



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"



**PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA METACOGNICIÓN DEL
SUJETO APRENDIZ EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor: Norberto López
Tutor: Dra. Carmen
Narváez**

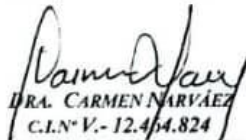
Rubio, octubre del 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
 SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día lunes, veinte de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : CARMEN NARVÁEZ (TUTORA), ARELYS FLOREZ, MALENA CONTRERAS, YORLEY SÁNCHEZ Y FELIPE GUERRERO, Cédulas de Identidad Números V.-12.464.824, V.-13.038.520, V.- 11.109.009, V.- 12.516.853 y V.-2.806.434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA METACOGNICIÓN DEL SUJETO APRENDIZ EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS", presentado por la participante LÓPEZ LÓPEZ NORBERTO, cédula de ciudadanía N° CC.-88.233.090 / pasaporte N° P.- BF739754, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


 DRA. CARMEN NARVÁEZ
 C.I.N° V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
 TUTORA


 DRA. ARELYS FLOREZ
 C.I.N° V.- 13.038.520


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DRA. MALENA CONTRERAS
 C.I.N° V.- 11.109.009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DRA. YORLEY SÁNCHEZ
 C.I.N° V.- 12.516.853

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


 DR. FELIPE GUERRERO
 C.I.N° V.- 2.806.434
 UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
 TÁCHIRA



CONTENIDO GENERAL

	pp
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL PROBLEMA	3
Planteamiento Del Problema	3
Objetivos de la investigación	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Justificación.....	11
CAPÍTULO II	13
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	13
Antecedentes	13
Fundamentos teóricos	17
Introducción al pensamiento crítico y su relevancia educativa.....	17
Metacognición: conciencia y autorregulación del aprendizaje	20
Educación media técnica en Colombia.....	21
Esquema paradigmático de la investigación.....	23
Dimensión ontológica	23
Dimensión epistemológica.....	24
Dimensión axiológica	25
Aspectos legales	25
CAPÍTULO III	27
MARCO METODOLÓGICO	27
Naturaleza de la investigación.....	27
Método de la investigación	28
Escenario e informantes clave	30
Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	31
Estrategias de análisis cualitativo desde el enfoque fenomenológico de Husserl	35
Procesamiento y análisis de la información.....	35
Criterios de rigurosidad científica de la investigación	36
CAPÍTULO IV.....	38

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	38
Subcategoría: Aprendizaje crítico debilitado.....	44
Subcategoría: Deudas de una enseñanza crítica	67
Subcategoría: Participación del estudiante.....	82
Subcategoría: Realidades sobre el pensamiento crítico	98
Subcategoría: Prospectiva del pensamiento crítico	110
CAPÍTULO V	116
TEORIZACIÓN.....	116
Fundamentos educativos sobre la explicación de la acción de pensar críticamente	118
Realidades que vinculan la enseñanza con el pensamiento crítico en Colombia.....	127
Visión constructivista de la teoría crítica	135
CAPÍTULO VI.....	144
CONSIDERACIONES FINALES.....	144
REFERENCIAS.....	151

INDICE DE TABLAS

TABLAS	pp.
1. Síntesis preliminar de la categoría didáctica que orienta las practicas	40
2. Síntesis preliminar de la categoría Practicas de desarrollo del pensamiento crítico	73

INDICE DE FIGURAS

GURAS	pp.
Figura 1.....	71
Síntesis de unas prácticas pedagógicas y de una didáctica que poco se acerca a la intencionalidad crítica de la formación.....	71
Figura 2.....	113
Referentes sobre el pensamiento crítico.	113



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación Saberes Educación y Tecnología

**PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA METACOGNICIÓN DEL
SUJETO APRENDIZ EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS**

**Intención investigativa presentada para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Autor: Norberto López

Tutor: Dr. Carmen Narváez

Fecha: octubre 2025

RESUMEN

En la actualidad, las sociedades están marcadas por la era de la información y los cambios socio-culturales, lo que exige individuos capaces de aplicar el pensamiento crítico y ser sensibles a estas transformaciones. Sin embargo, la educación tradicional basada en la memorización y la transmisión de conocimientos limitados, no fomenta la creatividad ni la capacidad de análisis crítico, dando como resultado estudiantes no propositivos y poco preparados para enfrentar situaciones reales. Por ello, se destaca la necesidad de una educación que promueva la metacognición y el pensamiento crítico, que aporte a la formación integral del individuo. Entonces, se hace vital capacitar a los docentes en estos principios y transformar la práctica educativa para responder a las demandas de la sociedad moderna. En tal sentido, la presente investigación se orientará hacia la generación de un constructo que interprete la relación del pensamiento crítico en la metacognición del sujeto que aprende en las instituciones educativas colombianas, desde la perspectiva del contexto contemporáneo. Entre los referentes teóricos se encuentra la introducción al pensamiento crítico, metacognición, conciencia, autorregulación del aprendizaje. En lo metodológico, se enmarcará en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico; en cuanto al escenario de estudio se considerarán tres instituciones de básica secundaria, en tres municipios del Departamento Norte de Santander; en las cuales se seleccionarán líderes de áreas como matemática, lengua, idioma extranjero y ciencia; a quienes se les realizará una entrevista semiestructurada. Posterior a ello, se procesa la información mediante la codificación, categorización, triangulación para finalmente generar la teoría.

Descriptor: pensamiento crítico, metacognición, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones educativas es un tema central para la formación de sujetos capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Siendo así, en el contexto colombiano, se observa una creciente preocupación por la limitada aplicación del pensamiento crítico en los procesos educativos, especialmente en lo relacionado con la metacognición y la autodirección del aprendizaje, ya que las prácticas pedagógicas tradicionales tienden a promover un aprendizaje memorístico y disciplinar, lo que resulta en individuos que carecen de la capacidad para cuestionar, analizar y proponer soluciones ante las problemáticas del entorno.

Añadido a lo arriba señalado, este planteamiento busca profundizar en la relación entre el pensamiento crítico y la metacognición del sujeto aprendiz considerando la importancia de un enfoque metacognitivo que fomente la autodirección y la reflexividad. Por ello, a partir de una revisión crítica de teorías contemporáneas, como las de Ron Ritchhart, Bustengorry, Paul Richard y Elder Linda, entre otros, se pretende indagar cómo las instituciones educativas en Colombia están abordando la formación de individuos capaces de enfrentar los retos posmodernos. En este sentido, el planteamiento del problema se centra en la necesidad de transformar las prácticas educativas actuales, para generar procesos de enseñanza que promuevan la crítica, la autonomía y la creatividad.

Los anteriores aspectos, son esenciales en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con su ser social, desarrollando a su vez habilidades y destrezas para los tiempos modernos en donde es posible utilizar diferentes formas para la visibilización del pensamiento en la construcción propia de los sujetos con perspectiva sobre las realidades inmediatas y la resolución de problemas de manera no segmentada e interdisciplinar dentro y fuera de las aulas. Por ello, la educación media técnica en Colombia, bajo las directrices del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), quien es el ente con que se articulan las instituciones de educación

secundaria públicas, que ofrecen la prestación del servicio de Educación Media Técnica , se encuentra en un momento espinoso en cuanto a la formación de educandos con análisis crítico y estudiantes autodirigidos, enfrentándose de esta manera, a retos estructurales y pedagógicos que inhiben el desarrollo pleno del pensamiento crítico.

Lo anterior, plantea un panorama que pone en evidencia tensiones entre las metas institucionales y la realidad educativa. Por ello, el SENA busca articular la educación media técnica con el ámbito laboral, ofreciendo programas de formación en competencias específicas para sectores productivos. No obstante, este enfoque técnico-práctico, tiende a destacar las habilidades funcionales y operativas, ubicando en un segundo plano el desarrollo de competencias críticas, reflexivas e interdisciplinarias. Esto, demuestra una falta de integración entre los objetivos laborales y la formación integral de los estudiantes.

Por un lado, en muchas instituciones educativas, los encuentros pedagógicos siguen basándose en enfoques tradicionales que atienden a la memorización de contenidos. De esta forma, se limita el desarrollo de habilidades metacognitivas y la capacidad de los educandos para elaborar cuestionamientos, reflexionar y aplicar conocimientos en contextos reales y diversos. En realidad, la metacognición, y la autodirección, son poco promovidas en el currículo de la educación técnica. De esta manera, la enseñanza sigue siendo escolástica y memorística, con pocas ocasiones para que los estudiantes participen de manera activa en su propio proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

En la contemporaneidad las comunidades virtuales de entretenimiento fortuito, son parte del proceso de Adiaforización propuesta por Bauman (2015) o de insensibilización, para la derrota del hombre autónomo, usando una expresión de Foucault (1975). También, esto se observa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas, de manera virtual y presencial, una orientación de saberes limitados a lo disciplinar y memorístico. Siendo así, tales métodos demandan educandos sin formulación de pensamiento, e individuos no propositivos para dilucidar situaciones reales desde el aula. Por un lado, no es plausible una enseñanza problémica como la planteaba Majmutov (1983), ya que se sigue solo replicando información, se estarían evidenciando entonces, procesos educativos que dan como resultado un sujeto homogeneizado, ya que no se crea, en dichos procesos, la atmósfera propicia para la formulación de nuevas perspectivas y el intercambio de saberes. En palabras de Freire (1968): "...Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción..." (p. 63).

Consecuentemente, se encuentran sujetos, sin producción crítica de pensamiento hacia la realidad circundante. Esto, debido al encauzamiento memorístico que no lleva al educando a inferir, ni a proponer para la extrapolación de contenidos. Además, todo el complejo de la sociedad del conocimiento de Bell (1973), da principal importancia a la economía y no al ser, cuando plantea un sesgo elitista con un acceso limitado al mismo conocimiento; marginalización de la producción material y el impacto en el trabajo y el empleo, junto al imperativo tecnológico con trasfondo alienante. Es decir, las sociedades contemporáneas están compuestas por un conglomerado de individuos en constante zozobra, sin valores;

incompletos sin los demás, como lo señala Bauman y Donskis (2015). Debido a lo anterior, se requiere atender a procesos de sensibilización, en palabras del sociólogo y filósofo polaco Bauman y Donskis (2015), se indica:

Ir en busca de un redescubrimiento de un sentido ético como alternativa ante la fragmentación, atomización y resultante pérdida de la sensibilidad planteadas por la Adiaforización humana...La esperanza de que en algún lugar aún existe una tierra diferente capaz de oponerse a la pérdida de sentido, de criterio y, en última instancia a la ceguera moral (p.63).

Atendiendo a lo manifestado por el autor, la Adiaforización es manifestada en la pérdida de criterio en torno a la moral en relación con el bien y el mal del sujeto de manera individual y colectiva. Es decir, asumir una neutralidad en relación con los actos humanos para no adquirir así, una actitud proposicional formulada a partir de un evento, suceso o acto de sociabilidad. Añadido a ello, Habermas (1981), en su Teoría de la Acción Comunicativa, que aborda la teoría crítica de la modernidad, plantea una racionalidad de la acción humana que sea un actuar en relación directa con el pensamiento crítico de vista a la realidad inmediata y no autómatas sin sentido de análisis. A su vez, el sujeto aprendiz en las instituciones educativas colombianas, carece de un hábito lector. Esto, acarrea consigo un escaso bagaje cultural. Es decir, la expresión hablada y escrita no mejora sin la lectura de cualquier tipo de texto (Escrito; Pictórico; sonoro y/o audiovisual, entre otros), según Freire (1968), ya que este desarrolla habilidades que propician el desarrollo del pensamiento crítico.

Es posible mencionar el rol del sujeto pasivo en la producción cognoscitiva y la investigación orientada a los fenómenos sociales, en donde es necesario estimular la curiosidad con los discursos que son validados en la práctica. También, el individuo carece de interés por el desarrollo de actividades que involucren la producción de pensamiento para el incremento de la competencia propositiva o proposicional en una sociedad democrática. Esto es, una generación de sujetos sin miras a la autoconstrucción del ser, ya que han sido condicionados para la reproducción de conocimiento en una educación bancaria expuesta por Freire (1968), son individuos sin criterio de resignificación, ni aportaciones desde lo propio.

Aquí, no hay concordancia con el sentido de multidisciplinariedad y ser multidimensional de Morín (2000). Así mismo, no se está dando cabida al diseño de estrategias en torno a la visibilización de pensamiento crítico indicado por Ritchhart (2014), este, es escasamente fortalecido en la educación con el sujeto aprendiz técnico de las sociedades modernas. Entonces, según Feyerabend (1986) para facilitar el compartimento del pensamiento crítico "... El anarquismo teórico es más humanista y más adecuado para estimular el progreso que sus alternativas basadas en la ley y el orden" (p.37)

En otras palabras, en el proceso del desarrollo del pensamiento crítico, que permite la emancipación del individuo, puede hacerse uso de métodos emergentes a partir del contexto situacional. Además, la accesibilidad al conocimiento en los contextos actuales, virtuales y no virtuales, permite crear nuevos procesos, que orientados de manera metacognitiva pueden favorecer la visibilización de pensamiento crítico dentro de un marco de competencias en relación con los saberes disciplinares. Asimismo, la visibilización de pensamiento por medio del texto (Escrito, pictórico; sonoro y/o audiovisual), con objetivos proposicionales invita a replantearse en los entornos virtuales señalados por Salinas (2011), para así dar paso a la construcción cognoscitiva, creando nuevos espacios para el esclarecimiento en la multiplicidad de visiones planteadas desde la subjetividad.

Ahora bien, no existe ninguna idea por antigua y absurda que sea, que no pueda mejorar el conocimiento, decía Feyerabend (1986), entonces, es necesario atender a las sugerencias de García y Fabila (2011), para resignificar el binomio Enseñanza Aprendizaje (E-A). Y así, hablar de la manera en cómo se construyen los significados a partir de los materiales disponibles y, además, el cómo se utiliza para transformar el entorno del sujeto. En este sentido, se sugiere un educando que se interesa por el conocimiento y se apropia de él para construir pensamiento crítico a manera, si se quiere, autodidacta en la formulación de hipótesis y posterior abducción para la representación visible del constructo.

De todas formas, se alude a procesos dirigidos a estimular la autodirección del aprendizaje y la extrapolación a otros ámbitos de la vida que viene siendo la

Metacognición de Bustingorry (2007). De esta manera, la metacognición referida aquí es: Aquella habilidad para estar conscientes de los procesos de aprendizaje. Visto de esta manera, la educación debe ser orientada a la exploración de habilidades para el desarrollo integral del individuo social con capacidad para formular pensamiento crítico a partir de los pre-saberes sobre las realidades inmediatas, vistas estas como situaciones problémicas. Por tal motivo, los educadores que orienten procesos educativos, abarcando la metacognición para la formulación de pensamiento crítico, deben sugerir nuevas maneras de abordar la práctica educativa, lo cual hace necesario un cambio de paradigma hacia los procesos educativos.

En relación con lo arriba señalado, Gálvis (2007), en su búsqueda de un perfil docente basado en competencias, afirma: "... No se trata de definir (...) Las competencias del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, valorativos, actitudinales o de destreza, favorecen la resolución de problemas educativos desde todos los niveles de desempeño del docente..." (p.46). Así, es posible organizar estrategias en relación con la heterogeneidad de un colectivo y hacer tácita una visión multidimensional de la situación problémica dada para el análisis, hipótesis, abducción. Entonces, al propiciar un ambiente para la praxis mayéutica en la que el intercambio de saberes se presente en una atmósfera de respeto y afabilidad, reconociendo las diferencias y ritmos de aprendizaje de los sujetos que adquieren conocimiento para la manifestación de pensamiento crítico, se estaría motivando a un proceso metacognitivo. Por ello, es necesario incluir procesos en donde el sujeto aprendiz conscientemente, sea parte activa y construya pensamiento desde la subjetividad para manifestar sus intereses y perspectivas de ser en la construcción de nuevos saberes.

Para estar en relación directa con Bustingorry (2007), es acertado señalar que la metacognición, da como resultado la participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituye la reflexividad, la autoconsciencia y el autocontrol. De esta forma, se orienta la práctica pedagógica hacia una búsqueda en la mejora de potencialidades del sujeto que hace parte del proceso de aprendizaje. Por lo tanto,

se estaría hablando aquí de “Aprender a Aprender” y “Aprender a pensar”. Siendo así, el educando debe concientizarse del acto de adquisición de conocimientos para la visibilización del pensamiento crítico.

Además, Bloom (1948), citado por Ritchhart (2014) menciona seis (6), objetivos de aprendizaje, que van, desde su perspectiva, de niveles inferiores hacia niveles superiores. De esta manera, se inicia en el Conocimiento, pasa por la Comprensión, Aplicación, análisis, síntesis y por último llega a la Evaluación. Por lo que, el conocimiento se valida y es susceptible de ser falsado después del proceso de interiorización del sujeto aprendiz, a la vez que hace uso de modelos interpretativos que brinden posibilidades de solución a un evento o eventualidad determinada en el plano de las realidades, para estar en relación con Frondizi (1977). Entonces, se debe definir al hombre como ser creador. Por consiguiente, la actividad creadora debe ser capaz de transformar la realidad, de introducir un cambio efectivo. Frondizi (1977), en pos del equilibrio consciente de los aspectos sociales, desde la formulación del pensamiento crítico en el sujeto.

En cuanto a la Educación media Técnica en Colombia, articulada con el SENA (servicio Nacional de Aprendizaje) ésta, afronta diferentes desafíos como el inconexo proceso entre la formación integral del educando y las exigencias de la sociedad actual. Así, el modelo educativo, por el momento privilegia la formación en competencias funcionales y operativas, demeritando las habilidades críticas, reflexivas e interdisciplinarias. Esto propicia la formación de obreros capacitados para ejecutar tareas determinadas, pero no busca facilitar la construcción de ciudadanos autónomos con capacidad de análisis para generar soluciones frente a problemas complejos.

Añadido a lo anterior, el predominio de procesos rígidos y tradicionalistas limita la capacidad de los sujetos para desarrollar pensamiento crítico y metacognición. Entonces, la ausencia de hibridación entre las metas del SENA y la importancia de la formación integral de los sujetos, prioriza un modelo que destaca la productividad inmediata, dejando de lado la creatividad, la colaboración interdisciplinaria y la capacidad de aprendizaje constante. Siendo así, el currículo de

la educación técnica no incorpora procesos para fomentar la autorreflexión y la autodirección en el aprendizaje. Específicamente, esto afecta las capacidades de los estudiantes y prolonga su dependencia de sistemas rígidos para orientar su desarrollo.

En síntesis, la educación media técnica en Colombia enfrenta un problema estructural y pedagógico de gran envergadura que afecta el potencial de los estudiantes comprometiendo de esta manera su capacidad para habituarse a una sociedad moderna y globalizada. Por tal motivo, en exploración realizada en enero del 2025, se ha tomado como informantes clave, para la investigación y entrevistas a cada docente líder de área y estudiantes de los grados décimo (10mo) y once (11) de la Media Técnica de la Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo Gutiérrez, Ubicada en el municipio de Cucutilla; Institución Educativa Nuestra Señora De Belén, ubicada en el municipio de Salazar y la Institución Educativa Patios Centro 2, ubicada en el municipio de Los Patios; Departamento de Norte de Santander, Colombia, para así detectar las competencias en torno al pensamiento crítico fundamentado en la metacognición del sujeto aprendiz dentro del sistema educativo colombiano, en los procesos de enseñanza en educación media técnica que abarca los grados décimos y once de las instituciones públicas de secundaria en Colombia.

A partir del análisis de la información, tomada de los informantes clave se han obtenido elementos para el empleo de la fenomenología de Husserl (1929) intencionalidad, el epojé, reducción fenomenológica, noesis y noema, esencia, mundo de la vida y la descripción eidética, para que sea recurso explicativo, de carácter dialógico en la interpretación para los resultados. En este sentido, se evidenció una educación impartida con el objetivo de enfatizar la formación disciplinar para la vida profesional técnica, con personas que orientan tales procesos educativos reforzados sólo a través de la evaluación sistematizada.

Con base en lo anterior, las situaciones problemáticas mencionadas por los informantes clave (Docentes líderes de área de las Instituciones y estudiantes de los grados 10mo y 11 de educación media técnica) fueron: La escasa unificación de criterios por parte del profesorado con respecto a la práctica docente en el aula y

fuera de ella, es demarcada por el impartir de una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos segmentados, ya que no existe la interdisciplinariedad para abordar de manera global e integral una problemática. Incluso, se logra observar el manejo de metodologías pasivas en donde los momentos pedagógicos no facilitan la mayéutica, para que de esta manera el educando genere aportaciones desde la subjetividad. Después, siendo interpretativos, se puede declarar la intensa negación al cambio de paradigma por parte de los educadores; una carente capacitación al docente; baja extrapolación de situaciones fuera del aula para el cotidiano vivir y aplicación en variados contextos de los diferentes saberes disciplinares.

Por otro lado, desde la perspectiva del educando, hacen falta metodologías y estrategias interactivas para la apropiación del conocimiento. También, es escasa la oportunidad de participación para los estudiantes en la propuesta educativa dentro del desarrollo de los momentos pedagógicos, permitiéndoles de esta manera una visión metacognitiva de extrapolación para la aplicación de competencias, en donde también se da el intercambio de saberes de una manera mayéutica en busca de soluciones por medio de una enseñanza problémica situacional.

En realidad, se observa un limitado desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes debido a la falta de estrategias metacognitivas guiadas. Además, los métodos rutinarios y magistrales generan desmotivación, disminuyendo el rendimiento académico. Incluso, la escasez de una cultura institucional en el pensamiento crítico, se evidencia en entornos escolares rígidos, con poca participación activa de los educandos. También, la falta de interdisciplinariedad entre áreas académicas impide la implementación de proyectos interdisciplinares que promuevan la formación integral. Así, la priorización de pruebas estandarizadas enfatiza prácticas evaluativas que no incentivan el pensamiento crítico, ni la reflexión.

En otro sentido, la investigación muestra que la capacitación docente no se presenta, para el manejo de enfoques contemporáneos de enseñanza y aprendizaje. Además, está la actitud negativa al cambio metodológico que

obstaculiza la implementación de enfoques innovadores y significativos para el estudiante. Así mismo, se evidencia falta de acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos, disminuyendo la posibilidad del desarrollo de competencias críticas en educandos de diferentes contextos socioeconómicos. Aquí, la falta de metodologías inclusivas restringe el aprendizaje efectivo para estudiantes con distintas capacidades y estilos de aprendizaje.

En relación con lo apuntado anteriormente, se plantean cada vez más interrogantes, surgiendo así preguntas problémicas tales como: ¿Qué elementos teóricos pueden aportar a la interpretación de la relación del pensamiento crítico fundamentado en la metacognición del sujeto aprendiz en las Instituciones educativas colombianas? Además, para responder estos interrogantes, es vital dilucidar las siguientes inquietudes: ¿Cómo es la experiencia docente en cuanto a las acciones desarrolladas para la construcción de pensamiento crítico en los sujetos aprendices en las Instituciones Educativas Colombianas?; ¿Qué procesos desarrolla el docente en el aula de clase para promover la metacognición del sujeto aprendiz en el aula? Para que finalmente se generen los aportes requeridos dentro del marco de la interpretación de la relación pensamiento crítico-metacognición.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar un constructo sobre el pensamiento crítico fundamentado en la metacognición del aprendiz en las Instituciones educativas colombianas.

Objetivos Específicos

Interpretar la construcción de pensamiento crítico del aprendiz en las Instituciones educativas colombianas

Identificar los procesos orientados a la promoción de la metacognición del sujeto aprendiz en el aula.

Construir ejes temáticos fundamentados en la metacognición del sujeto aprendiz para el desarrollo del pensamiento crítico en las en las Instituciones educativas colombianas.

Justificación

La escasez de procesos que apunten al desarrollo del pensamiento crítico, en las instituciones educativas colombianas es clara. Allí, existen procesos académicos para los sujetos en las aulas de clase, procesos en los cuales no se genera un espacio idóneo de interrelación mayéutica Docente-Educando para la apropiación del conocimiento y la posible formulación de nuevas hipótesis. Además, la carencia interdisciplinaria para el pensamiento complejo en el diseño unilateral de estrategias y metodologías, por parte de los docentes, impide la visión holística de los saberes, afianza la segmentación del conocimiento en la pedagogización y la poca asertividad en la orientación de los constructos metacognitivos sugeridos por los sujetos que aprenden son clara muestra de la sola transmisión de conocimientos.

En relación a lo sugerido líneas arriba, es vital un cambio de paradigma en los sujetos partícipes de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje (AE), para así perfilar un docente que facilite la Metacognición, en relación directa con el pensamiento crítico interdisciplinar en la modernidad insensible contagiada de ceguera moral, Bauman (2015). En este sentido, el sujeto metacognitivo debe ser parte activa de los procesos educativos con miras a estimular una actitud autodidacta en la búsqueda de la construcción del ser autónomo desde la sociedad del conocimiento.

En cierto modo, la preparación del sujeto que aprende para la adultez y el mundo, sugiere ser incentivada por una enseñanza para la comprensión- Wilson y Stone (1999), en donde exista una apropiación tal que el individuo extrapole el

conocimiento a las esferas de su vida y a sus pasiones para las situaciones experienciales. Para esto, el sujeto aprendiz debe ser visto como un individuo autónomo y multidimensional. Es decir, un ser en constante construcción, que atiende a los ámbitos psicológico, emocional, intelectual, profesional, familiar, biológico y social para la manifestación de su pensamiento complejo desde la perspectiva de Morín, (2000).

Debido a lo anterior, se evidencia la creciente necesidad del desarrollo de una teoría que interprete los procesos de construcción del pensamiento crítico en los sujetos aprendices de las instituciones educativas colombianas, desde diferentes perspectivas, para propiciar las condiciones a partir de las cuales se favorece el desarrollo del pensamiento en un compartimento de panoramas y expectativas, sustentado en el ejercicio mayéutico de praxis de valores dentro y fuera del aula. Se constituye así, el aporte teórico de la investigación además del recorrido que se hace por los diferentes autores que exponen sus ideas respecto de las teorías abordadas en este documento.

Desde el aporte metodológico se tiene la estructura, la cual queda plasmada en el capítulo III, donde el primero de ellos se centra en la definición de la naturaleza de la investigación que contempla el paradigma, enfoque y método. Además, presenta los instrumentos a utilizar para la recolección de información y el procesamiento de la misma. Además, como aporte académico- científico, el producto de investigación se constituye en producto científico que se inscribe en el Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio (EDUCA), específicamente en la línea Saberes Educación y Tecnología de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Así, finalizada la investigación y producto del desarrollo de cada etapa se podrán incorporar otras razones que justifiquen el estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes

Toda investigación se debe sustentar en estudios previos para garantizar la científicidad de la misma, en ese sentido, a continuación, se presentan una serie de estudios realizados tanto a nivel internacional, nacional como local, los cuales abordan las categorías de estudio y permiten conocer el estado actual del pensamiento crítico y la metacognición. Aquí, se indican algunos casos en relación al estado del arte o los antecedentes que se han dado dentro del ámbito investigativo en torno al pensamiento crítico y la metacognición en instituciones donde se ha ido al fortalecimiento de habilidades reflexivas en el educando.

A nivel internacional, se tiene la tesis doctoral desarrollada por Guzmán (2023), en la Universidad César Vallejo del Cusco – Perú, titulada Análisis del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes desde la percepción del docente de educación básica regular Cusco. De esta manera, abordó categorías teóricas como la concepción del pensamiento crítico, estrategias pedagógicas, evaluación del pensamiento crítico y la formación docente.

Para tal efecto, se realizó un estudio de enfoque cualitativo, haciendo uso del método fenomenológico, la muestra estuvo compuesta por seis (6) educadores de una Institución Educativa a quienes se les realizaron entrevistas con cuestionarios semiestructurados. De esta manera, los resultados de la investigación evidencian que los docentes entrevistados conocen teóricamente la aplicación de la competencia pensamiento crítico, más no la desarrollan en la práctica educativa. Debido a que presentan limitaciones en su conceptualización. Después, se concluye que no aplican el pensamiento crítico de manera democrática y dialogante para el desarrollo de habilidades como el razonamiento, el análisis, la argumentación y la autonomía. Las cuales hacen parte esencial del pensamiento crítico.

Asimismo, la tesis de Guzmán (2023) obtuvo como resultado la no apropiación por parte de los docentes del concepto de pensamiento crítico y por ello la aplicación del mismo en los momentos pedagógicos no se presenta. Entonces, no se facilita el desarrollo de habilidades reflexivas como la argumentación y análisis desde la autonomía del sujeto que aprende. Allí se concluye que es necesaria la capacitación docente en este campo del pensamiento para así poder implementar estrategias que conlleven el estimular el pensamiento desde una visión crítica de las realidades circundantes. Debido a lo anterior, se toma la investigación por su estudio del desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva docente y según los resultados planteados, se pueden considerar como insumos para la elaboración del instrumento de recolección de información en el sentido que destaca cuales son las debilidades evidenciadas y sobre las cuales se debe hacer consulta.

Aparte, la tesis doctoral Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el diseño, implementación y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje para la educación secundaria sobre la contaminación medioambiental por plásticos, desarrollada en la Universidad de Granada en España por López (2022), abarca una secuencia de enseñanza-aprendizaje en torno a plásticos y contaminación para estimular habilidades de pensamiento crítico con estudiantes de secundaria. Para ello, en el primer capítulo se hace una revisión de la literatura sobre el tema de los plásticos en didáctica de las ciencias experimentales. Después, en el segundo, hay un estudio reflexivo sobre cómo los problemas socio-científicos pueden estimular el desarrollo del pensamiento crítico en educandos de secundaria. Asimismo, los dos siguientes capítulos evidencian los resultados de dos actividades incluidas en la secuencia de enseñanza-aprendizaje: Un análisis sobre degradación de plásticos y un juego de rol sobre la reutilización de estos.

En realidad, los resultados de tal investigación, indican un grado de sensibilización bajo y escasa colaboración entre docentes de los distintos niveles educativos. Sumado a ello, los contenidos destacan un conocimiento propedéutico, una enseñanza preparatoria para el estudio disciplinar. Entonces, el problema socio-científico de los plásticos, utilizando herramientas como el juego de rol y la

indagación, ha contribuido a que los estudiantes avancen en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Concretamente, en las habilidades de toma de decisiones y argumentación, y en la visión de la química y adquisición de conocimientos. En este sentido, se observa dentro de los resultados una aplicabilidad por parte del sujeto aprendiz dentro de una realidad social.

A nivel nacional se cuenta con la investigación perspectiva analítica de los elementos vinculantes en el proceso de enseñanza sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media vocacional desarrollada por Paredes (2024), en la Universidad Pedagógica del Libertador (UPEL) Venezuela, aplicada en tres (3) instituciones públicas en la ciudad de Bucaramanga en Colombia. De esta manera, esta investigación tuvo como objetivo elaborar constructos teóricos desde una perspectiva de análisis sobre los elementos vinculantes en el proceso de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media vocacional.

Así, se argumentó desde autores de diferentes disciplinas, para lograr coherencia y cohesión epistemológica que permite, a su vez, una estructura sólida y sistémica; por ejemplo, se sustenta desde autores como Kant, Piaget, Vygotsky, Campos Arenas, Daniel Cassany, Dewey, Paulo Freire, Gimeno Sacristán, Habermas, Morín, Boaventura de Sousa, Richard Paul y Elder, Teun Van-Dijk, Miguel Martínez, Sandoval Casilimas; quienes aportaron valiosos aspectos desde las diferentes disciplinas del saber que representan para lograr un producto en relación teórica y su aplicabilidad al contexto investigativo.

Por un lado, la metodología en la que se enmarca la investigación es dentro de un enfoque cualitativo, por medio del paradigma interpretativo, con aplicación de la teoría fundamentada como método. Debido a esto, se sugirió el conocimiento de la realidad bajo el análisis, interpretación y comprensión, para de allí producir teoría. Para esto, los escenarios fueron tres (3) instituciones de educación pública de la ciudad de Bucaramanga, en donde se seleccionaron como informantes a estudiantes y docentes de educación media vocacional. Por ello, esta investigación presenta como resultado siete (7), constructos teóricos sobre los elementos

vinculantes en el proceso de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media vocacional desde la perspectiva de los docentes. Luego, los hallazgos permiten la reflexión, desde sus potencialidades teóricas, sus manifestaciones y repercusiones en las teorías pedagógicas orientadas al desarrollo del potencial humano.

A nivel local, se observa la Tesis Doctoral titulada El sujeto educativo de la modernidad líquida. Una mirada desde la ética y el pensamiento crítico desarrollada por González (2023) en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Investiga la formulación de un escenario teórico y descriptivo para analizar la influencia de la modernidad líquida en el sujeto que aprende. Además, busca identificar actantes en los cambios de los códigos éticos y el pensamiento crítico, así como hacer una descripción y posteriormente analizar su construcción en el contexto de la modernidad líquida. Así, la formulación de este escenario permite comprender al sujeto educativo actual y abordar los procesos desde una perspectiva contextualizada.

Por ello, se llevó a cabo un estudio que incluyó a treinta sujetos educativos, como educandos, docentes, padres de familia y grupos sociales conformados por movimientos estudiantiles, sindicatos y otras colectividades en el municipio de Guadalajara de Buga. Se manejaron dos instrumentos para recopilar datos: entrevistas y grupos focales. Entonces. Los resultados muestran factores que afectan la construcción de los códigos éticos y valores que los conforman. Asimismo, se describen las características del sujeto que construye pensamiento crítico. Esto facilita plantear escenarios que permitan la creación de nuevas propuestas acordes a los contextos inmediatos de los estudiantes.

Por otro lado, se tiene la evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético. Así, es una tesis doctoral desarrollada por Trejos (2024) en la Universidad Tecnológica de Pereira, con un escenario que es la Institución Educativa Santa Elena, zona rural del municipio de Quinchía, departamento de Risaralda, República de Colombia; a partir de procesos de Investigación Acción, de los años 2021, 2022 y

2023, mediante 7 muestras de planeaciones de clases, de cinco (5) docentes de grado tercero (nivel de educación básica primaria) y 2 educadores de grado octavo (nivel de educación básica secundaria), se aplicaron instrumentos de análisis para diagnosticar la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y así plantear una propuesta de evaluación formativa con el fin de mejorar las prácticas educativas.

Siendo así, el estudio de Investigación Acción Participativa: es un proceso en el que los docentes como participantes activos colaboran en el diagnóstico, diseño y aplicación de la propuesta, buscando generar cambios en su propia práctica educativa. Por ello, fue necesaria la recolección de planeaciones de clase y así realizar un análisis comparativo, por medio de entrevistas, análisis de los documentos y encuestas. Posteriormente se aplica la propuesta de evaluación formativa y así promover la humanización y la construcción de criterio en los estudiantes de secundaria.

Por último, cabe señalar que las anteriores investigaciones dan pautas y vislumbran metodologías y estrategias posibles para el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas de manera metacognitiva. También, permite la categorización del problema dentro de un marco teórico y aspectos que no han sido profundizados en las mismas. Incluso, el contraste y el análisis comparativo de resultados abonan a la presente investigación para mantener viva la discusión sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la metacognición del sujeto que aprende.

