CATEGORÍAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTUDIO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA RURAL.

Nancy María Bolaños Tegue
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nancybolanost@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 645 - 656

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El propósito de este artículo es examinar cómo las vivencias, percepciones y dinámicas sociales (género, ubicación geográfica, clase social, etnia) impactan en la participación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos rurales. El estudio se lleva a cabo en el Colegio Agustín Nieto Caballero, ubicado en una zona rural del municipio de Tame, Arauca, Colombia. Emplea una metodología de naturaleza cualitativa con enfoque fenomenológico y hace uso de dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y grupo focal. El fundamento teórico lo constituyen los aportes de Paulo Freire con la Teoría Crítica de la Educación, Lev Vygotsky y su Teoría Sociocultural y Pierre Bourdieu y la Teoría del Capital Cultural. Los resultados evidencian la necesidad de implementar prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes para superar desigualdades estructurales y fomentar un aprendizaje crítico y participativo.

Palabras clave:
categorías sociodemográficas, pensamiento crítico, educación media.

SOCIODEMOGRAPHIC CATEGORIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH CRITICAL THINKING: A QUALITATIVE STUDY IN RURAL SECONDARY EDUCATION.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine how experiences, perceptions, and social dynamics (gender, geographic location, social class, ethnicity) impact the participation and development of critical thinking among secondary school students in rural settings. The study was conducted at the Agustín Nieto Caballero School, located in a rural area of the municipality of Tame, Arauca, Colombia. It employs a qualitative methodology with a phenomenological approach and uses two data collection techniques: semi-structured interviews and a focus group. The theoretical foundation is based on the contributions of Paulo Freire with the Critical Theory of Education, Lev Vygotsky and his Sociocultural Theory, and Pierre Bourdieu and the Theory of Cultural Capital. The results demonstrate the need to implement inclusive, equitable, and culturally relevant pedagogical practices to overcome structural inequalities and foster critical and participatory learning.

Key words:
sociodemographic categories, critical thinking, secondary education.

CATÉGORIES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET LEUR RELATION AVEC LA PENSÉE CRITIQUE : UNE ÉTUDE QUALITATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE RURAL.

RÉSUMÉ

Cet article vise à examiner l'impact des expériences, des perceptions et des dynamiques sociales (genre, situation géographique, classe sociale, origine ethnique) sur la participation et le développement de la pensée critique chez les élèves du secondaire en milieu rural. L'étude a été menée à l'école Agustín Nieto Caballero, située dans une zone rurale de la municipalité de Tame, Arauca, en Colombie. Elle utilise une méthodologie qualitative avec une approche phénoménologique et deux techniques de collecte de données : des entretiens semi-directifs et un groupe de discussion. Le fondement théorique repose sur les contributions de Paulo Freire et de la théorie critique de l'éducation, de Lev Vygotsky et de sa théorie socioculturelle, ainsi que de Pierre Bourdieu et de la théorie du capital culturel. Les résultats démontrent la nécessité de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives, équitables et culturellement pertinentes pour surmonter les inégalités structurelles et favoriser l'apprentissage critique et participatif.

Mot clefes:
catégories sociodémographiques, pensée critique, enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

Ante los desafíos que plantea este nuevo modelo de sociedad globalizada y en constante transformación, resulta imprescindible redefinir el propósito práctico de la educación, el cual debe orientarse hacia la adquisición de habilidades y competencias que respondan a las demandas actuales mediante un aprendizaje pertinente y significativo que trascienda la transferencia de información elaborada. En este sentido, la formación crítica se convierte en eje central, dado que propende por el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento, esenciales en los procesos de interacción social. Dichas habilidades facultan a los estudiantes para interpretar, analizar y evaluar la información de manera autónoma y reflexiva; lo cual se equipara a la participación activa y consciente en contextos sociales complejos. La formación del pensamiento crítico es una necesidad fundamental en la educación secundaria dado que prepara a los jóvenes para el ingreso y desarrollo en el ámbito profesional y laboral. De hecho, Dumitru y Halpern (2023) enfatizan que "los empleadores quieren contratar personas con habilidades de pensamiento crítico" (p. 194).

