música como una representación identitaria y cultural de su región, y por otro, esta se convirtió para ellos en símbolo y memoria de dolor, pérdida, sufrimiento y muerte.

En consecuencia, el nivel de **comprensión** mostró un aumento relevante, dado que, ningún estudiante del grupo experimental se ubicó en este nivel. Otra diferencia que vale la pena resaltar, es la disminución en el porcentaje total del nivel 6, **evaluación**; puesto que, inicialmente hubo un 26 % de los estudiantes en este nivel, ahora se evidencia en un 17,1 %.

8.1.5 Dilema 5: normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas

Díaz (2018) sostiene que el conflicto armado se ha reducido a ser una parte natural de la vida diaria; de la memoria histórica e incluso muchos lo consideran parte de la sociedad colombiana. De este supuesto, parte un acontecimiento ocurrido a unos ciudadanos que habitan la ladera de un río. Ellos, se encuentran preocupados porque a su escuela ha llegado recientemente un grupo de hombres armados, quienes, además, se han estado tomando la cancha de la institución educativa por las tardes y enseñan a sus miembros más recientes, que en su mayoría son adolescentes, la forma correcta de portar y desarmar un arma; cuando ya lo han logrado, comienzan los ensayos de tiro al blanco. Si bien al inicio, la mayoría vivía en vilo creyendo que estaban en peligro, poco a poco se han dado cuenta que los jefes del grupo son “buena gente”, solo por el hecho de que les dan gaseosa y pan a los niños.

En el análisis estadístico de este dilema, se examinaron los siguientes niveles de pensamiento crítico la manifestación de su habilidad, así como el aumento o disminución de los anteriores de la siguiente forma:

Tabla 10

Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema

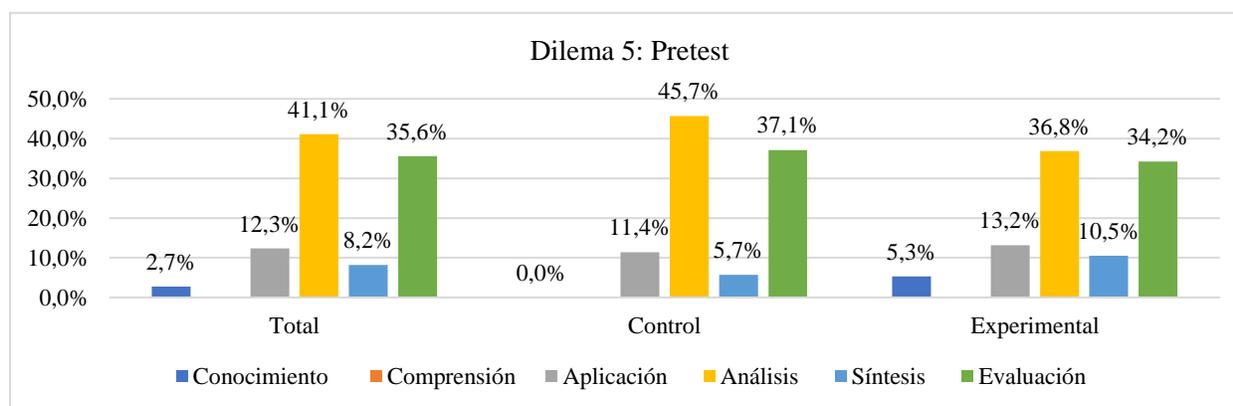
Nivel	Habilidad	G_x	G_x	Diferencia	G_c	G_c Post	Diferencia
		Pretest	Post	niveles G_x	Pretest		niveles G_c
				Pre y post			Pre y post

Conocimiento	Nombrar	5,3 %	2,6 %	Aumentó	0,0 %	0,0 %	Igual
Comprensión	Comparar	0,0 %	0,0 %	Igual	0,0 %	0,0 %	Igual
Aplicación	Transferir	13,2 %	0,0 %	Aumentó	11,4 %	15,6 %	Disminuyó
Análisis	Abstraer	36,8 %	25,6 %	Aumentó	45,7 %	31,3 %	Aumentó
Síntesis	Recopilar	10,5 %	12,8 %	Disminuyó	5,7 %	9,4 %	Disminuyó
Evaluación	Argumentar	34,2 %	59 %	Aumentó	37,1 %	43,8 %	Aumentó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y postest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 10

Dilema 5: Normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas



Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 5. Se consideraron los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En la apreciación inicial, se comprobó que el nivel 4, esto es **análisis**, obtuvo una mayor cantidad de alumnos de los grupos control y experimental, allí se ubicaron cerca del 41,1 %. Aunque es notorio que en este nivel hubo una diferencia en términos individuales, donde el grupo control alcanzó un 45,7 %; en cambio, en el experimental sólo un 36,8 % se situó allí. La revisión de las respuestas del nivel 4, dio cuenta de la habilidad que los escolares manifestaron, pues recopilaron información y la transformaron en nueva, a partir de la cual expresaron que, si bien, al inicio la tropa armada pudo parecer amenazadora a causa del porte de armas y a la toma de un lugar público como sitio de entrenamiento, los habitantes del pueblo notaron que estos no les harían

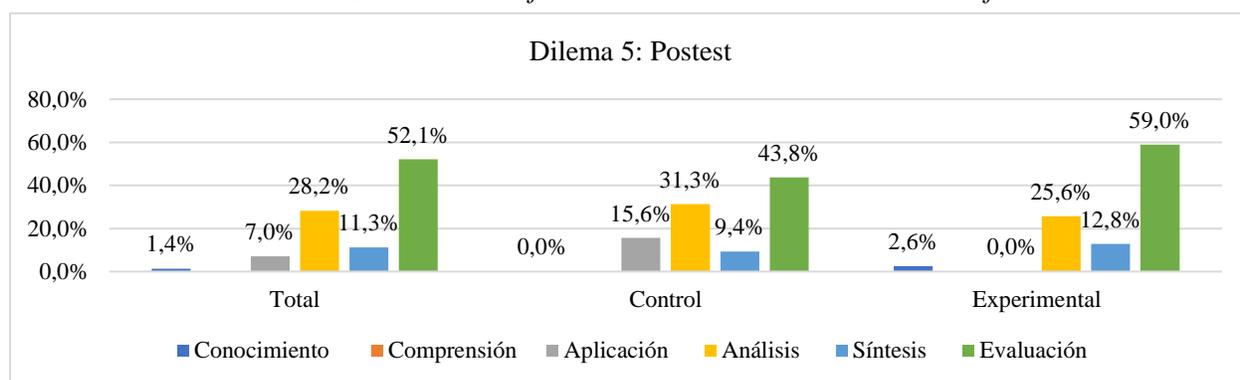
daño. Al contrario, los niños se sintieron identificados con los adolescentes militantes y, dado que en ocasiones les daban de comer sintieron que no debían preocuparse mucho por ellos.

Adicionalmente, **evaluación**, es decir el nivel 6, se situó en segundo lugar de importancia con un porcentaje total de 35,6 % por parte de los estudiantes evaluados. Esta distinción concentrada en los niveles 4 y 6 se visibiliza en entre uno y otro grupo.

Por otro lado, los niveles de pensamiento crítico con mayor incidencia frente a la normalización del conflicto armado variaron en términos de porcentaje. De este modo, el nivel 1, **conocimiento** reflejó un 2,7 % por parte de los dos grupos analizados, quienes identificaron que la preocupación de los habitantes del pueblo ha ido disminuyendo considerablemente a medida que pasa el tiempo. Por otro lado, en el nivel 3, **aplicación** el 12,3 % concordaron que es normal ver cómo en distintos pueblos, también se escucha que hay gente peligrosa que hace daño a la comunidad; empero, muchos aseguran que estas personas ayudan a mantener el orden y son buena gente, así como el grupo armado que le da comestibles a los infantes. Finalmente, el nivel 2, **comprensión** no reflejó ningún porcentaje por parte de los grupos evaluados.

Figura 11

Dilema 5: Normalización del conflicto armado en las comunidades afectadas



Nota. Resultados porcentuales del postest en el dilema 5. Se consideraron los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En el postest por su parte, se evidenció un crecimiento en el nivel 6, **evaluación**, en el total de estudiantes en ambos grupos, no obstante, este fue más elevado en el grupo experimental. Esto se debe a que los estudiantes lograron mayor habilidad para argumentar y desarrollar juicios y opiniones en torno a la normalización del conflicto armado, pues para el 52,1 % de los estudiantes el hecho de que los niños imitaran las acciones del grupo armado que llegó, es una prueba de que

entre los habitantes del pueblo se está dando una normalización de lo que sucede con el grupo armado. Esto a su vez, permite que puedan sobrevivir al guardar silencio frente a las acciones que estos llevan a cabo. Por otro lado, implica un olvido de los fines por los cuales este grupo armado está allí.

También se presentó un aumento considerable en el nivel de **análisis** en ambos grupos; en este caso el 28,2 % de los estudiantes de los grupos control y experimental que se situaron allí abstraeron que, aunque el grupo armado que llegó allí demuestre amabilidad al brindarles alimentos a los niños, los habitantes del pueblo no deben olvidar que el verdadero objetivo del grupo armado que se tomó la escuela es enseñar a disparar y a hacer la guerra. Finalmente, los demás niveles: **conocimiento, comprensión, aplicación** y **síntesis** aumentaron, por tal razón se observan en la gráfica con porcentajes bajos, lo que implica que los estudiantes del grupo experimental elevaron todos los niveles de pensamiento crítico a medida que se desarrollaron las actividades de la unidad 5: *Consecuencias del conflicto armado en la educación y la cultura*, para finalmente, notar dicho aumento en el nivel 6, **evaluación**.

8.1.6 Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer

La construcción de este dilema fijó su atención en la violación de los derechos que han sido vulnerados a muchas mujeres y niñas dentro de la guerra; de ahí que, en la mayoría de los casos, son vistas como objeto de vejaciones y maltratos de toda índole. Por este motivo, se quiso resaltar la experiencia de Lucía, una niña de catorce años que empezó a salir con un comandante de un grupo armado. Éste le ha venido instando a que tengan relaciones sexuales, pero la joven no quiere acceder en vista de que él es mucho mayor para ella, pues le dobla en edad, y, ella por su parte, no se siente preparada. Luego de varias semanas de insistencia sin resultado alguno, el hombre y otros integrantes del grupo comienzan a acosarla a la entrada y salida del colegio, por lo que la adolescente no sabe qué hacer. Al momento de analizar los resultados de este dilema se contó con que los estudiantes demostraran en cada uno de los niveles de pensamiento crítico las siguientes habilidades junto con la disminución o aumento de estas así:

Tabla 11

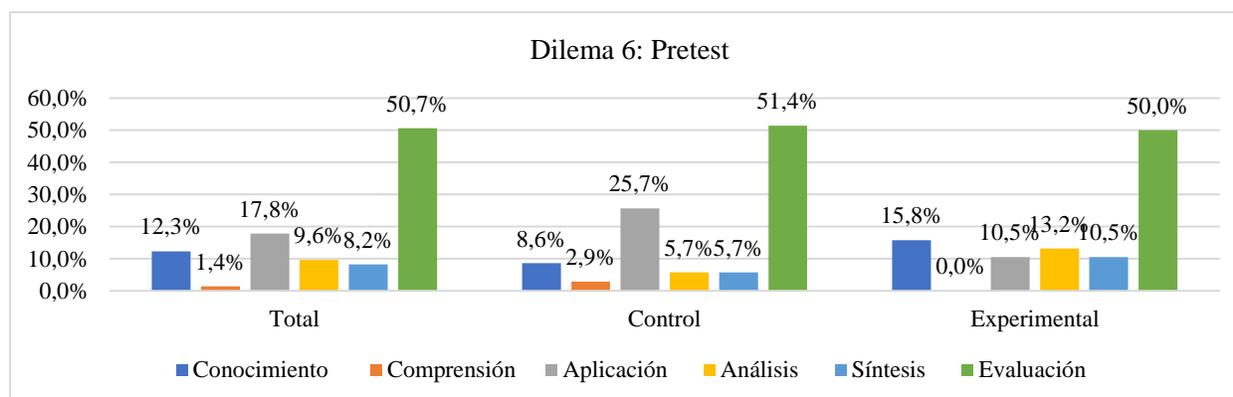
Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema

Nivel	Habilidad	G _x Pretest	G _x Post	Diferencia niveles G _x Pre y post	G _c Pretest	G _c Post	Diferencia niveles G _c Pre y post
Conocimiento	Definir	15,8 %	0,0 %	Aumentó	8,6 %	9,4 %	Disminuyó
Comprensión	Explicar	0,0 %	2,6 %	Disminuyó	2,9 %	3,1 %	Disminuyó
Aplicación	Adaptar	10,5 %	7,9 %	Aumentó	25,7 %	18,8 %	Aumentó
Análisis	Inferir	13,2 %	5,3 %	Aumentó	5,7 %	12,5 %	Disminuyó
Síntesis	Predecir	10,5 %	13,2 %	Disminuyó	5,7 %	25 %	Disminuyó
Evaluación	Criticar	50 %	71,1 %	Aumentó	51,4 %	31,3 %	Aumentó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y posttest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 12

Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer



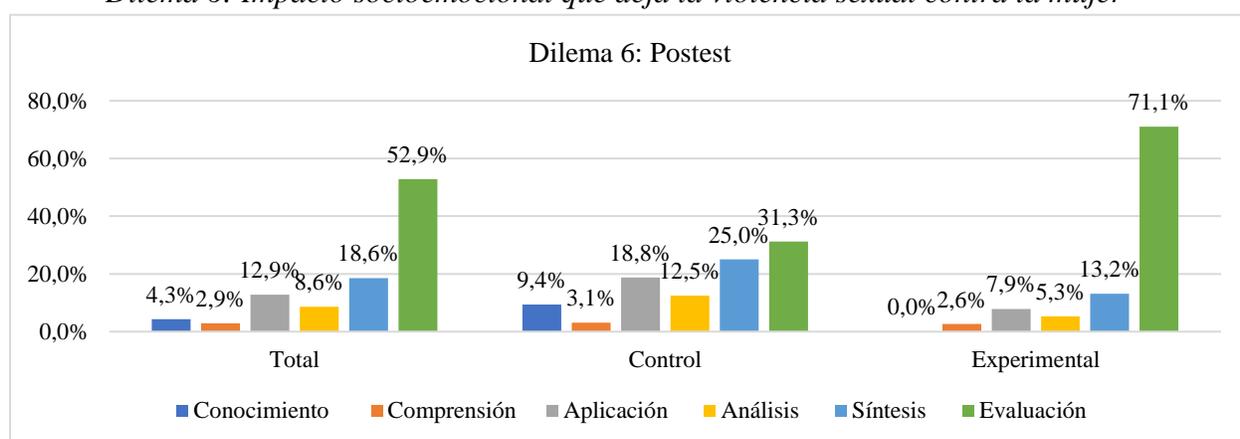
Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 6. Se tomaron en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

En los resultados generales, se observa que gran parte de los estudiantes se sitúan desde el inicio en el nivel de **evaluación**, de ahí que, más del 50 % de ellos, tanto en el total como en su distribución por grupos demostraron aptitud para criticar, desde lo que Sadker et al. (2014) definieron como hacer uso de la argumentación y el razonamiento para emitir un juicio. En ese sentido, los estudiantes justificaron que, aunque la joven haya accedido a salir en un inicio con el comandante, esto no le da derecho a acosarla si ella le está diciendo que no quiere estar con él.

Igualmente, el segundo nivel con mayor número de avance fue **aplicación** con un 17,8 %, No obstante, este si presentó diferencias más amplias comparando entre los grupos de control y experimental. En este nivel, los estudiantes manifestaron su habilidad para adaptar la información recibida y explicar que la situación de la joven no dista mucho de la realidad, pues hay muchas niñas que acceden a salir con este tipo de hombres por diversos motivos, pero que luego se ven amenazadas o acosadas con tal de conseguir lo que ellos desean.