Fundamentos teóricos

Introducción al pensamiento crítico y su relevancia educativa

El pensamiento crítico se plantea como una habilidad esencial en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la incertidumbre y el dinamismo propio de la era de la información y la digitalización. Según Paul Richard (2010), la calidad de vida y las decisiones que tomamos dependen directamente de la calidad de nuestro pensamiento. Esto abarca analizar, cuestionar, evaluar y reconstruir

información para generar soluciones o tomar decisiones asertivas. No obstante, en el contexto colombiano, la educación escolástica y tradicional, que destaca la memorización y la transmisión pasiva de conocimientos, disminuye la capacidad de los estudiantes para desarrollar las anteriores habilidades. Entonces, este escenario evidencia la necesidad de una pedagogía que propenda por la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

En relación con lo señalado anteriormente, se alude a Ritchhart Ron (2014), cuando en su obra titulada: *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, resalta la vital importancia del ejercicio reflexivo en las aulas de clase para la construcción de pensamiento desde múltiples perspectivas para el abordaje de las situaciones problemáticas mediado por la mayéutica para el aprendizaje activo. A su vez, Paul Richard y Elder Linda (2010), plantean definiciones y conceptos, como también elementos para la práctica docente alrededor del pensamiento crítico, como son: Inferencias, puntos de vista, estándares intelectuales universales (Claridad, exactitud, profundidad, claridad, relevancia y equidad). Incluso, sugieren pautas para facilitar los ambientes en los momentos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento crítico, pautas efectivas y que seleccionadas, desde el criterio del docente, pueden ser viables en la aplicabilidad en un contexto para la enseñanza.

Por otro lado, los autores de la mini guía para el pensamiento crítico señalan el promover hábitos del pensador crítico como la perseverancia, la autonomía y la empatía intelectual, el gusto por la búsqueda del conocimiento y el constante cuestionamiento para ser conscientes de los sesgos cognitivos en los procesos de aprendizaje junto a la extrapolación de saberes hacia el diario vivir del educando y su entorno. Añadido a esto, Foucault (1975) en su texto *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, propone una crítica a las estructuras jerárquicas al indicar cómo estas actúan sobre el sujeto aprendiz en las instituciones educativas, delimitando su forma de pensar y destacando la disciplina y el control para moldear los individuos en favor de los sectores de poder.

Entonces, las estrategias de vigilancia del Panóptico están diseñadas para quebrantar una de las habilidades indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico, como lo es el cuestionamiento constante, por parte del sujeto hacia lo establecido desde las instituciones. Es aquí, cuando se genera la necesidad de resistencia y la construcción de nuevos discursos que se validen en la práctica y que atiendan a las necesidades intelectuales de los sujetos aprendices en las instituciones educativas colombianas. Debido a lo anterior, se atiende a Feyerabend (1986) en su Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, en el momento en que proyecta el menester de una pedagogía innovadora que captive al educando en su proceso de construcción crítico-intelectual y así se disponga al análisis de las realidades inmediatas con fines esclarecedores en la resolución de problemas.

Entonces, “Todo vale” en la multiplicidad de perspectivas para el convivir y la coexistencia de diferentes teorías, se encuentra una versión libertaria y pluralista para la formulación de pensamiento orientado sin dogmatismos para el cuestionamiento generado por el sujeto que se encuentra en proceso de aprendizaje. De esta manera, al formular pensamiento e independencia en la toma de decisiones, se aporta a la construcción de un ciudadano crítico por medio de estrategias lúdicas, dialogantes para la actividad intelectual y creativa, ejercida sobre las situaciones consideradas como problemáticas en los encuentros pedagógicos.

Añadido a lo anterior, Freire (1968), en su Pedagogía del oprimido. Al proponer una pedagogía problematizadora y dialógica, también está incentivando al desarrollo del pensamiento crítico, ya que de esta manera se elaboran los constructos sin jerarquías verticales, sino en una horizontalidad y participación democrática en la que el educando se siente en un entorno seguro para manifestar sus puntos de vista y así de esta manera los constructos puedan ser elaborados de manera colaborativa y pluralista. También, al momento del educando observar conscientemente su realidad social, política y económica consolida perspectivas que desde la subjetividad y expuestas dialógicamente a un colectivo, producen

intercambio de ideas para los saberes compartidos, manifestándose así el sentir del sujeto que aprende en post de una comunidad y en procura de mejora para su entorno.

Ahora bien, si se habla de la praxis reflexiva en el momento del encuentro pedagógico, para la acción transformadora de las realidades, se está refutando la educación autoritaria y opresora que no permite los cuestionamientos ni promover la autonomía en los educandos que son la clave de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas. Así, en palabras del autor de la Pedagogía del oprimido: La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 1985, p. 21). Esto, apunta claramente a la relación entre realidad social y formulación de pensamiento crítico y la importancia de los entornos en la educación y cómo influye en el educando.

Metacognición: conciencia y autorregulación del aprendizaje

La metacognición es aquella habilidad del individuo para razonar sobre sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, Bustingorry (2007), menciona: Esta habilidad permite a los educandos no solo ser responsables de cómo aprenden, sino también regular sus actitudes para mejorar sus resultados. Incluso, Peters (2000), sostiene que la metacognición es esencial para promover la autodirección en la educación, ya que facilita a los sujetos aprendices el identificar sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas del conocimiento y a buscar la integralidad en los procesos para su beneficio y adaptabilidad a las exigencias de un entorno en constante cambio.

Por un lado, es acertado señalar que, en las instituciones educativas colombianas, la metacognición debe representar una herramienta primordial para ir más allá de las limitaciones en las pedagogías escolásticas, propiciando un aprendizaje más activo. Así, este enfoque es necesario en el contexto de la educación media técnica, donde los sujetos aprendices necesitan fortalecer habilidades para enfrentar los retos académicos y laborales. Además, el concepto de modernidad líquida, desarrollado por Bauman (2000), describe un mundo

caracterizado por la incertidumbre, la fragmentación y la rapidez en los cambios sociales.

En este contexto, la educación enfrenta el reto de adaptarse a estas transformaciones, promoviendo individuos que sean capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno. Por ejemplo, Habermas (1981), a través de su Teoría de la Acción Comunicativa, indica que la educación debe propiciar la comunicación racional y el diálogo como elementos para la construcción de consensos que atiendan a la transformación de realidades. Es más, este enfoque dialogante es sustancial en el contexto colombiano, donde las tensiones entre las metas institucionales y las realidades educativas reclaman un cambio paradigmático hacia prácticas más participativas e inclusivas.

Asimismo, la andragogía, definida por Knowles (1973), permite explorar la capacidad para dirigir el propio aprendizaje a partir de las experiencias previas y pre-saberes. Esto enfatiza la importancia de la mayéutica y la retroalimentación en la construcción del conocimiento, permitiendo una educación más personalizada y efectiva. Así se tiene, en el contexto de la investigación, la aplicabilidad de principios andragógicos en la educación media técnica colombiana para de esta manera facilitar el fortalecimiento de habilidades metacognitivas y críticas en los sujetos aprendices, preparando ciudadanos autónomos y comprometidos con la transformación de su entorno.

Educación media técnica en Colombia

La educación media técnica en Colombia es una etapa de formación primordial dentro del sistema educativo, cuyo propósito es acondicionar a los estudiantes para ser parte del mundo laboral y también para continuar con su formación en la educación superior. Por ello, esta modalidad educativa está orientada bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y responde a las necesidades de un entorno socioeconómico globalizado, a la tecnología y a los constantes cambios en el mercado laboral. Por lo tanto, uno de los aspectos importantes de esta modalidad es la articulación con el Servicio

Nacional de Aprendizaje (SENA), que ofrece programas de formación técnica y tecnológica orientados a sectores productivos.

Como se indica líneas arriba, esta articulación busca que los sujetos aprendices en formación, desarrollen habilidades y destrezas actualizadas, prácticas y que sean aporte al desarrollo económico del país. Sin embargo, se caracterizan situaciones problemáticas ligadas a la brecha entre el sistema educativo y las demandas del sector productivo, como también a la falta de desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Entonces, se plantea una educación media técnica dentro de una perspectiva integral que atienda al desarrollo personal como profesional de los estudiantes, esta debe ofrecer las herramientas necesarias para afrontar los retos de un mundo laboral mediante el desarrollo de habilidades específicas y transversales. Además, la educación media técnica promueve una formación integral basada en principios éticos y ciudadanos que abogan por la convivencia.

A partir de lo anterior, la educación media técnica en Colombia debe fortalecer el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, preparando a los sujetos para entornos en constante cambio. En cualquier caso, la educación media técnica debe también garantizar un paso efectivo hacia la educación universitaria, facilitando el acceso a programas técnicos, tecnológicos y profesionales. En definitiva, el sistema educativo técnico en Colombia afronta inconvenientes, como la falta de unificación pedagógica, el predominio de métodos memorísticos y la escasa capacitación docente. Siendo así, estas limitaciones inhiben el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición, apuntando a una educación segmentada y descontextualizada. Como respuesta, se plantea diseñar estrategias que exploren la metacognición y asegurando la reflexión crítica y la interdisciplinariedad. Además, es primordial la capacitación docente en enfoques pedagógicos contemporáneos para una educación más activa.

Por añadidura, Wilson (1997), las destrezas adquiridas con el desarrollo del pensamiento crítico pueden ser aplicadas a cualquier área del conocimiento, Richard Paul (2010). De igual manera, el desarrollo del pensamiento crítico es un

trabajo multidimensional en donde el marco de la transdisciplinariedad Basarat Nikolaus (1996), es integrador para los procesos de desarrollo cognoscitivo. Como se menciona, la aplicación de los conocimientos a la vida diaria permite al estudiante percatarse de la educación como herramienta para mejorar la calidad de vida Richard Paul (2010). En este sentido, la educación que formula pensamiento crítico adentra en el espectro de los actos autopoieticos del ser social. Por ende, el pensamiento de mala calidad cuesta tanto en dinero como en calidad de vida si no se tienen objetivos claros.

Esquema paradigmático de la investigación

En cuanto a la relación filosófica y epistemológica en el estudio, se consideran tres dimensiones fundamentales: Por un lado, se tiene la dimensión ontológica en relación con la naturaleza del ser y la investigación, esta dimensión da la oportunidad de plantear cuestionamientos sobre lo que se investiga, sobre su sustancia y su inserción en el contexto. También está, la dimensión epistemológica relacionada con la reflexión y análisis del mismo conocimiento y qué criterios se usan para validar el mismo conocimiento- También, está la dimensión axiológica que vendría siendo el conjunto de valores, convicciones éticas, morales y sociales que influyen sobre la investigación y la interpretación de los resultados. Siendo así:

Dimensión ontológica

La investigación parte desde una perspectiva constructivista del conocimiento, en la cual la realidad es un constructo social mediado por la interacción dialogante del ser dentro de una determinada sociedad. Por ello, el pensamiento crítico y la metacognición se visibilizan en los procesos educativos al momento de la refutación y el común acuerdo para darse la acción comunicativa de Habermas (1981), acuerdo que se presenta de manera racional para la resolución de problemas. Además, desde la perspectiva de Morín (2000), la realidad es

multidimensional y compleja por lo que no se debe presentar solo el saber disciplinar y la fragmentación del conocimiento.

Aquí, no solo se analiza la enseñanza en la educación media técnica del pensamiento crítico, sino que se analiza su impacto desde una visión holística para determinar aspectos relevantes en la construcción de ciudadanos que cuestionan su realidad y cuentan con capacidad de metacognición para sus procesos de aprendizaje. Además, a nivel metodológico se presenta la fenomenología de Husserl (1901) y se ubica en el paradigma interpretativo con enfoque de carácter cualitativo para el abordaje del contexto y el generar el constructo teórico que se pretende. Asimismo, asume una perspectiva etnográfica al tener en cuenta aspectos socio-culturales del entorno

Dimensión epistemológica

La investigación plantea que las habilidades de pensamiento crítico y metacognición de Fernández, (2020) y Bustingorry (2007), son desarrolladas por medio del aprendizaje mediado por la enseñanza y el entorno. También, se retoman las ideas de Paul Richard y Elder Linda (2010), para los procesos que fortalecen el pensamiento crítico y la visibilización del pensamiento que plantea Richhart Ron (2014). A la vez, que sugiere una enseñanza para la comprensión señalada por Perkins (1997) y Wilson y Stone, (1999). Por ello, las habilidades de reflexión son incluidas en el pensamiento profundo del estudiante metacognitivo que avanza en su aprendizaje y mantiene una autorregulación activa de los saberes. Además, aboga por una pedagogía de la liberación expuesta por Freire (1968) en donde los estudiantes no son entes inactivos donde solo son receptores de saberes disciplinares, sino sujetos propositivos transformadores de realidades. Aquí, se caracteriza el conocimiento como algo fluido para la participación crítica y consciente del educando.

Dimensión axiológica

Dentro del marco axiológico se alude a Bauman y Donskis (2015) y su teoría de la adiaforización humana, donde se presenta una ceguera moral colectiva para la pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida. Esto lleva a la creación de espectadores indolentes que no toman parte en el análisis de las realidades y carecen de pensamiento propositivo crítico. Aquí, existe una tendencia a la banalización de los procesos de interiorización del sujeto acomodaticio que por autocomplacencia no se aparta de su zona de confort para continuar con la reproducción de ideas, sin la pragmática para la apropiación de los saberes, aspecto que termina por limitar la profundización para la propuesta creativa dentro de las aulas y fuera de ellas, en una sociedad fluida y moderna que no atiende a lo humano, estandarizando un comportamiento voluble por parte del sujeto social

Aspectos legales

Dentro de los aspectos legales a los que debe aludir la presente tesis doctoral Pensamiento Crítico en la Metacognición del Sujeto que Aprende en la Instituciones Educativas colombianas, está el respeto a la constitución política de Colombia (1991) en sus artículos 67 y 68 donde aborda el acceso y el abordaje de estrategias en la educación pública planteando la educación como derecho fundamental para los ciudadanos y el desarrollo de destrezas como el pensamiento crítico. Así, en la constitución colombiana de 1991 se señala el desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y crítico en sus artículos 5, 14 y 33 y su importancia para la transición a la vida laboral. Por ello, en el decreto 1860 de 1994 se favorece la reflexión y la autonomía en el aprendizaje, incluyendo a su vez la actualización en el decreto 1075 de 2015 donde se integra y se modifica el 1860 de 1994.

En relación a lo anterior, se refieren los derechos de autor de la ley 1915 de 2018 y la ley 23 de 1982, al momento de citar, parafrasear o aludir a tesis anteriores en los antecedentes de la presente investigación. Esto se encuentra dentro de las consideraciones éticas del estudio teniendo consentimiento por parte de los

informantes claves para uso y manejo de la información suministrada en entrevistas semiestructuradas que son parte del proceso investigativo (sentencia C-182/2016). También, en el instante en que se abordan principios y aspectos como los objetivos y el acceso a la educación media técnica en Colombia, se tiene en cuenta la ley 115 de 1994 Ley General de Educación en sus artículos 32 y 33.

Asimismo, el decreto 1075 de 2015 que regula la evaluación en la educación secundaria y media técnica se ha tenido en cuenta para plantear la presente investigación, debido a que allí se plantea la autoevaluación y la metacognición en los procesos educativos. También, el decreto 3011 de 1997 en donde la evaluación formativa es ficha clave en la enseñanza. Por lo tanto, indicar aquí la importancia de la ley 1804 de 2016 y las habilidades cognitivas en los sujetos que aprenden, es necesario para dar una visión desde lo jurídico a la tesis. Además, las competencias transversales de la educación media técnica descritas en la resolución 1036 del 2021 son desarrolladas al momento de facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición. Particularmente, cabe señalar la convivencia escolar y la formación en los derechos humanos de la ley 1620 del 2013 para la resolución de conflictos en el contexto escolar.

Por último, se alude a la política Nacional de Ciencia, Tecnología y Educación que busca fortalecer la producción de conocimiento, fomenta el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la innovación. De esta forma, se destaca el papel de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2022-2031) como instrumento orientador para la transformación educativa desde la investigación. Esta política reconoce la necesidad de fortalecer las capacidades investigativas, promover el pensamiento crítico, la innovación pedagógica y el aprendizaje autónomo, como medios para construir conocimiento pertinente y contextualizado desde los territorios.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la investigación

Lo asertivo en una investigación cualitativa es abordar la situación problemática de manera estructurada para el desarrollo de un enfoque metodológico que genere resultados a partir del análisis de evidencias en el que los objetivos son alcanzados, como es el constructo teórico alrededor del pensamiento crítico en la metacognición del sujeto que aprende en las instituciones educativas colombianas. Para ello, se ha optado por el paradigma interpretativo, ya que el presente estudio cuenta con un enfoque cualitativo en donde aspectos socioculturales son tenidos en cuenta a partir del desenvolvimiento del ser humano en el acto de sociabilidad mediado por el momento pedagógico y orientado de forma mayéutica.

Por lo tanto, se busca la interpretación a partir de la concepción docente sobre el pensamiento crítico y la metacognición de manera práctica en las aulas de clase. Por supuesto, manifestado el pensamiento crítico a partir del análisis de las realidades sociales y de la perspectiva del sujeto. Para ello Paul y Elder (2010) en su mini guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas, señala:

Las destrezas incluidas pueden aplicarse a cualquier tema. Por ejemplo, aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista (...) ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional (p.2).

Por lo tanto, las habilidades de construcción de pensamiento, al ser estas de carácter profundo, ponen de manifiesto la capacidad de abordar cualquier área disciplinar como también la realidad social y así trascender del simple hecho al análisis estructurado para la propuesta compartida. De esta manera se analizará con detenimiento perspectivas y resultados para apuntar al acto de sociabilidad

dialogante. En este sentido, la extrapolación se da de manera que el individuo aplica los saberes para la resolución de situaciones problemáticas generadas en contextos reales, siendo de esta manera un individuo multidimensional (Morín 2000). Por otro lado, Martínez (2024),

La interpretación de la realidad, por medio de este paradigma, propone significados de los entes involucrados en el problema de investigación con lo que se abordan creencias y vivencias que son esenciales para motivar la atención a la subjetividad de los involucrados en la investigación (p. 27).

Entonces, el paradigma interpretativo permite el espacio para el análisis de información obtenida de la realidad y la resolución generada para el aporte como conocimiento a partir de las percepciones de los informantes clave de un determinado contexto. Entonces, las informaciones subyacentes, suministradas por estos informantes clave y el mismo entorno facilitan la aplicabilidad de dicho paradigma que toma el hecho como soporte para la construcción de ciencia. Así, el objeto de estudio inclina al investigador a realizar un abordaje hermenéutico de elementos que generen información relevante para la investigación sobre el pensamiento crítico en los entornos educativos y fuera de ellos.

En este orden de ideas, el enfoque cualitativo para la concreción de un constructo teórico se da en la interdisciplinariedad necesaria para el análisis de realidades y un enfoque no segmentado para el abordaje de la información. Así, Hidalgo y López (2015), indican “El enfoque cualitativo, es uno de los procesos sistemáticos, de carácter holístico, donde el investigador ejecuta un esfuerzo para interpretar y comprender la información recolectada para crear nuevas propuestas” (p. 31). De esta manera, el investigador analiza las fuentes con base en las experiencias de los educadores y educandos de las instituciones educativas, sobre la debida interdisciplinariedad en los procesos para visibilización del pensamiento crítico y la capacidad para incentivar la reflexión como base para los constructos de carácter científico.

Método de la investigación

La selección de un método para desarrollar la investigación es fundamental, ya que orienta las acciones en las que se va a priorizar aspectos esenciales que ayuden a avanzar en la elaboración del constructo teórico. Por ello, el método fenomenológico es el aplicado aquí, para sistemáticamente analizar la información y determinar los aportes que se generan en las realidades de los contextos seleccionados. Por tanto, Aguirre y Jaramillo (2012) Argumentan que la fenomenología y su método contribuyen significativamente al conocimiento de las realidades escolares, especialmente en relación con las vivencias de los actores en el proceso formativo. Mientras que, Melacarne y Oliverio (2019) expresan que “La fenomenología de Husserl, es uno de los métodos con los que se estudian las vivencias, los fenómenos y los hechos que caracterizan una realidad educativa, cuyo análisis es subjetivo debido a la intencionalidad de la investigación” (p. 14) Por ello, el investigador orienta la investigación hacia los objetivos de la misma a partir de las realidades circundantes.

En relación con lo anteriormente expuesto, la fenomenología aplicada en este estudio se basa en la percepción que tienen los docentes sobre el pensamiento crítico y la metacognición a partir del momento o encuentro pedagógico para su validación en la práctica. Así, se accede al entorno educativo para interpretar el contenido que ofrece la realidad de los procesos en busca de un estudiante propositivo. Asimismo, las fases de la fenomenología de Husserl involucradas en el proceso investigativo son: El Epojé o juicio previo que se tiene sobre la información del objeto de estudio para pasar a un nuevo conocimiento y construir nuevas premisas.

Por ello, el diseño de instrumentos y la recolección de información es clave al momento del abordaje para lograr una idónea aplicación. Además, se tiene la segunda fase que se denomina Reducción fenomenológica, que es donde se trata y se categoriza la información, se establecen relevancias de hechos y triangulación de fuentes en los aportes que generan del entorno y la experiencia vivida de los partícipes en la investigación. Por último, en las fases del método fenomenológico de Husserl se encuentra la fase de Reducción aquí se generan nuevos aportes de

naturaleza científica. En este caso, un constructo teórico sobre el pensamiento crítico y la metacognición del sujeto que aprende en las instituciones educativas colombianas.

Escenario e informantes clave

La recolección de información implica interrelacionarse y conocer el entorno en el que se presenta el problema que se está abordando. Aquí, Cotán (2020) expresa que:

Es el espacio en el que se lleva a cabo la recolección de la información, es un lugar físico, la escuela, el aula de clase, o algún espacio en el que se incorpora el investigador para el trabajo de campo (p. 29).

Entonces, la elección es intencional para estar en relación con los objetivos. Por esta razón, se presentan tres (3) escenarios como son: Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo Gutiérrez, ubicada en el municipio de Cucutilla a 125 km de la ciudad de Cúcuta, se encuentra a una altitud de 1.277 metros sobre el nivel del mar y cuenta con una población aproximada de 9.336 habitantes. Así, en esta institución la mayor parte del estudiantado proviene de las zonas rurales aledañas. En segundo lugar, se encuentra la Institución Educativa Nuestra Señora De Belén, ubicada en el municipio de Salazar a 54 km de la capital nortesantandereana, con estudiantes de ambos sectores por igual tanto del caso urbano como de la zona rural. Este municipio es conocido como la "Cuna del Café en Colombia", ya que se le atribuye ser uno de los primeros lugares donde se cultivó y exportó café en el país, con una población aproximada de 11,733 habitantes.

En tercer lugar, se integra la Institución Educativa Patios Centro 2, ubicada en el municipio de Los Patios a 9 Km de la ciudad de San José de Cúcuta en la zona metropolitana de la misma. Por añadidura, hay que decir que todas las tres (3) instituciones son parte del Departamento de Norte de Santander, ubicado en la región nororiental de Colombia, en la zona fronteriza con Venezuela. Además, su capital es Cúcuta, una de las ciudades más importantes del país en términos de comercio fronterizo. Con todo, se hace la selección de informantes clave, quienes

Cotán (2020) precisa como: “sujetos que se relacionan con el problema, son personas que poseen el conocimiento necesario y la experiencia para definir el comportamiento del objeto de estudio en la realidad” (p. 17), Son personas esenciales para suministrar información por su familiarización con el problema. Siendo así, se tomó información de los líderes de cada área fundamental como son Matemática; Lengua; idioma extranjero y ciencias para la observación y análisis de documentos que ayudarán a comprender el problema desde diferentes perspectivas en la triangulación. Para tal efecto se considerarán los siguientes criterios:

La intencionalidad, más allá de cumplir con los objetivos es tener la asertividad de seleccionar a quienes poseen el conocimiento necesario del problema y del entorno, debido a su interacción constante en los encuentros pedagógicos dados en las instituciones educativas en relación con el pensamiento crítico y la metacognición. También, la experiencia cabe como criterio de selección, ya que esta es la carga de aprendizaje y subjetividad de los informantes clave en relación directa con el estudio para propiciar saberes que sean significativos dentro del problema.

Por supuesto, la disposición sería el tercer criterio a tener en cuenta, esto debido a que es importante percibir quién de los seleccionados tiene la disposición a ofrecer información necesaria en el momento que esta sea indispensable para favorecer la investigación. A partir de lo anterior es indispensable indicar que los informantes clave quedaron relacionados de la siguiente manera:

Figura 1. Codificación de los informantes clave

Tipo de informante	Código
Docentes de educación media técnica	DEMT
Docentes líderes de áreas fundamentales	DLAF
Docente líder de área fundamental: Matemática	DLAFM
Docente líder de área fundamental: Lengua	DLAFL
Docente líder de área fundamental: Idiomas	DLAFI
Docente líder de área fundamental: Ciencias	DLAFC
Representantes de estudiantes de educación media técnica	REEMT

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

El análisis de las realidades circundantes en situaciones específicas requiere la aplicación de una técnica definida para tal propósito. Siendo así, la investigación cualitativa se inclina por el uso de entrevistas para la recolección de información. Por ello, Gonzáles (2013), sugiere “Es un intercambio verbal, en el que se realizan preguntas sobre hechos específicos, que se desean conocer, aportan un cúmulo de información significativo para que se desarrolle la investigación de una manera adecuada” (p. 54), la entrevista de manera semiestructurada se desarrolla de manera conversacional ya que su flexibilidad, da paso al ambiente afable y cordial necesario para el intercambio de información de manera sistematizada. Gonzáles (2013), indica “Es una modalidad, en la que el investigador posee un guión de preguntas que se realizan a los informantes para acceder a la información necesaria” (p. 55), tal orientación para la entrevista permite aludir, improvisar y acceder a temas emergentes que complementan el estudio.

Desde el enfoque cualitativo, el interés está en comprender cuál es la percepción de los docentes acerca del fortalecimiento de entornos educativos alrededor del pensamiento crítico y la metacognición. Entonces, no se busca cuantificar, sino interpretar sentidos y significados considerando el contexto sociocultural de cada institución educativa y qué estos significados y sentidos aportan en pos de la elaboración de un constructo teórico. Siendo así, se amplía el campo teórico con nuevas perspectivas, categorías o modelos conceptuales que lleven a comprender los fenómenos complejos.

Tipo de instrumento

Entrevista semiestructurada (preguntas abiertas, flexibles, con posibilidad de repreguntas).

Informantes Clave

Docentes líderes de áreas fundamentales en educación media técnica
Estudiantes (Lengua Castellana; Ciencias (Sociales y Naturales); Matemáticas;
Idioma extranjero y modalidad técnica de grados 10° y 11° de tres instituciones

públicas con diferentes características contextuales (rural, semiurbana, urbana-vulnerable).

Modalidad

Individual, con posibilidad de complementar con grupos focales según necesidades emergentes del análisis.

Competencia en metacognición:

¿Cómo observas que un educando ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre su manera de aprender?

¿Qué actividades o estrategias llevas a cabo para promover la metacognición como competencia?

¿Qué tipo de evidencias consideras significativas para evaluar esta competencia en el área?

Competencia en pensamiento crítico:

¿Cómo promueves en el aula que los estudiantes cuestionen, argumenten y analicen información desde distintas ópticas?

¿Qué situaciones o metodologías favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en tu área?

¿Qué criterios aplicas para reconocer que un estudiante es competente en cuanto al pensamiento crítico?

Competencia en autorregulación del aprendizaje:

¿Qué habilidades percibes en educandos que gestionan su tiempo, recursos y emociones ante los retos académicos?

¿Qué acciones pedagógicas destacas para mejorar la autorregulación en tus estudiantes?

¿Cómo evalúas esta competencia dentro del proceso formativo?

Influencia del contexto en el desarrollo de competencias:

¿Qué aspectos familiares, culturales o institucionales percibes que ayudan o desmejoran el desarrollo de estas competencias?

¿Cómo adaptas tus estrategias pedagógicas al contexto de tu institución para incentivar el aprendizaje significativo y autónomo?

¿Crees que el modelo educativo actual favorece el desarrollo integral de estas competencias? ¿Por qué?

Justificación del Instrumento

La entrevista semiestructurada se adecua al enfoque cualitativo porque permite al educando expresarse en sus propias palabras, abrir el diálogo y compartir experiencias relacionadas con su proceso de aprendizaje. Así, este instrumento permite la emergencia de significados, observables a través del lenguaje, las pausas, las inquietudes y los aciertos del sujeto en el momento mayéutico de la entrevista. Además, genera una relación horizontal entre investigador e informante clave, esencial para tratar asuntos como el pensamiento crítico y la metacognición, que son subjetivos y relacionados con el contexto cultural y educativo.

Estrategias de aplicación del instrumento

Preparación previa

Realizar un consentimiento informado ético para los informantes clave.

Seleccionar a los informantes clave (docentes de áreas fundamentales y media técnica) según criterios: experiencia, liderazgo pedagógico y conocimiento del contexto institucional.

Establecer un diario de campo de entrevistas individuales.

Desarrollo de la entrevista

Facilitar un ambiente afable y de confianza.

Registrar, (Grabación con permiso) o transcribir en tiempo real las respuestas.

Seguir el guión de preguntas, permitiendo la flexibilidad para así profundizar en temas emergentes de manera dialogante.

Registro y sistematización

Usar códigos y categorías de registro que incluyan: datos del informante, fecha, observaciones, respuestas clave, y emociones o reacciones observadas.

Estrategias de análisis cualitativo desde el enfoque fenomenológico de Husserl

Enfoque metodológico: Análisis fenomenológico eidético (según Husserl) A diferencia del análisis temático de Braun & Clarke o el análisis de contenido de Bardin, el enfoque husserliano no parte de categorías predeterminadas. En cambio, se enfoca en la descripción intencional de la vivencia subjetiva del informante clave, para captar la esencia (eidos) del fenómeno: en este caso, el pensamiento crítico en la metacognición del sujeto aprendiz.

Procesamiento y análisis de la información

Para el manejo de la información se usarán técnicas de triangulación, que puedan garantizar la validez de los hallazgos. Así, se organizarán y se preparará la información obtenida, ya que se transcriben entrevistas para facilitar el manejo en texto escrito y su análisis. Luego, se hace una codificación inicial para asignar códigos a las respuestas de los informantes clave debidamente categorizados, incluyendo temas emergentes en relación con el pensamiento crítico y la metacognición. Posteriormente, se categoriza la información en categorías pre-definidas y categorías emergentes en el estudio.

En segunda medida, para el análisis de contenido se aplica el método de análisis temático de Braun, y Clarke (2006) basado en seis (6) etapas: Familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y nombramiento de temas para la elaboración de informe. Después, se agrupan los hallazgos de acuerdo a las áreas fundamentales (Matemática, Lengua; Idiomas; Ciencias) para detectar coincidencias y discrepancias. También, se revisarán documentos institucionales para contextualizar los discursos de los educadores y estudiantes.

En una tercera etapa, se busca la triangulación con el objeto de validar la información emergente de observaciones en el aula, documentos institucionales y perspectivas de diferentes informantes. De esta manera, se da paso a la cuarta etapa en el manejo de la información que es la interpretación y construcción de hallazgos, en donde se analizarán las prácticas educativas de cada institución seleccionada para la investigación en la medida que favorece o desfavorece la visibilización de pensamiento crítico y la metacognición. Para ello, se identificarán estrategias exitosas y oportunidades en los entornos dados para elaborar informes parciales que contribuyan a la elaboración del constructo teórico para por último presentar y validar los resultados donde se generarán informes cualitativos y se presentarán hallazgos a los informantes clave para obtener retroalimentación y se formularán conclusiones y recomendaciones para fortalecer las prácticas pedagógicas en torno al pensamiento crítico y la metacognición.

Criterios de rigurosidad científica de la investigación

Para obtener rigurosidad y poder construir ciencia, que permita evidenciar y generar aportes, Martínez (2024) señala que se deben tener en cuenta unos criterios definidos claramente. A continuación, se delinear los criterios esenciales de rigor para la investigación fenomenológica en el contexto educativo.

1. Credibilidad: Este criterio se refiere a la verosimilitud de los hallazgos desde la perspectiva de los participantes en el estudio. Para asegurar la credibilidad, la investigadora debe realizar una inmersión prolongada en el campo, lo que permite una comprensión profunda de la cultura y las prácticas educativas. Utilizar técnicas como entrevistas en profundidad, observaciones detalladas y revisiones de documentos escolares contribuye a una representación fidedigna de la realidad estudiada. Además, la validación de los datos por los participantes, ayuda a verificar que las interpretaciones de la investigadora coincidan con las experiencias y percepciones de quienes viven la realidad educativa.

2. Transferibilidad: Aunque la generalización directa no es el objetivo de la investigación cualitativa, la transferibilidad permite a otros investigadores ver la

aplicabilidad de los hallazgos en otros contextos similares. Para facilitar la transferibilidad, la investigadora debe proporcionar una descripción densa y detallada del contexto investigado y de los procesos de recolección y análisis de datos. Esta riqueza de detalles permite que otros educadores o investigadores evalúen la congruencia entre el estudio original y sus propios contextos educativos.

3. Dependabilidad: La dependabilidad en la investigación fenomenológica implica que los resultados del estudio son consistentes y podrían ser replicables en condiciones similares. Para fortalecer la dependabilidad, la investigadora debe documentar el proceso de investigación de manera exhaustiva, incluyendo cómo se tomaron las decisiones metodológicas y cómo se manejaron los cambios en el estudio.

4. Confirmabilidad: Este criterio se centra en la objetividad y la neutralidad de la investigadora. La confirmabilidad busca asegurar que los hallazgos del estudio están determinados por los sujetos y las condiciones del estudio y no por las predisposiciones de la investigadora. Para lograr esto, es crucial mantener una actitud reflexiva durante todo el proceso de investigación, examinando y documentando las propias creencias, valores y prejuicios que podrían influir en la interpretación de los datos. Además, la triangulación de fuentes y métodos puede ayudar a mitigar los sesgos y proporcionar una perspectiva más equilibrada.

Cumplir con estos criterios de rigor no sólo fortalece la integridad de la investigación fenomenológica en educación, sino que también asegura que los hallazgos sean valiosos y aplicables para mejorar las prácticas educativas y políticas. En última instancia, una metodología rigurosa permite que la investigación tenga un impacto real y positivo en el ámbito educativo.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo con los con objetivos planteados en la presente investigación, es importante ahora abrir paso al cuarto capítulo, centrado fundamentalmente en la comprensión de la realidad de estudio, a partir de un proceso de revisión sistemática, que se da desde las bondades científicas y epistemológicas de la fenomenología como método de investigación, que tiene como propósito esencial la creación de nuevos conceptos, representaciones, definiciones y manifestaciones de los distintos objetos de estudio, a partir de los mismos aportes que puedan generar los sujetos seleccionados en el estudio, comentando y registrando anecdóticamente las realidades, y también haciendo latente algunos fundamentos oportunos a ser teorizados, por la posibilidad de contener en el mismo discurso, un contenido argumentado en conocimientos cotidianos, pero sirven de punto de partida para la elaboración de constructos, tal como se ha planteado desde el título de esta tesis doctoral.

Para el análisis respectivo, se utilizará como referente los aportes metodológicos de la fenomenología en ese sentido se transcribieron las entrevistas tal cual, como los y las entrevistadas manifestaron en relación a las preguntas realizadas, y a partir de allí, se comenzaron a seleccionar desde los elementos de análisis, consecuente con la revisión *microscópica*, de aquellos que enfatizaban el objeto de estudio de manera reiterativa, o que dieran explicación suficiente, acerca del fenómeno estudiado; que en este caso no tiene otro norte sino comprender las realidades educativas en torno al desarrollo del pensamiento crítico en la Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo Gutiérrez, ubicada en el municipio de Cucutilla, en pro de entender cómo es la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, en correspondencia con las exigencias contemporáneas de una educación para el desarrollo de la cognición y ajustadas a las realidades del contexto.

De acuerdo con lo descrito hasta aquí, y en función de las condiciones originales del método, al seleccionar los códigos más sencillos y predominantes, se procedió a contrastarlos con algunos fundamentos teóricos que explicaban acerca de los hallazgos del estudio, y a partir de allí, generar aportes particulares de los autores, para llegar a conclusiones importantes en la investigación. Para sustentar la idea del análisis de la información, se tomaron las ideas de Martínez (2006), de manera que el tratamiento de la información fue netamente inductivo y, esto a su vez favoreció el logro de un saber emergente que ayudó a entender la verdad sobre la formación del pensamiento crítico.

