LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL MARCO DE EXPLICACIÓN DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS DE COLOMBIA

Norberto López[1]
norberto.lopez.iprgr@est.upel.edu.ve
https://orcid.org/0009-0005-1705-7745
Instituto Técnico Patios Centro 2

Recibido 27/03/2025 **Aprobado: 17/06/2025**

RESUMEN

El pensamiento crítico en el marco de la explicación de las realidades educativas de Colombia es fundamental para comprender y transformar los desafíos que enfrenta el sistema educativo en el país. La educación colombiana se caracteriza por su diversidad cultural, social y económica, lo que requiere de un análisis profundo y reflexivo para identificar las causas estructurales de sus problemáticas. En un sentido más amplio, el presente artículo se enmarca en el objetivo de analizar cómo se desarrolla el pensamiento crítico en el marco de tratar de explicar las realidades educativas en Colombia. Para alcanzar tal fin se utilizará un enfoque cualitativo, con paradigma interpretativo y desde la estructura hermenéutica al ser un texto tipo ensayo. Como resultado se precisa que las brechas en acceso a la educación, infraestructura deficiente en zonas rurales y la falta de recursos adecuados limitan las oportunidades para muchos estudiantes. El pensamiento crítico ayuda a analizar estas desigualdades no solo desde una perspectiva superficial, sino considerando sus raíces históricas, económicas y políticas. Esto posibilita proponer soluciones contextualizadas y sostenibles que aborden las causas profundas del rezago educativo en diferentes regiones del país.

Descriptores: Enseñanza y aprendizaje, pensamiento crítico, realidades educativas.

[1] Mg. Educación UNISIMÓN (2017).
Esp. Pedagogía de la Lengua y la Literatura UNIPAMPLONA (2010).
Lic. Lengua castellana con énfasis en comunicación UNIPAMPLONA (2003).
Norberto López López, Magíster en Educación, especialista en pedagogía, licenciado en Lengua Castellana. Investiga pensamiento crítico-creativo y metodologías integradoras en artes, humanidades e innovación educativa del siglo XXI.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

ENSAYO

CRITICAL THINKING IN THE FRAMEWORK OF EXPLAINING THE EDUCATIONAL REALITIES OF COLOMBIA

ABSTRAC

Critical thinking, within the framework of explaining the educational realities of Colombia, is fundamental to understanding and transforming the challenges facing the country's education system. Colombian education is characterized by its cultural, social, and economic diversity, which requires a deep and thoughtful analysis to identify the structural causes of its problems. In a broader sense, this article aims to analyze how critical thinking develops within the framework of trying to explain the educational realities of Colombia. To achieve this goal, a qualitative approach will be used, with an interpretive paradigm and a hermeneutic structure, as this is an essay-style text. As a result, it is clear that gaps in access to education, poor infrastructure in rural areas, and the lack of adequate resources limit opportunities for many students. Critical thinking helps analyze these inequalities not only from a superficial perspective, but also by considering their historical, economic, and political roots. This makes it possible to propose contextualized and sustainable solutions that address the root causes of educational gaps in different regions of the country.

Descriptors: Teaching and learning, critical thinking, educational realities.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

ENSAYO

Una vez se generó una ubicación en la línea de tiempo del devenir pedagógico, es importante entender cómo el pensamiento crítico ha sido la bandera de los procesos de formación en la contemporaneidad, sobre todo en este XXI, año 2021, en donde las dinámicas socioculturales requieren que cada día la realidad se analice y se interprete bajo un estilo de pensamiento ajeno al dogmatismo. La investigación que se lleva a cabo en la actualidad, exige darle una mirada a la sociopolítica educativa colombiana, a partir de una observación externa.

En América Latina, la educación según el último informe de la OCDE, se encuentra que no ha avanzado de acuerdo a las necesidades de esta organización, que debe responder al desarrollo económico. En 1995, cuarenta y seis expertos en Filosofía y Educación definieron el pensamiento crítico como juicio autorregulatorio útil que redunda en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencia, conceptual, metodológico, caracterológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado (Spicer y Hanks, 1995).