Figura 13

Dilema 6: Impacto socioemocional que deja la violencia sexual contra la mujer



Nota. Resultados porcentuales dilema 6. Se tomaron en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

Para el análisis final, se evidenciaron movimientos contrarios en el nivel 6, **evaluación** entre los grupos control y experimental. El primero evidenció una disminución en este nivel frente al grupo experimental, quien presentó un aumento amplio, es decir, el 71,1 % de sus integrantes lograron establecerse en el sexto nivel. No obstante, sobre el total de estudiantes el porcentaje fue de 52,9 en el nivel de **evaluación**, donde quedó nuevamente demostrada la habilidad de criticar. Es claro que, para los estudiantes, este es un caso de violencia contra la mujer, en tanto hay una perpetración a la intimidad de la niña en donde el comandante usa su poder como herramienta para someterla a sus designios y a vejámenes de cualquier índole. Por su parte, los demás niveles de pensamiento crítico: **conocimiento**, **comprensión**, **aplicación**, **análisis** y **síntesis** sufrieron aumentos considerables, en tanto se obtuvo que los estudiantes del grupo experimental alcanzaran

exitosamente el nivel más avanzado, **evaluación**, después de la ejecución de la estrategia pedagógica.

8.1.7 Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar

La influencia del conflicto armado en la educación puede entenderse desde Ospina (2016), como las formas y consecuencias que el conflicto ha dejado en la educación en cuanto al deterioro de la infraestructura, el abandono de la escuela y las personas física y emocionalmente afectadas. Un dilema que refleja la afirmación anterior es la experiencia de dos adolescentes de doce y catorce años que han trabajado en sus ratos libres cocinando y lavando ropa a mineros en una zona afectada por el conflicto armado. Estos, a causa de su situación económica son instados por su padrastro para que dejen la escuela con la excusa de que “ellos ya están grandecitos” y deben ayudar a traer comida a la casa. Con el propósito de que los jóvenes no encuentren una evasiva a su propuesta, habló con el dueño del plante de la mina en que trabaja, a fin de que les permitiera a sus hijastros ejercer el oficio tiempo completo. Los jóvenes no quieren dejar la escuela, pero saben que si no lo hacen no tendrán dinero suficiente y su padrastro se enojará. Partiendo de esta realidad y con el fin de revisar los resultados del dilema, se establecieron los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes con la manifestación en aumento o disminución de las siguientes habilidades:

Tabla 12

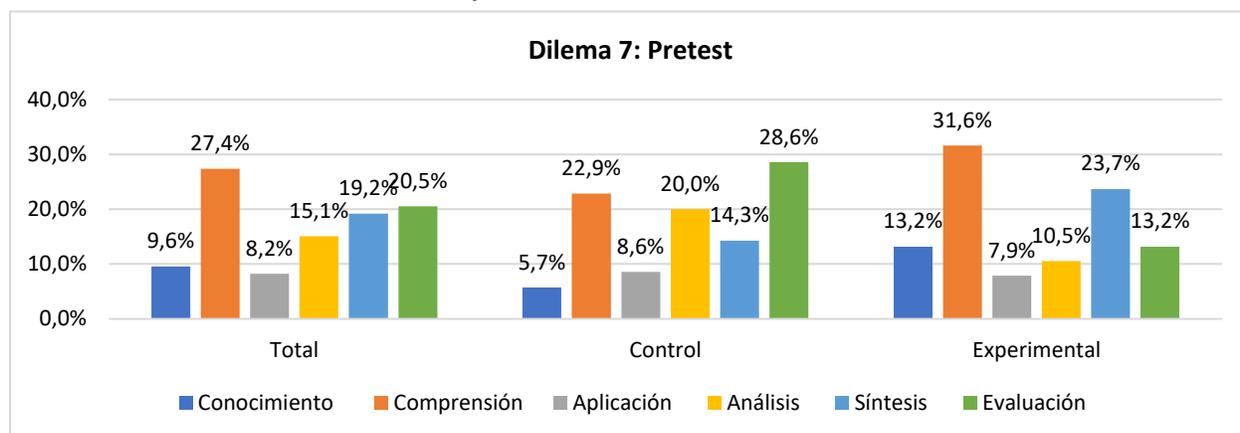
Niveles y habilidades de pensamiento crítico presentes en el dilema

Nivel	Habilidad	G_x Pretest	G_x Post	Diferencia niveles G_x Pre y post	G_c Pretest	G_c Post	Diferencia niveles G_c Pre y post
Conocimiento	Nombrar	13,2 %	5,4 %	Aumentó	5,7 %	3,1 %	Aumentó
Comprensión	Comparar	31,6 %	10,8 %	Aumentó	22,9 %	28,1 %	Disminuyó
Aplicación	Adaptar	7,9 %	5,4 %	Aumentó	8,6 %	6,3 %	Aumentó
Análisis	Generalizar	10,5 %	8,1 %	Aumentó	20 %	21,9 %	Disminuyó
Síntesis	Concluir	23,7 %	21,6	Aumentó	14,3 %	12,5 %	Aumentó
Evaluación	Valorar	13,2 %	48,6	Aumentó	28,6 %	28,1%	Disminuyó

Nota. La tabla contiene los porcentajes obtenidos de la aplicación del pretest y postest por parte de los grupos experimental y control, los cuales se ven en el esquema como G_x para el primero y G_c para el segundo. Fuente: autoría propia.

Figura 14

Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar



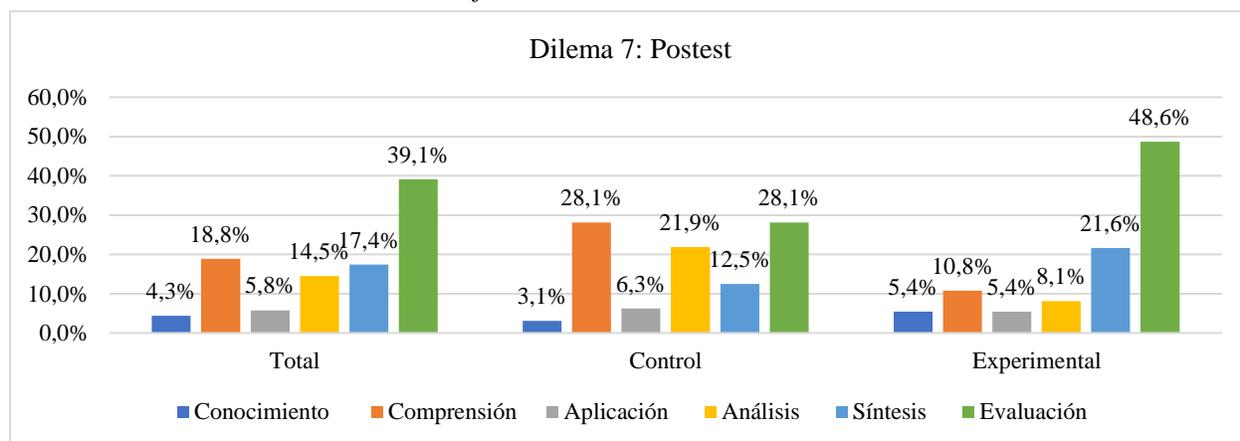
Nota. Resultados porcentuales del pretest en el dilema 7. Se tomaron en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

Para comenzar, el análisis de este dilema reveló que el total de los estudiantes que integran los grupos experimental y control se ubicaron total dentro del nivel 2, esto es **comprensión**, con una proporción del 27,4 %, lo cual implicó para estos, manifestar la habilidad de comparar, que consiste según Sadker et al. (2014) en el empleo de mecanismos de clasificación de la información para establecer diferencias y semejanzas entre los aspectos que circundan una realidad objetiva. En este caso, los estudiantes descubren a través de sus comparaciones que los jóvenes están siendo persuadidos para que deserten de la escuela y, a su vez, fueron obligados a hacerse responsables de la situación económica de su hogar. En seguida, **evaluación**, se postula como el nivel más elevado, con un 20,5 % de la totalidad de los educandos. Aquí, los grupos experimental y control demostraron la habilidad valorar, donde determinaron que muchos jóvenes son víctimas de contextos socioculturales y económicos sumamente complejos, en donde dejar la escuela con el fin de dedicarse a trabajar en actividades ilegales es algo completamente normal. No obstante, al analizar los datos numéricos de este nivel, es posible probar las composiciones disímiles entre el grupo control y el grupo experimental, ya que el primero obtuvo una mayor cantidad de educandos

ubicados en este nivel, sobresaliendo con un 28,6 %. Por otro lado, el grupo experimental se situó en los niveles de **comprensión** y **síntesis** con 31,6% y 23,7% consecutivamente.

Figura 15

Dilema 7: Incidencia del conflicto armado en la deserción escolar



Nota. Resultados porcentuales del postest en el dilema 7. Se tomaron en consideración los niveles de pensamiento crítico de los grupos control y experimental. Fuente: autoría propia.

Para el postest, la composición del nivel **evaluación** varió significativamente frente a su estado inicial, puesto que se evidencia en el porcentaje mayoritario que un 39,1% de los estudiantes se ubicó allí; sin embargo, es importante destacar que es visiblemente más elevado en los estudiantes del grupo experimental, mientras que, en el otro grupo, no se dieron movimientos importantes. En ese sentido, su incremento se debe a las actividades desarrolladas en la unidad 5: *Consecuencias del conflicto armado sobre la educación y la cultura*, plasmadas en la estrategia pedagógica. Estas permitieron a los estudiantes de este grupo, afianzar las habilidades propias de este nivel por medio de ejercicios de lectura y escritura donde hubo que argumentar, juzgar, emitir juicios y valorar los de los demás, criticar razonadamente frente a las implicaciones y afectaciones que trae consigo el conflicto armado sobre el ámbito educativo. Por tal motivo, el grupo experimental reconoció que situaciones como la deserción escolar suele estar ligada a factores sociales diversos y, que es otra forma de afectación que ha dejado el conflicto armado en nuestra sociedad. Asimismo, los estudiantes argumentaron que el abandono escolar se debe también a la desidia del Estado, debido a que no ejerce el control necesario cuando se trata de regular las empresas ilegales y prestar atención a la negligencia de algunos padres de familia.

Finalmente, se evidencia una reducción en el nivel 2, **comprensión**, que, si bien se sigue ubicando en el segundo lugar, esta vez posicionó un porcentaje menor de estudiantes con un 18,8% frente al pretest.

8.2 Puntaje comparado pretest y postest grupo experimental

Al momento de examinar los datos del pretest y postest, con el propósito de establecer contrastes en los niveles de pensamiento crítico que más se afianzaron después de la implementación de la estrategia pedagógica, se tomó como referente la matriz categorial de Cano y Álvarez (2020), donde exponen claramente que para cada nivel de pensamiento se asigna un puntaje específico iniciando en 1 para el primer nivel, comprensión y terminando en 6 para el último, esto es, evaluación. En su texto hacen énfasis que entre más alta sea la puntuación del estudiante en determinado nivel, mayor es el alcance de este; es decir, al irse dando un incremento en el puntaje de los últimos niveles, se deduce que se ha generado un aumento de nivel a nivel de menor a mayor. Por ejemplo, si el estudiante en el dilema 1 del pretest obtuvo 2 puntos en su respuesta, estaría manifestando el nivel 2, **comprensión**, esto quiere decir que logró adquirir las habilidades específicas del nivel 1, **conocimiento**. Del mismo modo, si el estudiante en el postest logró una puntuación de 6 en su respuesta, significa que alcanzó habilidades propias de los niveles 1, 2, 3, 4, y 5 para finalmente situarse en el 6, **evaluación**. Para tener mayor claridad de lo dicho, se presenta el siguiente esquema:

Tabla 13

Matriz categorial niveles de pensamiento crítico

Nivel de pensamiento crítico	Puntaje ponderado por solución	Puntaje total
Respuesta / nivel 1 /Conocimiento Respuesta / nivel 2 / Comprensión	1 2	De 7 a 14 puntos en los niveles de conocimiento y comprensión.
Respuesta / nivel 3/ Aplicación Respuesta / nivel 4 / Análisis	3 4	De 15 a 28 puntos en los niveles de aplicación y análisis.
Respuesta / nivel 5 / Síntesis Respuesta / nivel 6 / Evaluación	5 6	De 29 a 42 puntos en los niveles de síntesis y evaluación.

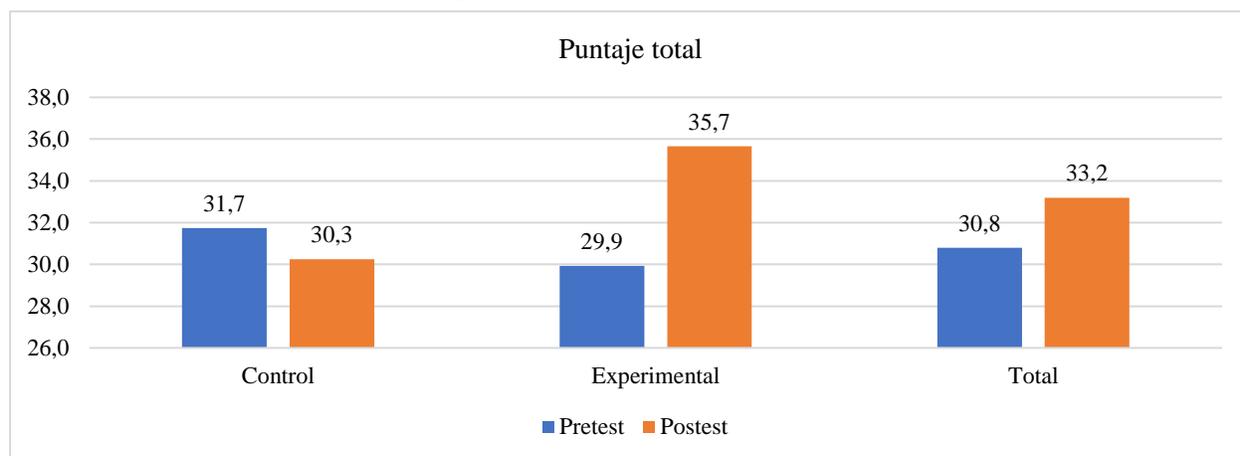
Total	42 puntos
--------------	-----------

Nota. La anterior matriz sirvió al evaluar cuantitativamente las respuestas dadas por los estudiantes. Fuente: Cano y Álvarez (2020), p.53

En este análisis descriptivo, se observan y se establecen los cambios comparados que se dieron en los estudiantes después de participar en la puesta en marcha de cinco unidades que conformaron la estrategia pedagógica basada en la lectura de cuentos y crónicas sobre el impacto social del conflicto armado colombiano. Cada unidad se constituyó por diferentes actividades que permitieron, primero, afianzar cada nivel de pensamiento crítico con sus respectivas habilidades y, segundo, que los estudiantes conocieran y entendieran a profundidad aspectos puntuales del fenómeno social en mención. De este modo, es posible visualizar dichos cambios en la gráfica subsiguiente:

Figura 16

Puntaje total de resultados pretest y postest

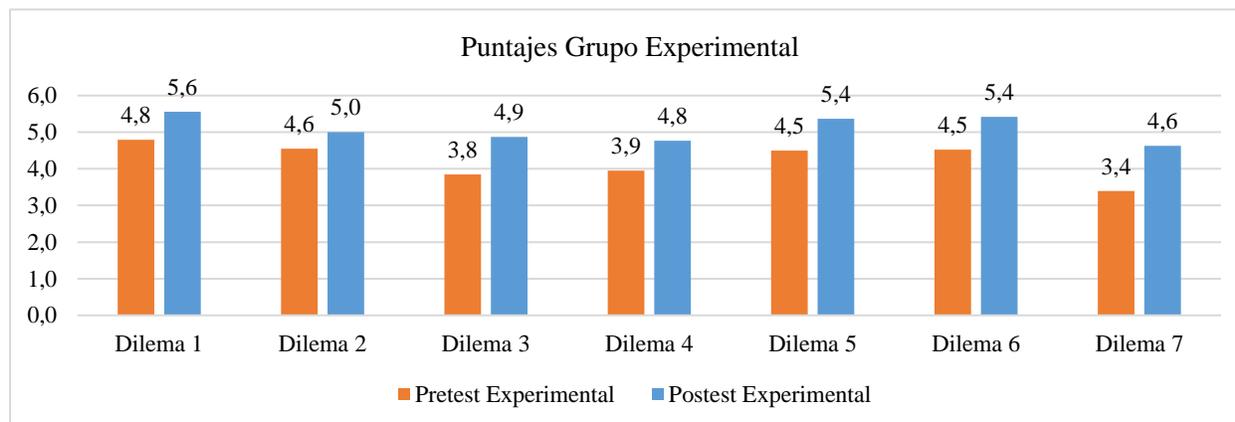


Nota. El esquema refleja los resultados generales del pretest y el postest basados en el puntaje global de los estudiantes. Fuente. Autoría propia.