En correspondencia con los intereses investigativos del autor, y de las distintas problemáticas que se suscitan en el contexto de investigación, pues reflejaban las realidades sobre las acciones emprendidas por los docentes, y las participaciones de los estudiantes, para el desarrollo de un pensamiento oportuno para ver la vida de manera compleja, pero al mismo tiempo con una postura escéptica, donde se ponga a duda todo lo que incumbe a la misma humanidad, para vivir siempre en libertad y emancipación, puesto se convierte en el principal cometido de la educación formal contemporánea. Por último, se consideraron algunas interpretaciones concluyentes, donde se reflejaron las categorías selectivas y, por consiguiente, se presentan conclusiones parciales sobre los logros de la investigación.

Para dar inicio al análisis respectivo, análisis de la información, fue necesario antes que nada diseñar la tabla 2, que refleja el conjunto de unidades de análisis hallados durante el análisis microscópico, y en función de ello, existieron ciertas coincidencias en el discurso, para así realizar una interpretación acerca de la identidad docente que poseen los profesores entrevistados; una vez expuesta la tabla se prosigue a realizar el análisis respectivo, de manera que se puedan alcanzar los objetivos del ensayo de investigación desarrollados aquí. Para el desarrollo de este capítulo se debe considerar que primero se presentaron las unidades de análisis seguidas de la subcategoría que conforman. Sin más preámbulos, se presenta a continuación:

Tabla 2. Síntesis preliminar de la categoría didáctica que orienta las prácticas

Categoría	Subcategoría1	Unidades de análisis
Didáctica que orienta las prácticas	Aprendizaje crítico debilitado	Individualidad en el aprendizaje
	Deudas de una enseñanza crítica	Procedimientos convencionales
		Resolución de problemas
		Lectura como estrategia
		Sujeto y contexto
		Debilidades de la tecnología
		Oportunidades de participación
		Trabajo cooperativo

Individualidad en el aprendizaje

Aquí se muestra una condición natural y espontánea de gran proceso que ha llevado a la humanidad a generar teorías, investigar y producir conocimientos, no solo para construir un significado al lado de lo que la misma humanidad llamó aprendizaje, sino que también tiene que ver con una capacidad y competencia humana para estar en el mundo y adaptarse a él de la mejor manera posible. Desde esta postura y, parafraseando a Malagón y Rincón (2018), se puede entender que el aprendizaje desde una visión autónoma es una pieza clave a considerar hoy día, cuando en temas de las ciencias de la educación se tratan y se abordan.

Para tener una noción resultante sobre la realidad, y dejando bien clara la intención de empezar a dar significado y sentido significativo del aprendizaje visto desde la contextualización de la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico, se toma en cuenta el siguiente aporte del informante DEMA, sujeto que permitió entender: *“En primera instancia se tiene en cuenta el tipo de estudiante y su nivel de aprendizaje para direccionar las actividades, puesto que todos no tienen el mismo nivel de aprendizaje”*, con esto, el informante muestra que la primera intencionalidad de los docentes en su proceso de intervención, está relacionado con las propiedades, oportunidades y virtudes de los aprendizajes, pues, justo cuando habla de niveles de aprendizajes, se asegura que cada uno tiene una capacidad y

madurez para transformar la información en conocimientos y, a su vez, gestionarlo en un plazo determinado posteriormente, que puede ser entendido como aprendizaje.

Desde esta postura, el informante en cita considera que la adecuación del maestro a las individualidades, ritmos y posibilidades de aprendizajes se convierte en el punto de partida y en la acción que da todo docente para que se concreten funciones pedagógicas de intervención, hacia el logro de resultados significativos, y útiles para el desenvolvimiento del ser humano en el entorno. Desde esta perspectiva, es fundamental y muy importante entender que la formación y la visión que tienen los docentes entrevistados es muy buena, emancipadora y debe ser el norte de todo proceso de preparación escolar, pues impactaría de manera significativa en la construcción de un ser humano competente y con condiciones holísticas, para asumir los retos cotidianos que pueda enfrentar.

Esta visión del aprendizaje como un punto de partida en la intervención del docente, no se encuentra descabellada o descontextualizada, al contrario, teóricos como Malagón y Rincón (2018), aseguran que la formación trascendental y apegada a la autonomía de los principios de Freire, se vinculan directamente entre “el educando, el conocimiento y el sentido humano de la práctica pedagógica” (p.107), y entre ellos, la autonomía solo tiene posibilidad de suscitarse en el estudiante, razón por la cual la individualidad y apropiación de los aprendizajes ha de ser el principal camino para iniciar una práctica pedagógica, y esto muestra que la perspectiva del informante DEMA, al menos desde el comentario que realiza, muestra la orientación idónea, una práctica pedagógica que debe estar orientada y dirigida netamente al estudiante, también hacia su aprendizaje por ser este el resultado máximo que se espera con cada proceso pedagógico.

Relacionado con lo que ya se ha hecho latente hay que considerar también el testimonio de DLAFL, sujeto informante, quien asegura que sus prácticas pedagógicas se dan de la siguiente manera: “*exploro sus ideas previas, el conocimiento cotidiano para posterior llevarlo a conocimiento científico o un conocimiento más elaborado*”, de allí se puede sacar que es fundamental considerar las condiciones iniciales de los estudiantes, de su ámbito sociocultural, de su

escenario existencial, situación que forma parte de la orientación clara para que las prácticas pedagógicas con miras hacia resultados trascendentales, tal como lo vio en su momento Freire en la visión de mundo de una educación autónoma, donde se tenga que gestionar de manera particular el aprendizaje, solo por incentivos de los docentes, y con la gran misión de propugnar una vida de libre elección y con principios éticos sólidos (Malagón y Rincón, 2018).

En esta misma tónica, otros informantes que también se desenvuelven laboralmente en el contexto de estudio, aseguraron que su proceso de intervención parte de la consideración de individuales multidimensionales de los estudiantes, y cuando se habla de multidimensionales, es porque se toma en cuenta lo cognitivo, lo racional, lo moral y ético, lo espiritual y físico; situación que muestra un deber ser idóneo y trascendental, que se espera en todos los docentes para que los contenidos y todo lo vinculado con esto, haga que surta efecto y la formación humana vaya por el rumbo de la búsqueda de creación de habilidades completas, para que los retos de la vida terminen siendo insignificantes, resolviendo cualquier tipo de problemas y encontrando respuestas a las vicisitudes que se puedan suscitar. Al respecto, DLAF aseguró que sus prácticas tienen la siguiente connotación:

Consideramos el nivel de cognición de nuestros estudiantes, es decir, sus habilidades, conocimientos previos y capacidades, para adaptar nuestras estrategias educativas a sus necesidades de manera general (...) Con la información recopilada, elaboramos un plan de estudio que incluye los aspectos esenciales del proceso formativo.

Ahora analizando en caso de los estudiantes es un poco más amplio, esta su nivel de desarrollo cognitivo y psicológico no es lo mismo tener estudiantes de 6, 7 y 8, que tener estudiantes de 9, 10 y undécimo, su etapa de desarrollo determina ciertas actitudes como aceptación por sí mismos.

Desde esta perspectiva, se debela que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la actualidad de los contextos mencionados, consideran antes que nada los aprendizajes de los estudiantes, las diferencias que existen entre los mismos educandos y las diversidades que se pueden suscitar en el aula de clase, de manera que pueda llegar a ser un punto de partida para que las prácticas pedagógicas tengan un sentido trascendental y genuino. Bajo esta postura, se ve

una condición ideal desde la visión general de Lindarte (2021), oportuna para que las prácticas pedagógicas respondan al principal cometido de una preparación trascendental y significativa para la vida del estudiante. Con base en esto, la doctora Lindarte aseguró en los aportes de su tesis que la intervención pedagógica con impacto trascendental:

Se manifiesta en función de la aprobación de elementos inherentes al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; de igual forma, de la conformación del pensamiento pedagógico que hace énfasis en la administración global de la formación de los individuos. De allí que su composición es compleja; hace que su comprensión no escape a esta naturaleza. (p.32)

De allí, que la visión mostrada hasta entonces por los informantes, refieren un punto de interés que muestra el camino idóneo, al menos de las intenciones de los docentes, para que su intervención pedagógica sea significativa genere resultados significativos, sólidos y concretos, reflejados en posibilidades de crear aprendizajes para que puedan ver desde la divergencia y el escepticismo la dinámica de la vida misma y, a su vez, abra las puertas a una práctica que debe buscar la verdad en sí, que libere al ser humano y oriente sus prácticas definitivamente hacia la emancipación y la libertad genuina.

En correspondencia con lo que se ha mencionado hasta aquí, es importante decir que la perspectiva inicial del contexto de estudio que se ha abordado hasta aquí, muestra indudablemente una intencionalidad de considerar en todo momento las condiciones particulares de los aprendizajes de los estudiantes, para que las prácticas cobren el rumbo que se espera obtener con los procesos de mediación del docente, hacia la creación de mentes críticas, de reflexionar sobre las oportunidades de cada quien sin sesgos, pero también con la responsabilidad que se le presenta al hombre ineludiblemente como ser social.

En coherencia con lo que se ha planteado hasta aquí, es importante tomar en cuenta la postura del informante DLAFM, sujeto que aseguró que: *“Las clases en básica considero que son dinámicas, buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se integran estrategias activas que permiten al estudiante explorar sus conocimientos y llevarlos a la práctica”*, desde esta postura las prácticas

pedagógicas, están orientadas hacia una tendencia crítica, al menos desde la visión preliminar, y la oportunidad de gestionar aprendizajes y conocimientos que le favorezcan al ser humano en su desenvolvimiento en el mundo y con autonomía, pues es este el principal cometido que se espera con la formación crítica, desde los aportes fundamentales e ineludibles de la pedagogía de Freire citado aquí como uno de los principales pioneros, que intentaban darle otro valor, diferente al de la mercantilización del de la formación escolar.

Subcategoría: Aprendizaje crítico debilitado

En correspondencia con lo que se ha planteado hasta aquí, conviene ahora entender que la práctica relacionada con el docente tiene un carácter y enfoque pedagógico crítico e individualizado, en correspondencia con la perspectiva de Malagón y Rincón (2018), que maneja los principios de una educación hacia la liberación y la felicidad, descrita en los preceptos de la autonomía de los aprendizajes que se convierte en la base sólida de la pedagogía de la libertad, individualidad y realización plena, que se convierte en el principal cometido en la contemporaneidad de la educación y de la vida humana.

En relación con lo argumentado, la educación, como escenario de la presente investigación y contexto del estudio, pues el docente debe apropiarse de sus virtudes o de sus conocimientos para estimular el desarrollo genuino del ser humano, sobre la base de una meta y un perfil que alcanzar, que no es otra sino proponer beneficios significativos de criticidad y realización, vinculado mucho con lo cultural, lo social y lo político, que son piezas clave en la construcción de seres holísticos y con una capacidad de respuesta armoniosa con la autonomía, la emancipación y el camino genuino hacia el desarrollo máximo tan anhelado; por eso hay que aclarar que el carácter de la práctica que se analizará aquí, tiene que ver con la práctica pedagógica. En cuanto a la práctica pedagógica, hay que entenderlas según Lindarte (2021) como:

Se resumen en el desarrollo de dos procesos que corresponden de manera directa, como es el caso de la enseñanza y el aprendizaje. Ambos procesos

coadyuvan entre sí y convergen en la construcción de situaciones de saber, donde se reflejan las acciones realizadas por los docentes para tal fin. A los efectos, es ineludible asumir la labor docente, quienes toman en cuenta la inserción de diversos elementos como fundamento de las mismas, como es el caso de la didáctica, las estrategias tanto de enseñanza, como de aprendizaje, entre otros. (p.5)

Así, hablar de práctica pedagógica es atender una serie de reflexiones que se pueden transformar en conductas, acciones y procesos que apuntan al desarrollo de un fin particular, que en este caso tiene que ver con el proceso de enseñanza y de aprendizaje propio del fenómeno educativo y, en consecuencia, está relacionado con la posibilidad de obtener unos resultados concretos para gestionar el bienestar del estudiante, que en este caso apunta a la formación del pensamiento crítico, por ser este uno de las habilidades más necesarias en la actualidad, primero para asumir con entereza y verdad todo lo que se relaciona con la vida de cada quien, y al mismo tiempo, que esto se relacione con el buen vivir, la emancipación y la realización que es posible con autonomía y libertad, propio del pensamiento crítico que se quiere desarrollar, y que muestra que es la meta fundamental, a ser idealmente perseguida para crear impactos multidimensionales, como aporte a la creación de mentes con pensamientos con criterios claros, que no se pueden negociar, y que se desean por encima de todas las cosas.

De acuerdo con esto, es importante ahora entender el significado esencial de lo que es el pensamiento crítico, al punto de llegar a comprender de qué se trata el fin del estudio, y esto se hace desde la introducción de este apartado, para que los planteamientos problematizadores empiecen a tener un sentido significativo y trascendental de acuerdo con las intenciones de la autora. En función de lo descrito es importante entender el adjetivo que define el tipo de pensamiento que se desea formar en los estudiantes de básica, como condición indispensable en la conformación de humanos con una capacidad de respuesta efectiva, en el entorno de desenvolvimiento.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes se convierten en el punto de referencial esencial para cualquier práctica, y lo ideal es que siga presentándose así, el aprendizaje como el principal norte a alcanzar, y como el fin que justifica el

uso de medios en los procesos de enseñanza, pues es en el aprendizaje donde se resumen los intereses, necesidades y metas alcanzables de cualquier proceso educativo, se convierte en el propósito trascendental y, a la vez, se convierte en el objetivo genuino y auténtico que la humanidad persigue para la prolongación de su especie a lo largo de la vida.

Al respecto cabe considerar a los ya citados Malagón y Rincón (2018), quien asegura que cada aprendizaje “se constituye en un contexto ideal para pensar o repensar en aquellos principios que deben soportar la actuación de un educador: su práctica pedagógica y su vida cotidiana” (p.107), situación que marca pauta y referencia el fin de la educación en estos tiempo, orientando desde luego las acciones que se inviertes de manera racionalizada, y siempre buscando el beneficio de adaptaciones o mejores condiciones de la humanidad.

Procedimientos convencionales

Otro aspecto importante que se debe atender aquí, está muy ligado ya no con el objetivo que es el aprendizaje y que se abordó suficientemente, sino que ahora se debe prestar atención al aprendizaje en sí, como lo comentaron los informantes, pues se muestran en el discurso cómo es que se lleva a cabo una enseñanza para el logro de los propósitos establecidos en el proceso de formación, y para esto, conviene ahora sacar el testimonio del informante DLAFC, quien asegura que para el logro de una formación manifestada en aprendizajes individualizados y contextualizados: “*Se explica detallada y dinámicamente el objetivo de la actividad y lo que se quiere alcanzar, el tema y eje con sus contenidos temáticos a desarrollar, así como la actividad, metodología, tiempo y resultados esperados*”, y esta situación muestra en sí, una planeación y ejecución estructurada, estandarizada y esquematizada que difiere de la individualización que mencionó en los códigos anteriores, lo que permite ver todo esto como una aspiración y una necesidad inicial, pero tal vez esa realidad en la práctica solo se muestre como un anhelo, mas no como un punto de partida para las ejecuciones pedagógicas circunstanciales.

Desde esta postura, la enseñanza en sí se muestra como una estructura rigurosa que poco se flexibiliza de las dinámicas individuales o de las condiciones peculiares que pueda presentar el estudiante en sí. Por ende, hay una contradicción existencial que permite ver con facilidad que una cosa se muestra cuando se aspira a alcanzar procesos de formación desde los aprendizajes, y otra es la enseñanza en sí que se aleja y se descontextualiza de manera impactante de lo que probablemente vaya a ser el aprendizaje. Al respecto, hay que considerar los grandes aportes de Lindarte (2021), autora fundamental que en la actualidad pese a todos los problemas que existen en la educación desde lo sociopolítico y curricular:

Se le suman prácticas pedagógicas continúan siendo tradicionales, donde no se visualizan acciones importantes que redunden en la concreción de las competencias; al contrario, el sujeto docente se ha entregado al desarrollo de contenidos, lo hace por cumplir con el currículo, pero no por vocación o por compromiso. Ello se refleja en las aulas de clase, donde se denotan estudiantes desmotivados, quienes no desean ni siquiera asistir a las escuelas, dado que no encuentran la razón de ser de la misma. (p.9)

Razón por la cual se ve con apropiada perspectiva, la posibilidad de la manifestarse una problemática en torno a las prácticas que se desarrollan, pues la formación se justifica a patrones rigurosos, en donde el conocimiento conceptual, teórico y lo abstracto es el fin principal, basado también en contenidos curriculares que se asocian a planes de formación aprobados para que sean ejecutados, y se alejan significativamente de las necesidades de una intervención pedagógica por parte del docente, de manera que se separa de la verdadera función orientadora del docente hacia el logro de estimulación de aprendizajes y, en lo sucesivo, continúa la estructuración rigurosa de procesos de presentación de información, así como de contenidos, sin considerar la individualidad del estudiante, como ya se había comentado que era un principio imperante el proceso de formación que se comentó.

Para mostrar la convencionalidad en los procesos de enseñanza también es conveniente citar los testimonios del informante DLAF, autor que aseguró que los procesos de formación estaban muy ligados a requisitos protocolares muy estandarizados, a la vez, referenciados por una exposición estandarizada del docente sin la adecuación contextualizada o flexible que amerita el caso, situación

que desmiente las ideas de una coherencia inicial de la intervención, tal como se planteó en el código anterior y en la interpretación realizada en el apartado anterior. Desde esta postura específicamente DEMA aseguró que el propósito educativo con cada práctica de enseñanza es:

Lograr nivelarlos en los subtemas requisitos para abordar el nuevo conocimiento, luego se realiza la apropiación del conocimiento utilizando diferentes estrategias magistrales, trabajo en grupo, explicaciones personalizadas a los que necesiten atención especial y así lograr que el mayor porcentaje de ellos logren entender la que se pretende enseñar.

Desde esta postura se muestra una tradicionalidad en la enseñanza, pues, el panorama descrito coincide una descontextualización en la formación en el contexto de estudio, que enfatizan la necesidad de una intervención pedagógica de docentes para diseñar y conducir experiencias rigurosas sin que estas se asocien verdaderamente a los aprendizajes como se dijo desde un principio y, por consiguiente se aísla de la posibilidad de potenciar los procesos de autorregulación, creatividad y aprendizaje en básica.

Desde esta postura, cabe mencionar de manera significativa que la práctica pedagógica del docente, implica un dominio conceptual y pedagógico que le permite comprender las bases teóricas y prácticas que sostienen su quehacer, incluyendo el entendimiento profundo del mismo proceso de aprendizaje y, desde ahí, se empieza a gestionar la enseñanza (MEN, 2013). Pero es cierto mencionar que el proceso de formación se separa de las demandas de una formación que sea consecuente con la oportunidad de crear resultados significativos en los estudiantes, como el desarrollo del pensamiento crítico, que ha de ser un baluarte para que el ser humano se desenvuelva de manera trascendental en su contexto, desde esta perspectiva DLAFI aseguró:

En su mayoría las son clases magistrales orientadas por el docente y el estudiante recibe los conocimientos en algunos espacios de la clase el estudiante participa de manera activa a medida que adquiere los conocimientos (...) Las clases obedecen a la misma dinámica: llamado a lista, definición de objetivos de la clase, repaso de temas previos, desarrollo de actividades propias de la clase, cierre y conclusiones (...) La fundamentación de las dinámicas de clase en enfoques completamente memorísticos y/o repetitivos, basados en los contenidos.

De allí que, la tradicionalidad en la transmisión del conocimiento se convierte en un factor de referencia y, en vez de promover una intervención ajustada a las demandas individuales como se sugería en el código anterior, se muestra una enseñanza tradicional, propio de los paradigmas convencionales de la educación, en donde el docente es el dado de cátedra y el estudiante un simple receptor, con la oportunidad de recibir contenidos y se asumidos de manera literal sin que esto sea pensado y reflexionado conforme con sus intereses y necesidades.

En consecuencia se puede sacar como conjetura una posible debilidad en el proceso de formación de los docentes de básica respecto a las prácticas pedagógicas que debe emprender para gestionar la formación crítica de los estudiantes, y se ve reflejado en la falta de conocimiento disciplinar sobre la atención de las individualidades de los estudiantes, la pedagogía y las teorías socioculturales innovadoras, que están ligadas al pensamiento crítico y la preparación actualizada de la humanidad, lo que impide que el maestro diseñe estrategias y ambientes que estimulen el control cognitivo y emocional de los estudiantes de básica. Al respecto, del Programa Todos a Aprender (MEN, 2012) y los aportes de autoras como Olga Zuluaga (1999, 2010) resaltan la necesidad de concebir la práctica docente como un proceso reflexivo e investigativo que fortalezca la autonomía y la construcción de saberes en los primeros años de vida. Esta situación muestra una problemática significativa, pues las realidades vistas desde los aportes de DLAF, asegura que:

Existen múltiples actividades que pueden realizar los docentes en el aula, sin embargo, existen algunos aspectos que pueden repetirse o verse comúnmente en las aulas donde los docentes suelen empezar sus clases con un llamado al orden, seguido de una espera por que los estudiantes adopten una actitud académica para dar inicio a las actividades, sigue un llamado a lista luego una introducción al tema de la clase por medio de una actividad corta (lectura, pregunta generadora una lluvia de ideas) o una pequeña lección magistral buscando identificar los conocimientos previos de los estudiantes, seguido de un taller elaborado previamente por el docente con la información que requiere el estudiante para comprender el tema y al finalizar con un socialización de los conocimientos en algunos casos el trabajo es grupal en otros individual, también es común encontrar clases en donde los estudiantes preparan exposiciones o proyectos con orientación de los docentes.

En definitiva, se habla de una problemática que empieza a emerger, destacada por prácticas pedagógicas que intentan ser novedosas desde las aspiraciones a desarrollar en el primer código, y en lo sucesivo, se evidencia que existe una problemática donde las prácticas pedagógicas de los docentes no apuntan a otra cosas sino a cumplir con actividades y procesos convencionales de transmisión de información, rutinas didácticas, que intentan ser innovadoras, pero solo se hacen para abordar un contenido, sin que esto busque gestionar la preparación del pensamiento crítico.

Esta problemática de la realidad de análisis se hace latente porque el pensamiento crítico obedece a una serie de mecanismos, procesos y acciones mentales que están vinculadas con la comprensión, la interpretación y la posibilidad de emitir juicios sobre el contenido de una información, conocimiento y saber, al punto de llegar a entender aspectos relevantes o descartables de ese conocimiento o información, al punto de gestionar aprendizajes y apropiaciones que permitan entender el mundo en el que se desenvuelven y se tomen decisiones asertivas para beneficio en lo personal, en lo sociocultural y en lo holístico, como metas fundamentales de las prácticas que los docentes hoy día aplican de acuerdo con los problemas que se presentan en las dinámicas sociales, y en lo sucesivo esto ayudará a consolidar la teleología de cualquier proceso educativo occidental, del que se puede analizar para entender referentes ideales y problematizados, en función de la realidad de estudio. En correspondencia con lo que se viene analizando, y para dar contexto al proceso de interpretación, se debe tomar en cuenta los aportes del informante DLAFC:

Esta planeación se realiza cada vez que se resignifica el plan de estudios, cuando no lo hacemos simplemente realizamos evaluación y retroalimentación del proceso y actualizamos nuestros documentos y por tanto nuestra labor en el aula (...) Al tiempo con estos aspectos debemos desarrollar elementos propios de nuestra labor como llamar asistencia, estar pendientes del correcto cumplimiento del manual de convivencia y del pacto de aula que ya está determinado desde el comienzo del año en cada asignatura, entre otros manejos de logística dentro de la dinámica de aula.

Autor que aseguró que la en realidad las intervenciones pedagógicas de los docentes en el marco de construcción de las realidades propias de la formación del

pensamiento crítico, solo tiene que ver con procedimientos estructurados, casi que son netamente administrativos y, se queda por fuera la oportunidad de gestionar una formación que vaya a la par de las demandas de una creación crítica del perfil del estudiante, y se enclaustra a la adquisición de conocimientos solo con sentido riguroso del conocimiento que se enseña, pero sin dejar bondades y virtudes para la vida en sí, como se acostumbra en una educación para la vida, con utilidad para el desenvolvimiento en el contexto y para la emancipación (Freire, 2005).

En este sentido, conviene decir entonces que los procesos de formación idóneos se llevan a cabo de manera efectiva, gracias a las posibilidades de actuación y participación de los docentes en los ambientes escolares con fines concretos, que en este caso tienen mucho que ver con la formación del pensamiento crítico, como medio para comprender e interpretar el mundo de manera efectiva, consecuente con el cumplimiento de algunos propósitos ligados al bienestar, la realización humana y la emancipación. Respecto a esto, hay que decir según Lindarte (2021) que las prácticas pedagógicas empiezan a tener un fin significativo justo cuando pueden generar una serie de consecuencias efectivas y trascendentales para la vida de la persona, pero en particular asegura que:

Otro de los aspectos tomados en cuenta en las prácticas pedagógicas es la caracterización de los entornos sociales los cuales permean las instituciones educativas de la sociedad y como las funciones son adecuadas a esas prácticas. Por esta razón, dichas prácticas inciden de manera favorable en los espacios sociales donde se destaque la importancia de un saber pedagógico determinante en la construcción de conocimientos significativos.
(p.7)

De allí que, si las prácticas pedagógicas apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, apuntarán al desarrollo del estudiante como un ser que pueda dar respuesta a una serie de demandas en el plano sociocultural, y esto afectará significativamente el desarrollo de habilidades del estudiante para desenvolverse en el plano personal, pero también en otros ámbitos y aspectos que tienen relación con la totalidad del ser humano, apuntando al crecimiento holístico y trascendental para su realización y emancipación plena.

Con base en esto, y aunque se desee un proceso de formación significativo, hay que decir que la intervención del docente tiene serias debilidades en su intervención, puesto que, quiere generar intervenciones ajustadas a las individualidades de los estudiantes, pero, en realidad los esfuerzos que invierte se alejan significativamente del deber ser de la tendencia crítica y sociocultural del desarrollo de los aprendizajes y de la formación de los estudiantes. Como muestra argumentativa de esto, DLAFM, aseguró: *“si la clase no se genera de la mejor manera, algunos docentes pueden proceder a una actitud más tradicionalista”* lo que devela en sí la oportunidad de encontrarse con un proceso de formación que irrumpe con las intenciones teóricas de esta tesis, y se muestra la verdad de una formación que intenta todo, menos en ver y aplicar una enseñanza que ciertamente esté ligada con el verdadero proceso de aprendizaje del estudiante.

Como bien se verá a continuación, la enseñanza aparentemente esté ligada a situaciones y actividades que pudieran tener relación con procesos novedosos, pero es importante decir que, las prácticas pedagógicas, por más disfrazadas que se quieran mostrar con situaciones novedosas e innovadoras, ya tienen esta connotación que se aleja del deber ser y de la práctica de estimulación para la formación de la cotidianidad, y esto impacta significativamente en la perspectiva que se vaya asumir de ahora en adelante, cristalizando realidades en problemas y una intervención que poco está ligada a la teoría crítica.

Resolución de problemas

Como bien se mencionó, la práctica pedagógica que prepondera está muy ligada a la convencionalidad, a un paradigma tradicional, ligado a clases magistrales y transmisión de conocimientos, asociados a la vez al control de la disciplina, entre otros aspectos, que se enmarcan en un paradigma que deja de tener vigencia, sobre todo cuando en materia de formación el pensamiento crítico se refiere.

Al respecto cabe señalar que existen testimonios que no solo tiene que ver con la transmisión lineal de la información, sino que existen aportes que se separan un poco de las perspectivas convencionales de transmisión de conocimientos, y se

acercan más a una tendencia emergente, y al respecto se presenta el testimonio del informante DEMA, autor que aseguró que: *“Se utiliza la resolución de problemas, como una estrategia clave para que busquen diferentes alternativas, investiguen, conozcan y vean diferentes perspectivas, formas y visiones de ello”*; así la resolución de problemas se presentan como una alternativa de formación según lo que expresa en su testimonio el primer docente.

Sobre la base de lo expuesto, también DLAF, complementa, porque los referentes que da el anterior autor son muy básico y, en realidad, pareciera que no se aplicaran, lo que argumenta que en la enseñanza de básica, prepondera una práctica donde: *“se les aplican problemas contextualizados (incluyendo estilo prueba saber) para que logren una fijación del conocimiento y sean competentes en la aplicación de lo aprendido (...) Para formar un pensamiento crítico en los estudiantes en ocasiones se utiliza la enseñanza basada en problemas (método científico).”*, y esto puede ser visto desde dos puntos de vista, el primero la posibilidad que ciertamente la resolución de problemas como práctica pedagógica que se lleva a cabo para la formación del pensamiento crítico, y la otra es que estas prácticas basadas en problemas termina siendo rutinarias, porque tienen que ver con la rigurosidad científica de la tradición moderna, o con un proceso de evaluación positiva como el que se maneja en las Pruebas Saber.

En relación con lo expuesto conviene ahora destacar innumerables ejemplos de cómo la resolución de problemas ha posibilitado los avances en el mundo, desde los antiguos egipcios que desarrollaron sistemas de irrigación para aprovechar el Nilo, hasta los científicos contemporáneos que buscan soluciones para el cambio climático, la humanidad ha demostrado una y otra vez su capacidad para abordar desafíos complejos a través del pensamiento crítico y la creatividad. En todas las áreas del conocimiento la resolución de problemas juega un papel central, en la ciencia los investigadores trabajan para comprender los fenómenos naturales y encontrar soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad, en la tecnología, los ingenieros diseñan productos y sistemas que mejoran la calidad de vida y permiten

superar barreras, y en la medicina, se buscan tratamientos para enfermedades y lesiones que permitan salvar vidas.

Sin embargo, este no parece ser el objetivo que se persigue con las actividades y el proceso de formación al centrarse en la necesidad de educar el pensamiento crítico, pues el informante DLAFM refleja una posibilidad de ser que se esté aplicando la resolución de problemas como una alternativa que propugna la formación crítica y en contexto de la realidad problematizada, pero es cierto entender que la intervención de los docentes no se realiza tal cual como aparece ahí, y se hace latente cuando DLAFM asegura:

Presenta en clase estudios de caso en donde el estudiante se ve enfrentado a dos posiciones contrarias, y debe elegir cuál sería la mejor opción para la comunidad, o por medio de cual se generaría un mal menor. También se le pide que presente una tercera opción en donde las partes puedan conciliar o presentar una información y que el estudiante trate de indagar si es verdadera o falsa y medios utilizaría para ello.

Esto muestra una visión limitada de lo que en realidad es el problema, la solución de problemas y la importancia de crear conocimientos a partir de situaciones de la cotidianidad que no se habían tomado en cuenta antes. Desde esta postura, se puede ver con mucha crítica, que a pesar de utilizar actividades tan novedosas como la resolución de problemas, el propósito y la misma dinámica quedan anquilosados en un proceso de preparación dirigido solo a dictar información y facilitar contenido de interés, en consecuencia, con la administración de la asignatura o especialidad que se desee. En relación con esto, es importante decir que el contexto en estudio tiene serias debilidades y aunque se intente innovar se ven serias necesidades de transformación, y esto se asegura al ver el testimonio de DEMENT:

La resolución de conflictos, este año hemos desarrollado como institución varias actividades con el grupo de gestores de paz que les han permitido a nuestros estudiantes empoderarse de manera positiva en la resolución de conflictos del aula, donde nosotros los docentes a pesar de creer que tenemos muchas veces la única verdad nos desplazamos al papel de espectadores y permitimos que las dinámicas de resolución de conflictos, sea protagonizada por nuestros estudiantes.

En sí, no se gestiona una verdadera formación basada en problemas, porque simple y sencillamente está ligado al planteamiento y ejecución de actividades rutinarias, pero poco cercanas al desarrollo del pensamiento crítico en sí. Por tanto, la importancia de enseñar y aprender a resolver problemas es a todo nivel, George Pólya, considerado uno de los pioneros en la didáctica de la resolución de problemas, sostenía que enseñar a resolver problemas es enseñar a pensar. Desde su perspectiva, la resolución de problemas no solo es una herramienta para aplicar conocimientos matemáticos, sino una vía privilegiada para desarrollar habilidades de razonamiento, creatividad y pensamiento lógico.

En su obra clásica *Cómo plantear y resolver problemas* (1945), Pólya propuso una metodología sistemática basada en cuatro fases —comprensión del problema, elaboración de un plan, ejecución del plan y reflexión sobre la solución— que ha influido profundamente en la enseñanza de las matemáticas. Esta visión pone al estudiante en el centro del proceso, alentándolo a explorar, conjeturar y evaluar, en lugar de limitarse a repetir procedimientos memorizados. Así, para Pólya (1975), resolver problemas es mucho más que llegar a una respuesta correcta: es un proceso formativo que contribuye al desarrollo intelectual y a la autonomía del pensamiento matemático. Al respecto, escribió:

Un profesor de matemáticas tiene una gran oportunidad. Si dedica su tiempo a ejercitar a los alumnos en operaciones rutinarias, matará en ellos el interés, impedirá su desarrollo intelectual y acabará desaprovechando su oportunidad. Pero si, por el contrario, pone a prueba la curiosidad de los alumnos planteándoles problemas adecuados a sus conocimientos, y les ayuda a resolverlos por medio de preguntas estimulantes podrá despertarles el gusto por el pensamiento independiente y proporcionarles ciertos recursos para ello. (p.7)

Ahora bien, para Sáenz (2018), la importancia de la resolución de problemas va más allá de los avances científicos y tecnológicos. En el ámbito educativo, la capacidad de resolver problemas es una habilidad fundamental que se debe cultivar en las futuras generaciones, ya que, aprender a enfrentar desafíos de manera reflexiva y metódica no solo fortalece el pensamiento crítico, sino que también fomenta la autonomía y la capacidad de adaptación en un mundo en constante cambio, de allí la importancia de promover la resolución de problemas en todos los

niveles educativos, proporcionando a los estudiantes de las herramientas y el apoyo necesarios para enfrentar desafíos con confianza y determinación. Y, como lo asegura Polya (1975) Se debe procurar un ambiente de aprendizaje que celebre el error como una oportunidad para el crecimiento y la mejora.

Lectura como estrategia

Otro aspecto importante es dar a entender que una actividad que se gestiona para que se intente formar de manera holística en básica es la lectura, de manera que se amplíen horizontes, se muestren posibilidades de ser y se construya una interacción del educando con todo el contenido discursivo que puedan contener los textos a ser propuestos como medios de incentivo para una formación holística de los estudiantes. Sin embargo, la realidad muestra de manera oportuna DLAFL, informante que aseguró: *“Utilizo la lectura en materia de ensayos, incluso cuentos o noticias, en donde emitan juicios no basados en la pura subjetividad sino en la objetividad, en la norma, en la ética, en los valores, en la sociedad y en la comunidad”*, procedimiento que puede ser visto ciertamente como tradicional y convencional, pues en el discurso solo se muestran principios definicionales, como teóricos de lo que se debe enseñar a través de la lectura, y que se deben propiciar para una formación holística.

Desde lo expuesto, es cierto entender que en realidad no es así, y esto se muestra cuando DLAFD, aseguró: *“Se realiza lectura y análisis de los documentos estandarizados a nivel nacional, que contienen los derechos básicos de aprendizaje, competencias específicas y las evidencias de aprendizaje esperadas”*, un procedimiento riguroso que tiene que ver con la decodificación de los textos, pero que no tiene un impacto positivo y trascendental hacia la formación del pensamiento crítico, a partir de estrategias novedosas que tienen que ver con la comprensión, aplicación y gestión del conocimiento a partir de la lectura, pero que en ningún momento se ve por ahí, sino al contrario, se muestra solo como el cumplimiento de actividades rutinarias, incluso como el mismo dictado.