En relación con lo descrito, hay que decir que la política educativa colombiana se soporta en experiencias externas; el MEN, en su afán de mejorar, tal vez, empeora las cosas. Trae la educación por Competencias en un tiempo de aproximadamente cinco a siete años, sin haber realizado la respectiva evaluación; impone entonces la educación por Logros, y esto indica volver a empezar de alguna manera; pero como en algún país dio resultado, entonces se asume que en Colombia también debe ser así. Pero lo anterior, con su respectivo caos, obedece a gran medida a la falta de claridad en las

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

políticas educativas, que en mucho dependen de los asesores del gobernante de turno o de los asesores de quien ocupe el MEN.

Ahora, que hacer para que los docentes contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, cuando las universidades de Colombia, como de América latina y quizás las de otros lados tampoco ayudan. Hoy las instituciones universitarias y escolares se preocupan por la calidad académica dejando de lado la calidad humana. Por lo tanto, los egresados llegan a cumplir con los planes de área, un instrumento que se ajusta anualmente y que contiene todos los contenidos que el docente debe desarrollar en el aula durante el año lectivo; qué hace la universidad por enseñar a sus estudiantes a pensar, para que así mismo, lo apliquen en las instituciones escolares.

Ahora bien, ¿Es posible enseñar el pensamiento crítico? y, si es así, ¿cómo y cuándo es el momento para comenzar a hacerlo?; ¿es posible enseñar a pensar críticamente en cualquier momento de la vida?, ¿qué medios emplear para ello?; estas son tan sólo algunas de las preguntas que los investigadores en el campo del pensamiento crítico se han formulado y cuyas respuestas, dadas desde enfoques y objetivos diversos, se plasman en programas tan heterogéneos como las perspectivas desde las cuales son concebidos.

Es posible afirmar que el interés por desarrollar programas dirigidos a la enseñanza de habilidades de pensamiento ha existido durante cientos de años, y en la primera parte de este siglo se desarrollaron muchos programas, incluyendo la tormenta de ideas y la sinéctica, que intentaban promover además el pensamiento creativo. A

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

pesar de la larga historia de los intentos para enseñar a pensar, el desarrollo sistemático y la evaluación de cursos realistas que tienen alguna posibilidad de éxito está todavía en un estadio exploratorio o experimental (Garnham y Oakhill, 1996). En particular, parece que ningún enfoque se ha considerado como el mejor.

Ahora bien, para que las instituciones escolares hablen de pensamiento complejo, es necesario que las instituciones universitarias lo incluyan en su plan de estudio. Así mismo, el MEN, debe establecerlo en el Plan Educativo Institucional – PEI-, especialmente para los colegios públicos, pues los privados adelantan algunas estrategias, para su desarrollo.

Así, es importante asegurar que en Colombia no hay un modelo estatal educativo que ayude a la generación del pensamiento crítico en la escuela primaria. Prácticamente no hay espacio para ello, pues debería ser parte del plan de estudio. Enseñar a pensar debería ser una materia, quizás la más importante, la de mayor intensidad, la que por la transversalidad todos los docentes deberían conocer, manejar y dominar, pues ella facilitaría el desarrollo de todas las demás asignaturas, entonces no se hablaría de reprobados, pues el concepto desaparecería de la escuela y sería una ganancia para el Estado al ahorrarse los recursos de los repitentes y de para los padres de familia, así como para la sociedad de la que hace parte el joven; habría tal vez, menos jóvenes perdidos por la droga, habría jóvenes con seguridad emprendedores, una sociedad más sana, productiva y provechosa y por ende la enseñanza menos compleja, pero más exigente para el docente.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

Desde esta perspectiva hay que comentar que, afianzar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria les permite interpretar, argumentar, analizar, sintetizar, formular hipótesis, reflexionar, evaluar, apreciar sus puntos de vista y el de los demás, siendo líder dentro del trabajo cooperativo para solucionar los problemas que surgen en el diario vivir y por ende mejorar su proceso de aprendizaje y elevar su desempeño académico. El MEN debería proponer estrategias, programas de formación, para los docentes en principio de primaria, posteriormente los de bachilleratos y estimular a los docentes que, de manera propia, inicien el proceso de formación en la enseñanza del pensamiento crítico.