Aquí, se puede apreciar que el puntaje total de los estudiantes pasó de 30.8 promedio a 31.8, producto de que los estudiantes del grupo control presentaron una disminución del 31.7 a 30.3 puntos, lo cual se debe a que este grupo no fue intervenido con la estrategia pedagógica. Por su parte, los estudiantes del grupo experimental incrementaron su puntaje promedio de 29.9 a 35.7 puntos. Todo parece indicar que llevar a cabo estrategias de orden pedagógico como la implementada en esta investigación favorece cognitivamente sus procesos críticos.

Figura 17

Puntajes comparativos entre resultados del pretest y postest, grupo experimental



Nota. El esquema refleja los resultados generales de cada uno de los dilemas en el pretest y el postest. Fuente. Autoría propia.

Es evidente que, para estos estudiantes sus puntajes promedio por dilema aumentaron en todos los niveles de pensamiento crítico, ubicando el dilema 1 en el puntaje máximo, tanto en el pretest (4,8) como en el postest (5,6). No obstante, el dilema 7 es donde se concentró el mayor aumento, pasando de 3.4 en el pretest a 4.6 puntos en el postest. Se asume desde Paul y Elder (2003), que dicho incremento en la segunda evaluación se debió a que los educandos adquirieron mayores aptitudes al momento de identificar, crear o resolver un problema determinado, también se estimó que fueron capaces de valorar crítica y lógicamente la información que recibieron sobre las consecuencias e impacto social que ha dejado el conflicto armado por décadas. Por otro lado, los estudiantes demostraron un incremento en sus destrezas al momento de presentar sus juicios y ponerlos a prueba cuando se los comunicaron acertadamente a los demás, a través de debates y ejercicios argumentativos, tanto orales como escritos.

Es importante resaltar que Sadker et al. (2014) ven que la construcción de un pensador crítico requiere de la deconstrucción de viejas ideas y posturas que se tenían sobre determinada situación o problemática, lo que permite dar paso a operaciones mentales que conduzcan a nuevos pensamientos más detallados y precisos, profundos y esmerados; pero, sobre todo, que aporten a la comprensión y explicación de un escenario o situación social como lo es el conflicto armado en Colombia. En este sentido, los educandos intervenidos tuvieron la oportunidad de conocer a fondo las memorias colectivas que se han generado en torno a este fenómeno social, en tanto, estas los llevaron a consolidar y desmentir esos antecedentes y juicios errados que tenían de víctimas y los

roles de victimarios del conflicto armado. Por su parte, muchos comprendieron que no solo es víctima quien vive en carne propia los infortunios y acciones violentas del conflicto; sino también, todos y cada uno de los colombianos que han sido testigos y espectadores indirectos de las cifras catastróficas de afectados tanto física como emocional, económica, cultural, educativa y psicológica que ha dejado el conflicto armado en sus más de 50 años de ejercicio. Es así, como al resaltar las diferencias en puntuación entre los grupos experimental y control en el pre y posttest, da cuenta de que la aplicación del experimento en la muestra trajo consigo aportes significativos en el aumento de los niveles de pensamiento crítico en los estudiantes.

8.3 Análisis de la estrategia pedagógica

La estrategia constó de cinco unidades basadas en temas del conflicto armado. Cada unidad constaba de seis sesiones basadas en los seis niveles de pensamiento crítico propuestos por Sadker et al. (2014) en los que se establece un nivel mínimo y se avanza hasta llegar a un nivel superior; así, se comienza por el nivel conocer (sesión 1), se sigue con el nivel comprender (sesión 2), aplicar (sesión 3), analizar (sesión 4), sintetizar (sesión 5) hasta llegar al nivel evaluar (sesión 6). Cada uno de estos niveles tiene unas acciones específicas que persiguen un propósito que lleva a que se alcance la habilidad deseada. Por ejemplo, en el primer nivel, esto es, conocer, algunas de las muchas acciones son definir, completar y enlistar; mediante estas se buscaba que los estudiantes fueran capaces de identificar y recodar información referente al conflicto armado. Las acciones se eligieron con base en el objetivo de cada unidad y a lo que se aspira en cada nivel.

Para la evaluación del desarrollo de la estrategia pedagógica implementada a un grupo experimental de 38 estudiantes del grado décimo de dos instituciones públicas, se tuvieron en cuenta las cinco listas de chequeo de 19 ítems que se valoraban después del desarrollo de cada unidad. El análisis de estos datos develó: primero, la viabilidad de la estrategia teniendo en cuenta las hipótesis planteadas; segundo, los cambios que se generaron en el desarrollo del pensamiento crítico tanto en los seis niveles, como en las cinco unidades trabajadas a medida que se implementaba la estrategia pedagógica; tercero, la valoración final que se derivó de la suma de las cinco unidades.

8.3.1 Valoración de la Hipótesis

Las hipótesis que se establecieron teniendo en cuenta los objetivos específicos de esta investigación, fueron los siguientes:

H₁: La estrategia pedagógica centrada en la lectura de cuentos y crónicas sobre el conflicto armado y los niveles de pensamiento crítico: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, permite el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico y, a su vez, la comprensión de los estudiantes sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia.

H₀: La estrategia pedagógica centrada en la lectura de cuentos y crónicas sobre el conflicto armado y los niveles de pensamiento crítico: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, no permite el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico y, a su vez, la comprensión de los estudiantes sobre el impacto social del conflicto armado en Colombia.

Para la comprobación de las hipótesis, se usó una prueba no paramétrica dado que en los resultados solo se determinó una distribución normal en los datos del postest del grupo control. Por ello, debido a que tres de las cuatro variables presentan distribuciones no normales se optó por el uso de la prueba Wilcoxon para determinar la diferencia de medidas con muestras pareadas, así como los resultados entre el pretest y postest. A continuación, se presentan los resultados de las pruebas aplicadas al grupo control y al grupo experimental.

Tabla 14

Resultado de las hipótesis de la estrategia pedagógica

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
Experimental	La mediana de diferencias entre el puntaje del postest y del pretest es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0,000	Rechace la hipótesis nula.
Control	La mediana de diferencias entre el puntaje del postest y del pretest es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	0,165	Conserve la hipótesis nula.

Nota. los resultados aquí presentados se hicieron mediante el cuestionario de muestra Wilcoxon para muestras no paramétricas.

Teniendo como referencia que el grupo experimental obtuvo un nivel de significancia menor del 0,05, es posible afirmar que existe una diferencia significativa entre el pretest y el postest. Esto permite concluir que estadísticamente los resultados del puntaje total del pensamiento crítico se han modificado entre ambas mediciones pues, tal como se detalló en el análisis del pretest y del postest, en el que se establece como máxima puntuación el 42, el puntaje total se incrementó significativamente pasando de 29,9 a 35,7 puntos. Por otro lado, en el grupo control, con un valor p de 0,165, debe firmarse que no existe una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos por los estudiantes entre el pretest y el postest, con lo que debe concluirse que el resultado del instrumento de pensamiento crítico entre ambas mediciones no presentó ninguna variación estadísticamente significativa.

Lo anterior permite constatar, gracias al instrumento basado en Dilemas de Cano y Álvarez (2020) que la estrategia pedagógica incidió en el fortalecimiento de habilidades y niveles de pensamiento crítico y que las actividades basadas en cuentos y crónicas sobre el conflicto armado posibilitó el desarrollo y afianzamiento de habilidades de alto nivel. A continuación, se mostrarán cuáles fueron los factores que influyeron en la adquisición de habilidades y, por tanto, permitieron el desarrollo de los niveles de pensamiento crítico.

8.3.2 Análisis del desarrollo del pensamiento crítico por niveles

La puntuación para el análisis de la estrategia pedagógica se basó en los puntajes que se establecieron en cada ítem de la estrategia en el que 1 equivalía a insuficiente, 2 a básico, 3 a sobresaliente y 4 a alto. Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de la implementación en la propuesta pedagógica da cuenta de cómo desarrolló cada nivel del pensamiento crítico en cada una de las cinco unidades trabajadas.

8.3.2.1 Nivel conocimiento. En las cinco unidades de la estrategia se trabajaron habilidades relacionadas con el nivel conocimiento que permitieron el abordaje de las actividades planteadas. En este sentido, acciones como definir, nombrar, enlistar, entre otras, permitieron desarrollar la habilidad de identificar y recodar información. Este fue el único nivel en el que no se incluyeron textos literarios sino herramientas audiovisuales como fotografías, imágenes y videos, en tanto permitían introducir conceptos y problemáticas que se abordarían en las lecturas.

Con relación a estos otros medios que pueden establecerse como estrategia para la enseñanza del pensamiento crítico, Montoya y Monsalve (2008) establecen que:

En ambos casos es muy importante la sensibilización ante lo que expresa la imagen, la situación que transmite, los sentimientos que genera, la reflexión y el compromiso al que invita. En especial la fotografía da pie al análisis de las causas de los fenómenos, las consecuencias de estos, permite la reflexión, genera conclusiones e incluso compromisos a nivel personal o grupal (p. 19)

La fotografía, los vídeos y algunos artículos periodísticos, sirvieron de base para las temáticas que se desarrollarían en el resto de la unidad, permitiendo que los estudiantes tuvieran claridad y manejo frente a conceptos como conflicto armado, reclutamiento y desplazamiento forzado, impunidad, entre otros. Los objetivos y materiales trabajos en las actividades de este nivel fueron las siguientes:

Tabla 15

Unidades y materiales usados en el nivel conocimiento de pensamiento crítico

Unidad 1	Conocer los aspectos e ideas generales sobre el conflicto armado.	Imágenes sobre el conflicto armado, fotografías reales de los actores y vídeos que conceptualizan sobre aspectos generales del conflicto.
Unidad 2	Identificar el impacto que ocasiona el sufrimiento de las víctimas frente a la impunidad.	Fotografías Imágenes relacionadas con la impunidad.
Unidad 3	Identificar y nombrar las distintas modalidades del reclutamiento forzado.	Imágenes sobre el reclutamiento forzado y el video “Reclutamiento forzado en puerto Arica, Amazonas” de la Comisión de la Verdad.
Unidad 4	Identificar y recordar información presentada sobre el desplazamiento forzado y la pobreza.	Relatos sobre víctimas de desplazamiento proporcionados por la Comisión de la Verdad.

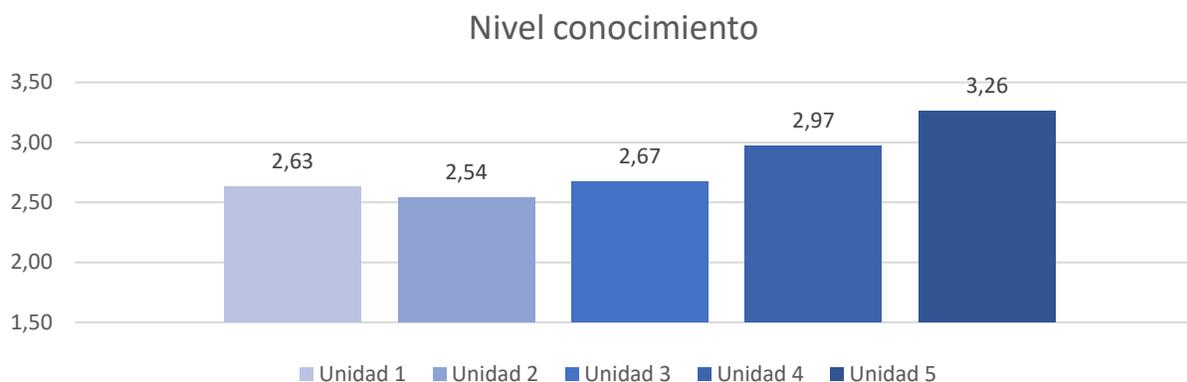
Unidad 5	Identificar y recordar las principales consecuencias del conflicto armado sobre la educación.	Imágenes y videos acerca de la relación conflicto armado y educación.
-----------------	---	---

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

A continuación, se presenta una gráfica en la que se visualiza el resultado del nivel conocimiento en el transcurso de las cinco unidades de la estrategia pedagógica:

Figura 18

Nivel conocimiento en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Dentro de los resultados, se podría afirmar que en el margen de la puntuación donde 1 es el mínimo, y 4 el máximo, el nivel conocimiento tuvo un buen desarrollo dentro de las cinco unidades trabajadas; de hecho, es el nivel que mejor desarrollo tiene en la implementación de la estrategia. Esto indica que los estudiantes lograron sin mayores dificultades las actividades, así como la comprensión de la temática abordada. Lo anterior se evidencia en el aumento de la puntuación a medida que se abordaban las unidades de trabajo; sin embargo, en la unidad dos hay una disminución con relación a la primera unidad, lo que indica que la definición de conceptos que no conocían, como impunidad y desaparición forzada, se les dificultó con relación a las acciones propias de la unidad uno en la que debían reconocer aspectos generales del conflicto. Esto estaba relacionado con que los educandos no sabían qué era una definición en

términos estrictos; en lugar de dar definiciones, daban ideas u opiniones escuetas de las cosas, por ejemplo, decían: “el conflicto armado me parece malo y dañino”, por lo que fue un proceso gradual el desarrollar las habilidades específicas del nivel. Además de esto, algo que implicó un aumento en la puntuación a partir de la unidad tres fue la disminución de actividades para el abordaje de la temática propuesta, pues mientras en las dos primeras unidades se abordaron cuatro o cinco actividades de manera rápida, a partir de la unidad tres las actividades y acciones del nivel se disminuyeron, lo cual conllevó a un abordaje más profundo y claro del nivel conocimiento, así como del conflicto armado. Con relación a la puntuación más alta de este nivel, ubicada en la unidad cinco, los estudiantes lograron identificar las consecuencias del conflicto armado sobre la educación, además de reconocer y definir, a partir de unidades anteriores, asuntos como el desplazamiento y reclutamiento forzado.