Desde este contexto, atendiendo la enseñanza especialmente a partir de la lectura, se encuentra como una oportunidad para la formación holística y crítica de los estudiantes de. Para que esto sea posible, se requiere hacer una mirada al sistema educativo, en este caso en particular, al colombiano, a sus proyecciones y metas, teniendo en cuenta que desea un mejoramiento del servicio y que procura estar alineado con los estándares internacionales, con los objetivos del proyecto de desarrollo sostenible (ODS). Y es en esta búsqueda de propender por una educación de calidad, que se pueden evidenciar falencias muy notorias en el proceso de formar jóvenes críticos, como ciudadanos del mundo, plantea, Cassany (2003), en el tejido actual de un mundo pluricultural, dinámico, conflictivo, la única solución educativa viable es formar a una ciudadanía, independiente y democrática, con habilidades para leer, escribir y hacer uso de un pensamiento analítico y crítico.

En relación con esto, la lectura no se convierte en una alternativa pedagógica para el proceso de formación efectivo, al contrario, confirman la convencionalidad de la enseñanza y de las prácticas pedagógicas, lo que limita y frena las posibilidades de una formación crítica y, por lo tanto, para la vida, lo que resta importancia, frena alcances y retarda el proceso de preparación para que el estudiante pueda enfrentar el mundo de manera asertiva, significativa y contextualizada, en pro de crear seres con condiciones de asumir la realidad circunstancial como una configuración propia de subjetividades e intersubjetividades, pero que aquí se ven coartadas a las estructuras impuestas por los docentes propio de una pedagogía convencional.

Sujeto y contexto

En correspondencia con las interpretaciones que se han hecho, conviene también que se interprete un intento discursivo de aclarar que las prácticas pedagógicas intentan ser innovadoras porque relación la formación individual con un acervo cultural, con un entorno social o con un contexto, de manera que da cabida a la vinculación de la escuela con la vida misma para adecuar cada conocimiento y encontrar resultados significativos y trascendentales.

Desde esta postura conviene ver cómo se da en la realidad de estudio y, es importante que se gestione en función de los resultados obtenidos en la entrevista, y al respecto DEMA, aseguró que las prácticas se llevan a cabo a través de actividades que incentivan al estudiante en situaciones donde se halla: *“viéndose a él como sujeto activo y que cada acción, decisión o situación que asimile y accione tiene una consecuencia sobre todo su contexto. Contextos y resultados que también tiene que comprender, analizar, entender, desaprender y volver a reaprender”*, pero en realidad no se muestra cómo esto es posible, ni cómo se ejecuta en realidad, sino por el contrario, se muestra como una meta a alcanzar sin pasos claros que incentive al docente en su clase para que los estudiantes lo cumplan con efectividad, donde no se evidencia por ningún lado actividades, situaciones o similares, que vayan a la par de las exigencias que se han comentado hasta el momento.

Este intento de cambio de la tradicionalidad que se ha interpretado hasta aquí, también se ha visto en el testimonio de DLAFC, informante que aseguró la necesidad de: *“Plantear actividades de clase que no se limiten a la transmisión de conocimiento, sino que permitan ejercicios de análisis y apropiación de los mismos, permitiendo aplicarlos en la realidad”*, pero en realidad no explica cómo lo hacen, es decir, en realidad esto no se lleva a cabo, no se ejecuta en el contexto y no se aplica en los escenarios pertinentes de la investigación, que tienen que ver con la realidad específica para la formación del pensamiento crítico, lo que muestra prácticas pedagógicas netamente convencionales y aisladas de las exigencias del deber ser de la educación actual, desde las oportunidades de desarrollo del pensamiento crítico.

Un aspecto a destacar aquí se refiere a las prácticas pedagógicas y a las funciones docentes como elemento referencial de la formación holística de los estudiantes, a partir de la formación del pensamiento crítico, pues es su función como promotor de las actividades del campo, pues su condición de productividad – económica, y el aprovechamiento que existe de los recursos del contexto, como

dinámica laboral y de sostenimiento, hacen que los procesos educacionales se deban desarrollar en función de ello.

En relación a esto, Gajardo y De Andraca (1992) afirman que “el profesor además de sus funciones pedagógicas, asume otras tareas vinculadas a la satisfacción de demandas provenientes del medio. Así, es frecuente que se ocupe también en tareas de promoción del desarrollo local o comunitario” (p.23), dentro de una tendencia sociocrítica, importante para la gestión de un pensamiento crítico, esto es pieza clave, pero las realidades muestran una necesidad de contextualización que no se manifiesta por ningún lado, y lo más vinculado con esto es el testimonio de DLAFI:

La parte social a que grupo de amigos pertenece. Un aspecto importante es su contexto tenemos una población en su mayoría de estratos uno y dos, determina actitudes como manejo del vocabulario, resolución de conflictos, sueños y expectativas de su proceso de educación

En este orden de ideas, por ningún lado se muestran actividades o intervenciones que vinculen el sujeto y el contexto, sino que en resumidas cuentas se muestra, mejor como una necesidad. Por su parte, una práctica pedagógica contextualizada, parte de la propia realidad que presenta el entorno en su particularidad, pues este es el principal medio de supervivencia, que permite a cada persona emprender y alcanzar sus metas, acordes con una condición de vida mejor.

Para ello, el docente debe tener medios que le permitan adecuar su intervención a la manera que lo impartido durante las clases, le proporcione herramientas para que cada persona educada, trascienda en las distintas esferas del saber, y pueda acceder de mejor manera, al estado idóneo deseado tanto a nivel individual como colectivo. En sí, estamos hablando de una práctica pedagógica que tiene una problemática que se vincula con una tradicionalidad netamente, alejada de las realidades y posibilidades de crear un pensamiento crítico, seres autónomos y, por consiguiente, de desenvolverse de manera efectiva para un desarrollo que le permita ir cada día conforme con sus aspiraciones de desarrollo armonioso, total y crítico, que al mismo tiempo sea oportuno para su emancipación y el logro de una realización hasta alcanzar la plenitud.

Debilidades de la tecnología

Un aspecto que impera en las prácticas pedagógicas contemporáneas, es el uso de las tecnologías, se presume que estas pueden ayudar a acercar distancias, a facilitar la comunicación, a masificar la información para que sea gestionada y se puedan obtener conocimientos de manera democrática (Mora, 2008), pero es cierto entender que utilizadas inadecuadamente en la práctica, pueden ocasionar consecuencias negativas, como dispersión de la información, sustitución y reemplazo de las prioridades de información, e incluso exceso de información que perturba la obtención de un buen conocimiento. Para analizar aportes sobre este aspecto en el contexto de estudio, se tomaron en cuenta algunos testimonios, como el de DLAFL, autor que aseguró que:

Las mediaciones tecnológicas han limitado el pensamiento crítico, haciendo que el individuo se mueva en masa, opine en masa y se comporte como una masa, sin criterio, alienante y sin objetivos propios. Confían en las redes sociales y personas que logran tener mediáticamente un alto grado de influencia, ya no leen, y su visión se limita a mediocres ambiciones del mercado.

Es decir, se ve como un opuesto significativo a la esencia del pensamiento crítico, cuando bien se ha visto como un punto de partida a cumplir con principios de la misma teoría crítica que tienen que ver con la masificación, accesibilidad, democratización y disponibilidad de la información para beneficio de la persona y su contexto. Así se puede ver cierto rechazo de las tecnologías en función de las tecnologías y la oportunidad de gestionar espacios para que se desarrolle holísticamente el estudiante. Situación que preocupa y muestra la divergencia de las necesidades y realidades socioculturales de los estudiantes, en función de las oportunidades que se brindan en el aula de clase a partir de las prácticas de los docentes.

Como aporte significativo, es importante también tomar en cuenta a DLAFI, el sujeto de estudio que aseguró: *“Los docentes se abstienen de usar elementos tecnológicos o visuales en las aulas por la dificultad de transporte y cuidado de los mismos”*, testimonio que abre el compás sobre la perspectiva de la realidad, y en

realidad no es que las tecnologías frenen el proceso de formación, u obstaculicen la preparación de educandos para la vida, sino que el docente no está capacitado para la preparación para la vida, a partir de los recursos con los que se cuenta en la actualizada, y eso hace que existan disyuntivas entre las oportunidades y las realidades de las prácticas que se llevan a cabo. Muestra de esto también se presenta el testimonio de DL AFC:

El uso de la tecnología puede mejorar el pensamiento crítico gracias a lo atractivo que puede resultar, la tecnología es una herramienta que gusta de los estudiantes pero que los docentes por desconocimiento o por comodidad no se utiliza para sacar el máximo provecho.

Con base en lo que se ha mostrado anteriormente, es importante asegurar desde el testimonio del informante en cita que, en realidad, las debilidades son del docente, pero las tecnologías siempre vienen a aportar medios oportunos para la interacción y el diálogo, y esta conjetura se puede concretar cuando asegura que “*por desconocimiento o por comodidad no se utiliza para sacar el máximo provecho*”, lo que muestra en líneas generales una falta de competencias que sesgan a ciencia cierta los alcances de una educación crítica, significativa y por lo tanto contextualizada.

Sin duda alguna, la postmodernidad ha logrado cifrar todos y cada uno de los aspectos que dan vida a nuestro quehacer diario. Es así, como las políticas educativas, han sido descuidadas por varias décadas; dejando a un lado los aspectos importantes que representan ser maestro, escuela, métodos de enseñanza y saberes pedagógicos, entre otros. La postmodernidad nos presiona hacia las prácticas emergentes, los nuevos paradigmas y las complejidades que la actual realidad nos muestra, que incluye, por ejemplo, las tecnologías, pero que no se pueden aprovechar por esa falta de adecuación en función de lo que se ha comentado. Por tanto, es necesario citar a Mora Pascual (2008) cuando expone que la enseñanza:

Implica, en principio, ayudar a las personas a que cambien conceptos previos, que modifiquen los conceptos distorsionados, y que construyan otros; la enseñanza busca que los individuos actualicen y construyan

significados, aunque guiados por los conceptos que la ciencia mantiene como admitidos socialmente (p.63).

La nueva racionalidad de la educación, debe apuntar hacia la nueva concepción de las matrices: maestro, alumno, espacios escolares, procesos didácticos, procesos evaluativos, donde lo tecnológico juega un papel fundamental y, lo innovador no debe ser visto como un freno inmediato de las oportunidades que se brindan en y para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Es por ello, que en el nuevo espacio para la escolaridad surge el modelo emergente de la escuela que se caracteriza por lo virtual, tal como lo plantea Mora (2008) en su libro *La Escuela del Día de Después*:

Nos enfrentamos a un modelo emergente de escuela caracterizada por la virtualidad, en donde la constante será la desaparición del mundo en tiempo real. La virtualidad amenaza con desplazar la escuela, en donde los estudiantes eran espectadores, hoy lo virtual los convierte en actores de un solo golpe (p.16).

Dicha situación nos obliga a pensar en la reinterpretación de nuestra historia actual, los tiempos que a futuro se nos avecinan, capitalizados por la revolución científica donde la globalización determina el quehacer diario del educador, asignándole a éste la responsabilidad de ir a la vanguardia con el mundo o contexto, donde se vincule la tecnología con el pensamiento crítico, y a la vez se pueda gestionar el desarrollo trascendental de la persona. Con esta realidad virtual, el proceso educativo tendría oportunidades de alcanzar niveles inimaginables. Es por ello, que repensar las prácticas educativas bajo la perspectiva de la postmodernidad representa en la actualidad un reto para analizar y vencer los riesgos que puedan suscitarse en el camino para lograr así el cambio de las representaciones mentales.

Oportunidades de participación

Un aspecto que ha salido airoso de toda esta crítica a las prácticas pedagógicas, es que en cierta medida la participación de los estudiantes ha de ser un principio fundamental a destacar y utilizar en las actividades orientadas por los docentes para consolidar la formación del pensamiento crítico, y esto se muestra cuando el informante DEMA aseguró: *“Los estudiantes generalmente en mis clases*

tienen la posibilidad de comunicar sus dudas, su punto de vista según lo que le parece para mejorar la clase". Muestra en sí un principio importante de los docentes en considerar las acciones y funciones de los estudiantes en relación con las prácticas pedagógicas, involucrando la acción de los docentes y, por consiguiente, involucrando el desempeño de este frente a las demandas de la clase.

Sin embargo, hay que decir que a pesar de que hay una buena participación, de los estudiantes durante las clases, estas no tienen un sentido crítico, contextualizado o trascendental, sino que, al contrario, se encuentran limitados y sesgados por interacciones estructuradas y superfluas, y así también se ve con el testimonio del informante DLAFM, quien aseguró que en sus prácticas pedagógicas:

Se plantean actividades como foros de participación donde ellos están obligados a leer la opinión de sus compañeros y ejercer su opinión, un gran porcentaje de los estudiantes solo pretenden leer y ejecutar respuestas estandarizadas de manera empática sin ningún contenido sustancial, leer cada comentario y retroalimentar en el poco espacio de clase es difícil y muchas veces la actividad se ve opacada por elementos externos.

Esta visión es un tanto estructurada, parafraseando a Remolina, *et al.* (2004), pues se muestra que las situaciones en donde se le da oportunidad de participar al estudiante, tiene que ver con las mismas estructura rígidas de las clases, pero no tiene mucha relación con la dinámica existencial, crítica, sociocultural, espontánea, simulada y ubicua de la educación crítica, por lo tanto, los retos, intervenciones y realidades solo se suscriben a la convencionalidad en la enseñanza en sí, sin que esto genere en realidad un aporte a la formación total de los estudiantes. Lo mismo sucede, pues, con el testimonio del informante DLAFM, representante que aseguró que:

La participación de los estudiantes en algunas clases es alta debido a que los docentes usan estrategias que permiten expresiones de los estudiantes, los debates, conversatorios, exposiciones son comunes en algunas áreas y en otras predomina la atención, el comportamiento y el trabajo escrito (...) Los docentes generan estrategias en las que el estudiante desarrolla su aprendizaje a través de metodologías activas en las que el estudiante a partir de su conocimiento previo genera ideas y conceptos que le llevan a promover un pensamiento crítico según el tema de cada clase.

Es importante decir al respecto que, además del conocimiento disciplinar indispensable que debe tener el docente, y de su habilidad para transmitir esa información específica, relacionada con contenidos de áreas de aprendizajes, debe ser además formador, con un sentido humanista y constructivista, orientando las conductas de los estudiantes hacia los referentes éticos y morales, que guían la conformación holística del ser del mismo, para propulsar un encuentro del hombre con su máxima realización, a favor de ocasionar plenitud y bienestar, como fin último por el que se educan los estudiante.

Esta situación no se ve por ningún lado en la participación de los estudiantes, y por lo tanto, se ve una acción rutinaria, ajena al concepto fundamental del pensamiento crítico y de las oportunidades para desarrollarlo efectivamente en correspondencia con los intereses y acciones de los educandos. Para darle sustento a las cualidades formativas del Maestro Remolina et. al. (2004) expresan que “el maestro auténtico posee una característica esencial que lo distingue como líder, formador y forjador de personas potenciador de saberes y valores que coadyuvan al desarrollo humano” (p.263), de allí que la participación debe ser descentralizada, espontánea, vivencial, vinculada coherentemente con los intereses y necesidades de los estudiantes y, en lo sucesivo, relacionada con la vida misma del educando.

Trabajo cooperativo

Un ejemplo oportuno de la participación trascendental en las clases, hacia una práctica que propugne el desarrollo del pensamiento crítico, es aquella que estaría basada en el trabajo cooperativo, en actividades de interacción social y en fines contextualizados para que se vincule la educación formal con la vida misma, desde esta perspectiva, para conocer la realidad es importante tomar en cuenta el testimonio del informante DLAFL, quien aseguró: “Además, también se utiliza la estrategia de trabajo o aprendizaje cooperativo (basado en monitores) como una planificación de acuerdos y el asertividad de la opinión de cada estudiante, etc.”, situación que es preocupante, porque en realidad no se muestran detalles de lo

comentado, solo se refleja la necesidad de cooperación y colaboración, pero no se muestran acciones que verdaderamente involucren la cooperación desde una perspectiva trascendental.

Desde esta iniciativa y/o necesidad, es conveniente citar a Mora (2012), quien expone claramente aspectos relevantes de la ética de la responsabilidad social, el cual considera que:

En la ética de la responsabilidad gadameriana la personabilidad no es una vuelta al Ser-sí mismo, sino que debe ser un Ser-con-los-demás, que incluso contenga la potencialidad de ser capaz de contradecir sus propias afirmaciones (...) La ética de la responsabilidad gadameriana “implica una actitud de condescendencia frente al otro en aras de la comunicación racional.” Pero cuidado no se trata de caridad por lástima. Algunas veces decimos que respetamos las diferencias porque nos da lástima del otro, cuidado esa no es la ética de la responsabilidad. (pp.222-225)

De allí que la alteridad se convierte en el mejor medio de desarrollo crítico de un pensamiento en el estudiante, primero porque ayuda a vincular entre la individualidad y subjetividad del ser humano, con la colectividad – social de la persona, y se gestiona un proceso de intersubjetividad, que parece ser un mero ejemplo epistemológico de acuerdo o consenso social, pero que en realidad tiene mucho que ver con la oportunidad de ver con una perspectiva compleja el mundo que le rodea, asumir una postura personal significativa, y sin que esto afecte la identidad de la visión de mundo, se pueda comprender al otro o lo otro y, a su vez, se pueda asumir una postura luego de someter a duda, argumentar y discutir al respecto, primero con los preceptos y luego con lo que se genera en el entorno.

Desde esta perspectiva, se ve con mucha preocupación la existencia de una educación que intenta gestionar la cooperación, pero que a fin de cuentas no hace otra cosa sino imponer tareas con roles casi que preestablecidos, sin que surja espontaneidad, y sin que esto se relacione o se vincule con la vida misma del educando. Al respecto DLAFI, asegura que la participación cooperativa se da de la siguiente manera: “ellos normalmente están en grupos de dos personas escogidos por ellos mismos, donde resuelven y trabajan de manera colaborativa”, una perspectiva muy sesgada y limitada como se ha venido viendo hasta el momento y hasta aquí, lo que limita significativamente el desarrollo del pensamiento crítico.

Muestra de estas conjeturas también se evidencian en los aportes que genera el informante DLAFL, sujeto que aseguró que en su momento: *“El proceso educativo se busca a partir de actividades corporales, trabajos en grupo para fomentar el aprendizaje cooperativo y desarrollar conceptos de los estudiantes desde la teoría, pero que se manifieste con sus propias palabras”*, y esta realidad no muestra otra cosa sino una educación netamente escolarizada, sin oportunidades del desarrollo de un pensamiento crítico, oportuno para que exista un nexo entre las necesidades de los estudiantes y la vida en sí, hecho que coarta las posibilidades de una educación para la vida, una educación que permita ver la vida con una perspectiva trascendental, lejana de las verdades hegemónicas y oportuno para una formación significativa para afrontar el mundo con atino y prudencia, en función de lo que se vaya conociendo y que sea útil a la vez.

Tomando en cuenta las ideas planteadas, Mora ve en Gadamer y su método hermenéutico, y este debe ser el camino para una educación que forme el pensamiento crítico y que gestione el trabajo cooperativo para tal fin, por el cual deba trascender la humanidad actual, para que apegada a su condición no se desnaturalice, y acabe por hacer uso de la alteridad con el vano propósito de satisfacer sus necesidades particulares. En la actualidad el paradigma del rendimiento y el desempeño materialista, es percibido como una cuestión del pasado - de la Modernidad (Mora, 2008).

Hoy día, la Comprensión del otro en un sentido sincero, virtuoso y sensible, debe ser el eje fundamental de la educación, y debe ser un principio del trabajo cooperativo, que en ningún momento se vio en los testimonios de los informantes y muestran una problemática sustancial en el contexto de la formación del pensamiento crítico, donde se promueva un cambio radical de la lucha de razones y, por el contrario, se manifieste una dimensión artística de la consideración de la opinión del otro, a fin de generar espacios de diálogo (repetimos – sinceros), y sea ello el aparato que construya conceptos, perspectivas, preceptos, tanto en lo académico, en lo científico, como en lo coloquial o cotidiano.

Para Gadamer, analizado por Mora (2012), no hay mejor vía a la construcción del conocimiento, y a la consolidación de las relaciones humanas, que una comprensión basada en una ética dialógica, donde los fundamentos del otro sean importantes y elementales en la justa valoración, en una retroalimentación para la constitución de lo común, y la “Deconstrucción” sea la estrategia idónea, en aras de no estar estigmatizados ni sesgados por arraigos individualista, sino por el contrario la pluralidad de perspectivas, la apertura de las reflexiones y las múltiples opiniones, se presenten en virtud de realzar la propuesta de quien conforma la otra parte del diálogo, y ello incluso pueda hacer ver el rostro de la imparcialidad, de lo que es el ser verdadero de aquello que es epicentro de discusión, de comprensión o aprehensión, y así se pueda alcanzar la meta de lo educativo, de lo social, de la superación personal, y por qué no, de la formación personalísima.

Subcategoría: Deudas de una enseñanza crítica

A propósito de esto último, Mora (2012) considera que la formación de cada humano, deben estar apegada a una ética de responsabilidad social, como principio que salvaguarda el carácter gadameriano de dicha ética, el cual se centra en:

El “arte de no tener razón.” Gadamer “distingue el habla auténtica de la inauténtica en que la inauténtica ‘solo busca tener razón’ (...) Al buscar tener razón no puede uno ‘darse cuenta de cómo son las cosas’. (...) Es menos importante para Gadamer tener la razón que aprender lo que es, a lo cual se accede mediante el preguntar. (p.225)

Es decir, en la formación humana debe crearse un nexo indisoluble de la aceptación del otro, del preguntar al otro, y esto no es más que el desarrollo del pensamiento crítico, de sus ideas, perspectivas, y razones, para que ello conlleve a la efectiva consolidación de aspectos conceptuales o sociales, sin la necesidad de transformarle en una abnegación absurda, que cree falsos apegos y compañerismos, sustentados en sentimientos de culpas o de lástima, que socavan y destruyen la dignidad del otro; sino que más bien sea una extensión de la virtuosa capacidad de comprensión y condescendencia; con el propósito fundamental de que enalteciendo lo antagónico, se pueda avizorar la realización personal, y con ello el

logro de metas epistémicas y sociales que se aspiren. Por tanto, es conveniente citar la reflexión de Ingenieros (1982):

El éxito es benéfico si es merecido; exalta la personalidad, la estimula. Tiene otra virtud: destierra la envidia, ponzoña incurable en los espíritus mediocres. Triunfar a tiempo, merecidamente, es el más favorable rocío para cualquier germen de superioridad moral. El triunfo es un bálsamo de los sentimientos, una lima eficaz contra las asperezas del carácter. El éxito es el mejor lubricante del corazón: el fracaso es su más urticante corrosivo. (p.74).

De allí que, sea pertinente el éxito merecido y a su vez esté demarcado por el talento moral, que engendra un hombre virtuoso y honesto, no dependiente de un cómplice u oportunista que traiciona principios para satisfacer sus apetitos, bajo un falso compañerismo que reproduce “mapas de abandono” y dependencia, como lo expresa Mora Pascual. De allí que, La Bruyère citado por Ingenieros (1982): “En la amistad desinteresada hay placeres que no pueden alcanzar los que nacieron mediocres” (p.86), este en sí ha de ser uno de los principios de enseñanza que se deben manejar para la formación del pensamiento crítico, en donde la fraternidad para la emancipación debe imperar y, la preparación para la vida debe estar ligada a la formación holística siempre en términos de consideración para un pensamiento crítico, trascendental y significativo (Freire, 2005).

En correspondencia con lo expuesto, el hombre debe considerar una formación con carácter ético asignándole un valor moral, que es superior a la formación viciada, que puede asfixiar las aspiraciones. Frente a esto, cita Ingenieros (1982): “Todos los hombres de personalidad firme y de mente creadora, sea cual fuere su escuela filosófica o su credo literario, son hostiles a la mediocridad”. (p.44). partiendo de esta reflexión el hombre debe trabajar virtudes, bajo puestas de fé y pasión, de compromiso, puesto que la moralidad es tan importante como la inteligencia en la composición del carácter, estando presente la dignidad, la cual según Ingenieros estimula toda perfección del hombre. En consecuencia, Ingenieros (1982):

El hombre rutinario es inmune a la pasión de la verdad, supremo ideal a que sacrifican su vida pensadores y filósofos. Sus inteligencias son como las aguas muertas; se pueblan de gérmenes nocivos y acaban por descomponerse. El que no cultiva su mente, va derecho a la disgregación de

su personalidad. Las tierras fértiles se enmalezan cuando no son cultivadas.
(p.62)

En correspondencia con lo expuesto, el falso compañerismo, es sinónimo de amistad amoral, convirtiendo a uno en conformista, bajo el Alienis Juris del otro, que no permite que éste marque la diferencia, que no gestione si quiera descubrir su propia existencia y visualice nuevas rutas para encaminarse en ellas; cultivando su ser y construyendo sus herramientas con diversos conocimientos que le permitan comprender y enfrentar los retos que puedan presentar sus fines. En palabras de Ingenieros (1982): “la excesiva prudencia de los mediocres ha paralizados siempre las iniciativas más fecundas” (p.18). Desde esta perspectiva, la mentalidad académica debe responder al desarrollo del pensamiento crítico, pues debe responder a una ética con responsabilidad práctica que tiene que ver con la manifestación de las posibilidades del hombre Mora (2015), expresa que:

El problema de la bioética por tanto, no es un problema de la razón pura, sino del imperativo categórico (...) no es un problema que deba ser revisado con criterios de lógica o sofística aristotélica; dicho con el lenguaje de Platón no es sólo un problema de aprehensión conceptual” (p.33).

En ese sentido, la mentalidad académica no debe ser solo un compendio estructuralista de categorías y conceptos, sino que además debe ser una conducta asertiva, conteste a un paradigma y a un enfoque que resulta como un proceso de maduración y crecimiento, estos pueden devenir del análisis y fundamentación teórica sustentada en su formación. En correspondencia con este código emergente, se debe asegurar según los informantes, se debe complementar un elemento referencial a partir de los aportes de Gajardo y De Andraca (1992), quien expresa que el deber ser de la enseñanza, debe estar precisado en los “objetivos mínimos para las asignaturas básicas – castellano, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales – fijados por la ley” (pp.29-30), y que en resumidas cuentas, se sustentan en elementos básicos de las competencias a desarrollar en cada una de estas asignaturas; como leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, reconocimiento de los espacios naturales y de los momentos históricos, propios de

su contexto sociocultural, pero el pensamiento crítico, claramente no se ve por ahí, y difiere de los principios fundamentales que se puedan desarrollar.

En ese sentido, más que el objetivo de la educación, es deber del accionar docente y de su identidad, preparar un escenario completo, para facilitar cada uno de los aprendizajes mínimos esperados, oportunos para mejorar sus conocimientos oportunos para la formación del pensamiento crítico, y la posibilidad de relacionarse efectivamente con otros contextos y espacios, acordes a la formación política de ciudadanos, con aptitudes y actitudes, favorables para su desenvolvimiento en distintas esferas. Desde esta perspectiva, la función docente debe impulsar de un modo u otro, la formación del pensamiento crítico, para responder de manera efectiva, ante las necesidades del contextuales de cada quien, lo que define de una manera u otra el alcance trascendental de la educación de estos tiempos, en cuanto a las funciones básicas y elementales que debe cumplir de manera general, en la creación de seres humanos capaces y trascendentales (Gajardo y De Andraca, 1992, p.23-24).

Para sintetizar los hallazgos hasta aquí, conviene entonces tomar en cuenta la siguiente representación gráfica, orientada hacia la presentación de los aspectos que vinculados con la didáctica, giran en torno a la formación del pensamiento crítico, y donde se logra evidenciar una problemática existencial y fundamental, frente a todas las cosas, situación que ayudará a consolidar un referente sobre las prácticas que se deben realizar para el logro de objetivos en el plano educativo, con énfasis al impacto con la vida cotidiana del estudiante, y su desenvolvimiento multidimensional.

Figura 1.

Síntesis de unas prácticas pedagógicas y de una didáctica que poco se acerca a la intencionalidad crítica de la formación.



En la figura descrita se observan hallazgos convencionales de la educación que apuntalan el desarrollo del pensamiento crítico, destacando su valor como eje de las vivencias docentes y estudiantiles. Se percibe un énfasis cultural y teórico que asigna al pensamiento crítico un estatus de valor predominante, como objetivo deseable y aspiracional dentro de los procesos formativos. Este marco sugiere que la escuela reconoce la importancia de cuestionar, razonar y debatir como competencias centrales para la ciudadanía y la innovación educativa. Sin embargo, el texto señala una disonancia entre ese reconocimiento y la práctica real en el aula y en la gestión institucional.

En la práctica cotidiana, el pensamiento crítico no se activa ni se fomenta de manera sostenida, lo que genera una brecha entre lo deseado y lo acontecido en las experiencias de aprendizaje. Así, el valor atribuible al pensamiento crítico no se materializa como capacidad visible en las actuaciones docentes ni en las evaluaciones o en los proyectos pedagógicos. La raíz de esta brecha parece

situarse en las condiciones de gestión de recursos y en la manera como se observa al estudiante y su entorno. Si los recursos son limitados, inestables o mal distribuidos, las prácticas pedagógicas tienden a priorizar la cobertura y la disciplina sobre la indagación y el análisis crítico. La configuración de los escenarios de aprendizaje—aulas, tiempos, materiales y apoyos—puede favorecer enfoques reproductivos o memorísticos en lugar de estrategias que promuevan la argumentación, la duda y la revisión de ideas.

En este sentido, la estructura organizativa y la presión por cumplir estándares pueden actuar como inhibidores del pensamiento crítico, relegándolo a un discurso más que a una acción educativa concreta. Así, la gestión de recursos condiciona la posibilidad real de cultivar habilidades críticas. El análisis de las vivencias comentadas revela una tensión entre el valor teórico del pensamiento crítico y su implementación práctica. Es posible que docentes y autoridades reconozcan la relevancia de razonar, cuestionar y justificar decisiones, pero carezcan de condiciones para diseñar tareas desafiantes, investigar problemas reales y evaluar procesos de razonamiento.

La evaluación, cuando existe, podría centrarse en resultados finales y en la memorización, sin exigir evidencia de procesos de pensamiento, argumentación o reflexión. Esta ausencia de evidencias de pensamiento crítico en la praxis educativa dificulta que el alumno internalice y transfiera esas competencias a contextos variados. En consecuencia, el valor estratégico del pensamiento crítico queda desactivado en la rutina escolar. Por último, la observación apunta a la necesidad de reconfigurar escenarios y recursos para activar realmente el pensamiento crítico. Esto implica, entre otros, cambiar la distribución de recursos hacia prácticas pedagógicas que favorezcan la indagación guiada, el debate informado, proyectos colaborativos y la resolución de problemas reales. También implica redefinir la evaluación para capturar evidencias de razonamiento, argumentación, metacognición y aprendizaje situado.

El entorno educativo debe propiciar espacios seguros para la duda, la revisión de ideas y la construcción colectiva de conocimiento, donde el pensamiento

crítico se viva como proceso y no solo como resultado. En suma, es fundamental alinear el valor simbólico del pensamiento crítico con prácticas, estructuras y recursos que lo hagan operante en la vida escolar.

Tabla 3. Síntesis preliminar de la categoría Prácticas de desarrollo del pensamiento crítico

Categoría	Subcategoría	Unidades de análisis
Prácticas de desarrollo del pensamiento crítico	Participación del estudiante	Motivaciones para el estudiante
		Participación y motivación
	Realidades sobre el pensamiento crítico	Crítica como principal objetivo educativo
		Consecuencias sin pensamiento crítico
		Versión limitada del pensamiento crítico
		Pensamiento crítico y la duda
Prospectiva del pensamiento crítico	Pensamiento crítico y complejidad	
	Beneficios del pensamiento crítico	

Motivaciones para el estudiante

La motivación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que cuando una tarea es valorada y percibida como significativa por el individuo, se genera una motivación intrínseca. Esta forma de motivación surge del interés genuino y la satisfacción interna que experimenta la persona al involucrarse en una actividad sin necesidad de recompensas externas. La valoración positiva de la tarea impulsa a los estudiantes a dedicar mayor esfuerzo, persistir ante dificultades y profundizar en su comprensión, aspectos esenciales para un aprendizaje efectivo y duradero.

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca no solo influye en el rendimiento académico, sino que también tiene importantes consecuencias psicológicas que repercuten en el desarrollo del pensamiento crítico. Cuando los estudiantes están motivados por un interés auténtico, tienden a cuestionar, analizar

y reflexionar más profundamente sobre los contenidos, promoviendo así habilidades cognitivas superiores. Este interés actúa como un catalizador que estimula la curiosidad y fomenta una actitud activa frente al conocimiento, elementos clave para desarrollar capacidades críticas y analíticas. Ante ello, Deci y Ryan (2015) plantean que:

la motivación es la la tarea es valorada, intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico. Expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al Interés que se suscita en el sujeto (p. 62).

Además, los autores resaltan que este componente de la motivación está estrechamente ligado a las experiencias subjetivas del individuo. La sensación de que una tarea es valiosa o relevante genera un estado emocional positivo que refuerza el compromiso con el aprendizaje. En este sentido, el interés no solo motiva a realizar la tarea, sino que también contribuye a crear una relación emocional saludable con el proceso educativo, favoreciendo la autoestima y la autoconfianza del estudiante.

Es importante destacar que la motivación intrínseca se diferencia claramente de la extrínseca, ya que esta última depende de recompensas externas como calificaciones o reconocimiento social. Por tal motivo, las actividades motivadas por intereses internos tienen un impacto más duradero en el desarrollo psicológico y cognitivo del individuo. Por ello, en contextos educativos, promover tareas significativas y alineadas con los intereses del alumnado puede potenciar su motivación intrínseca y facilitar un aprendizaje más profundo y autónomo.

El interés suscitado en el sujeto también tiene implicaciones en su capacidad para afrontar desafíos académicos. Cuando los estudiantes sienten curiosidad por un tema o problema, están más dispuestos a explorar diferentes perspectivas y buscar soluciones creativas. Esto fomenta no solo habilidades de pensamiento crítico sino también resiliencia ante obstáculos, ya que su motivación proviene de un deseo interno de aprender y comprender en lugar de simplemente obtener recompensas externas. En tal sentido, DLAFL plantea que:

Cuando se les motiva, por nota se evidencia el incremento en la participación, más cuando es alto el porcentaje y son actividades dinámicas que los motiven a un ejercicio práctico, así mismo cuando van perdiendo alguna actividad y se les indica que la recuperan participando de lo que se desarrolle en ese momento

Cuando los alumnos sienten que tienen control sobre lo que aprenden y cómo lo hacen, su interés aumenta naturalmente, fortaleciendo así su motivación intrínseca. Entender la relación entre valoración de tareas e interés personal permite repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva centrada en el estudiante. Fomentar actividades significativas que conecten con sus intereses internos puede potenciar no solo su rendimiento académico sino también su desarrollo psicológico integral. La promoción del interés genuino se convierte así en una estrategia clave para cultivar pensadores críticos capaces de afrontar los retos complejos del mundo contemporáneo con autonomía y entusiasmo.

Por otro lado, Deci y Ryan (2015) sugieren que las instituciones educativas deben crear ambientes que despierten y mantengan este interés genuino en los estudiantes. Para ello, es necesario diseñar actividades relevantes, desafiantes pero alcanzables, y ofrecer autonomía en el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, DLAFM señala que: *“Lo primero que realizamos es una etapa de motivación e ideas previas: donde se trata de que los estudiantes se interesen”*.