Hoy la pandemia del coronavirus nos ha embarcado en un modelo de educación que en Colombia no existía, en la educación básica y media. Esto ha sacado a flote todas las dificultades del tipo de enseñanza que se aplica en Colombia. Con un modelo teórico de enseñar a pensar en la escuela primaria, el desarrollo cognitivo, social, de emprendimiento se hace manifiesto en todos los ámbitos en que se desenvuelven los estudiantes.

El uso de estrategias y recursos para la enseñanza del pensamiento crítico en el desarrollo de los sujetos en el nivel de básica primaria se busca el reconocimiento de la relación entre los elementos que deben aprender y los temas que llaman su atención para dar paso al procesos de comprensión de la realidad, desde la construcción de predicciones e inferencias va más allá de la idea de reflexionar sobre la realidad y realizar actividades que le permitan indagar acerca de lo que no se dice de forma explícita,

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

generar un acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico en el aula propicia momentos de discusión constantes donde escuchar a los otros les permita la comprensión de instrucciones o puntos de vista que de manera concreta van a traer consigo la renovación de la estructura del pensamiento convencional de los estudiantes.

La falta de estrategias de para el desarrollo del pensamiento crítico hace que la enseñanza sea de poco agrado por la falta de innovación de actividades didácticas, por las clases rutinarias y conocimientos obsoletos, reemplazándolos por herramientas tecnológicas que permitan la creatividad y autonomía del niño en el proceso de su formación intelectual y físico. Se resalta el valor social, cultural, económico, político y personal que posee el pensamiento crítico como herramienta de uso humano. Es así como la consolidación de nuevos referentes en el campo didáctico ofrece un aprendizaje desde una visión completa y dinámica, por eso es necesario que, en las instituciones educativas de Yopal Casanare, se involucren en los procesos de enseñanza, desde referentes epistémicos de la teoría crítica que permitan la consolidación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la cotidianidad de los espacios formativos.

En tal orden, Calzadilla (2012), señala que la labor docente es parte esencial en el proceso de enseñanza del pensamiento crítico, pues es él quien selecciona las mejores formas de dirigir el acto didáctico a sus estudiantes, quienes tienen características específicas y requieren de la atención del docente como profesional conocedor del saber pedagógico que garantizará el desarrollo de la comprensión crítica

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

desde un orden significativo. Es así como puede considerarse que la postura epistemológica que seleccionen los docentes incide en la enseñanza, donde la pedagogía crítica da paso al establecimiento de nuevas realidades a la hora de enseñar.

Teniendo en líneas con lo expresado, docentes que unidos al procedimiento emplean el uso de la pedagogía crítica con la intención de vincular o asociar los aprendizajes que van adquiriendo los estudiantes tanto con lo conocido previamente como con lo que recibe a través de los diferentes sentidos. Empleando múltiples recursos como los mencionados, además de aquellos que motivan a la estructuración de un pensamiento amplio que vaya más allá de los aparente, y que ellos conocen y que de cierta manera facilitarán el proceso de comprensión del asunto central de la realidad. Ante esto es necesario que el docente adquiera el dominio conceptual y procedimental sobre el desarrollo de la perspectiva crítica, por cuanto su papel como mediador es vital para que el niño adquiera el desarrollo y domino del pensamiento crítico.

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.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

ENSAYO

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 encontrase 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.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

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 trascedentes 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.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

ENSAYO

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

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

> 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

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

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,

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

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 ultimas le permite consolidarse como un ser crítico.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

En otro orden de ideas, los aportes de la educación para la construcción del estudiante crítico considerados por el sistema educativo, establece una entidad significante 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 realidades educativas actuales.