8.3.2.2 Nivel comprensión. Las actividades de este nivel en su mayoría estuvieron basadas en la lectura del libro *Tumbas en movimiento* de Andrés Restrepo, por lo que la elección de cuentos se determinó por las temáticas propias de cada unidad. A continuación, se presentan los objetivos de las unidades en las que se evidencia la temática y textos trabajados:

Tabla 16

Unidades y materiales usados en el nivel comprensión de pensamiento crítico

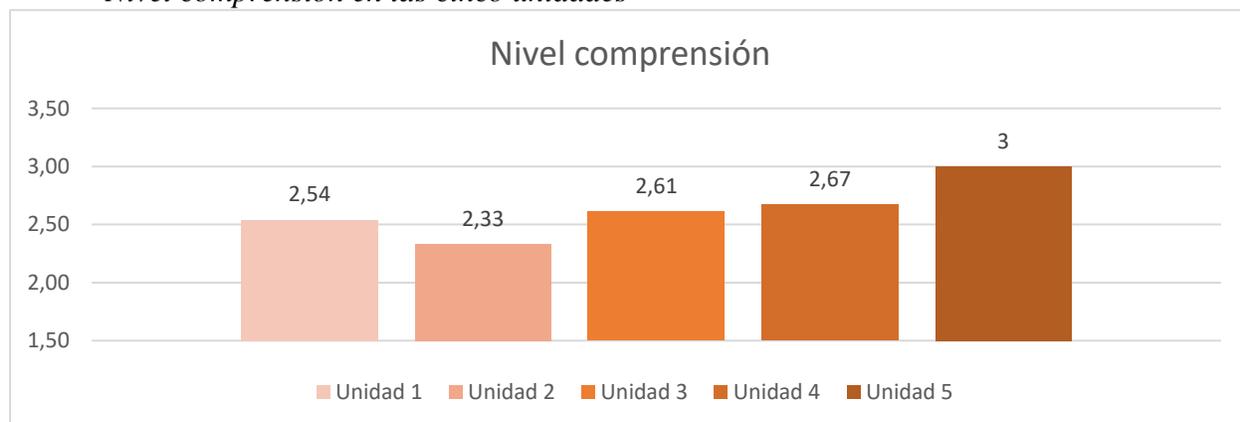
Unidad 1	Comprender de qué manera el conflicto armado afecta a la población civil en general.	<i>La mirada impotente de Dios.</i> Andrés Restrepo (2021).
Unidad 2	Explicar de qué manera se expresa el sufrimiento de las víctimas del conflicto armado dentro del texto abordado.	<i>Tumbas en movimiento.</i> Andrés Restrepo (2021).
Unidad 3	Rastrear y describir las distintas modalidades sobre el reclutamiento forzado.	Búsqueda en internet de fuentes bibliográficas.
Unidad 4	Organizar y seleccionar los hechos y las ideas relacionadas con el desplazamiento y la pobreza dentro del conflicto armado.	<i>Un éxodo en las nubes.</i> Andrés Restrepo (2021).
Unidad 5	Comprender y describir de qué manera el conflicto armado afecta las dinámicas culturales de los pueblos.	<i>Putrefacción interior.</i> Andrés Restrepo (2021).

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

Las principales habilidades del pensamiento crítico pertenecientes a este nivel que se trabajaron fueron la comprensión, la explicación, la interpretación, el resumen y el rastreo. Mediante las actividades propuestas se buscaba que los estudiantes desarrollaran la habilidad de organizar y seleccionar los hechos y las ideas relacionadas con las temáticas de cada unidad. A continuación, se presenta la gráfica que muestra el desarrollo de los estudiantes en este nivel en cada unidad:

Figura 19

Nivel comprensión en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Como se puede notar, si se compara el estado inicial con el estado final, hubo un avance y los educandos pasaron de una comprensión básica a sobresaliente. De acuerdo con este resultado y teniendo en cuenta lo trabajado en la estrategia pedagógica, puede inferirse que las lecturas relacionadas con hechos reales tuvieron un mejor aprovechamiento en el desarrollo de las habilidades, pues los estudiantes tenían la posibilidad de relacionarlas con la realidad del contexto colombiano. Por ejemplo, en la primera unidad se trabajó el cuento *La mirada impotente de Dios*, luego se le hizo saber a los estudiantes mediante la lectura de noticias periodísticas, que el cuento estuvo basado en lo ocurrido en la masacre de Bojayá en el departamento del Chocó; de la misma manera, en la última unidad, la cinco, donde se registró el mayor aumento de todas las unidades, se trabajó el cuento *Putrefacción interior*, basado en la

masacre del salado. Esto permitió que los estudiantes traslaparan los sucesos narrados en los cuentos al campo de lo real; que le pusieran nombres y rostros a una lectura que les impactó en sobremanera; en otras palabras, tuvieron una mayor apropiación del tema, lo que facilitó las actividades y su desarrollo en las habilidades. Lo anterior da cuenta del valor de la literatura como el encarnamiento de la realidad, o, tal como lo enuncia Suárez y Atehortúa (2018), cuando la literatura presenta un reflejo del entorno, posibilita la construcción de una memoria histórica y de visibilizar a aquellos cuyas voces han sido silenciadas. A propósito del conocimiento y las percepciones sobre el conflicto armado, el desarrollo de la primera unidad develó que los estudiantes no comprendían en un inicio las afectaciones a la población civil. Para estos, la guerra implicaba solo aquellos quienes la declaraban, sin dimensionar el padecimiento real que esto trae a las personas que no están directamente relacionadas.

Con relación a las habilidades, se observó mejor desarrollo en aquellas en las que debían asociar los conceptos con las lecturas, en comparación con aquellas en las que debían rastrear fuentes diferentes para complementar la lectura hecha en clases. En esta medida, tuvieron mejores desempeños en explicar la relación entre la idea principal del texto y la temática de la unidad o “explica el papel que juegan las víctimas del conflicto armado y de qué manera las afecta a partir de la lectura realizada”, a diferencia de otros criterios de desempeño como “rastrea en diversas fuentes bibliográficas cuáles son las distintas modalidades de reclutamiento forzado” o “rastrea información adicional y evidencia con ellos una mejor comprensión”. En la unidad en la que se observa menor desempeño, es decir, la unidad dos, es necesario precisar que el carácter inferencial y analítico, así como el factor notable del realismo mágico que implicaba una visión más profunda del texto, dificultó en esta unidad el desarrollo de las actividades de las habilidades propias de este nivel. Esto se debe a que los estudiantes en su mayoría están acostumbrados a realizar análisis literales de los textos.

8.3.2.3 Nivel aplicación. Al igual que el nivel anterior, el nivel aplicación dentro de las unidades de trabajo también estuvo mediado por la lectura de cuentos de Andrés Bello. En su mayoría, las unidades de este trabajo se basaron en habilidades como dibujar, aplicar, ilustrar y ejemplificar. Estas acciones tenían como finalidad que los estudiantes fueran capaces de usar los hechos, reglas y principios para aplicarlos a una situación nueva. Dentro de los objetivos de las unidades y los textos trabajados se encontraban:

Tabla 17

Unidades y materiales usados en el nivel aplicación de pensamiento crítico

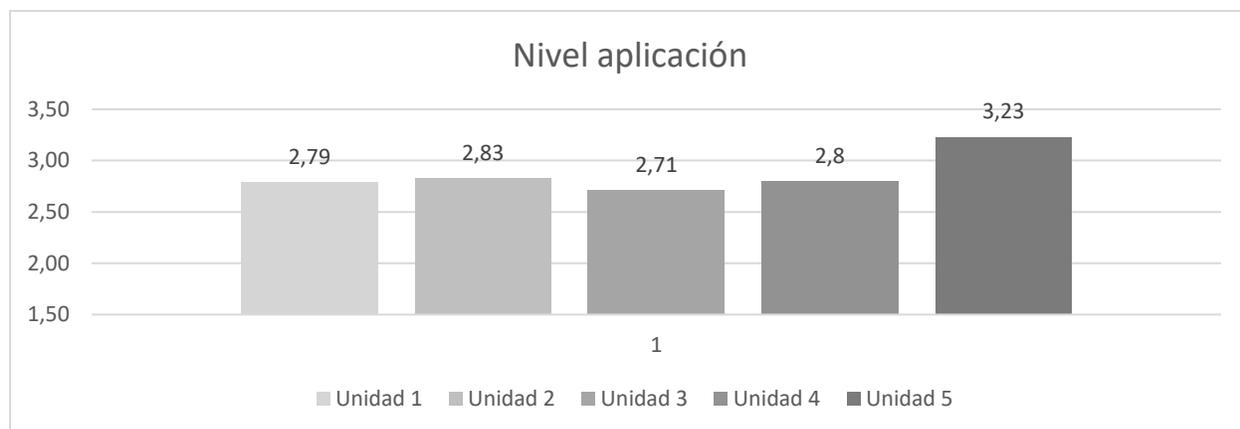
Unidad 1	Establecer relaciones entre la violencia del conflicto armado y la forma como esta afecta a sus actores.	<i>La mirada impotente de Dios.</i> Andrés Restrepo
Unidad 2	Usar los hechos sobre la desaparición dentro del conflicto armado para ilustrar las implicaciones de este.	<i>Un páramo helado de recuerdos</i> de Andrés Restrepo (2021).
Unidad 3	Ilustrar cómo la desaparición afecta a sus víctimas.	<i>90000 desaparecidos</i> de Andrés Restrepo (2021).
Unidad 4	Determinar formas propias para evitar el desplazamiento forzado.	<i>Un éxodo en las nubes</i> de Andrés Restrepo (2021).
Unidad 5	Dar cuenta mediante ejemplos y dibujos de las consecuencias del conflicto armado sobre la educación y la cultura.	<i>Putrefacción interior</i> de Andrés Restrepo (2021).

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

En términos generales, este nivel fue uno con los que los estudiantes más se sintieron a gusto en tanto pusieron en práctica sus habilidades para el dibujo. A continuación, se presentará la gráfica que muestra el desarrollo del nivel en las cinco unidades:

Figura 20

Nivel aplicación en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Tal como se observa en la gráfica, aunque hubo una variación constante en el desarrollo del nivel, también se presentó un cambio considerable con relación a la calificación de la primera unidad. En los aspectos que permitieron un desarrollo en las unidades con mayor puntuación, esto es, la unidad dos y cinco, se encuentra, primero, que en estas se trabajaron cuentos basados en hechos reales. Así, se retomó el cuento *Putrefacción interior* basado en la masacre del salado, en Bolívar, y se trabajó el cuento *Un páramo helado de recuerdos*, basado en la masacre del Páramo de la Sarna, en Boyacá. Segundo, en las dos unidades los estudiantes tuvieron que hacer producciones escritas, es decir, estos, a través de un ensayo y un cuento, debían aplicar los conocimientos adquiridos a partir de los textos e ilustrar sus propias percepciones de la temática abordada. La lectura aunada a la realidad, así como el proceso de escritura, permitieron un desarrollo diferente de habilidades de pensamiento crítico. Así lo constataron también Daza y Enciso (2020) en su investigación al concluir que:

Este tipo de trabajo en la estimulación del pensamiento crítico hace evidente la importancia de la construcción del conocimiento a partir de actividades conjuntas y basadas en las realidades y los contextos de los individuos para una mejora en el pensamiento que muestre unos sujetos y tal vez un mejor desempeño académico y social. Con la investigación se concluye que la lectura, la escritura y el pensamiento crítico son procesos que se dan paulatinamente y que si en los primeros años se fortalece crean un conjunto de habilidades y capacidades que ofrecen a los estudiantes el analizar, comparar, discernir, explicar, es decir tener un aprendizaje más significativo de su entorno en diferentes temas. (p.105)

Además de esto, el desarrollo de las actividades estuvo acompañado por representaciones artísticas centradas en la aplicación de la teoría al dibujo, es decir, los estudiantes debían aplicar sus comprensiones a dibujos, a partir de ciertas actividades específicas, lo que facilitó el desarrollo de ciertas habilidades. Lo anterior se ve reflejado en los criterios que más se trabajaron en la estrategia pedagógica del nivel: determina como la violencia del conflicto armado afecta a sus víctimas y victimarios; aplica características físicas y emocionales a las siluetas ilustradas, demostrando si es posible sentir, vivir, encontrar o experimentar situaciones relacionadas con el conflicto armado y el cuerpo; construye historias que cuenten acontecimientos sobre situaciones de desaparición forzada en sus contextos; dibuja y muestra sus interpretaciones sobre la influencia del conflicto armado en la educación a partir de producciones artísticas.

8.3.2.4 Nivel Análisis. En este nivel se trabajaron tres cuentos del libro *Tumbas en movimiento* de Andrés Restrepo y dos crónicas del libro *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano. Las habilidades de este nivel en su mayoría estuvieron centradas en las comprensiones micro y macrotextuales, por lo que acciones como analizar, clasificar, comparar, debatir y deducir, fueron de suma importancia. Las actividades de la estrategia pedagógica tenían como propósito que los estudiantes desarrollaran la habilidad de separar el todo de sus partes, es decir, se pretendía que los estudiantes fueran capaces de analizar situaciones y la información ofrecida en los textos reconociendo las particularidades, así como del sentido global y las temáticas planteadas en estos. Los objetivos que se llevaron a cabo en cada unidad fueron los siguientes:

Tabla 18

Unidades y materiales usados en el nivel análisis de pensamiento crítico

Unidad 1	Analizar de que forma el autoritarismo causado por los distintos grupos armados, afectan a la población civil.	<i>Una tregua por la tierra</i> de Andrés Restrepo (2021).
Unidad 2	Determinar las partes que componen un cuento con el propósito de comprender el miedo como consecuencia de la desaparición de personas.	<i>Una infancia llena de miedos</i> de Pilar Lozano (2014).

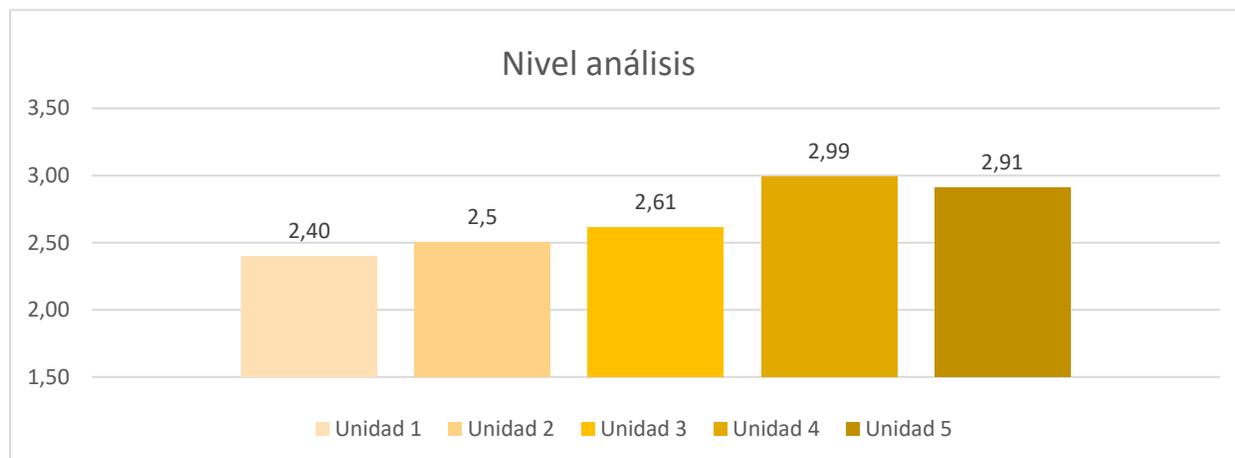
Unidad 3	Diferenciar los discursos de los distintos grupos armados y las visiones que se tienen de estos en los textos abordados.	<i>Así fue como dejé de ser niño</i> de Pilar Lozano (2014).
Unidad 4	Seccionar el texto trabajado y especificar las partes más importantes que permiten entender el sentido global del texto.	<i>Una peste de grillos</i> de Andrés Restrepo (2021).
Unidad 5	Determinar y analizar de qué manera las decisiones que se toman sobre el conflicto armado afecta a los pueblos y su cultura.	<i>Un cementerio de desaparecidos</i> de Andrés Restrepo (2021).

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

Cada una de las unidades estuvo centrada una o dos habilidades específicas del nivel propuestos por Sadker et al. (2014). Los resultados que se obtuvieron en cada unidad pueden observarse en la siguiente gráfica:

Figura 21

Nivel análisis en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Tal como puede observarse, la puntuación fue avanzando a medida que se abordaban las temáticas, habiendo un aumento considerable en la unidad número cuatro con relación a las anteriores. Esto se debe a que, por un lado, hubo un mejor manejo y comprensión de la temática,

así como de las acciones y habilidades propias del nivel en tanto se desarrollaba la estrategia; por otro lado, las actividades eran más cortas. Así, mientras en la unidad uno los estudiantes tuvieron que realizar tres actividades que se centraron en analizar e inferir, contrastar y especificar, y debatir, en las siguientes tuvieron que desarrollar solo una o dos habilidades. Uno de los aspectos que más se les dificultó a los estudiantes dentro del análisis textual realizado en este nivel, fue determinar los roles de cada uno de los grupos implicados en el conflicto armado debido a los prejuicios que tenían sobre estos. Además, el desconocimiento general sobre sucesos históricos precisos sobre el conflicto dificultaba el análisis. Por ejemplo, muchos no diferenciaban entre grupos paramilitares o grupos guerrilleros o, por lo menos, los objetivos generales de estos eran ajenos a los conocimientos previos de los estudiantes; de igual manera, había un desconocimiento sobre el papel que ha cumplido el Estado, desde la perspectiva de los educandos todos los grupos “eran malos” sin ir más allá y especificar las razones de sus juicios.