En tal sentido, la participación activa de los estudiantes en las sesiones de clase puede manifestarse a través de diversas acciones, como responder preguntas, elaborar nuevas interrogantes para el docente o involucrarse en trabajos colectivos. Estas actividades fomentan un aprendizaje más participativo y colaborativo, permitiendo a los alumnos expresar sus ideas, clarificar conceptos y construir conocimiento en conjunto. La interacción en clase no solo favorece la comprensión de los contenidos, sino que también desarrolla habilidades sociales y comunicativas esenciales para su formación integral.

No obstante, la efectividad de estas prácticas depende en gran medida de la metodología empleada por el profesor. Algunas estrategias pedagógicas promueven un ambiente abierto y participativo, donde los estudiantes se sienten motivados a contribuir sin temor a equivocarse. En cambio, otras metodologías pueden limitar la

participación si no están diseñadas para incentivar la interacción o si el docente no crea un espacio seguro para compartir ideas. Por ello, la elección del enfoque metodológico es crucial para potenciar el compromiso y la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje. Ante ello DLAFC plantea que:

Los estudiantes pueden participar en las sesiones de clase respondiendo preguntas o elaborando preguntas al docente participando de un trabajo colectivo (Mural, obra exposición, experimento etc.) sin embargo esto depende en gran medida de la metodología y el tipo de intención de cada profesor.

Asimismo, la intención del profesor al implementar estas actividades influye significativamente en los resultados. Si el objetivo es promover una participación genuina y reflexiva, el docente debe diseñar tareas que sean relevantes, desafiantes y contextualizadas con los intereses de los estudiantes. La orientación hacia el trabajo colectivo fomenta habilidades colaborativas y creativas, además de facilitar diferentes formas de expresión del conocimiento. Sin embargo, si las actividades son superficiales o meramente formales, es probable que no logren despertar un interés auténtico ni promover un aprendizaje profundo.

Es importante destacar que la participación activa también requiere que los docentes gestionen adecuadamente las dinámicas grupales y brinden retroalimentación constructiva. Esto ayuda a mantener motivados a los estudiantes y a fortalecer su confianza para expresar sus ideas sin miedo al error. Además, adaptar las actividades según las características del grupo y ofrecer opciones variadas puede facilitar una mayor inclusión y diversidad en las formas de participación.

Por otro lado, la cultura escolar y las condiciones del entorno también influyen en cómo se desarrollan estas prácticas participativas. Un clima escolar que valore la opinión de todos los estudiantes y fomente el respeto mutuo crea un espacio propicio para que cada alumno se sienta cómodo aportando. En contraste, ambientes donde predomina la competencia excesiva o la falta de apoyo pueden inhibir la participación activa y limitar las oportunidades de aprendizaje colectivo. Por otra parte, DLAFI señala que:

en los grados superiores se realizan foros de participación para motivarlos a opinar y tener una responsabilidad social dentro de su clase, preparan exposiciones de ideas de manera digital con diferentes instrumentos que tienen a la mano, resuelven retos de programación, que en muchas ocasiones los frustra, pero que mi labor es motivarlos a que se desarrollen individualmente, se plantean elementos de análisis social que ellos investigan

Una vez descrito el deber ser del propósito de las funciones docentes, también es fundamental esclarecer aspectos dentro de ellos. Se cree entonces, según Gajardo y De Andraca (Ob. Cit., p.23), que es fundamental la formación del pensamiento crítico desde la idea de motivación académica, pero estas habilidades deben estar interconectadas estrictamente, a que las competencias hagan énfasis en el contexto inmediato, su forma de vida, sus estilos socio-productivos, socioculturales y socio-históricos, a potenciarlos y así favorecer mejores condiciones de vida, a través de decisiones que sean tomadas con suficientes fundamentos, que prevean las circunstancias desde una racionalidad, propia de ser consciente de las causas y efectos que generan ciertas acciones, y que puede influir positivamente en el resultado que devenga de ellas. Ante ello, DLAFI: *“una actividad de inicio que debe ser motivadora, la actividad central que puede estar enfocada de manera integral, o en un aspecto que el docente crea determinante”*.

En resumidas cuentas, la motivación desde la identidad del docente debe hacer énfasis en potenciar habilidades y condiciones propias del pensamiento crítico, sin salir de él, sino por el contrario admitiendo en el mismo campo, aquellas cosas que vayan a estructurar y organizar mejor su funcionabilidad, sin desdibujarse de su esencia, o dejarla a un lado por nuevas culturas, que terminen por socavarle y menospreciarle, como ha sucedido en algunos casos en la Actualidad (Mora, 2008, p.22). Por eso Egert (Ob. Cit.), explica que la identidad del docente integral debe formar el pensamiento crítico, ya que, se apega más al deber ser, cuando estos emergen o se han criado en un contexto social rural, pues conocen en el fondo lo que implica la vida allí, y se propone alternativas para darle respuestas efectivas. Sumado a ello, existe un fuerte deseo por “el desarrollo de otras formas de articulación del profesor y la escuela con las comunidades locales, especialmente

en términos de desarrollo de iniciativas de tipo productivo” (p.149), acorde a la idea que se ha descrito hasta aquí.

Es por ello, que DLAFc plantea que: “*se tienen estudiantes con mucha motivación y ganas de estudiar porque está dentro de su proyecto de vida, existe también otro grupo que*”. Desde los fundamentos y los testimonios vistos hasta entonces, se debe esclarecer cierta disonancia, pues en la identidad docente reflejada en las entrevistas, deja muchas cosas que pensar, cuando el propósito de sus funciones se centra más en que los estudiantes, se sientan motivados en estudiar para abandonar los espacios rurales.

Participación y motivación

La adquisición de habilidades de pensamiento crítico implica, en primer lugar, el aprendizaje consciente o inconsciente de un conjunto de reglas y principios lógicos que contribuyen a mejorar la calidad del razonamiento. Este proceso no solo consiste en memorizar o entender dichas reglas, sino en internalizarlas como herramientas que permiten analizar, evaluar y construir argumentos de manera más rigurosa y reflexiva. La presencia de estas habilidades incrementa la capacidad del individuo para abordar problemas complejos, detectar falacias y tomar decisiones fundamentadas, aspectos esenciales en contextos académicos, profesionales y cotidianos.

Por otro lado, la efectividad en la aplicación de estas reglas depende de la decisión consciente del sujeto de recurrir a ellas en diferentes situaciones. Esto significa activar intencionalmente los principios lógicos y perseverar en su uso durante el proceso de pensamiento. La voluntad de aplicar estas reglas requiere un nivel de autoconciencia y compromiso con el pensamiento crítico, ya que no basta con conocer las reglas; es necesario decidir utilizarlas activamente frente a diversas problemáticas o debates. La perseverancia en esta práctica también implica resistir la tentación de aceptar ideas sin cuestionarlas o caer en prejuicios que puedan distorsionar el análisis. En tal sentido, Ramírez (2022) plantea que:

La adquisición de habilidades de pensamiento crítico, es decir del aprendizaje, intencionado o no, de una serie de reglas y principios lógicos que incrementan la calidad del pensamiento, y por otra parte, la decisión de recurrir a ellas efectivamente, es decir activar y perseverar en la aplicación de estas “reglas”, la cual se ve influida a su vez por las disposiciones o hábitos críticos que el sujeto ha adquirido (p. 74)

Asimismo, la disposición del individuo para emplear habilidades críticas está influida por los hábitos o disposiciones adquiridos a lo largo del tiempo. Estos hábitos críticos se forman mediante experiencias previas, educación formal e informal, y prácticas constantes que fomentan una actitud reflexiva y analítica ante la información y las situaciones. Cuando una persona desarrolla una tendencia habitual a cuestionar, analizar y evaluar con rigor, sus decisiones para aplicar reglas lógicas se vuelven más automáticas y naturales, fortaleciendo así su competencia crítica.

En un sentido más amplio, DLAFL plantea que: *“Realmente la participación parte de lo motivados que estén desde sus metas y perspectivas personales, como la motivación que produzca y proyecte el docente en el aula y en las metodologías didácticas que aplica”*. Es importante destacar que estos hábitos no se adquieren de manera instantánea ni automática; requieren un proceso deliberado de entrenamiento y reflexión continua. La repetición de prácticas críticas en diferentes contextos ayuda a consolidar estas disposiciones, haciendo que el pensamiento lógico se convierta en una parte integral del modo habitual de razonar del individuo. De esta forma, la formación en habilidades críticas no solo mejora la calidad del pensamiento momentáneo, sino que también configura una actitud permanente hacia el análisis racional.

El desarrollo del pensamiento crítico también está relacionado con la motivación y la autoconfianza del sujeto para cuestionar ideas establecidas o aceptar nuevas perspectivas. Cuando las personas confían en sus capacidades críticas y ven valor en aplicar principios lógicos, están más dispuestas a activar esas habilidades con regularidad. Por ello, promover ambientes educativos que refuercen la confianza en el razonamiento propio es fundamental para fortalecer estos hábitos críticos. Es por ello, que DLAFC: *“La participación es un fenómeno que depende*

directamente de la motivación. En los casos donde las actividades son motivadoras y estimulantes para los estudiantes, se observa una mayor participación”.

Cabe señalar que tanto la adquisición consciente de reglas como la formación de hábitos críticos son procesos complementarios e interdependientes. La conciencia sobre las reglas facilita su aplicación deliberada, mientras que los hábitos consolidan esa práctica hasta convertirla en una tendencia natural. En conjunto, estos elementos contribuyen a potenciar el pensamiento crítico como una competencia esencial para afrontar los desafíos del mundo actual con mayor autonomía, racionalidad y profundidad reflexiva. En un sentido más amplio, DLAFI plantea que:

Otro aspecto importante es el planteamiento de actividades que inviten al estudiante a ser partícipe de su proceso, tales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, foros de participación, análisis de situaciones contextualizadas, desarrollo de pensamiento computacional, por nombrar algunas de las muchas que implican su protagonismo.

Luego de abordar el deber ser de la participación y motivación, en cuanto al propósito de las funciones educativas en los espacios educativos, en primeras instancias muestra una identidad acorde, pues los informantes entrevistados, motivan a sus alumnos a seguir preparándose, y estudiando en función de que sus conocimientos se amplíen, y sean mejores (ver testimonios de la Subcategoría motivación al estudio); pero dejaron entrever también, que la mayoría, motiva a un mejor estudio para que estos niños adquieran habilidades del pensamiento crítico, . En ese caso el discurso del informante explica que su función es introducir el pensamiento crítico y por ellos él cumple sus funciones; por otra parte, es común que el docente en el marco formativo se preocupe para que sus estudiantes asuman una estructura del pensamiento diferente y se olviden de estudiar y puede deberse a las condiciones, sociopolíticas que ha experimentado allí tal como lo afirma Egert (Ob. Cit.; p.147).

Desde esta perspectiva, una educación que venga a implantar aspectos de la educación básica general, del subsistema de educación en el nivel de secundaria, terminaría por restarle avances a una sociedad que amerita a voces fuertes, una

transformación en sus realidades, en el apoyo que debe brindársele y, en los procesos de consolidación de una cultura, que sobrepase todos los obstáculos, y logre surgir íntegramente en su condición para desarrollar el pensamiento crítico, de manera que se generen estilos y condiciones de vida idóneos, con resultados positivos tanto a lo interno, como a lo externo desde su influencia a espacios que se beneficien de su productividad y alcances.

Así se debe exponer, que la identidad de estos docentes entrevistados, desde esta perspectiva se alejan un poco del deber ser, sobre todo desde esta dimensión medular de la educación para formar el pensamiento crítico, pues a pesar de ser integrales y de motivar a seguir estudiando, conciben que los estudiantes pueden surgir, factor que no debe ser, pues problematizaría con mayor énfasis, el abandono del pensamiento crítico. DLAFI D5TI:

En mi clase los estudiantes pienso que son activos, aunque por administrar un inventario como es el de la sala de informática se tienen varias normas, no significa que no se dé el espacio a la creatividad o a la participación activa, en mi clase siempre hay espacio para las preguntas.

Es importante destacar que, los estudiantes se perciben como actores activos, lo cual indica que las actividades y el ambiente favorecen su involucramiento. La existencia de normas no impide que haya espacio para preguntas, lo cual es fundamental para promover un aprendizaje participativo y reflexivo. La posibilidad de hacer preguntas fomenta un clima donde los estudiantes se sienten cómodos para expresar dudas, compartir ideas y explorar conceptos más allá de las instrucciones básicas, enriqueciendo así su proceso formativo.

La gestión adecuada de las normas puede ser vista como una estrategia para crear un entorno organizado que facilite el aprendizaje. Cuando las reglas son claras y conocidas por todos, se minimizan conflictos o malentendidos, permitiendo que el foco principal sea en la interacción pedagógica y en la participación activa. Además, al mantener abiertas las puertas a las preguntas, se promueve una cultura de curiosidad y pensamiento crítico, elementos esenciales en cualquier proceso educativo innovador.

DLAF: *“En cuanto a los estudiantes pienso que tienen actitudes de gusto por el aprendizaje, por una buena dinámica de clase y relación con el docente, aunque en ocasiones tratando de esforzarse lo menos posible y enfocados en la calificación”*. Este equilibrio entre estructura y libertad también ayuda a desarrollar habilidades sociales y disciplina en los estudiantes. Al entender las normas relacionadas con el uso del espacio y los recursos, los alumnos aprenden a respetar límites y a colaborar en un ambiente ordenado. Simultáneamente, al tener espacios para preguntar e innovar, se fomenta su autonomía intelectual y su capacidad para resolver problemas creativamente.

Subcategoría: Participación del estudiante

Otros de los elementos que se deben avizorar dentro de la identidad, es el propósito por el cual cumplen esas funciones, es decir la meta o intencionalidad que sustenta cada una de las funciones que cumplen los docentes, y que sería la esencia a lo que está llamado cada profesor desde la necesidad de fomentar el pensamiento crítico. El deber ser como se ha tratado de mencionar en momentos anteriores está enraizado en potenciar los conocimientos de los estudiantes, y hacer que ellos posean conocimientos y habilidades, para que se desarrollen positivamente en su entorno en general a partir de la idea de pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, el docente debe fomentar la prosecución de los estudios motivando a cada uno de sus estudiantes en pro del desarrollo del pensamiento crítico, a una mayor y mejor educación, para fortalecer el nexo entre las metas y las posibilidades, de manera que pueda acceder a una mejor condición de vida en general (Gajardo y De Andraca, Ob. Cit.). Desde esta perspectiva, el propósito por el cual cada docente enseña en su realidad, debe enfatizarse en impulsar la visión de la educación, como un medio resiliente, que abra las puertas a nuevas oportunidades, para que el estudiante se sienta y viva mejor, y pueda tener un futuro óptimo en la medida de sus posibilidades y ambiciones. En un sentido más amplio, Viau (2017) señala que:

La idea de participación incidirá en la motivación que el sujeto presenta por el pensamiento crítico, es decir, por una parte, la percepción que él tiene de que será capaz de abordar esta tarea adecuadamente, por otra parte, el valor que el sujeto atribuye a pensar de manera crítica hace que su participación sea necesaria. La motivación por el pensamiento crítico actuaría sobre la decisión de abordar el problema de manera rigurosa. Lo anterior implica activar recursos cognitivos, tal como la recuperación de información procedimental relevante y atención al proceso (p. 19).

El autor destaca, que, la participación en actividades relacionadas con el pensamiento crítico tiene un impacto directo en la motivación del sujeto. Cuando los individuos perciben que pueden abordar una tarea de manera adecuada, se sienten más motivados a involucrarse activamente en el proceso. Esta percepción de competencia genera confianza y fomenta un compromiso genuino con la actividad, lo cual es fundamental para desarrollar habilidades críticas. La motivación, en este contexto, no solo impulsa a comenzar la tarea, sino también a perseverar ante posibles dificultades o desafíos que puedan surgir durante el análisis.

Por otro lado, Viau (2017) señala que el valor que el sujeto atribuye al pensamiento crítico influye significativamente en su participación. Si una persona considera que pensar de manera crítica es importante y necesario, su disposición a involucrarse en estas actividades aumenta. Este reconocimiento del valor del pensamiento crítico puede estar relacionado con experiencias previas, creencias personales o el contexto social y educativo en el que se desenvuelve. Cuando los individuos ven la utilidad y relevancia de analizar y cuestionar información, se sienten más motivados a dedicar esfuerzo y atención a estas tareas.

La motivación por el pensamiento crítico actúa como un motor que determina la decisión del individuo de abordar un problema con rigurosidad. Es decir, cuando una persona está motivada, tiende a activar recursos cognitivos necesarios para analizar de manera profunda y sistemática la situación planteada. Esto implica no solo tener conocimientos previos relevantes, sino también estar dispuesto a aplicar estrategias cognitivas complejas para entender y resolver problemas complejos o ambiguos.

Activar recursos cognitivos es esencial en este proceso. Según Viau (2017), esto incluye la recuperación de información procedimental relevante, es decir,

conocimientos y habilidades previamente adquiridos que facilitan el análisis crítico. Además, requiere mantener una atención focalizada en el proceso mismo, evitando distracciones y permitiendo una evaluación cuidadosa de cada paso del razonamiento. La atención sostenida asegura que las ideas se procesen con profundidad y precisión, favoreciendo decisiones fundamentadas.

Este enfoque también implica que la participación activa no solo depende de habilidades técnicas o conocimientos específicos, sino también de aspectos motivacionales internos. La percepción de competencia y el valor atribuido al pensamiento crítico generan un ciclo positivo: cuanto más motivado esté el individuo, mayor será su esfuerzo por activar recursos cognitivos adecuados; a su vez, esta activación refuerza su confianza y compromiso con futuras tareas similares. Por otra parte, Viau (2017) señala que:

La motivación a la participación tiene un segundo camino de influencia, complementario al de la decisión: incide también en la persistencia en la tarea. Así, a través de estos dos procesos, decisión y persistencia, la motivación incidiría en la ejecución de un pensamiento crítico o riguroso (p. 22).

Asimismo, se subraya que la implicación emocional en estas actividades puede potenciar aún más la motivación. Sentirse capaz y valorar la importancia del pensamiento crítico crea un entorno psicológico favorable para afrontar desafíos intelectuales. Esto puede traducirse en mayor persistencia ante obstáculos y en una actitud proactiva hacia aprender a pensar críticamente como una habilidad valiosa e imprescindible.

Es por ello, que, Viau (2017) busca comprender cómo la participación influye en la motivación por el pensamiento crítico permite diseñar estrategias pedagógicas más efectivas. Fomentar ambientes donde los estudiantes perciban su capacidad para resolver problemas y reconozcan la relevancia del análisis riguroso puede incrementar su interés y compromiso. De esta forma, se promueve no solo el desarrollo de habilidades cognitivas sino también una actitud positiva hacia el aprendizaje reflexivo y autónomo.

Crítica como principal objetivo educativo

Al considerar el pensamiento crítico como un proceso para juzgar de manera razonada y reflexiva qué hacer o qué creer, se evidencia que su desarrollo requiere la adquisición de diversas habilidades cognitivas. Entre estas habilidades, destacan el análisis, que permite descomponer la información en partes constitutivas; la interpretación, que ayuda a comprender el significado y las implicaciones de los datos; la evaluación, que consiste en valorar la validez y relevancia de las ideas; y la inferencia, que implica deducir conclusiones lógicas a partir de la evidencia disponible. Estas competencias son fundamentales para que una persona pueda razonar con coherencia y fundamentación en diferentes contextos.

Durante mucho tiempo, en los enfoques pedagógicos centrados en el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas fueron consideradas como el objetivo principal de la instrucción y evaluación. La idea predominante era que, si los estudiantes dominaban estas destrezas específicas, automáticamente desarrollarían un pensamiento más crítico. Por ello, los programas educativos se enfocaron en enseñar técnicas concretas para analizar textos, identificar falacias o realizar inferencias lógicas, con la esperanza de mejorar su capacidad crítica.

Este enfoque centrado únicamente en las habilidades tiene ventajas evidentes: facilita la enseñanza estructurada y medible de aspectos específicos del pensamiento. Sin embargo, también presenta limitaciones importantes. La simple adquisición de habilidades no garantiza que los estudiantes sean capaces de aplicar esas destrezas en situaciones reales o complejas. La motivación, las actitudes y las disposiciones hacia el pensamiento reflexivo no siempre se consideran en este modelo, lo cual puede limitar su efectividad a largo plazo. En tal sentido, Suarez (2021) plantea que:

Si consideramos el pensamiento crítico como el “proceso para juzgar de una manera razonada y reflexiva qué hacer o qué creer”, parece claro que para poder llevar a cabo ese proceso necesitamos de un conjunto de habilidades cognitivas tales como: el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia, etc. Durante mucho tiempo, las habilidades fueron el único objetivo en la instrucción y evaluación del pensamiento crítico (p. 182).

Al considerar el pensamiento crítico como un proceso para juzgar de manera razonada y reflexiva qué hacer o qué creer, se evidencia que su desarrollo requiere la adquisición de diversas habilidades cognitivas. Entre estas habilidades, destacan el análisis, que permite descomponer la información en partes constitutivas; la interpretación, que ayuda a comprender el significado y las implicaciones de los datos; la evaluación, que consiste en valorar la validez y relevancia de las ideas; y la inferencia, que implica deducir conclusiones lógicas a partir de la evidencia disponible. Estas competencias son fundamentales para que una persona pueda razonar con coherencia y fundamentación en diferentes contextos.

Ahora bien, DLAF: *“Este tipo de pensamiento es transversal a todas las asignaturas sería importante trabajarlo en todas para llegar a tener un poco más de éxito en el proceso”*. Durante mucho tiempo, en los enfoques pedagógicos centrados en el pensamiento crítico, las habilidades cognitivas fueron consideradas como el objetivo principal de la instrucción y evaluación. La idea predominante era que, si los estudiantes dominaban estas destrezas específicas, automáticamente desarrollarían un pensamiento más crítico. Por ello, los programas educativos se enfocaron en enseñar técnicas concretas para analizar textos, identificar falacias o realizar inferencias lógicas, con la esperanza de mejorar su capacidad crítica.

Este enfoque centrado únicamente en las habilidades tiene ventajas evidentes: facilita la enseñanza estructurada y medible de aspectos específicos del pensamiento. Sin embargo, también presenta limitaciones importantes. La simple adquisición de habilidades no garantiza que los estudiantes sean capaces de aplicar esas destrezas en situaciones reales o complejas. La motivación, las actitudes y las disposiciones hacia el pensamiento reflexivo no siempre se consideran en este modelo, lo cual puede limitar su efectividad a largo plazo. Por tal motivo, DLAF: menciona que: *“Considero es uno de los objetivos más importantes que se deben procurar ayudar a desarrollar en los estudiantes”*.

Ahora bien, en el campo de la Educación el pensamiento crítico se convierte en un eje fundamental, al ser también la tarea fundamental del Doctor, en el sentido de poder encontrar en ella, el camino para comprender factores y escenarios que

podieran verse problematizados o particularizados, por distintos eventos que influyen de una manera u otra en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje y, de culturalización. Así se debe citar a Delgado y Gutiérrez (1995) quienes exponen que “el pensamiento crítico se distingue (...) por la reflexividad, que se manifestaría en dos niveles, en su objeto y en su método” (p.121).

Al concatenar la idea de Delgado y Gutiérrez, con la relevancia que se le dio a al pensamiento crítico en la educación, se puede asegurar que ésta (el pensamiento crítico) le permite al docentes y estudiante, reflexionar profundamente en el contexto educativo como fenómeno social, para tratar de relatar o develar los acontecimientos que allí se suscitan, y a partir de esa información recolectada, se pueda tomar decisiones que redimensionen las teorías y prácticas educativas, generando resultados positivos que le acercan cada vez más al deber ser de la educación.

Por tal motivo, DLAFM: *“el sistema educativo de tener como fin, el desarrollo en los estudiantes del pensamiento crítico ya que ellos se vuelven seres más participativos y más analíticos en el ámbito escolar”*. Por tal motivo, el sistema social y político debe engendrar verdaderos esfuerzos que generen una naturaleza educativa de formación del pensamiento crítico con una visión de trabajo, compromiso, esfuerzo, demarcado con un carácter ético que ayude a borrar esquemas hegemónicos bajo la figura de formar a las sociedades del futuro en el marco de comprender la importancia de enseñar a pensar críticamente.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede resaltar el papel de la educación en la formación del pensamiento crítico y se debe diferenciar el mal uso de la misma en una ideologización banal, trillada y retrógrada que en vez de promover el principio del humanismo democrático resumidos en la emancipación ya nombrada busca enclaustrar pensamientos, busca adeptos o fanáticos que hagan aplaudible y condecoren algunos vicios que perturban la evolución y desarrollo del hombre y del ciudadano, y la virtud de la educación.

Consecuencias sin pensamiento crítico

El pensamiento crítico es fundamental para que los individuos puedan actuar de manera autónoma y responsable, evitando caer en la influencia de las masas o en decisiones impulsivas basadas en información superficial. Cuando las personas carecen de esta capacidad, tienden a comportarse como “borregos”, siguiendo ciegamente a otros sin cuestionar las ideas o las motivaciones detrás de ellas. Esto puede llevarlos a aceptar planteamientos sin análisis previo, lo que limita su desarrollo personal y su participación activa en la sociedad. La falta de pensamiento crítico también los hace vulnerables a manipulaciones mediáticas y a la difusión de información errónea, dificultando su capacidad para discernir entre lo relevante y lo trivial.

Por otro lado, aún no hemos logrado que los estudiantes comprendan plenamente los efectos que pueden tener sus acciones y las posibles consecuencias que derivan de ellas. Esta dificultad está estrechamente relacionada con la falta de habilidades críticas, ya que, sin un pensamiento reflexivo, resulta difícil anticipar cómo una decisión puede impactar en diferentes ámbitos, ya sea social, ambiental o personal. La comprensión de las consecuencias requiere analizar situaciones desde distintas perspectivas y evaluar los posibles resultados antes de actuar, habilidades que se fortalecen mediante el desarrollo del pensamiento crítico. DLAFL: *“sin pensamiento críticos actuarán como “borregos”, se dejarán guiar por masas, medios masivos, o por situaciones, información o planteamientos superfluos que les detendrá el avance”.*

La relación entre ambos aspectos es evidente: si los estudiantes no desarrollan un pensamiento crítico sólido, estarán más propensos a actuar impulsivamente o sin considerar las repercusiones de sus acciones. La falta de análisis profundo puede llevarlos a decisiones cortoplacistas o irresponsables, afectando tanto su bienestar personal como el colectivo. Por ello, es crucial promover en el aula actividades que fomenten la reflexión sobre las implicaciones de sus comportamientos y decisiones. DLAFC: *“no hemos logrado que los*

estudiantes puedan comprender los efectos que puede tener una acción y sus eventuales consecuencias”.

Además, la educación debe centrarse en enseñarles a identificar fuentes confiables y a cuestionar la veracidad de la información que reciben. Solo así podrán evitar ser guiados por medios masivos o por planteamientos superficiales que no consideran las consecuencias reales. La formación en pensamiento crítico ayuda a fortalecer la autonomía intelectual y fomenta una actitud responsable frente a sus acciones y decisiones cotidianas.

Es importante también trabajar en el desarrollo de habilidades como la empatía y la perspectiva múltiple, para entender mejor cómo sus acciones afectan a otros y qué consecuencias pueden tener en diferentes contextos. Esto contribuye a crear una conciencia más profunda sobre la responsabilidad individual y social. La integración de estas competencias en el currículo puede facilitar un aprendizaje significativo orientado hacia decisiones más informadas y conscientes.

Promover una cultura escolar que valore el análisis crítico y la reflexión constante puede transformar actitudes pasivas en una participación activa y responsable. Los estudiantes deben aprender a cuestionar, evaluar y prever los efectos de sus acciones antes de ejecutarlas. Solo así podrán evitar comportamientos “borregos” y convertirse en agentes críticos capaces de afrontar los desafíos del mundo actual con juicio ético y autonomía intelectual.

En las sociedades se presentan adaptaciones y cambios a medida que trasciende el tiempo, y que la influencia fenómenos políticos, económicos y culturales recaen sobre ellas, lo que hace particular cada momento histórico de los grupos humanos, y sus dinámicas cotidianas que le caracterizan y le destacan. Las adaptaciones y los cambios mencionados pueden estar materializados en prosperidades, abundancias, transiciones o desastres. En el peor de los casos, cuando las sociedades atraviesan situaciones adversas, todo un sistema se ve afectado por estos eventos adversos, el cual D'Yonhg y Mora (2014) les conceptualiza de la siguiente manera:

Todo suceso que genera alteraciones en los sistemas de la sociedad, es decir, todo “desequilibrio” por más pequeño que sea en los procesos económicos, políticos, culturales, educacionales incluso en el propio ambiente en un lugar, tiempo determinado, y que además de ello amerita una atención inmediata (p.16).

En ese sentido, y siguiendo las ideas de los autores en cita, este desequilibrio desemboca en una situación de emergencia, donde la participación de actores relacionados con cada eje fundamental del estado, deba contribuir a darle solución a las eventualidades que se presentan, mediante un protocolo argumentado, adecuado y pertinente, en función de ser acorde a las necesidades reflejadas en el contexto. Desde esta óptica, la Educación en Emergencias, puede convertirse en la alternativa pertinente a los conflictos evidenciados en la sociedad y puede definirse como:

Una realidad paulatina que se ha venido afianzando a los procesos de desarrollo de la sociedad, en virtud de que la misma constituye, una verdadera oportunidad de formación y evolución integral del ser humano, ante las crisis humanitarias que día a día azotan a la humanidad (Ob. Cit.; p.15)

Por ende, pudiera considerarse como el principio de las soluciones del pensamiento crítico, que ha sido afectado por factores que deterioran el funcionamiento normal que ha creado culturalmente los habitantes de dichos espacios; puesto que ofrecería herramientas de la misma índole cultural para adaptarse o readaptarse a las contingencias, y formar para prepararse ante las amenazas y las vulnerabilidades, en dirección al progreso y la consolidación. Esta educación debe ser también el camino para capacitar y emancipar en materia económica, política o cualquiera de los demás elementos determinantes en el desarrollo del Estado, y desde esta perspectiva la Educación en Emergencias, más que un protocolo metodológico de formación, se presenta como una base de consolidación humana – cultural, donde el hombre se muestre apto ante las demandas circundantes del entorno, y pueda salir ileso y victorioso del contacto con él.

Visión limitada del pensamiento crítico

El pensamiento crítico, desde la perspectiva de García (2018) se define como la capacidad de fundamentar, reflexionar y discernir sobre un tema específico, lo que implica un proceso activo de análisis y evaluación. Esta habilidad permite a las personas no solo comprender la información que reciben, sino también cuestionarla y darle un sentido propio mediante interpretaciones fundamentadas. La reflexión es un componente esencial en este proceso, ya que invita a profundizar en las ideas, considerar diferentes perspectivas y evaluar la validez de los argumentos presentados. Discernir, por su parte, implica distinguir entre lo relevante y lo irrelevante, lo correcto y lo incorrecto, fortaleciendo así la autonomía del pensamiento.

Este enfoque resalta la importancia de que el pensamiento crítico no sea solo una actividad mental aislada, sino una práctica comunicativa activa. La capacidad de fundamentar implica tener conocimientos sólidos y habilidades para construir argumentos sólidos; reflexionar requiere tiempo y disposición para analizar diferentes aspectos; y discernir demanda juicio ético y lógico para tomar decisiones informadas. La interacción entre estas dimensiones fortalece la competencia crítica en todos los ámbitos del conocimiento y la vida cotidiana. *DEMT: El pensamiento crítico es la capacidad de fundamentar, reflexionar y discernir sobre algún tema propuesto, es generar interpretaciones a través de acciones y del discurso*

Asimismo, entender el pensamiento crítico como un proceso discursivo ayuda a promover habilidades comunicativas esenciales en la educación moderna. Los estudiantes deben aprender a expresar sus interpretaciones con precisión, escuchar otras opiniones con respeto y argumentar sus puntos de vista con evidencia sólida. Este intercambio enriquecedor fomenta una cultura de diálogo racional donde las ideas se confrontan desde una postura reflexiva y respetuosa.

Por otra parte, esta definición subraya que el pensamiento crítico no es solo una habilidad técnica sino también una actitud ética. Fundamentar y discernir implican responsabilidad social e intelectual al emitir juicios o tomar decisiones. La

reflexión constante sobre nuestras propias interpretaciones nos invita a ser autocríticos y abiertos a revisar nuestras creencias ante nuevas evidencias o argumentos contrarios.

Por tal motivo, presenta el pensamiento crítico como un proceso integral que combina análisis profundo, reflexión activa y discernimiento ético para generar interpretaciones válidas tanto en acciones como en discursos. Esta visión enfatiza su carácter dinámico y comunicativo, promoviendo una participación consciente e informada en todos los ámbitos del conocimiento. Fomentar estas capacidades es fundamental para formar individuos autónomos capaces de afrontar los desafíos complejos del mundo actual con juicio racional y responsabilidad social.

Partiendo de los análisis realizados, es preciso interpretar partes de los fragmentos de Habermas (Ob. Cit., 41), cuando se refiere a la acción estratégica de un actor, y puede tener dos connotaciones fundamentales, primero en la manera de ver la ciencia y segundo en la manera de ver el mundo, y que de una manera u otra se encuentran ligados. Por tal motivo DLAFD señala que: *“Infortunadamente son muchas más las debilidades existentes en cuanto a la formación del pensamiento crítico que las fortalezas, lo primero es que al leer muchos estudiantes no pueden identificar analizar o extraer un argumento básico de un texto”*.

En ambas ocasiones esta analogía Habermasiana, identifica un patrón de comportamiento epistémico, al cual la ciencia debe atender su llamado, entendiendo desde sus exigencias de validez y veracidad, que sus modelos empíricos y positivistas (sensibles), no son el camino para comprenderle y/o argumentarle, sino por el contrario, necesita de un sistema reflexivo e interpretativo, con el suficiente nivel de imparcialidad, que impida cualquier distorsión en el hallazgo de la esencia de la circunstancia, del fenómeno o del evento en cuestión, y así poder dar argumentos válidos, a través un proceso de intersubjetividad, que permita dentro de un contexto identificar los elementos referenciales o de análisis, propuestos y aceptados por comunidades humanas, frente a las condiciones culturales que han permitido conformar todo un sistema de valores, necesario para la comprensión de este tipo de fenómenos, que tienen su verosimilitud con otros acontecimientos de la

vida diaria del hombre, pero necesitan ser interpretados favorablemente, para efectos explicativos de la conducta humana frente a las distintas realidades, vivenciadas cada día.

Esto que fue descrito por último, permite identificar ilustrativamente aspectos éticos y estéticos, a ser abordados por el pensamiento crítico pero que en su afán de objetivar y de comprobar o de verificar, todo en cuanto a su objeto de estudio se refiere, se ha aislado de su propiedad para atender tales circunstancias, pues lo humano, como se ha visto en el ejemplo, no necesariamente amerita de patrones rígidos y estandarizados de valoración o intervención, sino por el contrario, goza de una naturaleza espiritual cambiante, adaptativa y muy flexible, que sólo puede ser abordado por elementos epistémicos, relacionados a una teoría de acción y fundamento reflexivo, crítico, pero sobre todo interpretativo, donde el objetivo principal no sean las experiencias sensibles, ni las abstracciones lógicas, sino que más bien, haya lugar para una racionalización – argumentativa del enunciado (lo pensado) con las acciones (hechos), capaz de explicar fundamentos y eficiencias (respectivamente).

Asimismo, el ejemplo propuesto por Habermas (Ibíd.), devela aspectos a criticar de las ciencias positivas, que estuvieron legisladas por la escuela de Viena, el cual, de una manera u otra, hacían (o hacen) uso de aquellas acciones estratégicas (o llámese acciones de ocultamiento), con el propósito fundamental de evitar un sistema de autovaloración, cubierto en un sistema proposicional grandilocuente, que al fin de cuentas envolvía cualquier intento de refutación, comprobación y reflexión, y motivaban a un enclaustro lógico, que impedía una verdadera interpretación del ser o de la esencia de los aspectos y acontecimientos estudiados, y por ello una comprensión sesgada de grandes cosas en cuanto al hombre se refiere.