Del mismo modo, los sistemas educativos contemporáneos reconocen la importancia del desarrollo de competencias cognitivas superiores (pensamiento crítico) como herramienta para afrontar los desafíos en los diversos ámbitos de la existencia humana debido a la rápida sucesión de cambios en la tecnología y la comunicación. Desde esta perspectiva, Paul y Elder (2006) definen el pensamiento crítico como "el proceso de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información para alcanzar un juicio" (p.6), subrayando su carácter dinámico y multidimensional, el cual exige la reconstrucción de significados y la formulación de juicios fundamentados. En este sentido, la formación en pensamiento crítico se ha convertido en objetivo prioritario en las agendas educativas internacionales de la actualidad. Olivera-Cusihuaman (2021) destaca la necesidad de que "los estados promuevan políticas educativas y espacios para que los maestros participen de activida-

des y encuentros pedagógicos, a fin de conocer y desarrollar estrategias destinadas a fomentar actividades académicas donde los estudiantes aprendan e interioricen habilidades como: la crítica, la reflexión el análisis y sobre todo el desarrollo de habilidades pertinentes al pensamiento crítico reflexivo" (p. 298).

No obstante, pese a que este planteamiento es considerado un axioma, las oportunidades de acceso a la educación de calidad que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento superior siguen siendo limitadas para numerosos estudiantes, quienes se ven condicionados por las desigualdades sociodemográficas. Aranda Vásquez et al. (2024) alertan que "el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento superiores está disminuyendo en todo el mundo. La falta de habilidades de pensamiento crítico como un elemento irremplazable en el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes hace indispensable y urgente tomar medidas correctivas sobre el problema" (p. 399). Esta situación se agudiza en contextos específicos; por ejemplo, Muñoz Ceballos (2023), señala que "los estudiantes de contextos rurales pueden tener dificultades para identificar y evaluar diferentes perspectivas y opiniones, lo que en algunos casos limita su capacidad para tomar decisiones informadas y tomar posiciones críticas sobre temas complejos" (p. 87). Por consiguiente, resulta relevante examinar de qué manera diversas categorías sociodemográficas como el género, la clase social, el contexto geográfico y la etnia inciden en la configuración del pensamiento crítico, al influir en la cosmovisión de los jóvenes dentro de sus entornos escolares y sociales.

Planteamiento del problema

Los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas aplicadas en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, ubicada en Betoyes, municipio de Tame, Arauca, presuponen un bajo nivel en el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales entre los estudiantes, tales como el análisis e interpretación, la reflexión crítica, la lógica, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el establecimiento de metas. Este fenómeno no es exclusivo de esta institución, sino que se enmarca en una problemática más amplia que afecta a numerosos contextos educativos colombianos, donde se ha documentado la carencia de competencias esenciales para afrontar los retos académicos y personales.

De acuerdo con García y Cárdenas (2022), "existen múltiples factores que dificultan el desarrollo de esta habilidad (pensamiento crítico) en el contexto de la educación secundaria colombiana, entre ellos la predominancia de metodologías de enseñanza tradicional y la escasa promoción de la autonomía intelectual" (p. 10). En palabras de López et al. (2023), el paradigma pedagógico predominante en la región privilegia la memorización por sobre el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual restringe el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores en la población juvenil.

Desde una perspectiva inicial, algunos indicadores que reflejan la problemática son: primero, una elevada tasa de deserción escolar, particularmente entre estudiantes de 15 a 16 años, quienes optan por incorporarse a actividades laborales y económicas que dificultan su continuidad en el sistema educativo. Segundo, los bajos puntajes obtenidos en evaluaciones estandarizadas externas, como las Pruebas Saber 11. Tercero, los informes derivados de evaluaciones internas realizadas por el cuerpo docente proporcionan información relevante acerca de las dificultades que enfrentan los estudiantes, tales como la carencia de materiales educativos adecuados, niveles insuficientes en lectura y escritura, problemas para la comprensión de textos, la expresión escrita y la participación en actividades que requieren competencias lingüísticas. Cuarto, limitada disponibilidad de equipos tecnológicos, la deficiente conectividad a internet en la región y la falta de habilidades digitales entre los estudiantes para el manejo de herramientas tecnológicas, lo cual constituyen barreras significativas para el acceso a información y recursos educativos en línea.

Significancia del estudio

La relevancia de este estudio radica en la posibilidad de identificar tanto las barreras como las oportunidades que enfrentan los estudiantes en su proceso formativo, especialmente en contextos educativos caracterizados por la ruralidad. En consonancia con lo planteado por la UNESCO (2014), "la educación debe ser inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos" (p. 10). En este sentido, el presente estudio ofrece una oportunidad para repensar y transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de construir un entorno educativo más justo y accesible que fomente

el desarrollo del pensamiento crítico en todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural.

Asimismo, el estudio contribuye al diseño de políticas educativas orientadas a favorecer un desarrollo integral, promoviendo habilidades críticas que permitan a los educandos participar activamente en sociedades democráticas y plurales. Como señalan García-Martínez y Pérez-Ramírez (2020), "toda sociedad avanza cuando sus miembros desarrollan una mirada reflexiva ante el lenguaje y el pensamiento. Esto nos da a conocer que los conocimientos, así como se aprenden, también se reaprenden en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje" (p. 8), lo que subraya la necesidad de una educación dinámica y contextualizada.