Esto tiene que ver con la relación “entre el pesimismo y optimismo” que Ramos (2017) enuncia en su investigación sobre las concepciones del conflicto armado en el aula, en la cual hay una tendencia por parte de los estudiantes a dar juicios de valor sobre el conflicto armado partiendo desde los imaginarios de violencia que implica la lógica bélica.

Por otro lado, el análisis de los textos fue complejo para los estudiantes. Entre los criterios en los que más hubo dificultad, se encuentran: “analiza el texto y encuentra argumentos que apoyen o contradigan las posiciones de los personajes de la lectura”; “especifica la idea central del texto y su relación con la temática” y “debate de forma coherente a partir de preguntas orientadora”.

Este último da cuenta de que la toma de posición frente a lo que se expone en el texto y las distintas visiones sobre el conflicto fueron complejas para los estudiantes, pues requería que debatieran sobre lo que decía el autor en una parte específica del texto; en otras palabras, requería que dejaran de lado su visión egocentrista (Paul y Elder, 2003; Daniel et al. 2003; Sadker et al. 2014) e intentaran una comprensión objetiva del asunto en cuestión al dar cuenta de una o varias ideas específicas develadas por los autores en los textos que nada tenían que ver con su punto de vista. Lo anterior deja en evidencia la falencia que hay con relación a ciertas habilidades propias del proceso de lectura; no obstante, una vez aclaradas las dudas con relación a las acciones concretas del nivel, como especificar, analizar e inferir, el avance fue notorio. Algo que implicó una diferencia en la puntuación fue el uso de las crónicas en las unidades dos y

tres, mientras que en la unidad cuatro se leyó un cuento. Esto estuvo relacionado con la extensión de las crónicas en comparación con la de los cuentos, pues mientras las crónicas se componían de diez a veinte páginas, el cuento llevaba máximo ocho, en este sentido, a los estudiantes les costaba dar cuenta tanto del sentido global como de las particularidades del texto extenso.

En la última unidad, en la que hubo una disminución en la puntuación con relación a la unidad cuatro, se encuentra que la actividad en la que tuvieron menor puntuación, los estudiantes debían debatir a partir de ciertas preguntas específicas de la lectura: “Cada estudiante leerá sus respuestas y se generará un debate grupal en torno a ellas. Parte del debate estará centrado en el análisis de la conclusión y en cómo las decisiones en torno al tratamiento del conflicto afectan los pueblos y las personas”. Respecto a los criterios de desempeño que tuvieron mayor puntuación, se encuentra que los estudiantes lograron clasificar los detalles más relevantes en cuanto a personajes, lugar y situación problema de la historia; inferir los hechos que llevaron a que la historia terminara de la forma en que lo hizo y seccionar un texto en partes, con el fin de identificar que pasó inicialmente y qué sucedió después.

8.3.2.5 Nivel síntesis. Para el desarrollo de la primera unidad se utilizó un artículo digital escrito por José Ospina Valencia, y para las siguientes se trabajaron crónicas de Pilar Lozano del libro *Crecimos en la guerra*. El objetivo de este nivel era que los estudiantes fueran capaces de combinar ideas para formar una nueva, es decir, se requería que estos pensarán de manera original y creativa para responder los interrogantes o actividades propuestas. De acuerdo con Sadker et al. (2014) en este nivel es preciso que los estudiantes produzcan mensajes originales, hagan predicciones y sugieran soluciones a problemas. Los siguientes fueron los objetivos de cada unidad y los textos trabajados:

Tabla 19

Unidades y materiales usados en el nivel síntesis de pensamiento crítico

Unidad 1	A partir de la lectura, diseñar un panfleto en el que sinteticen lo abordado sobre la violencia del conflicto armado.	Artículo <i>Asesinato de líderes sociales: Colombia mata a quienes practican la democracia en las regiones</i> . Ospina (2021).
-----------------	---	---

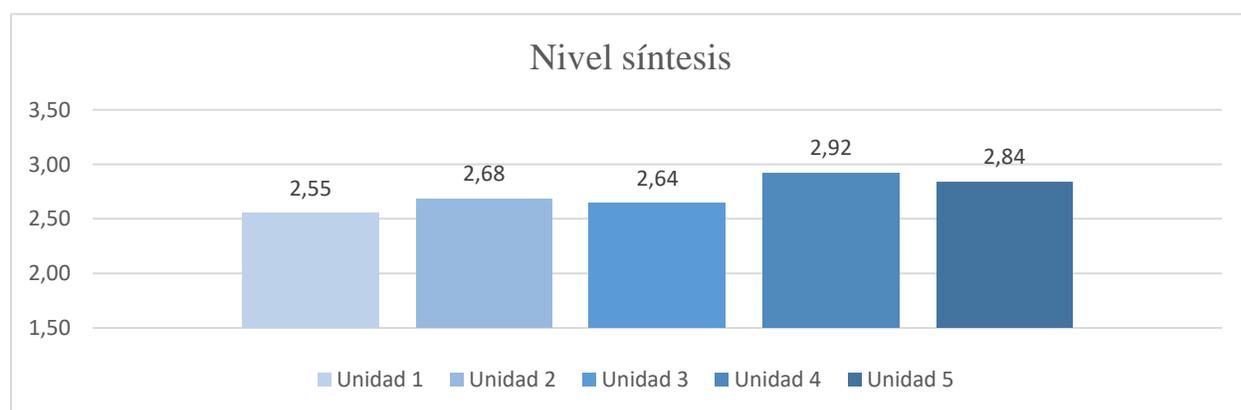
Unidad 2	Crear una cartelera en la que sinteticen las emociones de las víctimas dentro del conflicto armado expresadas en el texto trabajado.	<i>Una infancia llena de miedos</i> de Pilar Lozano (2014).
Unidad 3	Formular preguntas y situaciones que dan cuenta de la lógica del reclutamiento forzado y sus distintas modalidades.	<i>Así fue como dejé de ser niño.</i> Pilar Lozano (2014).
Unidad 4	Combinar ideas previas sobre desplazamiento forzado y pobreza para formar una nueva a partir de historietas.	<i>Un hombre grande de once años.</i> Pilar Lozano (2014).
Unidad 5	Crear e ingeniar expresiones artísticas o literarias en las que se evidencie la relación entre conflicto armado y educación.	<i>No somos basura.</i> Pilar Lozano (2014).

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

Como se puede notar en los objetivos, las actividades de este nivel estuvieron centradas en desarrollar y fortalecer las habilidades de crear, diseñar, sugerir, originar y formular. De los niveles trabajados, este fue el que demostró más alteraciones en el abordaje de las unidades de la estrategia; no obstante, hubo un avance con relación a la primera unidad de trabajo, así lo muestra la gráfica:

Figura 22

Nivel análisis en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Tal como se observa, las unidades con mayor puntuación fueron la unidad dos y la unidad cuatro. Dentro de las actividades propuestas se encuentran, en la unidad dos, la realización de una cartelera en la que los estudiantes pudieran expresar las emociones que encontraron a partir de las lecturas propuestas, así, estos pudieron expresar y reconocer el sufrimiento y padecimiento que han tenido las víctimas directamente relacionadas por encontrarse inmersos en algún grupo al margen de la ley, así como de aquellos civiles que, aun sin ser parte en sentido estricto de estos grupos, han sufrido de igual manera la pérdida de algún ser querido u otras consecuencias de la cruenta guerra. En la unidad cuatro, los estudiantes pudieron crear una historieta en la que escribieron sobre un personaje ficticio o real que haya sufrido desplazamiento forzado. Dado que debían relacionarlo con la pobreza, muchos reconocieron en su propio contexto historias similares, pues no son ajenos a ciertas lógicas que implica la guerra por territorios o la violencia ocasionada por la lucha de poderes que de cierta manera son afines a historias de conocidos o antepasados que se encuentran en una situación similar. Esto se relaciona con lo que se conoce como pedagogía de la memoria que, de acuerdo con Avilés et al. (2019), no es otra cosa que “darle humanidad a los sucesos humanos”; en otras palabras, es tener la capacidad de indagar e incluir las aristas, realidades y actores implicados en el conflicto armado dentro del proceso que vive Colombia en la actualidad. Así, los estudiantes no solo vieron la historia como algo lejano a ellos, sino que, mediante la literatura y las historias de los otros, pudieron reconocerse a ellos mismos y a sus allegados, creando así, no solo memoria histórica, sino un carácter subjetivo de lo leído que permitió el surgimiento de una pedagogía de la memoria.

En general, debido a que las actividades estuvieron basadas en creaciones artísticas en las que el dibujo era el puente para el desarrollo de las habilidades propias del nivel, los estudiantes tuvieron buen desempeño en ellas. Pero en las unidades en las que hubo una disminución, esto es, la unidad tres y cinco, las actividades estaban relacionadas con la formulación de preguntas, dramatización y escritura. De lo anterior se puede deducir que, para los objetivos de este nivel, en el que los estudiantes deben partir de algo que ya conocen para crear algo nuevo, dibujar es un buen componente en tanto posibilita una apropiación subjetiva e íntima de las lecturas propuestas, por lo que se le considera como una estrategia viable para la enseñanza del pensamiento crítico (Montoya y Monsalve, 2008; Montoya, 2010). Dentro de los criterios que hubo menor puntuación, se encuentran que los estudiantes tuvieron dificultades para reorganizar y sintetizar la información aprendida que los llevara a la producción de textos relacionados con

los roles y autoritarismo de los participantes del conflicto armado, así como formular preguntas relacionadas a las temáticas de los textos que lee. Por el contrario, tuvieron mejor puntuación en los criterios relacionados con combinar y reconstruir tramas a través de textos gráficos que den cuenta de situaciones de desplazamiento forzado y pobreza.

8.3.2.6 Nivel evaluación. Este es el último de los seis niveles propuestos por Sadker et al. (2014). Se presupone que alcanzar este nivel implica haber pasado por los anteriores; en esta medida, para poder evaluar algo, ya sea un contenido, una problemática o cualquier asunto en específico, antes se debió conocer, comprender, aplicar, analizar y sintetizar o, por lo menos, ya se tiene la habilidad para realizar cada uno de estos niveles. En este nivel tenía como propósito que los estudiantes desarrollaran opiniones, juicios y decisiones dejando atrás el pensar desorganizado y prejuicioso, pero, además, teniendo en cuenta que no se trata de decir lo que cada uno piensa por gusto, sino con bases y argumentos coherentes. En este sentido, es importante saber que no existe una respuesta única y que cada uno pueda expresar sus ideas e impresiones sobre algo. Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos y textos para trabajar:

Tabla 20

Unidades y materiales usados en el nivel conocimiento de pensamiento crítico

Unidad 1	Evaluar las distintas formas de violencia del conflicto armado que se presentan en los diferentes grupos sociales.	<i>Mi cuerpo es una colcha de remiendos.</i> Pilar Lozano (2014).
Unidad 2	Desarrollar opiniones y juicios sobre el padecimiento de la pérdida de un ser querido a causa del conflicto armado.	<i>Una niña con oreja de duende llegó al cielo.</i> Pilar Lozano (2014).
Unidad 3	Desarrollar opiniones, juicios y decisiones sobre el fenómeno del reclutamiento forzado.	<i>Así fue como dejé de ser niño.</i> Pilar Lozano (2014).
Unidad 4	Examinar distintas formas en las que se relacionan el desplazamiento forzado y la pobreza para generar opiniones y determinar posibles soluciones.	<i>Un hombre grande de once años.</i> Pilar Lozano y <i>No es un mal menor</i> de la

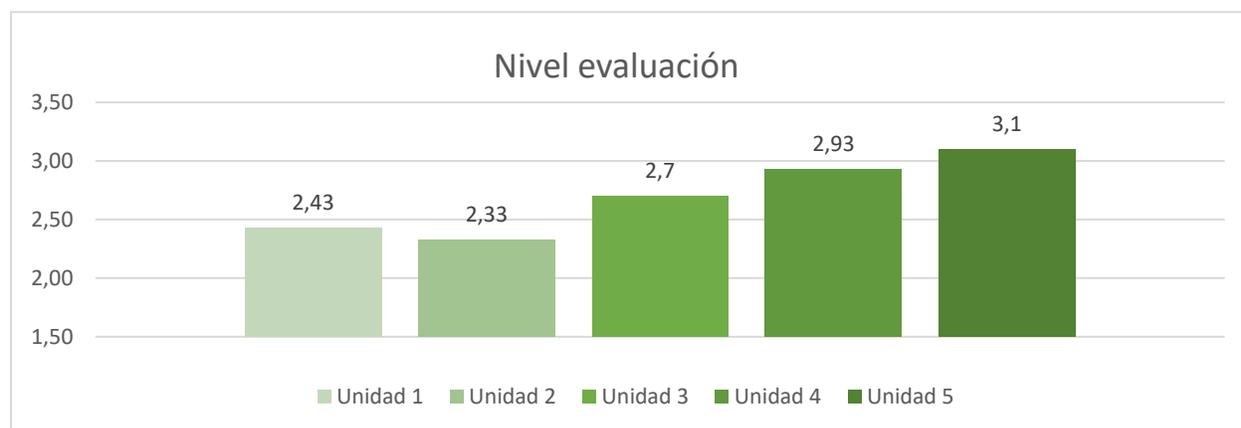
		Comisión de la verdad (2014).
Unidad 5	Defender su posición sobre formas en que la educación podría influir de manera positiva sobre el conflicto armado.	<i>Una infancia llena de miedos</i> . Pilar Lozano (2014).

Nota. La tabla da cuenta de los materiales y herramientas incluidas en las actividades de la estrategia pedagógica. Fuente: autoría propia.

Las habilidades en las que se centró el desarrollo de las actividades fueron el desarrollo que opiniones y juicios, defender, justificar, comprar y evaluar. Se podría decir que en su mayoría la puntuación de este nivel se dio de manera ascendente, lo que demuestra un manejo de las habilidades de niveles anteriores, así como de las propias de este. Así se podrá constatar en la siguiente gráfica:

Figura 23

Nivel evaluación en las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

Tal como se puede observar, en la unidad dos es donde se manifiesta el mayor cambio al haber una disminución en el puntaje con relación a la unidad anterior y a la siguiente. De acuerdo con los criterios de desempeños determinados para esa unidad, la mayor dificultad se concentró en dar una opinión sobre los planteamientos de las principales temáticas observadas en la crónica. Esto está relacionado con la dificultad que ya se había presentado en el nivel análisis,

esto es, la incapacidad de comprender otros tipos de pensamientos y dejar el egocentrismo de lado para reconocer otros puntos de vista:

Construirse como pensador crítico implica abandonar una postura egocéntrica en la que los argumentos son ciertos porque tenemos confianza en ellos o porque tenemos cierta preferencia afectiva hacia ellos, porque nos conviene que sea así o simplemente porque así lo hemos creído siempre. (OEA, 2015, P.4)

De lo anterior se concluye que los estudiantes no tienen claro que dar una opinión no siempre constituye decir lo que se piensa de algo sin evaluar su propio punto de vista; contrario a esto, a menudo aceptan lo primero que piensan como si fuera una verdad absoluta sin ponerlo en tela de juicio. Bernal y Quintero (2018) exponen que hay un mundo de la opinión o *doxa* que no les permite a los estudiantes desarrollar en pensamiento crítico, en tanto se basa en las primeras impresiones sin cuestionarlas, deviniendo su conocimiento y explicación de las cosas en algo escueto y sin fundamentos. Lo anterior se supera en las próximas unidades, en la que los estudiantes logran en su mayoría sobrepasar una puntuación de 2 y llegar a sobresaliente o avanzado. Dentro los criterios que mejor puntuación tuvieron, se pudo constatar que los estudiantes lograron con mayor éxito dar su opinión sobre la afectación del campo educativo por causa del conflicto armado a partir de las lecturas abordadas y determinaron y examinaron situaciones problematizadoras de un contexto determinado a partir de textos sobre el desplazamiento forzado y la pobreza. Sobre el resultado de la última unidad es preciso mencionar que las situaciones específicas de la crónica *Una infancia llena de miedos* permitió un mejor acercamiento con la temática en cuestión, pues los educandos pudieron comprender que los daños a la educación no son solo materiales y físicos a las instituciones educativas, sino que están relacionados con emociones y sentimiento que atraviesan tanto las víctimas directamente afectadas, como la población civil.