También es importante mencionar, que desde la teoría crítica, se reflexiona sobre el papel que asumió el racionalismo en sus distintas presentaciones, pues se quedó en un discurso abstracto, que a fin de cuentas tenía poca conectividad palpable y vivencial con los aspectos referentes a la cotidianidad humana, lo que le

encajona en una estructura formal del mundo, y le impide acercarse a la variabilidad del acontecimiento cotidiano; aspecto que tampoco daba respuestas a muchas cuestiones espirituales, sociales y culturales, de las realidades antropológicas, sino que por el contrario también terminaba por coartarla.

Desde estos dos últimos párrafos, es fácil entonces evidenciar por qué en ramas como la medicina, la psicología, pedagogía y otras más (que han perdido su esencia), se han dado a la tarea de crear sistemas viciosos, que esquematizan y automatizan el comportamiento humano, bajo estructuras que terminan por menoscabar lo importante de la esencia del mismo y, de este modo, deteriorando todo una integridad, indispensable en el correcto funcionamiento normal de todo un entorno, y de los elementos o fenómenos asociados a él.

Para tal efecto, la teoría crítica incita antes que nada, a una reflexión y autorreflexión, centrada en buscar los fundamentos y argumentos de aquello que no puede ser hallado a través de procesos sensibles de manera apriorística, y que necesitan de un arduo proceso de interpretación, tomando como eje o epicentro, aspectos intersubjetivos conformados de manera muy localizada y particular, en atención a los desenlaces históricos y culturales de la vida del hombre, y de todo aquello que le pueda servir a bien, para una realización máxima, plena e integral, ajustado a un fin antropológico connotado por aquellos procesos intersubjetivos que desde el inicio de este texto se han mencionado. Ahora bien, DLAFM plantea que:

Desde un punto de vista muy personal gracias a los casi 20 años de servicio docente que tengo, creo que el pensamiento crítico es la herramienta que utilizan los estudiantes para decidir durante el proceso de enseñanza que les conviene o que no, darse cuenta de sus debilidades y fortalezas incluyendo en ámbito familiar.

Finalmente, el pensamiento crítico, busca sobre todo, el hallazgo de la verdad y de los fundamentos de los acontecimientos, desde la misma condición particularizada de los acciones humanas, relacionadas con elementos sociales, históricos y culturales, determinantes para una comprensión exhaustiva de las necesidades, y de las vivencias que pueden comprenderse, ante respuestas a conflictos, necesidades explicativas, o valoración autóctonas, en cuestión a factores

lógicos, simbólicos, éticos y estéticos, de la vida misma del hombre, y que pudieran dilucidar acerca de los factores que allí influyen. En pocas palabras, busca el fundamento de lo teórico y lo práctico, de lo formal y lo factico, del pensamiento y la conducta del hombre (dialéctico en sí misma), en relación a los desenlaces de la vida misma humana, para entender sus verdaderas necesidades, y los esfuerzos necesarios para que ellas sean satisfechas, en el arduo sentido de darle solución a todos aquellos conflictos que ponen en detrimento lo verdaderamente valorado de la vida del ser humano.

El pensamiento crítico y la duda

McPeck, (1981) define el pensamiento crítico como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo” (p. 8). En esta se resaltan dos aspectos fundamentales que deben coexistir para que una persona pueda pensar críticamente. La propensión se refiere a una disposición mental, una actitud activa y receptiva hacia el análisis y la evaluación de ideas, argumentos o información. Esta actitud implica estar abierto a cuestionar las propias creencias y las de otros, sin aceptar nada de manera pasiva. La disposición a involucrarse en actividades intelectuales con interés y curiosidad es esencial para desarrollar un pensamiento profundo y reflexivo.

Por otro lado, la habilidad hace referencia a las capacidades cognitivas necesarias para llevar a cabo procesos de análisis, evaluación y reflexión. No basta con tener la disposición; también es necesario contar con las competencias que permitan identificar supuestos, detectar falacias, valorar evidencias y construir argumentos sólidos. La habilidad en el pensamiento crítico requiere entrenamiento y práctica constante para perfeccionar estas destrezas cognitivas, que facilitan un juicio racional fundamentado en evidencia y lógica. Sin habilidades, la disposición por sí sola puede no ser suficiente para evitar errores o manipulaciones.

El concepto de “reflexivo escepticismo” que introduce McPeck (1981) es especialmente importante porque distingue esta postura del simple escepticismo

negativo o cínico. El reflexivo escéptico no rechaza todo sin fundamento, sino que adopta una actitud crítica y analítica ante las afirmaciones que encuentra. Esto implica evaluar cuidadosamente las evidencias, considerar diferentes perspectivas y estar dispuesto a modificar sus creencias si surgen nuevos datos o argumentos convincentes. Es un equilibrio entre apertura mental y rigor racional.

Por tal motivo, DLAFI plantea que: *“Pensamiento crítico, para mí, es preguntarse del porqué de las cosas, es analizar distintas posturas del conocimiento en general o tema específico para posteriormente emitir un juicio sobre las cosas”*. Este enfoque también sugiere que el pensamiento crítico no es solo una habilidad técnica, sino una actitud ética y filosófica hacia el conocimiento. Implica reconocer la incertidumbre inherente al proceso de aprender y aceptar que nuestras ideas pueden ser revisadas o corregidas. La propensión al pensamiento crítico fomenta una cultura de cuestionamiento constante, donde se valora la duda razonada como medio para alcanzar conocimientos más precisos y confiables.

Además, se enfatiza que esta combinación de propensión y habilidad permite a los individuos participar activamente en debates, resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas. La capacidad de comprometerse con un análisis reflexivo ayuda a evitar decisiones impulsivas o basadas en prejuicios. En contextos educativos, promover esta actitud puede contribuir a formar estudiantes autónomos, críticos y responsables frente a la información que reciben diariamente. Es importante destacar que el “compromiso” mencionado en la definición implica una participación activa en actividades intelectuales. No basta con tener habilidades o actitudes pasivas; se requiere involucrarse conscientemente en procesos de análisis crítico. En tal sentido DLAFI: *“como evaluar si es buena, mala, conveniente, veraz, cierta, y al finalizar tener la capacidad de expresar su juicio de manera asertiva y con elementos que soporten la misma”*.

Este compromiso también implica perseverancia ante dificultades o dudas, ya que el pensamiento crítico requiere tiempo y esfuerzo para llegar a conclusiones fundamentadas. Es por ello, que, la duda sembrada en el contexto educativo invita a entender el pensamiento crítico como un proceso dinámico e integral que combina

disposiciones mentales con habilidades prácticas. Fomentar ambas dimensiones en los individuos resulta esencial para desarrollar un juicio racional sólido frente a los desafíos del mundo contemporáneo. Solo mediante esta doble vía podemos aspirar a formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía intelectual, responsabilidad ética y apertura al aprendizaje continuo. Por tal motivo, DLAFC señala que:

El pensamiento crítico es la habilidad que nos permite identificar si la información a la que estamos expuestos es verídica, si podemos juzgar con objetividad un argumento que tiene mayor validez, nos permite identificar si las acciones tienen algún tipo de sesgo o prejuicio y, asimismo, reflexionar sobre los efectos colaterales de algún suceso o decisión.

El pensamiento crítico como una habilidad fundamental que nos capacita para evaluar la información a la que estamos expuestos, determinando su veracidad y validez. Esta capacidad es esencial en un mundo saturado de datos, donde no toda la información recibida es confiable o imparcial. La habilidad de discernir entre hechos verificables y opiniones sesgadas permite a las personas tomar decisiones informadas y fundamentadas, evitando ser manipuladas por información falsa o tendenciosa. Además, esta competencia ayuda a juzgar con objetividad los argumentos presentados, valorando su lógica, evidencia y coherencia antes de aceptarlos o rechazarlos.

Asimismo, el informante señala que el pensamiento crítico permite identificar si las acciones o decisiones contienen sesgos o prejuicios. Esto implica reconocer los posibles intereses ocultos, estereotipos o influencias subjetivas que puedan distorsionar la percepción de una situación. La capacidad de detectar estos sesgos es vital para actuar con justicia y equidad, ya que evita decisiones basadas en prejuicios o en información parcial. En contextos sociales y éticos, esta habilidad fomenta una actitud reflexiva y responsable frente a nuestras propias acciones y las de otros.

Otra dimensión importante que destaca el informante es la reflexión sobre los efectos colaterales de algún suceso o decisión. El pensamiento crítico no solo se centra en evaluar la validez de la información o los argumentos inmediatos, sino también en considerar las consecuencias a largo plazo y los impactos indirectos que

pueden derivarse de una acción. Este análisis profundo ayuda a anticipar posibles problemas futuros y a tomar decisiones más responsables, considerando todos los aspectos involucrados. La reflexión sobre efectos colaterales promueve una visión integral y ética del proceso decisorio.

Subcategoría: Realidades sobre el pensamiento crítico

Del análisis realizado, se conceptualiza el pensamiento crítico como un proceso que facilita la realización de buenos juicios, fundamentados en criterios sólidos y confiables. Esta definición resalta que el pensamiento crítico no es simplemente una actividad pasiva o mecánica, sino una herramienta activa que permite evaluar, analizar y decidir con base en principios bien establecidos. La confianza en los criterios indica que estos deben ser claros, coherentes y aplicables a diferentes situaciones, sirviendo como guías para emitir juicios acertados. La importancia de confiar en los criterios también implica que el pensamiento crítico requiere una estructura racional que sustente nuestras decisiones y evaluaciones.

Asimismo, el pensamiento crítico es auto-correctivo, lo cual significa que posee una capacidad intrínseca para ajustarse y perfeccionarse a medida que se enfrenta a nuevas evidencias o contextos cambiantes. Esta característica es fundamental porque reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento y del juicio humano. La autocrítica y la revisión constante permiten detectar errores o sesgos en los razonamientos previos, promoviendo un proceso de aprendizaje continuo. La auto-corrección también fomenta la humildad intelectual, ya que implica aceptar que nuestras ideas pueden ser imperfectas y estar sujetas a mejora.

Otra dimensión importante en la definición de Lipman es su sensibilidad al contexto. Esto indica que el pensamiento no opera en un vacío, sino que debe considerar las circunstancias específicas en las cuales se desarrolla. La sensibilidad al contexto permite adaptar los criterios y las evaluaciones a las particularidades de cada situación, reconociendo la complejidad y diversidad del mundo real. Este enfoque contextual favorece decisiones más justas, relevantes y efectivas, ya que

evita aplicar reglas rígidas sin tener en cuenta las variables particulares de cada escenario. Ante ello, Lipman (2014) plantea que el pensamiento crítico:

es el pensamiento que facilita la realización de buenos juicios confiando en y por medio de criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto. Por su parte, la definición de Lipman pone también de manifiesto su finalidad, la realización de buenos juicios, destacando el medio para lograrla, así como su naturaleza auto-correctiva (p. 98).

La finalidad del pensamiento según Lipman (2018) es la realización de buenos juicios, lo cual subraya un objetivo ético y práctico: tomar decisiones acertadas que beneficien tanto al individuo como a la comunidad. La búsqueda de buenos juicios implica no solo evaluar información correctamente, sino también actuar con responsabilidad moral y social. En este sentido, el pensamiento no es solo un ejercicio intelectual abstracto, sino una herramienta para mejorar nuestra interacción con el entorno y promover valores como la justicia, la equidad y la empatía.

El autor también destaca que esta forma de pensar está orientada a desarrollar habilidades que permitan juzgar con objetividad y confiabilidad. La confianza en los criterios no significa aceptar dogmas o verdades absolutas, sino fundamentar los juicios en evidencias sólidas y razonamientos coherentes. La objetividad se logra mediante un análisis crítico riguroso, donde se consideran diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión definitiva. Esto refuerza la idea de que el pensamiento crítico requiere disciplina mental y apertura para revisar nuestras propias ideas.

La naturaleza auto-correctiva del pensamiento crítico también implica un proceso reflexivo constante donde se evalúan los propios razonamientos. Este proceso ayuda a identificar posibles errores o prejuicios e introduce mecanismos para corregirlos oportunamente. La autorregulación del pensamiento es esencial para evitar decisiones impulsivas o mal fundamentadas. Además, fomenta una actitud de humildad intelectual que reconoce las limitaciones propias y valora la posibilidad de aprender continuamente mediante la revisión crítica.

Es por ello, que se hace énfasis en el carácter integral del pensamiento: debe ser confiable, adaptable al contexto, auto-correctivo y dirigido hacia la obtención de buenos juicios. Esto sugiere que desarrollar habilidades pensantes no solo consiste en memorizar reglas o técnicas, sino en cultivar actitudes reflexivas responsables. Promover este tipo de pensamiento resulta fundamental para formar individuos críticos capaces de afrontar desafíos complejos con juicio ético y racionalidad sólida. Por tal motivo, se presenta el pensamiento crítico como un proceso dinámico orientado a mejorar nuestra capacidad para emitir juicios confiables mediante criterios sólidos, adaptados a cada situación específica y con mecanismos internos para corregirse continuamente. Esta visión integra aspectos éticos, cognitivos y contextuales del pensar crítico, resaltando su papel central en la formación de personas responsables e inteligentes frente a un mundo cambiante e incierto. En un sentido más amplio, Halpen (2017) plantea que:

La naturaleza del pensamiento crítico es tan compleja que no es fácil poder sintetizar todos sus aspectos en una definición. Si bien éstas nos permiten perfilar algunas de sus características más importantes: habilidades y disposiciones, juicio razonado, y autocorrección (p. 67).

La naturaleza del pensamiento crítico es intrínsecamente compleja, ya que involucra múltiples dimensiones cognitivas, actitudinales y éticas que interactúan de manera dinámica. Debido a esta complejidad, resulta difícil reducirlo a una definición única y exhaustiva que capture todos sus aspectos esenciales. Sin embargo, las diferentes propuestas y enfoques permiten identificar algunos elementos clave que contribuyen a comprender su esencia y funcionamiento. Entre estos elementos destacan las habilidades y disposiciones necesarias para pensar críticamente, el juicio razonado como resultado de un análisis riguroso, y la capacidad de autocorrección que garantiza la mejora continua del proceso reflexivo.

Las habilidades del pensamiento crítico comprenden capacidades cognitivas específicas, como analizar argumentos, evaluar evidencias, detectar sesgos o falacias, y formular conclusiones fundamentadas. Estas habilidades son fundamentales porque permiten al individuo descomponer información compleja en partes comprensibles y valorarlas con objetividad. Pero además de las habilidades

técnicas, también se reconocen disposiciones o actitudes que favorecen el pensamiento crítico, como la curiosidad intelectual, la apertura mental, la humildad ante los propios errores y la disposición a cuestionar supuestos previos. Estas actitudes crean un ambiente interno propicio para el análisis profundo y la reflexión constante.

El juicio razonado es otro aspecto central en la naturaleza del pensamiento crítico. Este implica emitir decisiones o conclusiones basadas en un proceso lógico y fundamentado en evidencias verificables. No se trata de aceptar ideas sin cuestionarlas ni de confiar ciegamente en opiniones externas; más bien, implica aplicar criterios racionales para distinguir entre información válida e inválida. El juicio razonado requiere también considerar diferentes perspectivas y evaluar las implicaciones éticas o sociales de las decisiones tomadas, promoviendo así una postura responsable frente al conocimiento.

Por otra parte, la autocorrección es una característica esencial que distingue al pensamiento crítico de otros tipos de pensamiento. La capacidad de revisar y ajustar nuestras propias ideas o creencias ante nuevas evidencias o argumentos fortalece la calidad del juicio final. La autocorrección fomenta una actitud humilde y abierta a aprender de los errores, lo cual es fundamental en un proceso que busca perfeccionarse continuamente. Además, esta capacidad ayuda a evitar prejuicios arraigados o decisiones impulsivas que puedan derivar en errores significativos.

Es importante destacar que estas características no funcionan aisladamente sino en interacción constante durante el proceso reflexivo. La combinación de ellas permite desarrollar un pensamiento más completo, flexible y ético. La dificultad radica en cultivar todas estas dimensiones simultáneamente en cada individuo; por ello, promover el pensamiento crítico requiere esfuerzos pedagógicos específicos que integren habilidades prácticas con actitudes favorables hacia el aprendizaje y la revisión continua.

Pensamiento crítico y complejidad

En el marco de la complejidad, los sistemas de ideas, teorías y conocimientos no son estáticos ni definitivos, sino que se caracterizan por su naturaleza dinámica y emergente. Esto significa que el conocimiento se desarrolla en un proceso constante de transformación, donde nuevas interpretaciones y descubrimientos surgen a partir de las interacciones entre diferentes elementos y contextos. La realidad, por tanto, no puede ser comprendida mediante verdades absolutas o modelos cerrados, sino que requiere una visión flexible y abierta que reconozca la evolución continua del saber.

En este contexto, se enfatiza que la labor educativa debe centrarse en facilitar que el alumno construya su propio conocimiento. Este proceso de construcción personal es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión significativa y contextualizada del mundo. Sin embargo, advierte que esta construcción no debe caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, donde cada individuo crea su propia realidad sin referencia alguna a la estructura social o a las influencias externas. Es decir, el aprendizaje debe estar siempre vinculado a un marco social y cultural que le dé sentido y orientación. Según Morín (1999):

En el marco de la complejidad, los sistemas de ideas, teorías y conocimiento, es dinámico y emergente, dado lo cual, lo único posible por hacer, es permitir al alumno, construir el suyo, sin caer en un solipsismo o idealismo subjetivo, por eso que se da, a partir de su construcción contextualizada dentro de una estructura social (p. 19).

La idea de construir el conocimiento dentro de una estructura social implica reconocer que el aprendizaje no es un acto aislado ni puramente individual, sino que está mediado por las relaciones sociales, culturales e históricas en las cuales el estudiante está inmerso. La interacción con otros, con diferentes perspectivas y con contextos diversos enriquece la construcción del saber personal y evita caer en visiones egocéntricas o desconectadas de la realidad social. De esta manera, la educación fomenta una comprensión dialógica y colaborativa del conocimiento.

Morín (1999) también señala que esta perspectiva permite entender al alumno como un agente activo en su proceso de aprendizaje, capaz de relacionar sus experiencias personales con los conocimientos sociales compartidos. La

construcción del saber se vuelve así un acto contextualizado, donde las ideas emergen desde la interacción entre el individuo y su entorno social. Este enfoque promueve una educación más inclusiva, pluralista y adaptada a las particularidades de cada contexto cultural y social.

Esta visión educativa basada en la complejidad invita a los docentes a que el uso de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa del alumno en su proceso de construcción del conocimiento. Se trata de crear ambientes donde puedan explorar, cuestionar y dialogar sobre sus ideas en relación con las influencias sociales existentes. Solo así se logrará formar individuos críticos, reflexivos y capaces de afrontar los desafíos propios de sociedades cada vez más complejas e interconectadas. En tal sentido, Morín (1999) asume que el conocimiento es un fenómeno dinámico y emergente dentro de un entramado social; por ello, la tarea educativa consiste en acompañar al alumno en la construcción activa de su saber personal, siempre contextualizado y conectado con su realidad social. Ante ello, DLAFC plantea que:

El pensamiento crítico son todos los procesos mentales que permiten, mediante el relacionamiento de saberes teóricos, praxiológicos y empíricos, obtener ideas coherentes y aplicables a los diferentes contextos donde se desempeñan los individuos.

La insistencia en la transdisciplinariedad como una estrategia para una nueva organización del sistema educativo refleja una visión de transformación profunda en la forma en que se concibe y se estructura la enseñanza y el aprendizaje. La transdisciplinariedad, según Morin (1994), propone ir más allá de las disciplinas tradicionales, promoviendo un enfoque holístico que integre conocimientos, metodologías y perspectivas diversas para abordar problemas complejos de manera integral. Este paradigma busca romper con las barreras entre áreas del conocimiento, fomentando una visión sistémica que facilite la comprensión de fenómenos multifacéticos y favorezca la innovación pedagógica.

Este cambio hacia una organización transdisciplinaria no es inmediato ni sencillo, dado que implica reconfigurar estructuras institucionales, curriculares y metodológicas arraigadas en enfoques disciplinarios tradicionales. Sin embargo, ya

existen indicios y referencias que apuntan a una tendencia progresiva en esa dirección. Algunas instituciones educativas están experimentando con proyectos inter y transdisciplinarios, promoviendo equipos docentes colaborativos y asumiendo programas que integren diferentes saberes para responder a problemáticas sociales, ambientales o culturales desde una perspectiva más global e interconectada.

Aunque estas iniciativas aún no alcanzan la plena implementación idealizada por Morin, representan pasos importantes hacia esa dirección. La adopción de enfoques transdisciplinarios requiere también un cambio cultural dentro del sistema educativo, donde tanto docentes como estudiantes deben desarrollar habilidades para gestionar la incertidumbre, el pensamiento complejo y la colaboración interdisciplinaria. La transición demanda además políticas institucionales que apoyen estos procesos innovadores, así como recursos adecuados para su desarrollo sostenido. Ante ello, DLAFI menciona:

otros son un poco más holísticos, son de un campo más amplio en normas menos delimitado porque en su concepción personal existen otras prioridades en el desarrollo de nuestros estudiantes, pienso que todo es válido y que el hecho de ser diversos también hace que nuestros estudiantes desarrollen otras habilidades a nivel personal y cognitivo.

El avance hacia una organización educativa basada en la transdisciplinariedad puede facilitar una formación más pertinente y adaptada a los desafíos contemporáneos. Al integrar conocimientos diversos, se fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas complejos en contextos reales. Esto resulta fundamental en un mundo caracterizado por cambios rápidos y por demandas sociales que requieren soluciones integradas y sostenibles. En este sentido, aunque el proceso sea gradual, las tendencias actuales muestran un movimiento hacia modelos educativos más abiertos y sistémicos.

No obstante, es importante reconocer que este proceso requiere también un cambio profundo en las prácticas pedagógicas y en las concepciones sobre qué significa enseñar y aprender. La transdisciplinariedad no solo implica reorganizar

contenidos o departamentos; implica transformar las formas de interacción entre docentes y estudiantes, promoviendo ambientes de aprendizaje colaborativos, reflexivos e innovadores. Por ello, el camino hacia esta nueva organización del sistema educativo debe ser acompañado por formación continua, investigación aplicada y políticas públicas comprometidas con estos principios.

En tal sentido, DLAFI plantea que: “esto se puede solucionar con proyectos interdisciplinarios que pueden tener mejores resultados y si está bien enfocado una mayor motivación en el estudiante”. El pensamiento complejo sujeto a la mentalidad colectiva, asume normas universales que debe inspirar un trabajo integrado y articulado, en función de los derechos humanos que simbolice un fenómeno de consenso de necesidades, fortalezas, debilidades, amenazas y permitan comprender para garantizar una cultura resiliente que se engendre en la educación, bajo ejes de acción de inclusión, adaptabilidad y aceptación contribuyendo con la idea de pensamiento crítico de responsabilidad social. En tal sentido, es conveniente citar a Mora Pascual (2015) “la complejidad como brújula orientará la búsqueda y uso del conocimiento trazando un camino respetuoso y promotor de los derechos humanos” (p.41).

Por tanto, la complejidad asume una postura de sensibilización que debe construirse bajo enfoques de relación, con sentido de pertinencia y con propósitos firmes que refieran la importancia de promoverla en los espacios de formación emancipadora, caracterizados por complejidades sociales, económicas, académicas y políticas, las cuales trascienden hacia un marco de crisis que agota el pensamiento y la acción en las representaciones sociales. Considerando esto en palabras de Mora Pascual (2008)

La Complejidad en la postmodernidad crítica debería reivindicar la espontaneidad, la confianza, la franqueza, el juego limpio, la pureza de lo natural, la utopía realizable, la subjetividad profunda, la solidaridad sincera y sin fundamentalismo, vale decir, una ética transparente, “más consciente de sí misma. (p.76)

En consecuencia, la complejidad tiene su rizoma en la mentalidad colectiva, producto de un imaginario social, que tiene carácter moral en el ecosistema del

hombre, el cual debe construir las bases de una conciencia que apueste a crear y fomentar una cultura de asumir la complejidad en la realidad, es decir, de creer en lo que se puede transformar para beneplácito de un colectivo, que irrumpirá en el sistema educativo, y a posteriori superará una neutralidad mental, que concibe diversos espacios, entre ellos la comprensión de la idea crítica que técnicamente apuntalan en el mundo actual a su degradación por diversos factores pero sobre todo de mentalidades.

Beneficios del pensamiento crítico

Los beneficios del pensamiento crítico son amplios y fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía informada y responsable. En primer lugar, este tipo de pensamiento es propositivo, lo que significa que no solo se limita a analizar o evaluar información, sino que también impulsa a generar ideas, soluciones y propuestas concretas. La capacidad de pensar críticamente permite identificar problemas, plantear alternativas viables y diseñar estrategias efectivas para abordarlos. Esto resulta especialmente valioso en contextos donde la innovación y la resolución de conflictos son necesarias para avanzar en diferentes ámbitos sociales, académicos o profesionales.

Asimismo, el pensamiento crítico es razonado, lo que implica que las conclusiones o decisiones que se toman están fundamentadas en un proceso lógico y en evidencias sólidas. Esta característica garantiza que las acciones no sean impulsivas ni basadas en prejuicios o suposiciones infundadas, sino en un análisis cuidadoso y reflexivo. La razón como base del pensamiento crítico fomenta la objetividad y la coherencia en las evaluaciones, permitiendo tomar decisiones más acertadas y responsables. Además, esta cualidad ayuda a fortalecer la autonomía intelectual, ya que cada individuo aprende a sustentar sus opiniones con argumentos sólidos.

Otra ventaja importante es que el pensamiento crítico está dirigido hacia un objetivo específico. Esto significa que no se trata de un ejercicio abstracto o

meramente teórico, sino de una herramienta orientada a resolver problemas concretos o alcanzar metas particulares. La orientación hacia objetivos claros hace que el pensamiento sea más eficiente y efectivo, ya que enfoca los esfuerzos cognitivos en encontrar soluciones prácticas y aplicables. En este sentido, favorece la planificación estratégica y la toma de decisiones informadas en situaciones complejas donde se requiere precisión y claridad. Ante ello, Fernández (2022) señala que:

los beneficios del pensamiento crítico son propositivo, razonado, y dirigido hacia un objetivo. Es la clase de pensamiento implicado en la solución de problemas, formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades, y en la toma de decisiones que son significativos en la estructura de desarrollo de la realidad argumentativa que se amerita en los tiempos actuales (p. 82).

El pensamiento crítico también es esencial en actividades relacionadas con la formulación de inferencias y el cálculo de probabilidades. Permite a las personas realizar deducciones lógicas a partir de datos disponibles, evaluar riesgos y estimar posibles resultados con mayor precisión. Estas habilidades son cruciales en campos como la ciencia, la economía, la ingeniería o cualquier disciplina donde la interpretación adecuada de información estadística o probabilística determine el éxito o fracaso de una acción. La capacidad de inferir correctamente contribuye a reducir errores y mejorar la calidad de las decisiones tomadas.

Además, el pensamiento crítico favorece la evaluación de diferentes perspectivas antes de llegar a una conclusión definitiva. Esto promueve una actitud abierta al diálogo y al aprendizaje continuo, ya que invita a considerar puntos de vista diversos y contrastarlos con los propios argumentos. La habilidad para analizar distintas opiniones ayuda a evitar sesgos cognitivos y fomenta una visión más amplia e inclusiva sobre los temas abordados. Como resultado, se generan decisiones más equilibradas y fundamentadas en un análisis profundo.

Los beneficios del pensamiento crítico impactan positivamente en todos los ámbitos sociales: desde el ámbito personal hasta el profesional y social. Facilita una participación activa en debates públicos, fomenta actitudes éticas frente a dilemas morales y contribuye al desarrollo de comunidades más justas e informadas. En un

mundo caracterizado por cambios rápidos e información abundante, contar con habilidades críticas permite afrontar desafíos con mayor seguridad, responsabilidad y creatividad. Ante ello, DLAFC señala que:

es muy importante trabajarlo en básica, pues, se supone que al llegar a grados como decimo y once los estudiantes deben ser capaces de elaborar inferencia, hacer comparaciones, cuestionar información lo que les ayudaría a poder eventualmente ser ciudadanos competentes.

Por tal motivo, el pensamiento crítico es una herramienta poderosa cuyo carácter propositivo, razonado y orientado hacia objetivos específicos lo convierte en un elemento clave para resolver problemas complejos, formular inferencias precisas, calcular probabilidades confiables y tomar decisiones acertadas. Fomentar esta competencia resulta fundamental para formar individuos capaces de actuar con autonomía intelectual y contribuir positivamente a su entorno social.

Por tal motivo, se enfatiza en la importancia de cultivar un pensamiento crítico en los seres humanos como una cualidad esencial para su desarrollo personal y social. Cuando las personas procuran mantener un pensamiento crítico, no se conforman con información superficial o aceptan ideas sin cuestionarlas; en cambio, buscan mayor conocimiento y profundizan en los temas que abordan. Esta actitud les permite evitar caer en la subjetividad excesiva, ya que evalúan las evidencias y argumentos de manera racional y objetiva, fortaleciendo así su capacidad de análisis y juicio.

Además, quienes ejercitan el pensamiento crítico tienden a avanzar en la búsqueda de resultados que no son evidentes a simple vista. Esto significa que son capaces de explorar más allá de las soluciones inmediatas o superficiales, identificando causas subyacentes y planteando estrategias innovadoras para resolver problemas complejos. La búsqueda constante de información adicional y la disposición a cuestionar lo establecido les permiten ampliar sus horizontes y encontrar caminos alternativos que otros quizás no consideren. En tal sentido, DLAFL:

Mientras sean seres que procuren un pensamiento crítico, “no comerán entero”, buscarán mayor información, no serán meramente subjetivos, lograrán avanzar en la búsqueda de resultados no evidentes, no les pondrán

límites a sus metas y sus logros serán más viables, visibles y lograrán plantear estrategias más fácilmente para ser resolutivos antes los problemas. Un pensamiento crítico resuelve el conflicto más grande.

Otra ventaja del pensamiento crítico, según DLAFL, es que quienes lo practican no ponen límites rígidos a sus metas ni a sus logros. Al tener una mentalidad abierta y flexible, se sienten motivados a superar obstáculos y a establecer objetivos ambiciosos pero alcanzables. Esta actitud fomenta la perseverancia y la resiliencia, ya que ven los desafíos como oportunidades para aprender y crecer. Como resultado, sus logros suelen ser más visibles y tangibles, reflejando un proceso consciente de planificación estratégica y evaluación continua.

El pensamiento crítico también facilita la formulación de estrategias más efectivas para abordar problemas. Al analizar las diferentes variables involucradas y considerar múltiples perspectivas, estas personas pueden diseñar planes de acción más resolutivos y adaptados a las circunstancias específicas. La capacidad de anticipar posibles dificultades y ajustar las estrategias en consecuencia hace que sus soluciones sean más viables y sostenibles en el tiempo. Esto contribuye a una mayor eficiencia en la resolución de conflictos tanto en ámbitos personales como profesionales. DLAFI plantea que:

La importancia de formar pensamiento crítico en los estudiantes los hace más autónomos, mejores ciudadanos, pueden visualizar mejor su proyecto de vida, se vuelven más participativos de su proceso académico, pueden generar soluciones a los problemas planteados en clase que al final del camino se transforma en capacidad de resolución de problemas en la vida real.

Es importante destacar que, según DLAFI, el pensamiento crítico tiene un impacto profundo en la resolución del conflicto más grande: el conflicto interno o interno-externo que enfrentamos como seres humanos frente a nuestras decisiones, valores o metas. La capacidad de pensar críticamente nos ayuda a gestionar mejor nuestras emociones, prejuicios o miedos, permitiéndonos tomar decisiones más equilibradas y responsables. Enfrentar estos conflictos internos con un pensamiento racional fortalece nuestra autoestima y autoconfianza, facilitando una vida más coherente con nuestros principios.

DLAF: *“En básica es importante desarrollar esta capacidad debido a que puede facilitar sus procesos académicos y sociales no solo en el ámbito escolar sino en su vida diaria”*. Por último, promover el pensamiento crítico como una competencia constante resulta fundamental para afrontar los desafíos del mundo actual. Nos prepara para ser individuos autónomos, reflexivos e innovadores capaces de adaptarse a cambios rápidos y resolver problemas complejos con mayor eficacia. La visión presentada por el informante resalta que el pensamiento crítico no solo mejora nuestra capacidad individual, sino que también contribuye al bienestar colectivo al fomentar sociedades más informadas, responsables y resolutivas ante cualquier adversidad.

Subcategoría: Prospectiva del pensamiento crítico

Un aspecto fundamental del pensamiento crítico al señalar que no basta con evaluar únicamente el resultado final de un proceso de pensamiento, como la calidad de una decisión o la solución a un problema. Es igualmente importante analizar y valorar el proceso mismo que llevó a esa conclusión. Esto implica examinar cómo se llevó a cabo el razonamiento, qué pasos se siguieron, qué evidencias se consideraron y qué factores influyeron en la toma de decisiones.

Este enfoque reflexivo sobre el proceso permite identificar posibles sesgos, errores lógicos o prejuicios que puedan haber afectado la calidad del pensamiento. Además, ayuda a comprender las estrategias cognitivas empleadas, como la evaluación de evidencias, la formulación de hipótesis o la comparación de alternativas. Al evaluar tanto el resultado como el proceso, se fomenta una actitud metacognitiva que es esencial para mejorar continuamente nuestras habilidades críticas.

Este enfoque también promueve una mayor conciencia sobre los mecanismos internos que guían nuestras decisiones, permitiendo ajustar y perfeccionar nuestros métodos de análisis en futuras situaciones. En tal sentido, el pensamiento crítico no solo consiste en llegar a buenas conclusiones, sino en entender y mejorar los caminos mentales que conducen a ellas. Esto resulta clave

para desarrollar una capacidad reflexiva y autocrítica que fortalece nuestra autonomía intelectual y nuestra competencia para resolver problemas complejos de manera más efectiva. Ennis (2016) menciona que:

Al pensar críticamente, se evalúa no sólo el resultado de los procesos de pensamiento cómo ha sido de buena la decisión, o la resolución de un problema, sino que también implica evaluar el proceso de pensamiento el razonamiento que lleva a la conclusión o la clase de factores que han llevado a una decisión (p. 149).

El pensamiento crítico es una habilidad fundamental que requiere la capacidad de realizar evaluaciones o juicios tanto del resultado final como del proceso que llevó a ese resultado. Al analizar el producto de nuestro razonamiento, podemos determinar si la decisión o conclusión alcanzada es válida, lógica y fundamentada en evidencias sólidas. Esta evaluación nos permite identificar aciertos y errores, así como aspectos que podrían mejorarse para obtener resultados más precisos y confiables en futuras situaciones. La valoración del resultado final no debe ser superficial; debe incluir un análisis profundo de los criterios utilizados y la coherencia interna del pensamiento. De esta manera, se fomenta una actitud reflexiva que impulsa el aprendizaje continuo y la autocrítica constructiva.

Por otro lado, evaluar el proceso de pensamiento implica examinar cómo llegamos a nuestras conclusiones, qué pasos seguimos y qué factores influyeron en nuestra toma de decisiones. Este análisis metacognitivo nos ayuda a entender las estrategias cognitivas empleadas, como la recopilación de información, el análisis de evidencias o la formulación de hipótesis. Al revisar estos aspectos, podemos detectar posibles sesgos, prejuicios o errores lógicos que hayan afectado nuestra objetividad. La evaluación del proceso también nos permite identificar fortalezas en nuestro razonamiento y áreas donde necesitamos mejorar nuestras habilidades analíticas y críticas.