La teoría abordada se ubica como comunión de argumentos filosóficos propios de la escuela de Frankfurt, en contraposición al positivismo lógico, plantea un cuerpo teórico dirigido a la emancipación del pensamiento humano, que en palabras de Horkheimer (1937) supone un tipo razonamiento trascendente a la contemplación, para servir como herramienta de conciencia y transformación, donde las ciencias deben estar sujetas a

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

las distintas formas de la dinámica social, en lugar de actuar como mecanismos de dominación y reafirmación del orden establecido.

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

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

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, hacía la búsqueda del trasfondo, el reconocimiento del mismo como productos culturales inscritos en una época determinada, donde los estados reflexivos conllevan a

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

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 critica 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.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 22. Vol. 1 (2025), pp. 1- 22 / enero - junio
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

ENSAYO

REFERENCIAS

Annells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigms of inquiry, and postmodemism. Qualitative Health Research 6(3): 379-393.

Arnal, Justo, Delio del Rincón y Antonio la Torre (1994): Investigación educativa: Fundamentos y metodología, Editorial Labor, España.

Báez J. (2009). Investigación Cualitativa. Editorial ESIC. Libros Profesionales de Empresa.

Barbán G, (2017). Reflexión sobre la necesidad e importancia de una buena formación inicial y permanente del profesorado para la enseñanza de pensamiento. Colegio Internacional Lope de Vega de Benidorm, España.

Bello M., (2000). Innovaciones pedagógicas en la educación universitaria peruana. Lima. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Bryant, A. (2002). Re-grounding grounded theory. JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application, 4(1). Hong Kong.

Briones, Guillermo (1 998) La Investigación Social y Educativa, Convenio Andrés Bello Colombia.

Glaser, B.G. (1992). Basics of grounded theory analysis. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gómez, C. G. y Ramos, C. L. S. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

Goulding, C. (1998). Grounded theory: The missing methodology on the interpretivist agenda. Qualitative Market Research: An International Journal 1(1), 50-57.

HERRERA, J. D. (2009) La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: Cinde.

Lozano, A. (2017). Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga.

Marciales G. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. (Tesis) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 20 de abril de 2015 de http://biblioteca.universia.net/html_bura/icha/params/id/3918533.ht ml.

Martínez, A. (2011). Análisis de Pertinencia y Factibilidad en la Aplicación de Procesos, Técnicas e Instrumentos para Desarrollar el Pensamiento Crítico - Científico en el Área de Ciencias Naturales a Estudiantes de Sexto y Séptimo Año de Básica de la Escuela Borja 2. (Trabajo de grado para la obtención del 188 título de Magister en Educación y Desarrollo Social). Universidad Tecnológica Equinoccial. Quito. Ecuador.

Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Educatio Siglo XXI, 23. Recuperado dehttp://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111

Pezdek, & W. Banks (Eds.*), Applications of cognitive psychology: problem solving, education, and computing.* (pp. 7586). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

doi 10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186

Quintana, J. M. (1.987). Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico. Madrid: Dykinson.

Quintana, A. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa [Documento en Línea] Disponible: http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf

Radinger, T., A. Echazarra, G. Guerrero and J. P. Valenzuela (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264303751-en https://es.slideshare.net/KarinaDominguez25/aporte-de-autores-a-los-procesos-de-enseanza-y-aprendizaje.

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

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. Revista Praxis, 13, 129–149.

Spicer, K. L., & Hanks, W. E. (1.995). Multiple measures of critical thinking and predisposition in assessment of critical thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication, San Antonio TX, Noviembre.

Strauss, A. Corbin, J

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. Science Education International,22(1). Retrieved from

Wells, K. (1995). The strategy of Grounded theory: Possibilities and problems. Social Work Research 19(1), 33-37.

Wuest, J. (1995). Feminist Grounded theory: An exploration of the congruency and tensions between two traditions in knowledge discovery. Qualitative Health Research 5(1), 125-137.

10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4186