Desde una perspectiva ontológica, este estudio aborda las categorías sociodemográficas como constructos sociales que configuran realidades diversas entre los estudiantes, influyendo no solo en sus formas de pensar, sino también en su acceso y relación con el conocimiento. Estas categorías se conciben como elementos dinámicos que interactúan con los entornos social, cultural y económico, moldeando la experiencia educativa y la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico. En este sentido, Sánchez-Ochoa y Bustamante-Muñoz (2022), sostienen que "factores como los ingresos familiares, la educación de los padres y el lugar de residencia influyen en gran medida en el desempeño académico" (p. 112), evidenciando la incidencia de determinantes estructurales en las oportunidades educativas.

Desde la visión epistemológica, el estudio considera cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven condicionados por las experiencias previas y las realidades sociales de los estudiantes, postulando que el conocimiento no es universal ni neutro, sino que está mediado por condiciones sociales y culturales específicas. Por ende, el pensamiento crítico debe entenderse no solo como una habilidad cognitiva, sino como un proceso contextualizado que reconoce y valora la diversidad de perspectivas y saberes que aportan los estudiantes.

En términos axiológicos, la investigación promueve la equidad, la justicia social y la inclusión como principios rectores para el desarrollo de un pensamiento crítico genuino. Se enfatiza la importancia de reconocer y valorar las diversas identidades y contextos de los estudiantes, lo cual posibilita un conocimiento plural y respetuoso de las múltiples realidades presentes en el ámbito educativo.

Finalmente, desde la perspectiva teleológica, el estudio apunta a la mejora del sistema educativo y el fomento de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes reflexionar de manera autónoma sobre su entorno, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad. En consecuencia, la realización del presente estudio resulta pertinente para lograr una comprensión exhaustiva del fenómeno y sus repercusiones en el desarrollo cognitivo y social de los jóvenes, así como para fundamentar la elaboración de estrategias pedagógicas que atiendan de manera adecuada sus necesidades particulares.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

Categorías sociodemográficas

Tradicionalmente las categorías sociodemográficas hacen referencia al conjunto de características y condiciones particulares que representan a un grupo poblacional, especialmente en relación con su contexto familiar, económico, cultural y social. Welti-Chanes y Ramírez-Penagos (2021), las asocian a "las condiciones en que viven y las actividades a través de las cuales sobreviven las personas" (p.60). Para efectos de esta investigación se denominará bajo este concepto los descriptores: género, edad, nivel socioeconómico de los padres, contexto geográfico, nivel educativo de los padres y etnia.

Las categorías sociodemográficas constituyen un punto de partida crucial para comprender la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes. Giddens et al. (2006) afirman que "las categorías sociodemográficas son elementos esenciales para comprender las dinámicas sociales, ya que afectan la forma en que los individuos perciben y se relacionan con el mundo que los rodea" (p. 132). En el ámbito de la educación crítica, Freire (1970) resalta la importancia de reconocer la dimensión social de la educación. Desde su perspectiva, "la educación debe permitir la toma de conciencia de la propia realidad social para transformarla críticamente" (p. 79). En consecuencia, comprender los factores sociodemográficos en el contexto educativo implica no solo describir realidades, sino también crear las condiciones para que los estudiantes reflexionen sobre ellas y actúen como sujetos de cambio. Como señala Nussbaum (2010), "una educación de calidad

no solo debe formar mentes competentes, sino también individuos capaces de cuestionar y reflexionar sobre el mundo que les rodea" (p. 45).

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una habilidad esencial que permite a los individuos abordar problemas y tomar decisiones basadas en un análisis riguroso y reflexivo. Esta capacidad no solo involucra el acto de recibir información, sino también la habilidad de cuestionar las suposiciones subyacentes, evaluar argumentos y sintetizar diferentes puntos de vista. Como afirman Paul y Elder (2006), "el pensamiento crítico es el proceso de analizar, evaluar y mejorar el pensamiento con base en los estándares universales de claridad, precisión, relevancia, lógica y justificación" (p. 13). En consecuencia, los estudiantes no solo adquieren hechos, sino que desarrollan una forma de pensar que les permite entender y resolver problemas de manera autónoma.