La visión retrospectiva que proporciona esta doble evaluación tiene un valor pedagógico importante. Nos ayuda a aprender de nuestras experiencias pasadas, entendiendo qué decisiones fueron acertadas y cuáles no lo fueron, así como las

razones detrás de ello. Este enfoque fomenta una actitud autocrítica saludable, en la que reconocemos nuestras limitaciones sin caer en la autodescalificación. Además, al comprender cómo llegamos a ciertas conclusiones, podemos replicar los métodos efectivos y corregir aquellos aspectos que generaron errores o confusiones.

Por tal motivo, Ennis (2016) señala que: “el pensamiento crítico implica evaluación o juicio, tanto del resultado del pensamiento como del proceso, con el objetivo de proporcionar una visión retrospectiva y exacto que sirva para mejorarlo” (p. 152). El objetivo principal de evaluar tanto el resultado como el proceso es mejorar continuamente nuestras habilidades de pensamiento crítico. La retroalimentación obtenida mediante este análisis nos permite ajustar nuestros enfoques cognitivos para afrontar problemas futuros con mayor eficacia. Por ejemplo, si detectamos que tendemos a aceptar información sin cuestionarla adecuadamente, podemos trabajar en fortalecer nuestra capacidad de análisis crítico antes de llegar a una conclusión definitiva. Así, la evaluación constante se convierte en una herramienta para perfeccionar nuestro razonamiento y tomar decisiones más informadas.

Además, esta práctica contribuye a desarrollar una mayor autonomía intelectual. Cuando somos capaces de juzgar con objetividad tanto los resultados como los procesos mentales propios, adquirimos mayor control sobre nuestro pensamiento. Esto nos ayuda a evitar caer en errores repetitivos o en patrones de pensamiento poco críticos. La autovaloración meticulosa también fomenta la humildad intelectual necesaria para aceptar correcciones y aprender continuamente. En consecuencia, el pensamiento crítico se vuelve un ciclo dinámico donde la evaluación constante impulsa el crecimiento personal y profesional.

Es importante destacar que esta evaluación dual requiere habilidades metacognitivas avanzadas: pensar sobre nuestro propio pensamiento con honestidad y rigor. Implica cuestionar no solo las decisiones tomadas sino también las motivaciones internas y las estrategias empleadas durante el proceso cognitivo. Desarrollar estas habilidades requiere práctica consciente y compromiso con la mejora continua. Solo así podremos lograr una visión retrospectiva precisa y

objetiva que sirva como base sólida para perfeccionar nuestras capacidades críticas.

Ante ello, el pensamiento crítico implica una evaluación cuidadosa tanto del resultado final como del proceso utilizado para alcanzarlo. Esta doble valoración proporciona una visión retrospectiva exacta que facilita identificar aciertos y errores con claridad. El objetivo es utilizar esa información para mejorar nuestras habilidades cognitivas en futuras situaciones similares o distintas. La reflexión sobre ambos aspectos promueve un aprendizaje permanente basado en la autocrítica constructiva y en la búsqueda constante de excelencia en nuestro razonamiento. Solo mediante este enfoque podremos potenciar verdaderamente nuestra competencia crítica y tomar decisiones más acertadas en todos los ámbitos de nuestra vida.

Figura 2.
Referentes sobre el pensamiento crítico.



Desde cualquier punto de vista, aunque se muestre una prospectiva relacionada con las oportunidades del pensamiento crítico, es cierto decir y

mencionar que en la práctica aunque aspire a esto, se separa de las condiciones idóneas por la posibilidad de mantener prácticas convencionales, que no están relacionadas con la oportunidad de ver el contexto desde un paradigma crítico, situación que limita los alcances de una educación contemporánea, con el solo hecho de alcanzar objetivos divergentes a la formación trascendental del ser humano.

Desde cualquier ángulo, se observa una previsión optimista sobre las oportunidades del pensamiento crítico, pero la práctica demuestra una separación respecto a condiciones idóneas. Aunque exista aspiración a fomentar análisis, indagación y cuestionamiento, persisten rutinas y estructuras que limitan su operación efectiva. Esa brecha entre lo deseado y lo practicado impide que el pensamiento crítico se desarrolle con autonomía en la vida escolar. El resultado es una tendencia a conservar enfoques convencionales, repetitivos y centrados en la reproducción de contenidos. En este marco, la posibilidad de ver el contexto desde un paradigma crítico se ve mellada por hábitos institucionales arraigados. Así, la educación contemporánea lucha por trascender formas tradicionales que no dialogan con la complejidad del mundo actual.

La persistencia de prácticas convencionales se asocia a la inercia curricular y a la presión por cumplir metas administrativas. Cuando las evaluaciones privilegian resultados mensurables y la memorización, se obstaculiza la creatividad, la duda y el debate crítico. El entorno educativo, al no favorecer la experimentación y la reflexión, reduce la oportunidad de desarrollar capacidades metacognitivas y de contextualización histórica y social. En estas condiciones, el individuo se enfrenta a un aprendizaje que no necesariamente integra perspectivas críticas frente a problemas reales. La divergencia entre aspiración y ejecución se expresa en una educación que, aun disponible, no logra articular un marco metodológico que promueva la mirada analítica.

Desde esta lectura, la educación contemporánea podría verse limitada por la tensión entre objetivos divergentes y la formación trascendental del ser humano. Si los fines educativos se concentran en competencias aisladas sin conectar con el

sentido ético, humano y comunitario, se debilita la capacidad de comprender el mundo de forma integral. El paradigma crítico exige apertura, humildad intelectual y posibilidad de corregir errores; sin embargo, la práctica institucional frecuentemente favorece diagramas de control, normas y estándares. Por ello, la aspiración de una educación transformadora queda condicionada por la rigidez de estructuras que no permiten reformular enfoques pedagógicos.

En síntesis, la visión prospectiva del pensamiento crítico convive con una realidad que mantiene prácticas conservadoras. Es imprescindible replantear condiciones, recursos y evaluaciones para que la educación contemporánea pueda alumbrar un sujeto capaz de interpretar, cuestionar y actuar en contextos complejos. Solo al alinear aspiraciones con prácticas efectivas, al flexibilizar currículos y al promover espacios de reflexión y debate, la educación puede avanzar hacia una formación trascendental que fortalezca la dignidad humana y la ciudadanía responsable.

CAPÍTULO V

TEORIZACIÓN

Desde una perspectiva teórica, entender el desarrollo del pensamiento crítico, como un sistema complejo implica reconocer que los procesos educativos no pueden ser reducidos a componentes aislados, sino que deben abordarse en su totalidad, considerando las múltiples interacciones y relaciones que los conforman. La teoría crítica, aplicada a la educación, sostiene que cada elemento como el docente, el estudiante, el currículo, las metodologías y el contexto sociocultural, está interrelacionado y su funcionamiento conjunto determina la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este marco, cualquier cambio en uno de estos elementos puede generar efectos en cadena que alteran la estabilidad o el equilibrio del sistema en su conjunto. A través de una modificación en la metodología de enseñanza puede influir en la motivación del estudiante, en su rendimiento y en las relaciones sociales dentro del aula, evidenciando la naturaleza interdependiente de todos los componentes a partir de la estructuración del pensamiento crítico.

El enfoque holístico también implica considerar al sujeto como un todo integrado, donde aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales interactúan continuamente. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no es solo una adquisición de habilidades, sino un proceso que involucra dimensiones afectivas y contextuales que influyen en la motivación, la autoestima y la identidad cultural del alumno. La teoría del desarrollo humano y las pedagogías centradas en el estudiante refuerzan esta visión integral, proponiendo que el crecimiento personal y académico están estrechamente vinculados. Por tanto, comprender al individuo dentro del sistema educativo requiere atender a su singularidad y a las múltiples influencias internas y externas que moldean su experiencia de aprendizaje.

La fragmentación de la realidad socio-educativa para estudiar sus componentes por separado ha sido criticada por diversos autores como Urban y Luty (2019), quienes advierten sobre los riesgos de perder información valiosa al

aislar variables. Cuando se analizan aspectos específicos sin considerar sus conexiones con otros elementos del sistema, se corre el peligro de obtener una visión parcial e incompleta. Esto puede llevar a intervenciones educativas que no abordan las causas profundas de los problemas o que ignoran las dinámicas relacionales que sustentan el proceso formativo. La complejidad inherente al desarrollo del pensamiento crítico demanda enfoques integradores que permitan captar las interacciones entre factores pedagógicos, emocionales y socioculturales.

Por ello, resulta fundamental adoptar marcos teóricos que sirvan como ejes integradores para estudiar esta realidad específica. La teoría sistémica proporciona herramientas conceptuales para analizar cómo los diferentes componentes interactúan y cómo estas interacciones generan patrones emergentes en el proceso educativo. Además, enfoques como la pedagogía crítica o las teorías constructivistas ofrecen perspectivas desde las cuales comprender cómo se construye el conocimiento en contextos complejos. Estas teorías facilitan una visión global que favorece diagnósticos más precisos y propuestas de intervención más coherentes con la naturaleza dinámica del sistema.

Entender la práctica pedagógica desde esta perspectiva crítica permite asumir intervenciones educativas más efectivas y centradas en el desarrollo integral del individuo. Al reconocer las interconexiones entre aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales, los docentes pueden implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de sus estudiantes y a las particularidades del contexto. Asimismo, esta visión fomenta una actitud reflexiva ante los cambios necesarios en los procesos educativos, promoviendo acciones que buscan restablecer o mantener el equilibrio del sistema cuando se detectan desequilibrios o disfunciones. Abordar la realidad educativa como un todo complejo es esencial para comprender su dinámica interna y promover prácticas pedagógicas más humanas e integradoras.

El uso de teorías existentes en la investigación cumple una función fundamental al proporcionar un marco conceptual que sustenta y orienta el estudio. Al recurrir a teorías consolidadas, la investigadora puede contextualizar el problema

dentro de un cuerpo de conocimientos previamente establecido, lo que facilita la identificación de variables relevantes, relaciones y posibles explicaciones del fenómeno en cuestión. Este enfoque no solo enriquece la comprensión del objeto de estudio, sino que también permite situar los hallazgos en un contexto más amplio, contribuyendo a la construcción de conocimiento acumulativo y coherente.

No obstante, Urban y Luty (2019) advierten que la investigación científica requiere más que simplemente apoyarse en teorías existentes; implica seguir un proceso riguroso y metódico que garantice la validez y confiabilidad de los resultados. La planificación cuidadosa es esencial para definir claramente las preguntas de investigación, establecer objetivos específicos y seleccionar las herramientas apropiadas para la recolección de datos. La elección adecuada de métodos cualitativos como una combinación de ambos, debe estar alineada con las características del fenómeno estudiado y con los objetivos planteados. Solo mediante una estructura metodológica rigurosa se puede asegurar que los hallazgos sean sistemáticos, reproducibles y susceptibles de ser analizados con objetividad.

Por tal motivo, integrar teorías existentes dentro de un proceso metodológico riguroso es esencial para realizar investigaciones válidas y confiables. La utilización consciente del método científico garantiza que los hallazgos sean fundamentados en evidencia empírica sólida y que contribuyan al avance del conocimiento en el campo específico. Por tanto, toda investigación debe partir desde un marco teórico bien sustentado pero complementado con una planificación meticulosa, técnicas adecuadas para la recolección y análisis de datos, así como una interpretación crítica que permita generar conclusiones relevantes y aplicables en contextos reales. A continuación, se presentan los aspectos centrales de la teorización:

Fundamentos educativos sobre la explicación de la acción de pensar críticamente

Desde la nueva etapa del pensamiento habermasiano se visualiza cierta reconversión a los postulados originarios de la escuela de Frankfurt, orientándose hacia una crítica del autocontrol y autodominio del conocimiento por parte de las

ciencias sociales que le lleva a conceptualizar o precisar una especie de neomarxismo, y es así como se sustenta en los aportes de la teoría crítica para la comprensión de las acciones humanas. Aspectos relacionados con lo expuesto anteriormente, pueden resumirse, en un proceso de emancipación relacionado a una racionalización de la acción, de manera que las prácticas socioculturales de las personas no estén sujetas a dogmatismos individualizados, o por el contrario, a procesos de ilustración de la conciencia, sino que se ajusten a un nuevo enfoque centrado en relacionar íntimamente los procesos lógicos, lingüísticos y éticos del hombre, a través de una racionalidad total y sistematizada de la interacción humana en el mundo tangible, para tener congruencia entre los pensamientos, los valores y las acciones, que cada persona refleja en su convivir diario en un contexto, influenciado por los aspectos históricos y culturales como constituyentes de la sociedad.

También se hace fundamental el fuerte nexo que enfatiza entre lo abstracto y lo concreto, a partir de las interpretaciones particularizadas del escenario sociocultural, de tal forma que, se pueda entender al mismo ser humano, o tomar decisiones importantes, para ayudarlo a conseguir un desarrollo máximo y pleno, congruente a las necesidades singulares, asociadas a referentes pluralistas, que pueden surgir de una autoreflexión y una reflexión (respectivamente) en la práctica, como proceso de emancipación, que deslinda cualquier atadura, y facilita la concepción imparcial del mundo.

Parte de los aportes generados hasta aquí, devienen de pensadores como Hegel, Weber, Marx, Durkheim, Dilthey, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Mead, Peirce, Parsons y Gadamer, entre los que se pueden destacar como influyentes en la concepción de mundo, sociedad y ciencia, sobre la cual Habermas plantea su tesis. Esta influencia directa o indirecta (es decir, unos más que otros), son los que van a dar pie para que este representante de la Teoría Crítica, dé una utilidad trascendental de los alcances de la misma, para hacer de esta teoría el sustento principal, que asuma las prácticas humanas, bajo un sentido crítico, intersubjetivo y eficiente, al punto de poder entenderle verazmente, en función de hacer las

intervenciones pertinentes, que transformen favorablemente el desenvolvimiento y la interrelación humana, con su entorno físico, social y cultural.

Asimismo, parte de sus ideas más importantes, pueden relatarse posteriormente en dos bibliografías contundentes “Teoría de la acción comunicativa I, Racionalidad de la acción y racionalización social” y “Teoría de la acción comunicativa II, Crítica de la razón Funcionalista”, donde condensa toda una filosofía de la acción humana basada en tres disciplinas que subyacen de la filosofía, para la comprensión de la consciencia, del lenguaje y de la conducta humana. De acuerdo a esto último, Habermas (1992) expone que:

Ya sea en Lógica o en teoría de la ciencia, en teoría del lenguaje o del significado, en Ética o en teoría de la acción (...) el interés se centra en las condiciones formales de la racionalidad del conocimiento, del entendimiento lingüístico y de la acción (p.16)

Todo bajo el matiz de racionalidad, que a fin de cuentas va a permitir reflexionar y argumentar sobre estos aspectos que permite entender (lenguaje – acción), y a partir del mismo se identifican elementos emergentes, útiles en las decisiones que posteriormente se tomen en torno a todo ello. En este sentido Habermas (Ob. Cit.) aclara que, “la teoría de la acción comunicativa no es una metateoría, sino el principio de una teoría de la sociedad que se esfuerza por dar razón de los cánones críticos de que hace uso” (p.9), en pro de mejorar aspectos relacionados a los mismos en virtud de las necesidades y realidades humanas, que necesitan ser transformadas para alcanzar pertinentemente, cada uno de los fines propuestos por él y su entorno sociocultural.

Gran parte de las posturas que asume Habermas, se centran en encontrar un método útil para validar, racionalizar y valorar la acción humana, bajo criterios similares en que el conocimiento y la expresión lingüística eran asumidos en los enfoques tradicionales; irrumpiendo con el estigma de que la vivencia y/o la acción del hombre en su cotidianidad no eran un conocimiento, suficientemente argumentado como para considerar importante en la ciencia; aspecto que lleva a plantear sus grandes legados, y en ello se basa para construir un discurso, el cual

propone nuevas perspectivas hegelianas en cuanto a la dialéctica, y replantea toda la construcción hecha por Marx acerca del materialismo histórico.

Lo antes expuesto se refleja en la cita a continuación donde Habermas (Ob. Cit.) sustenta que, “los problemas de exposición, como muy bien sabían Hegel y Marx, no son externos a los problemas de contenido” (p.10), y parte de esos problemas se esclarecen, en ideas del autor interpretado, al exponer en su libro dos (II) el rechazo al sustento inicial, de que socialmente somos el producto de una suma heredada e irracional de costumbres, para constituirse culturalmente el hombre como ser social. En tal sentido, siempre es importante tomar en cuenta algunos elementos referenciales, que diacrónicamente están relacionados al auge de la misma teoría crítica, como perspectiva filosófica, sociológica y psicológica, de ver y concebir al mundo frente a las circunstancias que, para ese entonces, le permitieron cambiar los enfoques propuestos o impuestos para considerar el conocimiento científico como tal.

Así se debe considerar a Hegel, Marx, Weber y Dilthey, inicialmente como los principales exponentes de este estilo del pensamiento crítico, que luego se va a traducir en el inicio y consolidación de una corriente, cuyo originario tenía pensado llevar por nombre el principal representante de este paradigma, “Instituto de Marxismo”, por considerar al mismo Marx, como aquel quien logra condensar toda una serie de planteamientos filosóficos, cobijados y contextualizados bajo una dimensión social, como el principal aspecto a tomar en cuenta, dentro de los procesos de revolución del conocimiento, indispensables para atender lo humano, como la demanda que para el primer tramo del siglo pasado, se consideraba como una urgencia ineludible (Padrón, 1992, s/p) (Ferrater, 1994).

Desde esta perspectiva Horkheimer, Pollock y Weil, son los primeros precursores de la nueva comunidad de investigadores, y en un lapso de tiempo aproximadamente de un año (1922 – 1923), logran consolidar el famoso Instituto de Investigaciones Sociales, en un espacio geográfico, aledaño a la sede de la misma Universidad de Frankfurt; aspecto y condición que le incita a llevar por nombre en instancias posteriores, como Escuela de Frankfurt, refiriendo así a una serie de

pensadores cuyo propósito fundamental era romper con las tradiciones, empíricas y racionalistas, que legislaban los procesos de investigación hasta entonces, sin considerar aspectos elementales, que se debían tomar en cuenta en relación a lo humano (Ferrater, 1994).

Esta Escuela (la de Frankfurt), es sin duda alguna solidificada y constituida como tal, gracias a los aportes filosóficos, sociológicos y epistémicos, que Adorno, Marcuse y Habermas logran imprimir, a todo un legado, el cual desde sus inicios ya estaba dando a luz, a una Teoría capaz de evidenciar el otro lado de la moneda, que ni las ciencias empíricas – inductivas o racionales – deductivas, podían asumir con la misma posibilidad reflexiva, valorativa y cuestionadora, como la emergente Teoría Crítica. Relacionado a lo anterior, Sánchez (1988) asegura que:

La expresión “teoría crítica” fue acuñada por Max Horkheimer para designar un tipo de reflexión sobre la actividad científica, interesada en desvelar su función social, pero autodelimitando sus objetivos frente al conjunto de las demás teorías científicas y filosóficas entendidas como parte fundamental del proceso de producción, que hace posible la industrialización y determina, con ello, nuestras actuales formas de vida social (p.306).

Ella (la teoría crítica), se va a encargar, de partir fundamentalmente de una valoración y reflexión subjetiva, con tilde a lo espiritual y vivencial del humano, de sus aspectos no palpables, y que pueden ser determinante en todo lo que implica lo social, como fenómeno global que explica antropológicamente eso humano, para entender comportamientos, conductas y modos de asumir al mundo bajo concepciones particulares, enraizadas de un matiz contextual, como elemento condicionante y determinante en la conformación del ser del hombre, y sus implicaciones en cada una de las posibilidades, que el mismo tiene en un medio tangible con el cual interactúa y se desenvuelve.

Desde lo ya expuesto, se debe destacar entonces, los aportes de Jürgen Habermas quien desde una postura muy reflexiva, propio de esta corriente del pensamiento, logra asumir una postura frente a los aportes ya expuestos por Marx, Horkheimer y Adorno, bajo una dimensión que seguía viciada por algunas resacas de la tradición científica, e intenta dar desde una postura muy imparcial, un sustento epistémico a la Teoría Crítica, haciéndole ver más que un modelo teórico utópico,

una metodología basada en lo introspectivo vivencial, cuyo centro de atención sean la conectividad entre los discursos (teórico y práctico) planteados en su obra Teoría de la Acción Comunicativa I (1998), y cuya implicación se centra en los procesos de reflexividad, argumentación y validez que se le dan a cada uno de ellos, y ameritando de los mismos, para considerar tal hecho, fenómeno o conducta, como tal, de acuerdo a los elementos referenciales propuesto por el autor referenciado en el presente párrafo.

Así se puede resumir que, la teoría crítica es un modelo filosófico, cuyas aristas se centran en orientar procesos epistémicos, basados en las vertientes sociológicas y antropológicas, para comprender, interpretar y conocer aspectos lógicos, simbólicos y éticos de la culturas humanas, de manera que apoyado en los elementos empíricos, se atiendan las necesidades reales del hombre, comprendiéndoles como ser holístico, que amerita de sus múltiples aristas y dimensiones para SER, basados en procesos de reflexión, para el cual se valore todo en cuanto al humano se refiere, no en un sentido falseable o escéptico, sino más bien en el sentido de rescatar los fundamentos y eficiencias de las explicaciones y acciones de las personas, inmiscuidas en todo un escenario sociocultural, que amerita de procesos intersubjetivos para consolidarse y alcanzar las metas propuestas como valores por los integrantes de los grupos, desde una dimensión histórica, que les permite trascender en congruencia a todas una raíces autóctonas y particulares.

Desde allí, intenta dejar bien claro y estructura todo un enfoque epistemológico, encargado fundamentalmente en racionalizar la acción, bajo una dinámica diferente, pero con un valor más alto, que, en los procesos abstractos de obtención del conocimiento, defendiendo la postura que, de los acontecimientos cotidianos de la persona, emergen las verdaderas demandas que se deben atender en la humanidad, para mejorar situaciones problematizadas en todo un contexto histórico – social – cultural. A tal efecto, no se debe pasar en alto la siguiente cita, donde Habermas (Ob. Cit.), destaca cada una de las formulaciones interpretativas a sus estructuras de pensamiento, por ello trataba de dejar bien claro que:

En el plano metodológico se aborda de modo correspondiente el problema del acceso en términos de comprensión al ámbito objetual que representan los objetos simbólicos; la comprensión de las orientaciones racionales de acción se convierte en punto de referencia para la comprensión de todas las orientaciones de acción. (p.22)

Para tales efectos, el autor referenciado, considera fundamental partir de la noción, que las prácticas humanas tienen como principal patrón de referencia, los resultados que se puedan dar de las mismas, comparándolas con el propósito inicial por el cual se decidió actuar así, y que dichos resultados podían ser argumentados, en base a elementos valorativos, que intersubjetivamente se desarrollaban a través de la comunicación, como fenómeno social, de reflexión y autorreflexión entre los constituyentes de una comunidad propio de la liberación oportuna y necesaria. Partiendo de esto, es como logra explicar dos elementos fundamentales, el primero, la construcción y valoración por igual de los discursos lingüísticos, proposicionales y/o de la consciencia, sustentados en fenómenos simbólicos, y un discurso práctico, sustentado en los acontecimientos vivenciales, en donde se veía inmerso cada hombre.

Parte de este planteamiento inicial de Habermas, logra dilucidarlo de mejor manera en su segundo libro Teoría de la acción comunicativa II, Crítica de la razón Funcionalista, y para ello propone que:

El análisis del lenguaje hace suyos los procedimientos usuales en lógica y en lingüística de reconstrucción racional de la capacidad que tienen los sujetos para hacer uso de ciertas reglas, y la psicología del comportamiento adopta los métodos de observación y las estrategias interpretativas de la investigación etológica” (Habermas 1992b, p.9)

De tal manera, se puede alcanzar con esta teoría (de la acción comunicativa), una comprensión exhaustiva de los acontecimientos cotidianos de las vidas sociales – humanas, para que, desde allí, vivencias sean transformadas provechosamente, para los intereses de cada persona. Posteriormente el autor referido, plantea en un segundo lugar (no menos importante), los esquemas de valoración, validez y reflexión, que abren la posibilidad de que las prácticas humanas sean vistas como un conocimiento sustentado y objetivable, y para ello, además de ofrecer los elementos metodológicos ya referenciados en la cita.

También propone la eficacia como elemento altamente referencial, para abordar y concluir sobre las acciones, en ese sentido es la intersubjetividad el medio oportuno, que se deslinda incluso de los mismos estándares que ya traía la Teoría Crítica, y permite considerarle como el principal medio donde un saber práctico, puede ser argumentado, a través de una reflexión constante de los acontecimientos, basados en una interpretación exhaustiva, donde los elementos fundamentales de la conciencia y el lenguaje se involucren, y den un nuevo sentido a la dialéctica, como canal de validez objetual, que puede apoyar cualquier planteamiento relaciona con el desenvolvimiento del hombre en su contexto.

Casi por último, es desde lo expuesto, donde Habermas (1992), logra construir su gran postulado relacionado a la consolidación sociohistórica y sociocultural del hombre, el cual hace alusión, a cada uno de los procesos de solidificación que sufre todo un entorno a nivel individual y general, al poner en marcha aspectos referido ya en su tesis, y que de una manera u otra, no se obvian, sino que cada día se hacen más latentes en una acción social dialógica, para la estructuración de valores, referidos a la conciencia intersubjetiva que surge en común, para la consolidación de elementos morales, que estipulan los elementos referenciales, en los que se puede valorar las acciones humanas o de los grupos conformados, con fines congruentes.

En este sentido, se debe argumentar que, los planteamientos de Habermas son claros y precisos, desde la perspectiva de entender la esencia de la Teoría Crítica, el cual más que una metateoría, o por el contrario, una configuración utópica, por su misma cualidad, debe ser real, objetivable, en el sentido de atender y comprender las prácticas socioculturales, entorno a las problemáticas pretéritas vivenciadas, y a través de procesos de argumentación exhaustiva, poder influir allí comprensivamente, para redirigir o mejorar algunos fenómenos, que se encuentran impidiendo el normal funcionamiento de las comunidades, en función de un estado pleno de bienestar, que se vivencie desde lo más concreto hasta lo más abstracto, en la realidad del hombre.

En este orden de ideas, es importante, porque está dirigido a atender lo vivencial y real, como se ha dicho anteriormente, de allí también su relevancia, veracidad y profundidad, porque además de asumir elementos de la consciencia, que hasta ahora se veían coartado a resolver problemas diarios de la humanidad, esta teoría, como la plantea Habermas, trasciende desde una fundamentación de los enunciados y proposiciones lógicas, a una comprensión reflexiva de la acción humana, en términos eficientes, en el sentido de intinar la relación que pueda existir entre el interés o la intención y las consecuencias generadas con la acción, y que pueden ser descubiertas a través de procesos lingüísticos, que surgen de una acción dialógica, para comprenderle suficientemente, y tomar decisiones pertinentes a partir de allí.

Finalmente en términos educativos, estas posturas habermasianas, se hacen latentes en los procesos epistémicos de una investigación acción participante, en relación a condensar buenos procesos de comprensión de la acción educativa y de sus actores, a través de una argumentación congruente, oportuna y útil, para transformar realidades problematizadas, con énfasis a necesidades concretas que deben ser atendidas, para buscar soluciones eficientes, y con ello, mejorar las prácticas educativas, permitiendo que los fines propios de la educación, conlleven a mejorar la calidad de vida de los educandos, materializados en una formación macro de los grupos humanos, para una mejor condición global, en congruencia a las mejores expresiones de virtud y emancipación, que se manifiesten en grandes e íntegras condiciones del ser del hombre sin apegos dogmáticos o ilustrativos, traducidos también en un equilibrio que ocasiona bienestar y plenitud.

Además de lo anterior, es un llamado de atención y de consideración a las nuevas prácticas educativas, en referencia a ubicar, o precisar verdadera y pertinentemente las metas o fines a alcanzar con dichos procesos, de manera que se busque realmente la emancipación del hombre a través de una reflexión, y autorreflexión sustentada en procesos intersubjetivos, subyacentes de relaciones sociales, oportunas en un contexto educacional, para generar conocimientos aplicables en las realidades vivenciales, en pro de solucionar problemas latentes en

el diario acontecer, para mejorar las condiciones de vida como ya se ha hecho mención.

Figura 3. *Fundamentos educativos sobre el pensamiento crítico*



Realidades que vinculan la enseñanza con el pensamiento crítico en Colombia

Los docentes refieren que la construcción de un estudiante crítico por medio de competencias, en las que enfatizan la crítica, dialógica y creativa, da lugar, a que la formación educativa sea de gran interés en el proceso de la enseñanza para recorrer el camino de construcción integral del ser humano, en el cual, el docente es un importante protagonista para alcanzar este propósito por medio de sus saberes,

destrezas, anclados regularmente a sus propias posturas ideológicas y políticas, pero que de acuerdo a los lineamientos, así como su ética propia, evitan convertir sus discursos pedagógicos en medios de proselitismo particular.

Sin embargo, este constructo permite evidenciar como los docentes en ciertos casos son críticos de las acciones vividas, donde hay una marcada ideología en relación con la interpretación de la realidad, y ligado a ello, se denotan aspectos en función de acciones relacionadas con el hecho de que, no a muchos les llama la atención en cuanto a la formación de la perspectiva crítico en el ámbito educativo, porque es propia de referentes significativos de interacción, donde docentes y estudiantes se emplazan en la idea de vincular un aspecto que constituya realidades concretas desde la acción de interactuar con los demás, por cuanto es uno de los medios para la socialización del estudiante, por ello Díaz (2020) expresa;

Ya que el hombre se educa a través del proceso de socialización que permite la apropiación de los contenidos sociales válidos y sus objetivización de conductas aceptables y a través del proceso de individualización que es de carácter personal donde el sujeto procesa la realidad de manera particular aportando resultados de su propia creación común ente activo. (p.71).

De acuerdo con lo expuesto aquí, pero también en razón de tener una idea concreta de asumir un contraste con la realidad, es evidente que uno de los fines de la educación es el proceso de socialización, y en lo referente a la enseñanza de la postura crítica, el docente es el que configura su discurso pedagógico con el fin de que el estudiante desarrolle competencias para poder encontrarse con el pensamiento, y así poder dar una crítica en cualquier circunstancia de la vida, defendiendo su punto de vista, a través de la apropiación que ha obtenido de los contenidos, para así desarrollar sus argumentos individuales en términos de exposición y defensa de sus concepciones sobre una realidad en específico.

Ante ello, se hace referencia de una visión global y holística de los elementos contentivos en las grandes categorías resultantes del análisis inductivo, desarrollado desde la información primaria suministrada por los informantes como protagonistas del fenómeno de estudio. Así, es importante hacer mención que existen una serie de aspectos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, como también,

aportes de la educación para la construcción del estudiante crítico considerados por el sistema educativo colombiano, pues ellas expresan la reconstrucción de los significados articulados desde las esencias trascendentes que forman parte de la cotidianidad académica, pero además, se consideran el principal insumo del constructo pedagógico planteado en este estudio, como producto epistémico de naturaleza de la investigación cualitativa y más aún enmarcada en referentes de la teoría fundamentada.

Con respecto a lo planteado, puede decirse que la construcción del estudiante crítico se presenta como un proceso que se desarrolla y se sustenta respectivamente desde la educación, como fuente necesaria al intelecto, permitiendo en este sentido comprender las situaciones y los eventos que se generan en el mundo crítico que se construye a partir de la realidad que rodea al ser humano, en cada uno de sus contextos. En este sentido, la construcción del estudiante crítico se asume a partir de lo evidenciado en el desarrollo y la estructuración de la realidad, la cual se fundamenta en el perfil del estudiante, así como en las competencias a desarrollar, todo ello estimulado desde el discurso y las prácticas del docente, donde interviene la interacción comunicativa, pero también modelos y estrategias de enseñanza.

En consecuencia, se entiende que la formación del estudiante crítico parte del perfil del estudiante, en donde se puede evidenciar el conjunto de saberes y habilidades que poseen los estudiantes, y que son desarrolladas en función de construir una mejor sociedad; pero de forma adicional, se logra la formación de líderes como sujetos del saber, que analizan y comprenden las situaciones que a diario confrontan en su contexto socioeducativo, logrando una amplia visión social, desarrollando también la capacidad para expresarse libremente, todo ello en función y así, de aprendizajes en términos de un proceso de enriquecimiento recíproco, donde la educación representa un espacio caracterizado por el arte de reflexionar y aprender para la vida.

Todo ello, hace que la construcción del estudiante crítico desde la realidad fenoménica apunte hacia las competencias a desarrollar, en este caso en el área

crítica, dialógica y creativa, en las que se resalta su gran importancia, porque a través de ellas se generan aprendizajes complejos. Así, las competencias trascienden en el estudiante permitiéndole mayor capacidad para analizar, argumentar y proponer espacios constructivos que conlleven a fortalecer al individuo desde la reflexión individual y colectiva, a partir de espacios dialógicos que promueven intercambio de ideas, para así afianzar posturas ante la realidad, todo lo cual estimula la búsqueda de respuestas a sus interrogantes desde una perspectiva crítica y autónoma, tal como lo expone, Vásquez (2012) al decir que:

La actitud y el pensamiento crítico manifiestan un compromiso con la existencia y con los procesos de historización escudriñando en las condiciones de posibilidad que componen enunciados, discursos, prácticas y saberes para proponer la construcción de una historia que respete la dignidad humana, los procesos de construcción de conocimiento y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como campos de problematización, territorialización y transformación individual y colectiva desde una posición ético/política explícita y conscientemente elaborada. (p.153)

A partir de lo citado, el pensamiento crítico como aprendizaje basado en competencias, es uno de los elementos fundamentales para profundizar en la existencia del ser humano, el cual se nutre de lo dialógico y creativo, como instancias intelectivas, pero también actitudinales, que dinamizan la habilidad crítica como expresión reflexiva que involucra pensar sobre el pensamiento, es decir, la elaboración de juicios valorativos desde posturas propias que conllevan a criterios conscientes frente a la realidad.

De manera que, los discursos y prácticas del docente en las aulas de clase, representan elementos que catalizan lo anterior, pues desde ellos se estimula el avance en los distintos saberes y conocimientos sociales, donde intervienen las etapas propias del desarrollo humano, cuyos aprendizajes son orientados para poder analizar y comprender las problemáticas que rodean al ser humano, en dirección de la construcción del estudiante crítico, en el que pueda desarrollar con autonomía el diálogo, la reflexión y la creatividad.

Por esto, la construcción del estudiante crítico se sirve de la prédica y de los actos del docente, donde su discurso y prácticas cobran vida a partir de modelos de enseñanza, estrategias y la interacción comunicativa. Al respecto, puede decirse

que la interacción comunicativa destaca el papel mediador del docente, a través de una dinámica interactiva permanente, donde se expone el docente crítico y reflexivo, que con su papel favorece la construcción de un estudiante crítico, aunque en ocasiones se visualiza un docente autocrático con actitudes que reflejan saberlo todo, posiblemente debido a la carencia de saberes educativos, porque algunos no han sido formados para orientar dicha área del conocimiento.

En esto, hace visible algunos modelos de enseñanza, principalmente de naturaleza tradicional y constructivista, desde los cuales parece afianzarse esquemas de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, donde se puede inferir dos visiones contrapuestas, resaltando por una parte los compromisos de la enseñanza participativa teniendo en cuenta los presaberes de forma dinámica, en el que se facilitan herramientas para resolver problemas desde la misma realidad; y de otra parte, el desarrollo de una enseñanza en el que se tiene en cuenta la recitación, la transcripción, notándose en esta práctica la imposición del docente, pero de cierta manera, complementándose los aprendizajes que conducen a la construcción del estudiante crítico desde esa realidad formativa misma, que al compararla con el ejemplo de formadores constructivistas, estimula capacidades y habilidades desde el mismo ambiente escolar.