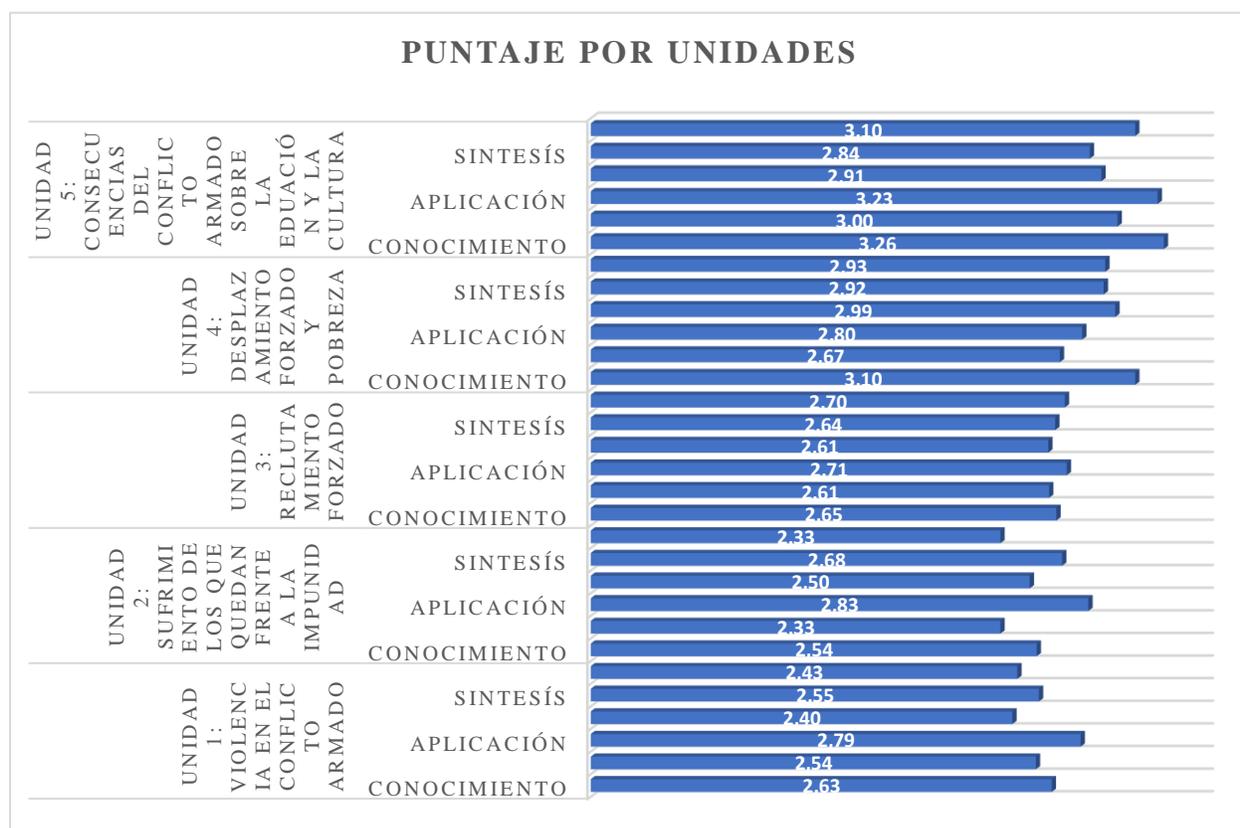
Siendo este el último nivel de pensamiento crítico se esperaba que, mediante la estrategia pedagógica y el desarrollo de los niveles anteriores, los estudiantes del grupo experimental escalaran hasta lograr las habilidades propias de este. Pues bien, mientras en el pretest el 34,4 % de los estudiantes se ubicaron en este nivel, el posttest muestra un aumento, dado que el 52,9% de los estudiantes se ubicaron en el nivel evaluación después de la estrategia, demostrando una apropiación más consciente de los contenidos y las habilidades para desarrollar juicios, opiniones, argumentos y toma de decisiones.

8.4.1 Análisis de desarrollo de pensamiento crítico por unidades

En el desarrollo de las unidades, los cinco niveles de pensamiento crítico tuvieron variaciones considerables. Estos cambios se debieron, por un lado, a lo expuesto en el apartado anterior en el que se dio cuenta del abordaje que los estudiantes hicieron de la temática y las unidades. Por otro lado, se encuentran las actividades que se plantearon en la estrategia pedagógica para el desarrollo de los niveles. En términos generales, se podría afirmar que, aunque el conocimiento de los estudiantes sobre el conflicto armado era escueto y sus habilidades de pensamiento crítico tenían un nivel bajo, las actividades desde un inicio arrojaron resultados positivos; esto, sumado a sus conocimientos previos permitieron que, desde el inicio, la mayoría de los estudiantes superara el puntaje establecido para insuficiente, es decir, uno, y se encontraran en un nivel básico. Así lo muestra la siguiente subsiguiente:

Figura 24

Puntaje por cada nivel de pensamiento crítico de las cinco unidades



Fuente: autoría propia.

A pesar de que los niveles de pensamiento crítico fueron un poco bajos en la primera unidad comparados con los puntajes de los siguientes, ninguno estuvo por debajo de 2, lo que es positivo teniendo en cuenta que la puntuación máxima era 4. Estos resultados están relacionados con la información que se obtuvo en el pretest sobre las habilidades y niveles de pensamiento crítico que más se le dificultaban a los estudiantes. Lo anterior permitió la elección de las temáticas y actividades en las que se tuvieron en cuenta, además de las habilidades y actividades, los tópicos relacionados con el conflicto armado. Esto es así, porque el test basado en dilemas de Cano y Álvarez (2020) no solo permitió determinar los niveles iniciales de pensamiento crítico de los estudiantes, sino también el nivel en que se encontraban las comprensiones sobre el conflicto armado. Así, supimos si a los estudiantes se les dificultaba o facilitaba definir el conflicto armado, o si les costaba emitir juicios sobre el reclutamiento forzado.

López (2012) afirma que los conocimientos previos son parte importante del pensamiento crítico porque podemos evaluarlos y, en este sentido, fundamentan “la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer” (p. 44). Por su parte, Cano y Álvarez (2020) también exponen que se debe partir del conocimiento previo de los estudiantes en tanto la determinación de este permitirá el desarrollo de otros más elevados. Por otro lado, el nivel de pensamiento crítico que más puntuación obtuvo fue el de conocimiento, lo que no es extraño teniendo en cuenta que es el nivel más básico del que partían los siguientes niveles. Como ya se advirtió anteriormente, el nivel conocimiento permitió a los estudiantes definir qué es el conflicto armado o nombrar algunas situaciones que se presentaban en textos literarios o no verbales como algo injusto; pudieron nombrar la impunidad y definirla. A su vez, esto les permitía comprender por qué se daba el sufrimiento frente a la impunidad y alcanzar otros niveles más elevados de pensamiento crítico.

De la misma manera, uno de los niveles que sobresalió en casi todas las unidades fue el nivel aplicación. Como ya se advirtió en el análisis por niveles, la puntuación elevada estuvo relacionada con el uso de dibujos, pero además con que podían extrapolar situaciones ajenas a las suyas o viceversa mediante la escritura. Una de las habilidades que se desarrollaban en este nivel era el ejemplificar; de hecho, algunas de las preguntas propuestas por Sadker et al. (2014) para el desarrollo de este nivel son: ¿Cómo podría ser...un ejemplo de...? ¿Cómo podría esto estar

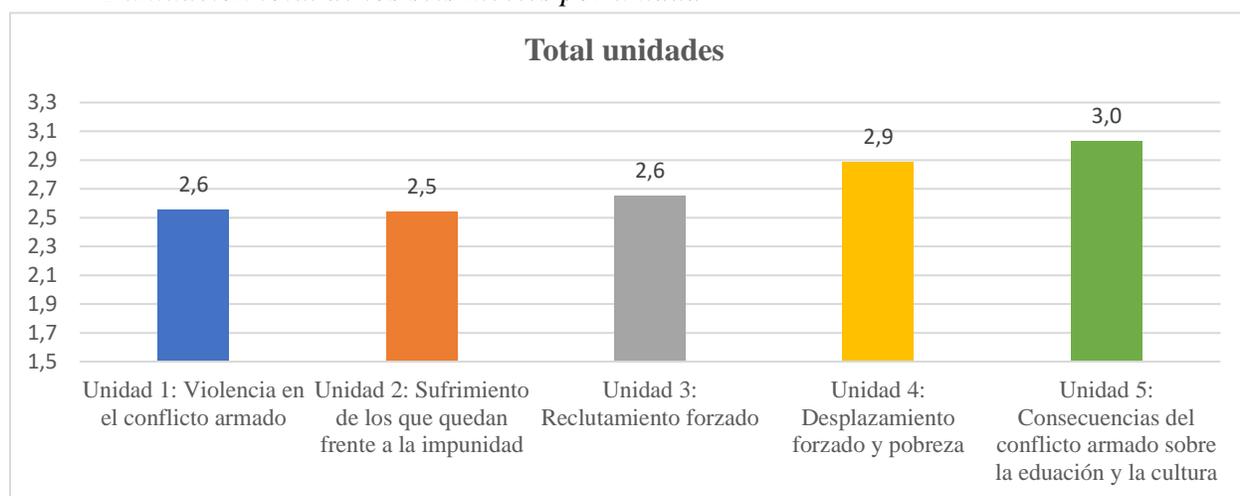
relacionado con...? ¿Conoces otro ejemplo donde...? A los estudiantes se le facilitaba escribir historias en las que relacionaran o aplicaran lo aprendido a situaciones particulares; especialmente, cuando sus producciones o reflexiones se fundamentaban en cuentos basados en la vida real. Si se observa la unidad cinco, se puede verificar que el nivel aplicación es el que tiene la puntuación más alta después del nivel conocimiento. Las constantes que mantuvieron a los estudiantes con esta puntuación en este nivel fueron el desarrollo de actividades como aplicar a historias, ejemplificar y relacionar. La mayoría de las habilidades se mantuvieron o incrementaron a medida que se avanzaba en el desarrollo de la estrategia pedagógica. Esto se observará mejor en el siguiente análisis.

8.5.1 Análisis de la suma de unidades

Este análisis permitió ver, en términos generales, la puntuación total de los niveles en las cinco unidades trabajadas. De acuerdo con los resultados arrojados, se puede observar que hay un aumento en la suma de todos niveles; así lo demuestra la gráfica subsiguiente:

Figura 25

Puntuación total de los seis niveles por unidad



Fuente: autoría propia.

Tal como se puede observar en las tres primeras unidades, aunque no hubo una disminución notoria de la puntuación, sí hubo una diferencia con relación a las siguientes. Lo anterior se debió a que, en las unidades cuatro y cinco, el número de actividades y la extensión de estas disminuyó, pasando de cinco a dos o tres actividades por nivel. Así, mientras las

actividades de las primeras unidades se desarrollaron con mucha rapidez para que se alcanzara a abordar a abordar todas, en las siguientes los educandos tuvieron más tiempo para reconocer las habilidades que estaban trabajando y, por ende, tuvieron un mejor desarrollo en el fortalecimiento de estas.

Por otro lado, el cambio que favoreció notoriamente el desarrollo de las habilidades fue hacer consciente a los estudiantes de estas. Esto fue posible porque la reducción de actividades permitió una mejor explicación por parte de las docentes de cada uno de los niveles y una mejor apropiación por parte de los estudiantes de ellos. En esta medida, les pudimos dar a conocer de qué trataba lo que se hacía, ya no en aspectos generales con relación al proyecto, sino en todo lo referido a los niveles y las habilidades. Así, pudimos enfatizar más en los seis niveles y en la escala del menor nivel al mayor, enseñándoles a su vez, que cada uno de ellos abarcaba ciertas habilidades específicas y que las habilidades que nivel inferior les ayudarían a alcanzar habilidades superiores. Una vez los estudiantes tuvieron conocimiento de esto, se apropiaron de las habilidades y niveles. Así, si se les decía “en esta actividad vamos a definir” ellos sabían que se refería al primer nivel y que implicaba las habilidades de ese nivel y no las de comprender. En las socializaciones, cuando algún compañero no intuía muy bien el ejercicio y en lugar de, por ejemplo, evaluar, analizaba, algún otro compañero le corregía haciéndole caer en cuenta de que estaba llevando a cabo habilidades que no eran propias de ese nivel.

Este cambio en la estrategia pedagógica permitió a los estudiantes avanzar considerablemente de una puntuación de un 2,6 a un 2,9 y luego un 3 pues tuvieron la posibilidad de evaluar sus propios procesos y la forma en la que estaban llevando a cabo las actividades. A propósito de la evaluación de procesos, Bernal et al. (2018) en un intento por abordar la relación entre pensamiento crítico y metacognición, establecen el peligro de la automatización que se puede dar en el desarrollo del primero y, por ende, establecen la necesidad de convergencia con la metacognición en tanto permite el monitoreo y control de las habilidades del pensamiento crítico y evita, a su vez, que su desempeño se deba a la costumbre. De esta manera, comprobamos la importancia de una estrategia al momento de desarrollar o fortalecer los niveles y habilidades de pensamiento crítico y concordamos con Baez y Ornuvia (2015) en que para la viabilidad es estas no puede dejársele al azar su desempeño. Del mismo modo, afirmamos que, además de necesitar el plan o una estrategia, es necesario incluir a los estudiantes de una manera activa dentro de los procesos que se están llevando a cabo.

9. Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación se puede afirmar, a partir de lo arrojado por el instrumento de medición basado en dilemas de Cano y Álvarez (2020), que luego de la implementación de la estrategia pedagógica basada en cuentos y crónicas sobre el conflicto armado a un grupo experimental de 37 estudiantes, un 94,7% de estos lograron alcanzar los niveles de síntesis y evaluación propuestos por Sadker et al. (2014). Lo anterior indica un aumento del 26,4 % de los estudiantes pues en el pretest sólo el 68,4 % lograron ubicarse en este nivel. Esto implicó la adquisición de habilidades que permitieron a los estudiantes, además de la del manejo de habilidades de niveles inferiores, mejorar las estructuras inherentes del acto del pensar y posibilitó el paso de un pensamiento abstracto a un pensamiento crítico, que indaga y que se preocupa por alejarse de los prejuicios que se pueden llegar a tener sobre ciertas problemáticas, en este caso, sobre el conflicto armado colombiano. Contrario a esto, en el grupo control, esto es, en el grupo no intervenido, el 88,6 % de los estudiantes se ubicaron en los niveles síntesis y evaluación en el pretest, porcentaje que disminuyó en el posttest al arrojar que sólo el 53,1 % desarrollaron los niveles en cuestión.