Educación media

La educación media es una etapa clave en la vida de los jóvenes, ya que representa un puente entre la educación básica y la educación superior o el mundo laboral. Este periodo, que generalmente cubre los grados de secundaria, se extiende entre los 12 y los 18 años y tiene un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes. En palabras de la UNESCO (2014), "la educación media juega un papel fundamental en el desarrollo de los jóvenes, proporcionándoles las herramientas necesarias para participar activamente en la sociedad y enfrentarse a los desafíos del mundo contemporáneo" (p. 23). Durante esta etapa, los estudiantes no solo adquieren conocimientos especializados, sino que también comienzan a definir sus intereses, orientando su futuro académico y profesional. Según la OCDE (2018), "la educación media no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos académicos, sino también en la formación de competencias cognitivas y socioemocionales que permitan a los estudiantes abordar los desafíos del mundo actual" (p. 45).

Este estudio se apoya en teorías educativas y sociales que respaldan la interconexión entre las variables sociodemográficas, el nivel formativo y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media, a saber:

Teoría crítica de la educación (Paulo Freire)

La Teoría Crítica de la Educación, impulsada por Paulo Freire (1970), considera que la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe servir como un instrumento para la transformación social. Para este autor, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 51). Este enfoque se alinea con el presente estudio al proponer que el pensamiento crítico solo se desarrolla de forma auténtica cuando los estudiantes son estimulados a analizar críticamente su contexto, incluyendo las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que influyen en su vida escolar y cotidiana.

Los estudiantes de sectores populares, rurales o pertenecientes a minorías étnicas pueden ver sus saberes y experiencias excluidos del aula, lo que dificulta el desarrollo de un pensamiento crítico que parta de su realidad. Asimismo, la perspectiva crítica defiende una educación contextualizada, que parta de los saberes y experiencias del estudiante. Freire (ob. cit), enfatiza que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 13), lo que significa que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario primero comprender la realidad vivida por los estudiantes.

Teoría sociocultural de Vygotsky (1978)

A través de la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978), plantea que el desarrollo cognitivo del individuo está profundamente mediado por el entorno social y cultural. En efecto, "todo aprendizaje humano aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual" (p. 57). Lo dicho permite entender que las categorías sociodemográficas como el nivel socioeconómico, la estructura familiar y el contexto comunitario tienen un papel decisivo en el tipo de interacciones sociales que los estudiantes establecen y, por ende, en su capacidad para desarrollar procesos de pensamiento crítico. El entorno inmediato se convierte así en un andamiaje que facilita o limita las oportunidades de reflexión, análisis y cuestionamiento en los estudiantes.

Por otra parte, la teoría sociocultural pone énfasis en la importancia de las herramientas culturales como libros, tecnologías, estructuras discursivas en el desarrollo cognitivo. Según Wertsch (1991), "la mediación por herramientas

culturales es central en la concepción vygotskiana del aprendizaje" (p. 28). En este contexto, la brecha en el acceso a recursos educativos, derivada de las desigualdades sociodemográficas, afecta negativamente la formación de competencias cognitivas complejas, como la capacidad de evaluar información, formular hipótesis o argumentar con evidencia, habilidades propias del pensamiento crítico.

Teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu (1986)

La teoría del capital cultural, desarrollada por Pierre Bourdieu (1986), plantea que el acceso y desempeño de los estudiantes en el sistema educativo no se da en condiciones de igualdad, sino que está determinado por la distribución diferencial de diversos tipos de capital (económico, social y, particularmente, cultural) que conforman las condiciones de partida. En sus palabras: "el capital cultural existe en tres formas: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado" (Bourdieu, 1986, p. 243). Bourdieu destaca que variables sociodemográficas como la clase social, el origen étnico y el entorno familiar condicionan tanto la cantidad como la calidad del capital cultural con que cada estudiante hace arribo al contexto escolar. Puntualmente, el capital cultural incorporado, representado en los conocimientos, hábitos y disposiciones internalizadas desde el hogar, resulta crucial para explicar las diferencias en la participación activa de los estudiantes en prácticas reflexivas y críticas, dado que el sistema educativo tiende a legitimar únicamente aquellos comportamientos o conductas que se alinean con la cultura dominante, generando así desventajas estructurales para quienes proceden de contextos socialmente marginados.