Sumado a lo anterior, las estrategias de enseñanza representan otro elemento importante en cuanto el discurso y las prácticas del docente en la construcción del estudiante crítico, por cuanto las mismas hacen referencia a los momentos, procesos, acciones, por las cuales el docente orienta los conocimientos específicos, teniendo en cuenta diversos aspectos entre los que se resalta el cultural, el social, que conjugan la realidad y permiten al estudiante desarrollar inicialmente la curiosidad, así como analizar, comprender, determinar acciones, a través de la exposición de sus propias ideas y de la lectura crítica que éste desarrolla sobre la realidad fenoménica, conjugando con todo ello, la búsqueda y la construcción del estudiante crítico, así como lo expone Carrillo (2018) al decir:

En primer lugar, debe existir capacidad de asombro, disposición, voluntad de querer pensar desde una perspectiva crítica. Ya Freire ha señalado que no es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento

con lo que se aprende. Conocer no es una actividad aséptica: es una actividad intencional y ligada de manera densa a un proyecto. Ese papel activo de los sujetos que aprenden también conlleva una actitud problematizadora frente a la realidad y frente a sus propios esquemas de interpretación de la misma. (p.10,11)

En función de lo señalado, la construcción del estudiante crítico parte de la disponibilidad existente en el individuo y la capacidad que éste tiene para desarrollar sus competencias, desde lo crítico, dialógico, argumentativo, en los distintos contextos, junto con la disposición y voluntad que puede generar para interiorizar en la realidad que vive. Así, el docente desde su discurso y práctica orienta al sujeto escolar hacia el avance del análisis, la reflexión, la crítica, para comprender los fenómenos en el que se encuentra involucrado, es decir, buscar respuestas a las posibles problemáticas de carácter cultural, como resultado de su intención y deseo de conocer, pero además de emanciparse de los sesgos intelectivos que vive, todo esto derivado de un estudiante que aprende y trasciende hacia la práctica de lo aprendido, lo que en últimas le permite consolidarse como un ser crítico.

En otro orden de ideas, los aportes de la educación para la construcción del estudiante crítico considerados por el sistema educativo, establece una entidad significativa que hace referencia a elementos conducentes a ese fin desde la visión educativa que se involucra en la formación escolar, donde se denota que los aportes de los conocimientos sociales fortalecen el saber, la reflexión, el pensamiento racional, sistemático, analítico, como parte de lineamientos u orientaciones, y de allí su fundamento en cuanto el desarrollo del pensamiento educativa del Estado colombiano.

Por otra parte, es necesario asumir lo referido a las ocho (8) habilidades que son necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, al ser un marco de referencia que permite ubicar los procesos educativos para la formación de una estructura crítica en la formación personal de los estudiantes desde el reconocimiento. En tal sentido, Mackay (2018) hace un planteamiento que precisa la importancia de materializar una serie de habilidades que traen consigo la idea de que los estudiantes sean seres críticos y en función a ello considera oportuno que desde los procesos educativos se ayude a fundamentar las siguientes habilidades:

Pensamiento analítico: La promoción de nuevas e inclusivas oportunidades de aprendizaje, dirigidas a favorecer el pensamiento analítico, la capacidad y la habilidad humana de comprender el entorno de vida que rodea al hombre en sus distintas facetas. Visto así, a los jóvenes estudiantes les corresponde ser atendidos en cada país, por programas formativos que respondan a las necesidades de conocimiento del entorno; en síntesis, significa insertar al colectivo estudiantil en una dinámica de construcción crítica, donde el docente contribuya a comprender los problemas de la vida cotidiana, en espacios de libertad, responsabilidad y respeto a las ideas de los demás, con suficiente diálogo.

Mentalidad abierta: La promoción y fomento de la habilidad crítica como medio para el desarrollo de la mentalidad abierta, consciente, reflexivo, es una de las metas que tiene la escuela colombiana y la misma escuela global en los actuales momentos. En este camino, el docente tiene un rol fundamental en la construcción progresiva del pensamiento crítico, especialmente frente a las nuevas exigencias de la sociedad, así como de otras agrupaciones socioculturales e históricas, que reclaman constantemente un proceso educativo dirigido a la formación de colectivos con capacidades, conocimientos y competencias críticas, pertinentes con las diversas realidades de la sociedad colombiana, pero que además, pueden favorecer experiencias vinculadas con el aprendizaje significativo, en términos del pensamiento racional y reflexivo implícito en la habilidad crítica.

Resolución de problemas: Resulta un planteamiento teórico que expone una visión del conocimiento sustentado en la cotidianidad, lo que se vive en los distintos momentos de la vida humana, sus valores, sus principios, mediante la profundización dialéctica, lo cual integra la investigación científica al contexto de la vida del hombre en función de la resolución de problemas visibles. De manera que, la teoría crítica busca trascender a una conciencia humanizada, que conlleve no sólo a comprender la realidad, sino a reflexionar en torno a ella, para así impulsar su mejoramiento mediante la comunión de esfuerzos colectivos.

Autoregulación: Se considera un aspecto fundamental, ya que es un proceso formativo soportado en el ejercicio permanente sobre el conocimiento del

ser propio y de los aspectos que lo configuran y lo controlan. Lo cual, indica que este ente ministerial busca a través de la formación crítica, entre otras, conocer cómo la generación de prácticas pedagógicas diversas en el aula de clase, o fuera de ella, pueden ajustarse a las complejidades institucionales de los contextos educativos, y cómo éstas son integradas en la enseñanza de la comunidad estudiantil en función del bienestar del estudiante en formación, mediante el conocimiento de aspectos propio de su realidad que regulan sus funciones en el plano de estructurar sus verdades.

Observación: En la construcción del pensamiento crítico desde la formación personal, es de gran importancia el papel de la observación en cada uno de los procesos de análisis y comprensión de la realidad. En el caso del estudiante, su rol hace parece apoyarse hoy en formas interactivas, dinámicas, que involucran el desarrollo de estrategias que favorezcan la capacidad de interrogarse por su esencia a partir del asombro como medio inmediato y cotidiano, a través de espacios de observación, análisis y reflexión permanente de la realidad circundante, así como de la vida humana misma.

Interpretación: La orientación interpretativa dentro del pensamiento crítico, hace necesaria una abstracción acerca de la comprensión y sus posibilidades significantes, ancladas a las representaciones de los docentes y estudiantes como fundamento de sus discursos y prácticas, lo cual establece consideraciones en torno a la naturaleza fenoménica de la cotidianidad propia y que en términos generales sirve para ampliar reconocimiento particulares sobre aspectos referenciales que sirven para potenciar el pensamiento crítico.

Evaluación: En el ámbito del pensamiento crítico, hace referencia a la evaluación de las interrogantes que genera el sujeto con relación al conocimiento, así como a las posibles interpretaciones que puede establecer en términos de respuesta de acuerdo con la visión crítica durante la historia, teniendo en cuenta el punto de vista en que se hayan centrado las concepciones de verdad, razón y conocimiento.

Comunicación: Se aprecia entonces una evolución importante del discurso crítico, que de forma adicional debe decirse, circuló dentro de los principios de fundamentar acciones comunicativas, nutriéndose de los cambios de la cultura, las nuevas ideas de la política, los cambios sociales, el intercambio de la comunicación, es decir, de todas aquellas nuevas formas de concebir y ver la realidad, estableciéndose entonces importantes factores que incidentes en la construcción, organización, desarrollo, de los discursos que van respondiendo a un sin número de situaciones en cada época.

Figura 4. Realidades que vinculan la enseñanza con el pensamiento crítico



Visión constructivista de la teoría crítica

En primer lugar, se dará a conocer el aporte de la teoría del aprendizaje significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se hace presente siempre y cuando el estudiante este motivado y logre entrelazar lo que trae como

recuerdo en su mente con un nuevo para construir su propio aprendizaje, de esta manera, se presenta: Rivera (2017) expone:

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico, indicando que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. (p.47)

Es por esta razón que el aprendizaje significativo, permite que el estudiante construya su propio conocimiento, partiendo de la realidad que tiene cada uno, es por esta razón que esta teoría es sustento de la presente investigación, debido a que con el desarrollo de la perspectiva crítica el estudiante puede percibir el conocimiento desde un punto de vistas más realista y se facilite, puesto que está considerando lo que de manera empírica a aprendido y lo está convirtiendo en un aprendizaje formal y real, esta teoría es importante y posee tipos de aprendizaje.

En cada uno de estos tipos de aprendizaje se encuentran conceptos interesantes, así como lo deja ver el autor antes citado, con el aprendizaje de representaciones son símbolos o figuras en las que el estudiante puede relacionar con su propia realidad consiguiendo grandes resultados a la hora de aprender, cuando se trata del aprendizaje por conceptos, el mismo se apoya en el primero, solo que a través de conceptos de un tema en específico, se logra activar la imaginación y encontrar la relación entre los abstracto y lo real, y por último en el aprendizaje de representaciones el cual centra en la unión del os otros dos aprendizajes y se presenta de manera más elaborada, generando conocimientos científicos y filosóficos. En otro sentido, es preciso resaltar que la teoría del aprendizaje significativo se hace presente con la finalidad de que sea le estudiante quien logre construir su propio conocimiento a través de la crítica, y que se motive aprender más, que su desarrollo cognitivo se haga presente de manera adecuada,

De esta manera, el aprendizaje significativo muestra las dos condiciones que deben estar presentes en un espacio escolar para lograr así tener un aprendizaje significativo, en primera instancia se hace mención a la disposición que debe tener el estudiante para aprender y para lograr ese interés es necesario que el docente

mantenga una actitud de motivación a través de los recursos pedagógicos que utiliza a la hora de desarrollar cualquier tema, es por esta razón que las estrategias y los recursos son esenciales para que le estudiante logre obtener un aprendizaje significativo, si estas dos condiciones no están puestas, es difícil conseguir la construcción de aprendizaje, pero los docentes siempre buscan conseguir su objetivo propuesto al iniciar sus prácticas pedagógicas, por lo que hacen todo lo posible por conseguir que captar la atención de los estudiantes. Por otra parte, es preciso citar a Moreira (1997), ya que es quien dio paso a esta teoría y tienen grandes aportes a la educación y expresa lo siguiente:

Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. (p.47)

El aprendizaje significativo, ha sido el resultado de infinidad de investigaciones que se han desarrollado comenzando por Ausubel, quien hizo investigaciones relevantes consiguiendo el impacto que el mismo ha tenido en medio de diferentes contextos, y es por ello que se implementa en la educación con el fin de que las instituciones educativas centren sus enseñanzas en función de que los estudiantes logren un aprendizaje significado, es necesario que las prácticas pedagógicas sean interactivas, donde no sea el docente el único que promueve estrategias para que se construya el conocimiento, sino que sea el estudiante quien se motive y logre obtener un aprendizaje a largo plazo.

Por otra parte, esta teoría guarda relación con el aprendizaje significativo, y es necesario conocer que la misma busca no solo que el estudiante interactúe por medio de la perspectiva crítica, sino que construya su propio conocimiento, de esta manera García (2016) manifiesta: “Vigotsky sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida”. (p.67).

A partir de lo referenciado, se puede intuir que la persona, capaz de desarrollar el pensamiento crítico, es aquella que hace aportes significativos para la construcción de aprendizajes críticos, que le permite reconocerse en sí misma, como ciudadano, y en este sentido, la educación privilegia el proceso para desarrollar y sustentar desde su naturaleza la comprensión del mundo crítico que se construye a partir de la realidad fenoménica; con ello, el sujeto se aproxima de manera particular al entorno, interpretando y comprendiendo las distintas maneras culturales que lo identifican dentro de las generalidades y particularidades, que a su vez, representa cada espacio en el que se comunica e interactúa.

En virtud de lo anterior, otros de los elementos fundamentales, en la construcción del estudiante crítico evidenciado desde los hallazgos, es el desarrollo del pensamiento y la legislación educativa del estado colombiano, en los que se conjuga desde el estudio del aprendizaje significativo, el interés por la formación del niño, a partir de la reflexión y la autonomía, fortaleciéndose así, el desarrollo del intelecto del hombre a través de cada etapa de desarrollo social, en el que se asume que dicha evolución, conlleva al progreso del ser como ente trascendente, en el que se logra la postura crítica y el avance en las dimensiones del raciocinio y la reflexión, aunque en momentos determinados, se generen contraste con la realidad, en términos del ser y deber ser.

De forma adicional, en la construcción del pensamiento crítico en la educación básica, emerge, las estrategias de enseñanza en las que se evidencia las prácticas del docente a través de sus discursos y acciones en la construcción del conocimiento, partiendo del saber cultural, social y familiar y, a través de ello, el docente orienta al estudiante para que pueda analizar, leer e interpretar la realidad, para que, a partir de estos procesos del aprendizaje, los estudiantes participantes de la enseñanza, puedan reconstruir sus formas de argumentar y dialogar en los distintos espacios de la sociedad, conjugando las acciones y saberes de los docentes y estudiantes, en el que los esfuerzos mutuos contribuyen a la construcción del estudiante crítico, desde el razonamiento y sentido crítico del individuo, tal como lo cita, Patiño, (2010), al expresar que:

Cuando se habla del sentido crítico de un sujeto se alude a una forma de razonamiento del individuo, a una forma de pensamiento. En el pensamiento crítico hace presencia la influencia marxista. De esta forma, desde Bourdieu hasta Freire, pasando por Zemelman y Giroux, se plantean tensiones y se recurren a nociones o conceptos de esta vertiente de fundamentación dialéctica, como ocurre con las nociones de praxis, necesidad, conciencia, utopía, lucha, historia y estructura. (p.21)

A partir de lo citado, en la construcción del estudiante crítico, emergen diversos elementos, entre los que se denotan, el sentido crítico que se puede intuir de acuerdo a las acciones generadas por los docentes y la capacidad receptiva de los estudiantes con respecto a asimilar la cosmovisión social de la realidad, asimismo, la capacidad de razonamiento que se desarrolla desde las competencias reflexivas y autónomas, y en este proceso del pensar y accionar, se vislumbra la importancia de la fundamentación dialéctica, contribuyendo en este sentido a la construcción del estudiante crítico.

En consecuencia, la teoría expresa un cuerpo de razonamientos que favorecen el análisis relativo a la transformación social, que pasa por estados de reflexión, hacia el rescate de la dignidad como resultado de la consciencia y acción del hombre en razón de su ser histórico y su evolución como ser dialéctico, de naturaleza eminentemente social. En ese contexto, autores como Adorno (2007), Marcuse (1987), consideraron la oportunidad de centrar su análisis en la construcción de estudiantes críticos, para de esta forma estudiar cómo se forman y se expresan las ideas dentro de esa estructura social, como instrumento de exteriorización del pensamiento, pero, además, del conocimiento socialmente construido.

De esta forma, puede decirse que la teoría crítica expone un cúmulo importante de entendimientos, donde el conocimiento lejos de asumirse como dogmas axiomáticos, deben establecer referentes de carácter pragmático que favorezcan entidades evolutivas producto de la práctica racional social, razón por la cual incorpora en su análisis la racionalidad instrumental, de carácter unidimensional, asociada con el detrimento axiológico y dirigida a la dominación del pensamiento; sumado a la racionalidad crítica, la cual hace referencia al

discernimiento evolucionado, capaz de impulsar la emancipación del intelecto, a partir del cuestionamiento de la realidad impuesta.

En relación con el pensamiento crítico como habilidad, es posible apreciar que la teoría crítica establece un fundamento de primer orden para este tipo de variantes propias del proceso de formación integral del estudiante, que en palabras de Cros (2003), hace visible y consolida los aspectos más relevantes de teorías paralelas, especialmente para posicionar uno de sus principales objetivos de este tipo de pensamiento, es decir, el análisis y discernimiento sobre la realidad como expresión material de los pensamientos, sentimientos, esencias, y cómo éstos se transforman a través de un complejo proceso de significación.

De manera que, para Cros (ob.cit) todas las realidades contienen huellas que denotan trazados ideológicos, las cuales están llamadas a ser analizadas siempre al interior del ser humano, pues su intención está determinada por realidades complejas, los cuales son unidades de sentido que exponen la mediación que ejercen las prácticas sociales y su contexto histórico social, razón por la cual la teoría de la crítica como fundamento de la enseñanza, expone un tipo de realidad de sumo valor humano, pues conlleva la oportunidad de identificar, analizar, discernir, significados cada vez más profundos, pero sobre todo complejos, anclados a la cultura, influencia, historia del mismo autor, cuya interpretación reclama de un proceso dialógico consciente a partir de estados de reflexión recurrente.

Por tanto, la teoría crítica como fundamento de la formación de habilidades, orienta un ejercicio dialógico que supera el acto de descifrar superficialmente la palabra escrita, y se dirige a un tipo de lectura complejo, caracterizada por el cuestionamiento de lo dado, hacia la búsqueda del trasfondo, el reconocimiento del mismo como productos culturales inscritos en una época determinada, donde los estados reflexivos conllevan a nuevas formas de pensamiento tanto complementarios como contradictorios, que transforman constantemente los significados construidos.

En tal sentido, este acercamiento a la realidad educativa, especialmente orientado desde los fundamentos de la teoría crítica de Freire, permite establecer

inicialmente la relación entre vida y criticidad, no sólo como habilidad, sino en términos del ejercicio filosófico implícito en el proceso dialógico lector de comprender, vislumbrar y describir el mundo de la vida desde una realidad crítica que sienta las bases de la transformación social, en este caso, en función del pensamiento emancipado.

De manera que, se evidencia el desarrollo del pensamiento, que en su esencia permite la evolución del pensamiento crítico y del pensamiento filosófico, como referentes que fortalecen la crítica a través de la reflexión, comprensión y la creatividad, en el que se reconocen estas habilidades como instancias de gran valor en el desarrollo del pensamiento crítico, dilucidando así, las concepciones sobre el pensamiento que le permiten al estudiante comprender los problemas de la vida cotidiana, donde también es posible evidenciar el sentido evolutivo del pensamiento crítico, cuya realidad contemporánea ofrece aportes significativos, representados hoy, en las habilidades y actitudes que conllevan a la comprensión del mundo local, global, hallándole de esta manera sentido a la vida.

Así, puede decirse que a partir de lo evidenciado, el desarrollo del pensamiento permite la evolución en cada uno de los períodos filosóficos, donde la filosofía antigua hace referencia al despertar del sujeto crítico a partir de la mayéutica, así como el medioevo se fundamenta en el ámbito teocéntrico, mientras que la filosofía contemporánea en el eje antropocéntrico, además de la modernidad y la postmodernidad, en los espacios líquidos, todo ello como parte de períodos que resultan en una comprensión importante del impacto propio del desarrollo del pensamiento, como entidad intelectual que ha permitido analizar los problemas y realidades fenoménicas de momentos particulares, a través de un proceso interpretativo del contexto, direccionando de esta manera, la construcción del estudiante crítico a través del pensamiento como producto social, tal como lo enuncia Jara (2012), al exponer que:

El ser humano es sociable por naturaleza, así, el pensamiento es un producto social que refleja lo que existe en la realidad en la que se desenvuelve el sujeto, tiene un vínculo histórico y social. Histórico porque permanece en el tiempo como expresión del ser y el estar con el pensamiento, pero que es realmente el pensamiento, es un output del input

como producto de los sentidos: escuchar, ver, tocar, percibir y sentir. La lectura es la fuente de nutrición del pensamiento, es el factor esencial de desarrollo del mismo, por eso los lectores tienen mayor facilidad para producir conocimientos. Dependiendo del nivel cultural, la persona puede tener pensamientos simples o complejos, concretos o abstractos, buenos o malos. (p. 56)

De manera que, el desarrollo del pensamiento está enmarcado en la evolución de la sociedad, cuyo garante de dicho proceso es el sujeto porque tiene un vínculo histórico, es un ser por naturaleza social, único en desarrollar la razón, el raciocinio, los juicios de valor, en el que a través de los sentidos, puede percibir, conocer y profundizar, desde la realidad existente, para de esta forma generar espacios para el análisis fundamentados en conocimiento específicos a través de sus saberes culturales y sociales, que le permiten ciertamente desarrollar su competencia crítica, dialógica, creativa, autonómica, como habilidades matrices del pensamiento crítico propio del hecho educativo, destinado curricularmente a formar sujetos capaces de asimilar, analizar, comprender y transformar el entorno.

En esto, los aportes de la educación en la construcción del estudiante crítico tiene que ver con la legislación educativa del Estado Colombiano, anclado ello con la orientación curricular de las instituciones, y allí, la misión así como la visión institucional, en la que se hace hincapié en una educación integral para todos, de calidad, desde los postulados de orientar y formar estudiantes, a partir de las competencias que posibiliten los conocimientos transversales a partir de la educación, en términos de acompañamiento y desarrollo temático de manera dinámica, activa, permanente, con otras áreas del pensum escolar, para así favorecer el desarrollo de sujetos críticos conocedores del contexto social y educativo.

Por tanto, los aspectos vinculantes que emergen en la legislación educativa, resaltan la orientación curricular e institucional, en la que se infiere que está guiada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que a la vez es un elemento esencial para el desarrollo de la perspectiva crítica, pues allí se considera la educación como un derecho y un servicio público, tal como lo emana la ley general, la constitución

política, los documentos ministeriales, pero que según se aprecia, no se logra concretar en la realidad educativa colombiana.

Figura 5. *Visión constructivista de la teoría crítica*



CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y construir argumentos fundamentados, encuentra en la metacognición un sustento esencial: la conciencia y regulación de los propios procesos cognitivos permiten seleccionar estrategias, detectar sesgos y supervisar la coherencia de juicios. En el contexto colombiano, donde la diversidad cultural y las demandas sociales requieren juicio reflexivo, la metacognición habilita a los estudiantes para cuestionar supuestos, contrastar fuentes y tomar decisiones informadas, transformando contenidos escolares en herramientas para la comprensión crítica de la realidad.

La implementación efectiva exige que los currículos integren explícitamente objetivos metacognitivos ligados a habilidades críticas; no basta con actividades puntuales, se requiere secuenciación que desarrolle progresivamente planificación, monitoreo y evaluación del pensamiento. Diseñar tareas auténticas y complejas — con énfasis en resolución de problemas y análisis de casos locales— favorece la activación de procesos metacognitivos y la transferencia del pensamiento crítico a ámbitos comunitarios y ciudadanos, fortaleciendo la pertinencia educativa en contextos colombianos diversos.

El rol docente es central: los profesores deben modelar el pensamiento crítico en voz alta, enseñar rutinas de autorregulación y promover preguntas reflexivas que guíen la metacognición. Para ello es indispensable formación continua que combine teoría y práctica, además de espacios colaborativos donde los docentes construyan secuencias didácticas y evalúen progresos. En entornos con limitaciones de recursos, la creatividad pedagógica y el uso de problemáticas locales como insumo didáctico resultan estrategias viables para desarrollar ambas dimensiones. A partir de ello, se consolidan las siguientes conclusiones:

Inicialmente, se tiene el objetivo de interpretar la construcción de pensamiento crítico del aprendiz en las Instituciones educativas colombianas. Se

concluye que la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos es un proceso multidimensional que requiere leer más allá de la instrucción formal, integrando contextos socioculturales, experiencias previas y prácticas pedagógicas que incentiven la indagación y la reflexión autónoma. El desarrollo del pensamiento crítico está fuertemente mediado por las estrategias docentes; métodos activos como el aprendizaje basado en problemas, el debate estructurado y la resolución colaborativa de casos demuestran mayor eficacia que la enseñanza expositiva para promover análisis reflexivo y argumentación fundamentada.

Se concluye que la construcción del pensamiento crítico es un proceso multidimensional que trasciende la simple instrucción formal. Es necesario leer entre líneas, ir más allá de lo explícitamente enseñado, para incorporar contextos socioculturales, experiencias previas y prácticas pedagógicas que incentiven la indagación y la reflexión autónoma. Esta visión reconoce que el aprendizaje se nutre de realidades diversas, donde los saberes de los estudiantes y sus entornos constituyen activos cruciales para cuestionar, analizar y reconstruir interpretaciones. Así, la educación debe conectar contenidos con vida cotidiana y con problemáticas reales.

El desarrollo del pensamiento crítico está fuertemente mediado por las estrategias docentes. Las prácticas educativas que favorecen la reflexión y el análisis no surgen de manera espontánea; requieren diseños pedagógicos intencionales y contextualizados. En este marco, se destacan enfoques que promueven la autonomía cognitiva y la capacidad de justificar ideas ante otros, integrando la duda, el debate y la revisión de hipótesis. La relación entre docente y estudiante se convierte en el motor de la construcción crítica cuando se favorece un clima de confianza y apertura para cuestionar supuestos.

Se señalan métodos activos como especialmente eficaces para promover análisis reflexivo y argumentación fundamentada. El aprendizaje basado en problemas, el debate estructurado y la resolución colaborativa de casos ofrecen oportunidades para construir conocimiento de manera dialogada y participativa. En

contraste, enfoques predominantemente expositivos pueden limitar la profundidad del razonamiento si no se acompañan de demandas argumentativas y de evidencia. La evidencia empírica sugiere que estos métodos activos potencian la transferibilidad de las habilidades críticas a contextos diversos.

La efectividad de estas estrategias depende de su implementación contextualizada y sostenida. No basta con introducir un método; es necesario integrarlo en una coherente práctica pedagógica que conecte objetivos, tareas significativas, evaluación y apoyo docente. Asimismo, la formación continua de docentes, la adecuada asignación de recursos y la existencia de espacios para la reflexión crítica entre pares son condiciones decisivas para sostener el desarrollo del pensamiento crítico. El marco institucional debe favorecer la experimentación educativa y la evaluación de procesos, no solo de resultados.

La interpretación de la construcción del pensamiento crítico en las Instituciones colombianas apunta a un proceso multidimensional y contextualizado. La integración de contextos socioculturales, experiencias previas y prácticas pedagógicas que incentiven la indagación es clave para su desarrollo. Las estrategias docentes centradas en métodos activos emergen como las más eficaces para promover análisis y argumentación fundamentada, siempre que se implementen de forma coherente y sostenida dentro de una cultura escolar que valore la reflexión crítica como eje del aprendizaje.

Los recursos institucionales y el currículo influyen decisivamente: la inclusión explícita de competencias argumentativas, evaluación formativa y proyectos interdisciplinarios facilita transferencias cognoscitivas y situacionales, mientras que currículos fragmentados o centrados exclusivamente en contenidos obstaculizan la profundización crítica. Las condiciones socioeconómicas y la desigualdad educativa en Colombia condicionan la equidad en el acceso a oportunidades para pensar críticamente; estudiantes en contextos vulnerables requieren apoyos diferenciados, formación docente contextualizada y materiales pertinentes para que las habilidades críticas se consoliden.

En tal sentido, la cultura escolar y el clima institucional son determinantes: ambientes que fomentan la participación, el cuestionamiento respetuoso y la tolerancia al error propician la confianza cognitiva necesaria para la crítica; por el contrario, entornos autoritarios o con baja valoración de la autonomía reprimen la expresión y el desarrollo de juicio crítico. En tal sentido, en lo que respecta a interpretar la construcción del pensamiento crítico exige evaluar procesos más que productos: se recomienda priorizar instrumentos de evaluación cualitativos y mixtos que registren la evolución de la argumentación, la metacognición y la disposición crítica, así como políticas escolares que articulen formación docente, currículo y comunidad para sostener prácticas reflexivas a largo plazo.

Por otra parte, en lo que respecta a identificar los procesos orientados a la promoción de la metacognición del sujeto aprendiz en el aula. En tal sentido, la promoción de la metacognición implica la instauración de rutinas explícitas de planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje; cuando los estudiantes practican sistemáticamente prever estrategias, supervisar su progreso y revisar resultados, desarrollan mayor autonomía y eficacia en la resolución de tareas. Por tal motivo, las estrategias docentes juegan un rol central: modelar el pensamiento en voz alta, enseñar herramientas de autorregulación y proponer preguntas metacognitivas guía favorecen la toma de conciencia sobre procesos cognitivos y la transferencia de estrategias a nuevas situaciones educativas.

Es por ello, que, la incorporación de actividades reflexivas permite que los estudiantes articulen creencias sobre su aprendizaje, identifiquen dificultades y establezcan planes de mejora, fortaleciendo la autorregulación a largo plazo. De este modo, el diseño de tareas con niveles crecientes de complejidad y con espacio para la elección estratégica fomenta la experimentación metacognitiva; ofrecer distintos caminos para resolver problemas y solicitar justificaciones de las decisiones facilita la comparación de enfoques y la selección de estrategias más adecuadas.

La metacognición se materializa cuando el estudiante aprende a planificar, monitorizar y evaluar su progreso, estableciendo un marco consciente para dirigir su

aprendizaje. Esta orientación requiere estructuras explícitas que hagan visible el proceso de pensamiento y las estrategias utilizadas. Sin estas rutinas, la autonomía puede permanecer limitada y la eficiencia en la resolución de tareas puede verse afectada. En este sentido, la metacognición no es un rasgo incidental, sino un componente pedagógico que necesita ser cultivado deliberadamente.

La instauración de rutinas explícitas de planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje se presenta como condición necesaria para desarrollar autonomía. Cuando los alumnos anticipan qué estrategias emplear, definen metas y seleccionan recursos, comienzan a asumir responsabilidad sobre su proceso. El monitoreo continuo permite detectar obstáculos, ajustar enfoques y reorientar esfuerzos hacia metas significativas. La evaluación explícita de pasos y resultados sensibiliza a los estudiantes sobre la calidad de sus razonamientos y decisiones. Así, la metacognición se transforma en una práctica cotidiana, no en una reflexión esporádica o aislada tras la tarea.

La dinámica en el aula debe favorecer espacios para la reflexión deliberada sobre el pensamiento. Crear momentos de revisión de procesos, análisis de errores y discusión de estrategias promueve una cultura de aprendizaje consciente. La pregunta guiada y la retroalimentación específica ayudan a que los estudiantes internalicen criterios de calidad y aprendizaje profundo. Además, las estrategias metacognitivas deben integrarse en tareas auténticas, donde el NL (nivel de logro) no dependa solo del resultado final, sino de la calidad del razonamiento y la metacognición demostrada durante la tarea.

La transferencia de estrategias metacognitivas a nuevas situaciones educativas es un indicador clave de eficacia. Cuando los aprendices pueden adaptar y aplicar sus enfoques a problemas diferentes, se evidencia una generalización de la autorregulación. Este efecto se potencia con una progresión curricular que incremente gradualmente la complejidad de las tareas y la diversidad de contextos. La instrucción explícita debe acompañarse de oportunidades para practicar en distintos dominios, desde lo académico hasta lo práctico y colaborativo. Así se fortalece la adaptabilidad cognitiva.

Ahora bien, la evaluación formativa y el uso de instrumentos que registren procesos son indispensables para visibilizar avances, orientar retroalimentación personalizada y ajustar las intervenciones pedagógicas según las necesidades del aprendiz. Ante ello, la cultura escolar y el apoyo institucional determinan la sostenibilidad de estos procesos: formar docentes en metacognición, dotar tiempo curricular para prácticas reflexivas y promover un clima que valore el error como fuente de aprendizaje son condiciones necesarias para que la metacognición se integre efectivamente en las dinámicas del aula.

En lo que respecta al objetivo de Construir ejes temáticos fundamentados en la metacognición del sujeto aprendiz para el desarrollo del pensamiento crítico en las Instituciones educativas colombianas. los ejes temáticos deben articular explícitamente metas metacognitivas y cognitivas, integrando objetivos que promuevan planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje junto con destrezas críticas como análisis, evaluación y argumentación. Esta doble articulación asegura que los estudiantes no solo adquieran contenidos, sino que desarrollen conciencia sobre cómo piensan y aprenden, posibilitando transferencias a contextos diversos y el uso deliberado de estrategias para resolver problemas complejos.

La selección temática ha de considerar la relevancia sociocultural y la pertinencia local, favoreciendo problemas auténticos que movilicen el interés y la experiencia de los estudiantes. Al enmarcar los ejes en situaciones reales de la comunidad, se potencia la motivación intrínseca y se facilita la aplicación de estrategias metacognitivas en contextos significativos, lo que refuerza el juicio crítico y la capacidad de emitir juicios informados sobre asuntos públicos y personales.

Por ello, los ejes deben diseñarse con progresión cognitiva y metacognitiva clara: secuencias que aumenten gradualmente la complejidad de las tareas y la exigencia de autorregulación. Esta progresión requiere criterios de evaluación formativa que permitan monitorear la evolución de las habilidades críticas y metacognitivas, ofreciendo retroalimentación oportuna para ajustar instrucciones y apoyar a estudiantes con trayectorias distintas.

Ahora bien, es imprescindible incorporar actividades didácticas específicas para enseñar y practicar estrategias metacognitivas dentro de cada eje temático; ejemplos incluyen modelado del pensamiento, preguntas autorreflexivas, diarios de aprendizaje y sesiones de reflexión colectiva sobre decisiones estratégicas. Estas prácticas institucionalizan la reflexión sobre el propio pensamiento y promueven la metacognición como hábito intelectual, fortaleciendo la capacidad de evaluar fuentes, construir argumentos y revisar supuestos.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. y Jaramillo, E. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8 (2), pp. 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Bauman, Z., y Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral*. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida. Barcelona España. Paidós.
- Bauman, Z., y Donskis, L. (2003). *Modernidad líquida*. Barcelona España: Paidós.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?>
- Cotán, A. (2020). *El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales*. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 83-103.
- EduTEKA. (2015). La Taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. <http://www.eduteka.org/taxonomiaBloomCuadro.php3>
- Fernández, R. (2020). Metacognición en el ámbito educativo: Una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes. Buenos Aires. Argentina. Pontificia Universidad Católica. <https://www.aacademica.org/000-007/792.pdf>
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid España. Tecnos SA.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México DF. Fondo de cultura económico de México.

- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México Siglo XXI Editores.
- Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. México DF: Fondo de cultura económico de México.
- Gadamer, H. G. (2001). *Círculo hermenéutico*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Gálvis, R. (2007). *Búsqueda de un perfil docente basado en competencias*. Madrid. España: Paidós
- García, V., y Fabila, A. (2011). *Enseñanza-aprendizaje*. México DF. Fondo de cultura económico de México.
- González, A (2023) *El sujeto educativo de la modernidad líquida. Una mirada desde la ética y el pensamiento crítico*. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/c8ea0a7a-2310-4354-b7e1-1e8ee62800fc>
- Guzmán, G. (2023). *Análisis del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes desde la percepción del docente de educación básica regular Cusco*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/139102>
- Habermas, J. (1978). *Teoría crítica de la modernidad*. Colombia: Universidad pedagógica de Colombia.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. México DF. Fondo de cultura económico de México.
- Husserl, E (2022). *Investigaciones lógicas*. México DF. Fondo de cultura económico de México.
- Husserl, E (2022). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México DF: Fondo de cultura económico de México.
- López, M. (2022). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el diseño, implementación y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje para la Educación Secundaria sobre la contaminación medioambiental por plásticos*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/79640>

- Majmutov, M. (2010). *La enseñanza problémica*. Bogotá. Colombia: Fondo de cultura económico
- Maturana, H., y Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos: Autopoiésis: La organización de lo vivo*. Santiago de Chile. Editorial universitaria Lumen.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España, Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Editorial del Grupo Heterónimos.
- Osses; B. (2007). *Metacognición: Un camino para aprender a aprender*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Paredes, S. (2024). *Perspectiva analítica de los elementos vinculantes en el proceso de enseñanza sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media vocacional*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - IPRGR].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1288/1166>
- Paul, R., y Elder, L. (2010). *Mini guía para el pensamiento crítico; conceptos y herramientas*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona España. Paidós.
- Peters, J. (2000). *Metacognición*. Bogotá. Colombia. Fondo de cultura económica.
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de Los estudiantes*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Salinas, J. (2011). *Entornos virtuales*. México DF. Fondo de cultura económico de México.
- Trejos, D. (2024). *La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético*. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/a36de0f0-9db0-4e81-8001-ec15dfff89f2>
- Wilson, D., y Stone, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.