Se encontró también que el nivel de evaluación fue el mayor desarrollado por ambos grupos en tanto el 37,3 % de los estudiantes se ubicaron allí a diferencia de otros niveles como el de conocimiento y aplicación. No obstante, el posttest develó que los niveles de pensamiento crítico disminuyeron en el grupo control y, por el contrario, aumentaron en el grupo experimental. Así lo refleja el nivel evaluación, pues mientras que en los resultados del pretest del grupo control aproximadamente el 42 % de los estudiantes se ubicaron en este nivel, en el posttest este porcentaje disminuyó al 32,6% de los estudiantes. Lo opuesto ocurrió en el grupo experimental en este mismo nivel, pues, aunque en el pretest aproximadamente 34,4% de los estudiantes se ubicaron allí, en el posttest el porcentaje aumentó al 52,9 % de los estudiantes luego de la implementación de la estrategia pedagógica. Esto indica que el pensamiento crítico no es azaroso ni momentáneo, se requieren rutinas cognitivas y un entrenamiento intencionado de la acción de pensar que conlleve a la instauración de un pensador crítico constante. En este sentido, se podría decir que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere de su enseñanza o abordaje pedagógico en el marco de los procesos educativos.

Los niveles que mejor desarrollo tuvieron fueron conocimiento, aplicación y evaluación. En el nivel conocimiento, que es el nivel uno, las habilidades que tuvieron mayor puntuación fueron definir, nombrar e identificar, lo que demuestra que los estudiantes lograr distinguir los términos básicos relacionados con el conflicto armado. En el nivel aplicación, el nivel tres, tuvieron mejor desarrollo las habilidades dibujar, bosquejar, ilustrar y ejemplificar; el uso adecuado de estas permitió que los estudiantes usaran los principios, regla y hechos para aplicarlas a otros contextos o situaciones. Finalmente, en el nivel evaluación, que es el sexto nivel, los estudiantes obtuvieron mayor puntuación en habilidades como dar su opinión, justificar y argumentar. Lo anterior, permitió que los estudiantes tomaran y argumentaran su posición sobre situaciones específicas del conflicto armado como el sufrimiento que este ocasiona, la violencia, el desplazamiento y reclutamiento forzado, entre otros tópicos.

Lo anterior permitió concluir que la estrategia pedagógica incidió de manera positiva en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico. Además de esto, se constató la necesidad de aunar la relación entre lo cognitivo y lo social en tanto esto permite que haya una mejor apropiación de las herramientas cognitivas que proporciona el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico, así como las comprensiones sobre el contexto en específico y la realidad en que se vive.

En el campo de la cognición el pensamiento crítico deviene en una renuncia a las primeras impresiones y se centra en la toma de decisiones conscientes, en dar cuenta del mundo, de las opiniones, pero también implica una renuncia al “yo”, al pensamiento egocéntrico; un giro de la subjetividad que se un dirige a la “otredad”. Esto es necesario si se estima que en el abordaje del conflicto armado las víctimas y sus experiencias son centrales. Así mismo, la formación de habilidades del pensamiento crítico permite adquirir filtros cognitivos que posibilitan un acercamiento diferente y crítico frente al mundo informativo en tanto se centra la formación de juicios críticos, capacidades evaluativas que devienen en el uso de estrategias metacognitivas por parte del estudiante y la toma de decisiones conscientes. Por otro lado, se encuentra la necesidad de abordar el conflicto armado de una manera responsable. Adorno (1975) afirmaba que después de la Segunda Guerra Mundial y de la violencia expresada en los campos de concentración, el propósito central de la educación debía ser cómo educar después de Auschwitz; es decir, la educación debía ocuparse de asegurar que lo que llevó a la humanidad a realizar las crueldades y atrocidades, no debía repetirse.

De la misma manera, concluimos que una educación del conflicto armado debe centrarse en la formación de pensamiento crítico para desaprender la guerra y sus lógicas desde un abordaje que vaya más allá de una comprensión histórica y objetiva de este fenómeno. Como se mencionó anteriormente, una forma de hacerlo es mediante el desarrollo y fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico y el abordaje de textos literarios que ofrezcan distintas versiones de los hechos.

Los resultados de la investigación arrojaron los siguientes hallazgos:

- Respecto a las comprensiones que tenían los estudiantes sobre algunos asuntos del conflicto armado, se encontró que la definición que manejaban sobre este fenómeno social se centraba más en el concepto del conflicto y de allí se desprendía el resto. Es decir, para ellos el conflicto armado se refería a conflicto familiares que podían incluir armas y por eso era armado y devenía en violencia, pero poco se conocía del conflicto armado como hecho histórico que lleva afectando a la población colombiana por más de seis décadas. De esta manera, había una apropiación muy superficial del nivel conocimiento, cuyas habilidades se centran en definir y nombrar adecuadamente algo.

- Otro hallazgo es que los estudiantes no tenían conocimiento de que la población civil es la más afectada dentro de las consecuencias que deja el conflicto. Esto ocurre por dos razones, la primera, es por causa del desconocimiento que se tiene sobre el conflicto armado y sus lógicas. Como segunda razón, se encontró que no reconocen la violencia del conflicto como proveniente de este en tanto ha habido una normalización de las lógicas bélicas y, además, los tipos de violencia han sido adoptados por otros miembros de su comunidad que reconocen como miembros de su comunidad y no como actores del conflicto armado.

- La estrategia pedagógica permitió entonces que los estudiantes pudieran resolver esas dudas y que trascendiera el pensamiento prejuicioso y desordenado. Por ejemplo, muchos de ellos no diferenciaban entre un grupo estatal implicado en el conflicto armado de un grupo al margen de la ley; tampoco reconocían cuáles eran las figuras de autoridad de estos últimos o que eran un grupo organizado.

- Con relación al uso de cuentos y crónicas se descubrió que los estudiantes tuvieron una mejor comprensión en tanto se sentían identificados con algunos personajes o reconocieron en las historias, algunas que ya habían conocido antes. A esto se le suma el hecho de que la mayoría de los personajes eran jóvenes, por lo que pudieron entablar ciertas similitudes entre su vida y la

de ellos o, por lo menos, tuvieron la posibilidad de divisar cómo sería enfrentarse a situaciones similares. Además, cuando las actividades estaban centradas en expresar emociones propias o interpretar las emociones y sentimientos de las víctimas y victimarios, había más facilidad en el desarrollo de las tareas a realizar.

- Otro hallazgo importante con relación a la implementación de la estrategia fue que los estudiantes aumentaron la puntuación considerablemente a partir de la unidad cuatro, luego de hacerlos conscientes de los niveles y habilidades del pensamiento crítico que se estaban poniendo en práctica a partir de la estrategia. Sin duda alguna, el que los estudiantes se apropien de los contenidos y los modos de enseñanza, permite un desarrollo diferente de las actividades.

10. Limitaciones y recomendaciones

10.1 Limitaciones

A medida que se fue llevando a cabo el trabajo de campo en las instituciones educativas Francisco Miranda y Técnica Nuestra Señora de la Paz, surgieron diversas situaciones que permitieron ajustar, por un lado, el cronograma propuesto para la recolección y análisis de la información y, por otro, contextualizar y modificar los dos instrumentos utilizados al momento de reunir los datos en función de las necesidades propias de la investigación y de la población participante. Entre las limitaciones más relevantes se evidenció qué:

1. Las dinámicas propias de las Instituciones Educativas como: celebraciones, festividades, días sindicales y programaciones extracurriculares por parte de los directivos docentes llevaron a que se ajustara la extensión de las actividades en cada una de las unidades de la estrategia pedagógica, con el fin de que pudieran abordarse en su totalidad.

2. El desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de lo qué es el pensamiento crítico y las diversas formas para desarrollarlo o potenciarlo, conllevó a las investigadoras a dar a conocer a los estudiantes los niveles del pensamiento crítico y sus habilidades, logrando sobre todo en el grupo experimental, que cada uno de sus integrantes fuera consciente de las habilidades que estaba potenciando o desarrollando al realizar alguna actividad de la estrategia pedagógica.

3. Los contextos socioculturales de las dos poblaciones estudiantiles son fluctuantes, es decir, se encuentran compuestos en su mayoría por migrantes, bien sea, extranjeros o nativos,

quienes migran en búsqueda de mejores oportunidades laborales y económicas. Esta situación, impidió que algunos estudiantes sobre todo del grupo experimental lograran culminar su proceso formativo.

4. La normalización de las situaciones y consecuencias propias del conflicto armado por parte de los estudiantes tiene relación con los contextos socioculturales en los que habitan, o sea, para la población de Quipama, Boyacá, era normal encontrar hechos violentos relacionados con la minería y sus efectos, mientras que, para los de Medellín, eran naturales los escenarios relacionados con desplazamiento forzado; microtráfico de drogas y bandas criminales. De acuerdo con esto, se plantearon actividades que permitieran ver que ninguna de estas acciones producto del conflicto armado colombiano es normal.

5. Debido a la poca distinción que los estudiantes tenían sobre los conceptos de conflicto armado y los conflictos intrafamiliares y escolares, se vio la necesidad de abordar los dos últimos tipos de conflictos con el fin de conseguir una diferenciación de cada uno por parte de los educandos.

6. La pandemia del Covid19 que dio inicio en el año 2020 influyó significativamente en el escaso avance por parte de los estudiantes en procesos académicos, puesto que, al cambiar repentinamente sus rutinas de aprendizaje habituales y tradicionales, muchos no lograron recibir procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. De este modo, al retornar y retomar nuevamente la academia, muchos estudiantes presentaban falencias en habilidades argumentativas, interpretativas y propositivas.

10.2 Recomendaciones

Después de abordar teóricamente a algunos autores; indagar en investigaciones relacionadas con el objeto de estudio; analizar los resultados y formular las conclusiones obtenidas, se proponen las recomendaciones subsiguientes para futuras estudios relacionados con pensamiento crítico y/o fenómenos sociales:

1. Proponer actividades pedagógicas cortas que, por un lado, impacten y motiven a los estudiantes por conocer y comprender fenómenos sociales, con el fin de lograr un mayor

acercamiento y apropiación de sus realidades circundantes y, por otro, pueda lograrse un mayor logro y desempeño de las habilidades y niveles del pensamiento crítico.

2. Se hace un llamado a incluir en estrategias de orden pedagógico, actividades que estén relacionadas con representaciones no verbales, es decir, donde los estudiantes puedan plasmar sus comprensiones y puntos de vista a partir de ilustraciones o dibujos. También, pueden incluirse acciones donde los estudiantes produzcan material audiovisual como: fotografías, entrevistas, videos, cortometrajes, etc.

3. Evaluar la extensión de los textos a trabajar dentro de las intervenciones pedagógicas, ya que al abordar textos largos requiere disponer de más tiempo por parte de los estudiantes al momento de llevar a cabo ejercicios de lectura.

4. Fomentar la lectura de diferentes tipologías textuales donde se aluda a temas de interés social, esto con el propósito de identificar cuál da mejor resultado en cuanto a la comprensión del fenómeno social a profundizar. Además, usar textos que estén estrechamente ligados con la temática a explorar, en tanto, se vean reflejada la exposición de situaciones y eventos específicos de dicho tópico.

5. En futuros estudios, deben incluirse la promoción de la argumentación y el desarrollo de puntos vista en el estudiante a partir de ejercicios escriturales.

6. Es importante propiciar espacios para la conversación con los estudiantes, a fin de que estos logren expresar sus ideas en torno a la temática que se esté trabajando.

7. En caso de que el investigador decida trabajar una unidad didáctica donde se requiera el potenciamiento de habilidades de pensamiento crítico, se aconseja que sean trabajadas de forma permanente en cada unidad. Esto con el objetivo de lograr, por un lado, mejores resultados en cuanto a la manifestación y desarrollo de la habilidad, y, por el otro, que los estudiantes se den cuenta a partir de un ejercicio de metacognición de los avances de aprendizaje obtenidos en torno a las comprensiones del fenómeno social que se esté trabajando y la adquisición de habilidades del pensamiento crítico.

8. Se encomienda que para el momento de la evaluación de los logros que deben adquirir los estudiantes, usar siempre los mismos criterios de desempeño en función con el nivel y la habilidad de pensamiento crítico a desarrollar o potenciar.

9. Revisar que el número de criterios de desempeño para cada ítem a evaluar sea siempre el mismo, dado que, esto facilitará el análisis de los datos arrojados por la estrategia pedagógica y las listas de chequeo.

10. Si el investigador requiere para su estudio instrumentos de medición como el cuestionario dilemas, es importante evaluar qué se quiere medir, cómo y para qué. Además, de generar discusiones y profundizar con la población estudiada las soluciones o respuestas generadas, o sea, hacerlos conscientes la información que suministraron.

11. Bibliografía

Acosta, D. A., y Vasco, C. E. (2013). Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo. *Corporación Universitaria UNITEC*.

Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura, España.].

http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1774/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf?sequence=1

Aguilera, A. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(31), 10–37.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. *CLACSO*.

Amiel, J. (2007). Las variables en el método científico. *Revista de La Sociedad Química Del Perú*, 7(3), 171–177.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1810-634X2007000300007&lng=es&tlng=es

Anganoy, A., Pantoja, C., Jurado, M., Vallejo, R., Botina, Z. (2017). *Caracterización de las habilidades del pensamiento crítico y su relación con el desempeño académico*. Tesis de Maestría, Universidad pontificia bolivariana.

Aponte, C. Y. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Cambios Y*

Permanencias, 8(2), 999–1009.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7833>

Arteag, P., J.E; Bacca A., J.R., Borboez G., T. De J., López B., E.M., Pantoja A., O.P., Reina C., E. D. C. (2017). *Letras que hablan. Estrategia didáctica que orienta la comprensión lectora hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 9 -1 de la Institución Educativa Instituto Técnico Girardot*. Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás.

Bajaj, M. (2015). ‘Pedagogies of resistance’ and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166.

Barajas, S., D.C. y Moreno, J., V. (2015). *Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado*. [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8340>

Barrera, M., Calderón, L., Aguirre, D. (2017). Alteraciones en el funcionamiento cognitivo en una muestra de niños, niñas y adolescentes con trastorno de estrés postraumático derivado del conflicto armado en Colombia. *CES Psicol*, 10(2). <https://doi.org/10.21615/cesp.10.2>.

Benítez, M. A. (2020). *Estrategias de enseñanza para promover el pensamiento crítico a partir de la habilidad de indagación en estudiantes de Educación Media*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana.]. <http://hdl.handle.net/10818/47641>

Bernal, A. M. y Quintero, L. J. (2018). *El mundo de la doxa como obstáculo para la formación del pensamiento en la escuela. El conflicto social y armado y los acuerdos de Paz de Colombia como ilustración*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá]. <http://200.119.126.32/handle/20.500.12209/9834>

Bernal, M.E., Gómez, M. e Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 193–217.

Bernal, C. A. (2006). Metodología de la investigación. *Pearson Educación*.

Bernal, K. (2019). *Imaginarios colectivos en estudiantes de la universidad Santo Tomás de Tunja, en torno al conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz*. Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.

Bezánilla, M., Pobleto, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El

Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

Borda, J. B., y Gutiérrez, M. A. (2016). Familia y conflicto armado. Deconstrucción de la noción de víctima en el occidente de Boyacá. *Criterio Jurídico Garantista*, 8(13), 42–65. <http://revistasprueba.fuac.edu.co/index.php/criteriojuridicogarantista/article/view/582>

Calvache, M. (2016). Los ejércitos de Evelio Rosero como novela crítica y representativa de los elementos integrantes del conflicto armado en Colombia. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 9–18. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/fedumar/article/view/1115>

Cano, L. M. y Álvarez, L. (2020). *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. doi: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-836-2>

Cano, M. y López, L. (2020). *las matemáticas como herramienta que ayuda a entender la realidad social: comprensión de algunas modalidades de violencia del conflicto armado colombiano* [Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12581%0A>

Cárdenas, J. A. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29), 19–44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-38412018000100019&script=sci_abstract&tlng=en

Cardona, A. de J., y Díaz, L. E. (2021). Habilidades para la vida en jóvenes que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 76–94.

Cassany, D. (2005). *Los significados de la comprensión crítica. Lectura y vida*. (1st ed.).

Castellanos, J. (2016). Castellanos, J. (2016). La guerra va a la escuela. In *Politécnico Gran Colombiano*.

Castiblanco, P., Melo, N. (2017). *Voces del conflicto armado colombiano en el aula*.

Un acercamiento desde la sociocrítica. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cerda, H. (1993). Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. *Editorial El Buho*.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12). doi:10.24215/23468866e031

Clavijo, R. G. (2010). *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: La capacidad argumentativa*. [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca].

https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_e4fa002528f0eec89977b841f23f800f

CNMH. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. CNMH.

Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69–84.

<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4041>

CV, C. de la verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad : Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (Primera ed). Comisión de la Verdad.

Daniel, M. F., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., y Mongeau, P. (2003). ¿ Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, 25(102), 22–39.

Daza, F. y Enciso, C. (2020). *La lectura y la escritura como mediadoras de pensamiento crítico en los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa Distrital Chuniza*. Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura.

Dewey, J. (1910). How we think. *Boston New York Chicago*.

Díaz, F. (2021). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13).

Echevarría, H. D. (2016). Diseños de Investigación cuantitativa en Psicología y Educación. *UniRío Editorial*. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-166-1.pdf>

Escandón García, J. (2018). *Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. [Tesis de maestría]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2063>

Espinosa, D; García, L; Navarro, J; Espinosa, D; García, L. (2017). *Amanecer : Historias de colombianos que dejaron atrás el conflicto armado 2*. Universidad de Cartagena.

Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a la memoria del conflicto armado en la escuela*.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*

France, M.D., de la Garza, M. T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., y Mongeau, P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, 15(102), 22-39. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210203.pdf>

Gallego, G. (2020). Prostitución en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista CS*, 31, 413–437. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3508>

García, N. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, 49, 149-160. doi: <https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>

García, D. (2016). Sobre el misterio estético en el texto literario: claves para una pedagogía de la literatura. *La Palabra*, 28, 141–154. <https://doi.org/10.19053/01218530.4812>

Garzón, J. E. C. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70–81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386261>

Giron, J. (2015). *El pensamiento crítico, la paz y la universidad*. Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/colombia/el-pensamiento-cr-tico-la-paz-y-la-universidad>

GMH. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.

Gómez, L. (2014). *Lectura y pensamiento crítico mediados por el análisis crítico del discurso*. Tesis de Maestría, Universidad de los Andes.

González, B y León, A. (2013). Procesos cognitivos de la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales.*, 19, 49–67. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>

González, A. C. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. *Letras*, 56(91), 46–66.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200003

González, I. C. (2018). Percepciones de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de iniciativas de paz en el Colegio María Reina del Carmelo de la ciudad de Medellín. 2018.0002.02. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 35–48.

Grajales, N. (2018). Construcción de paz y pedagogía: pensando los contenidos de la cátedra de la paz para Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 11(1), 1–17.

<https://www.proquest.com/openview/5364e94912289bde179a92881d123e6b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042915>

Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. *Documento de Trabajo*, 6, 1–52. http://www.pregrado.utralca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento Critico en la Formacion Universitaria.pdf

Hernández, L., Restrepo Gutiérrez, J., y Soto Gutiérrez, R. (2019). *Conflicto armado, paz y género desde los discursos de la memoria histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/ce95d3aa-4ef2-42b8-8c21-f43672dffc12>

Hernandez, R; Fernandez, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Journal of Petrology, Sexta edic.*

Hernandez, G. (2020). *El diseño de situaciones experimentales para favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de los alumnos de educación preescolar*. [Tesis de Maestría, Univerdad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/37535.pdf>

Hoyos Gómez, D., y Nieto García, A. (2017). Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y sus relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño. *Desafíos*, 29(1), 139–175.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352017000100006

Jara, V. (2012). Jara, Victoria. 2012. “Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 53-66. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de La Educación*, 12, 53–66.

Jaramillo, M. L. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del

conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21–39. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162012000100002&script=sci_abstract&tlng=en)

[39162012000100002&script=sci_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162012000100002&script=sci_abstract&tlng=en)

Jiménez, L., Ibañez, R., Pérez, M. (2021). El estudio de casos para desarrollar el pensamiento crítico. *Polo Del Conocimiento.*, 6(2), 521–540.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2284/4616> %0A

Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de Básica Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Lázaro, Y. (2020). *Competencias genéricas y calidad de prácticas pre profesionales de estudiantes del ciclo XII de una universidad privada, Lima Norte*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500>.

Linde, C. M. (2019). El conflicto armado colombiano visto desde el cine y la literatura. *Ámbito Investigativo: Iss*, 2, 15–22.

Londoño, C; Carmona, Y. (2018). *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia,].

<http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/12138> %0A

López, P. A. y Betancourt, Z. T. (2017). *Propuesta para la identificación de factores que influyen en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico: estudio de caso de la Institución Educativa rural Adolfo León Gómez, Municipio de Pasca, Cundinamarca* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <http://hdl.handle.net/10656/579>

López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41–60. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>

Lora, M. C. (2011). EL CONFLICTO ARMADO Y LA LUCHA PROLONGADA, EN LOS EJÉRCITOS, DE EVELIO ROSERO. In *Universidad del Valle*. https://colombianistas.org/wp-content/themes/pleasant/biblioteca_colombianista/03_ponencias/17/Lora_Garces_Marta_Cecilia.pdf

Lozano, P. (2014). *Crecimos en la Guerra*. Panamericana.

Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia:

fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205–230.

Maya, N. M. (2021). Reconfiguración de órdenes locales en la transición. El caso de Anorí (Antioquia) con las FARC-EP/FARC (2016-2019). In *Univerdad de Antioquia*.

Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. *Educación y Cultura*, 17, 11–16.

Montaño, J. . (2019). Huellas del conflicto armado en la educación colombiana. *CIICS*, 71–78.

Montoya, J. y Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. (25). *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 25.

Montoya, J. I. M. (2010). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 29, 1–25.

Morales, A. (1999). Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado. In *Violencia en la escuela* (pp. 50–55). Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1951>

Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas En Educación.*, 14(2), 591–615.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000200022&script=sci_arttext

Moreno, W. y Velázquez, E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 53–73.

Mosquera, C. E., y Tique, J. F. B. (2014). Voces desde la escuela de Bojayá en medio del conflicto armado: construcción de su memoria colectiva. *Revista de La Universidad de La Salle*, 63, 117–134. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Mosquera, C. E. y Rodríguez, M. N. (2018). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Hallazgos*, 15(29), 45–70.

Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora USB*, 19(1). <https://doi.org/10.21500/16578031.3538>

Mousalli, G. (2015). Métodos y diseños de investigación cuantitativa. *Revista Researchgate*.

Muñoz , E. R., y Vásquez, M. D. C. (2018). *Los relatos del conflicto armado: Una secuencia didáctica para mejorar la producción textual desde la perspectiva del pensamiento crítico*. [Tesis de Maestría, Universidad Del Cauca].

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1059>

Newmann, F. M. (1987). *Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice*. (D. U. D. of E. Washington (ed.)). Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Nieto, A. M. y Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient??. *Anales de Psicología*, 27(1), 202–209.

OEA, O. de los E. A. (2015). Curso: Pensamiento Crítico, un Reto del Docente del Siglo xxi. *RIED - Red Interamericana de Educación Docente*.

Olivero , A. E. y Velásquez, I. L. (2017). *La Biblioteca Escolar como Ambiente de Aprendizaje para Implementar una Estrategia desde la Didáctica de Lengua Castellana que Propicie el Pensamiento Crítico*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás. Montería.].

<http://hdl.handle.net/11634/10117>

Orduz, F. S. (2015). Victimización y violencia sexual en el conflicto armado en Colombia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 173–186.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102015000200009&lng=es&tlng=es.

Osorio, O. (2006). Siete estudios sobre la novela de la violencia en Colombia, una evaluación crítica y una nueva perspectiva. *Poligramas*, 25, 85–118.

<https://core.ac.uk/download/pdf/11862964.pdf>

Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas*.

Revista de Filosofía, Derecho y Política, (24), 209-242. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3181>

Pabón, C.S y Larrota, I. . (2020). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ciudadanas sustentadas en la ludica dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto armado*. [Tesis de Maestría, Universidad cooperativa de Colombia.].

<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20231%0A>

Pabón, A. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia]. <http://hdl.handle.net/11349/22170>

Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219–251.

[//www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a09.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a09.pdf)

Paez, Y. C. (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *RLEE Nueva Época*, LI(2), 177–200.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27065158007/movil/>

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Perdomo, Y. (2018). *Lectura significativa como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico*. [Tesis de maestría, Universidad UMECIT. Panamá.].

<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2691>

Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el posconflicto. *Corporación Viva La Ciudadanía.*, 496.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54943934/El_papel_de_la_educacion_en_el_posconflicto-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1638017728&Signature=TcrQjvu3ZNQwN2OB6Xq10ZBcRsKTIxe-ku7CM~FBpVLvusAS3Uj616X5kyQ06xByNZJXFmmF-EhJB6KBHkGew-k4~r2e8tWMW2BhKYGQ33CH82Ej

Pérez, M. (2006). Desarrollo de los adolescentes IV procesos cognitivos. *Antología de Lecturas.Hacienda México*, 308.

Porto, M., Mosteiro, M. (2000). *Investigación e innovación en la educación actual*. 5(7), 17–33.

Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del Conflicto Armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. [Universidad Autónoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Remache, M. (2017). *Pensamiento Crítico y Habilidades Comunicativas Básicas Articulados al Perfil de Ingreso para la Universidad*. [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura, España.]. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6471>

Rendón, A. M. (2016). Pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socio-emocional. *Magisterio*.
<https://www.magisterio.com.co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia>

Restrepo, A. (2021). *Tumbas en movimiento*. Fondo editorial IUE.

Rincón, R. (2013). *La literatura infantil mediada por tic. Una estrategia metodológica basada en el pensamiento crítico, para promover la construcción de competencias ciudadanas en niños de 5 y 6 años*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia]. <https://zagan.unizar.es/record/95067?ln=es>

Rodríguez, S., y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de La Historia APEHUN*, 7, 15–66.

Romero, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57–84.

Rosero, J. p. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 13(1), 80–95. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2422-42002021000100080&script=sci_abstract&tlng=pt

Sadker, D., Sadker, M., y Zittleman, K. (2014). Questioning Skills. En J. Cooper, *Classroom Teaching Skills* (págs. 109-150). Wadsworth, Cengage Learning.

Saiz, C. Y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129–149. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>

Saíz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6, 53–72.

Sánchez, Fabio y Díaz, A. (2005). Los efectos del conflicto arma-do en el desarrollo social colombiano, 1990-2002. *Documentos Cede*, 58.

Sánchez, A. (2020). *Acercamiento al Ensayo: Una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78319>

Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en juegos para la Educación ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria*. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890> [Tesis de Maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.].

<https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890>

Sánchez, M. (2002). Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N.º 1. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 128–159.

Sanjuán, A. M. y Ballarin, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina/Ondine. Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil*, 3, 105–140.

https://doi.org/10.26754/ojs_ondina/ond.201934409

Santisteban, A.; González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? In *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761–770). AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Sierra, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono*. [Tesis de maestría, Universidad Del Rosario].

<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12656>

Silva, C. E. A., Rodríguez, A. G. Q., y Murillo, N. R. Á. (2016). Percepción y creencias asociadas al conflicto armado en niños, niñas y jóvenes del departamento de Boyacá. *Enfoques*, 2(2), 50–59.

<https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/245>

Suárez Gómez, M. D., y Atehortúa Morales, S. (2018). *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela*. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia.

Tishman, S. (2002). Valor agregado: una perspectiva disposicional del pensamiento. *Mesa Redonda*, 1, 2–10.

http://www.geocities.ws/asperger_infantil/OTROS_LIBROS/valores_del_pensamiento.pdf

Toro, E. (2017). *Literatura y Memoria en la escuela: Relación y dialéctica*.

Memorias. VI Taller Humanísticas, Cuba., 48–51.

<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/MemoriasEncuentrodePedagog.pdf#page=48>

Torres, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. . Facultad de Ciencias Sociales y Humanas UNAD. Arfin Ediciones.

Triana, N. (2018). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales a través de la lectura de los medios de comunicación*. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/947>

UNESCO. (2011). *The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*. UNE.

Uppsala Conflict Data Program. (2010). (2010).

<https://www.pcr.uu.se/research/ucdp/definitions/>. In *Definitions—Department of Peace and Conflict Research—Uppsala University, Sweden*. UPPSALA UNIVERSITET, Uppsala University, Sweden.

Uprimny, R. Y. (2005). ¿Existe o no conflicto armado en Colombia? *Dejusticia*.

Urrego, E. (2019). *El desarrollo de la competencia interpretativa testimonial : la voz de otro en una mirada del conflicto armado*. [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Javeriana.]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45401>

Valencia, G. D; Gutiérrez, A y Johansson, S. (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, 40, 149–174.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012151672012000100008&lng=en&tlng=es.

Vargas, R. E. y Gómez, J, S. (2019). *La lectura crítica de textos periodísticos como estrategia pedagógica para promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado décimo de la IE El Tesoro del municipio del Líbano-Tolima*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes de Ibagué]. <http://hdl.handle.net/1992/44076>

Vásquez, J., Merino, C. y López, E. (2018). ¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano? *Hallazgos*, 15(30). <https://doi.org/10.15332/2422409X.4802>

Vásquez, J. E., y Alzate, N. A. (2021). De narrativas de la violencia a narrativas del perdón: aproximación desde crónicas periodísticas colombianas. *Justicia*, 26(39).

Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos, 2(9), 11–39.

<https://www.redalyc.org/toc.oa?id=1341&numero=35724>

Venegas Luque, R., Gutiérrez Velasco, A., Caicedo Cardeñosa, M. F. (2017).

Investigaciones y comprensiones del conflicto armado en Colombia. *Salud mental y familia*. 16(3), 277-286. *Universitas Psychologica*, 16(3), 277–286.

Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35–42.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46916511/Teoria_y_Pedagogia_del_pensamiento_criticowithcoverpagev2.pdf?Expires=1637979325&Signature=EEGKHzPagHIEg~ahWnCA0X315E4ODbWGxk0W32ajYFdgIoNnYHa08yLvi06z2OkFF7vLhRmytN3pcjPPII~xTZvkNls7oznUdgHKBSAQ0~jSxqf

12. Anexos

12.1 Estrategia pedagógica

Abrir en el siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1pSTqxn2cj-hB20gudlCNxBCaNkwP1IBj/edit?usp=share_link&oid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.2 Lista de chequeo y criterios de desempeño de las habilidades de pensamiento crítico a evaluar en las actividades de la estrategia pedagógica.

12.2.1 Unidad 1. Abrir en el enlace.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ILa76Xr62Oz3Rc-XrPoGwKkK6A3quoS9/edit?usp=share_link&oid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.2.2 Unidad 2. Abrir en el enlace.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rkd1vdqUBpdYMYjH8oNHtQHYitUsaQkC/edit?usp=share_link&oid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.2.3 Unidad 3. Abrir en el enlace.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1StpkLygyu27FxNGyLxPmQglCAyD4dbBJ/edit?usp=share_link&oid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.2.4 Unidad 4. Abrir en el enlace.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1d9pMMtqiI5Q6rGXgWSGynJx5b0mIDCbD/edit?usp=share_link&ouid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.2.5 Unidad 5. Abrir en el enlace.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LgtrCRBbmR6eAGewBknTtKB0cRMxO0K/edit?usp=share_link&ouid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.3 Cuestionario de dilemas pretest y postest.

Abrir el siguiente enlace: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Wnf-C2LPacO_6eEd2_ILN78Pf1hE-q49/edit?usp=share_link&ouid=111228354488318202647&rtpof=true&sd=true

12.4 Formato consentimiento informado. Abrir el siguiente enlace:

Abrir en el enlace:
<https://drive.google.com/file/d/1VwfKBYMM3Mi44p4Yi2CEaW24u0KaccC/view?usp=sharing>