Por otra parte, Bourdieu (1997), subraya que los fenómenos de fracaso escolar se explican menos por deficiencias individuales y más como resultado de una desigual distribución del capital cultural, que la escuela naturaliza como méritos académicos, orientando el análisis hacia una comprensión estructural y compleja de las condiciones que inciden en el pensamiento crítico, en contraposición a enfoques que privilegian exclusivamente habilidades personales o estrategias docentes aisladas. Este planteamiento es respaldado por Zacarés (2017), cuando plantea que la promoción efectiva del pensamiento crítico en contextos vulnerables solo es posible reconociendo y legitimando los saberes de los estudiantes como punto de partida para un diálogo pedagógico genuino; de esta manera, se propone no solo identificar problemáticas estructurales sino también abrir caminos para la transformación educativa basada en la valorización de la diversidad sociocultural como un recurso fundamental para la formación crítica. Del mismo modo, Briceño-Núñez (2024), argumenta que "El capital cultural no solo se trata de acumular conocimientos, sino también de internalizar una apreciación por la diversidad, lo cual puede tener implicaciones directas en el rendimiento académico" (p. 138), reforzando la idea de que la valoración de la diversidad cultural es un componente esencial para el éxito educativo y el desarrollo cognitivo.

III. METODOLOGÍA

El estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, enfoque metodológico cualitativo y adopta el método fenomenológico. La elección del enfoque cualitativo se fundamenta en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos. Como señalan Galeano y Rojas (2020), la investigación cualitativa es "un proceso sistemático que proporciona profundidad a los datos, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, permite que la indagación se haga flexible, fresca, natural y holística. De ella emanan diferentes interpretaciones, sentidos, perspectivas, construcciones o percepciones" (p. 25). Esta naturaleza flexible y su énfasis en la riqueza de los datos la hacen idónea para explorar las complejidades del pensamiento crítico en el contexto particular de los estudiantes.

El estudio se llevará a cabo en el Colegio Agustín Nieto Caballero, una institución educativa estatal ubicada en el centro poblado de Betoyes, zona rural del municipio de Tame, Arauca, Colombia. Este escenario es de particular interés debido a las características sociodemográficas de sus estudiantes y a los desafíos estructurales que enfrenta la educación en zonas rurales. Los informantes clave han sido seleccionados de manera intencional, buscando la máxima variedad de experiencias y perspectivas relevantes para el estudio. Las técnicas empleadas son: la entrevista semiestructurada y el grupo focal para asegurar una comprensión holística y robusta de los fenómenos estudiados.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis fundamentado en las voces de los participantes de la investigación: un grupo focal desarrollado con cuatro docentes de diversas áreas (ciencias sociales, lengua castellana, orientadora escolar, coordinadora de académica y de convivencia) y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro estudiantes del nivel de media.

El grupo focal revela una variedad de percepciones, experiencias y opiniones que enriquecen la comprensión del papel de las categorías sociodemográficas en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media. En primer lugar, se observa que los participantes coinciden en que las condiciones socioeconómicas y culturales influyen significativamente en las oportunidades y formas de participación en el aula. Según Bourdieu (1984), "el capital cultural heredado del entorno familiar influye directamente en el rendimiento académico y en las disposiciones cognitivas de los estudiantes" (p. 71). Esta visión permite entender cómo los estudiantes provenientes de familias con menor nivel educativo pueden enfrentar desventajas estructurales desde el inicio de su escolaridad. Es decir, la mayoría de los participantes manifiestan que la desigualdad en el acceso a recursos, como materiales de estudio, tecnología y actividades extracurriculares, limita la capacidad para desarrollar habilidades críticas. Al respecto, Castro-Sierra y Velandia-Vega (2020), destacan que "la carencia de materiales didácticos apropiados y la dificultad en el acceso a textos diversificados agudizan los desafíos en el fomento de la lectura y la escritura crítica en el contexto rural" (p. 80). Este aspecto evidencia cómo las barreras estructurales y económicas se traducen en desigualdades en el proceso formativo.

En segundo lugar, el grupo enfatiza la importancia de la diversidad cultural y étnica como un elemento enriquecedor del aprendizaje y del pensamiento crítico. Los participantes valoran que las actividades escolares que reconocen y celebran las distintas culturas presentes en el aula fomentan la participación, el respeto y la apertura hacia diferentes puntos de vista. Sin embargo, también señalan que en muchas ocasiones las prácticas pedagógicas no logran aprovechar plenamente esta diversidad, limitándose a enfoques superficiales o a recursos que no reflejan la realidad pluricultural del estudiantado. Como lo advierte Wade (2014), "las diferencias culturales son muchas veces vistas como déficits en lugar de ser reconocidas como potencialidades en el aula" (p. 211). En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural se vuelve indispensable para garantizar procesos educativos verdaderamente inclusivos. En este sentido, Vargas-Díaz y González-Valencia (2020), destacan que "el pensamiento como facultad mental, junto con el lenguaje, constituyen procesos cognitivos de alto nivel, que requieren de habilidades que los potencien desde temprana edad" (p. 120), lo que subraya la importancia del desarrollo temprano y el rol del lenguaje en esta construcción.

Asimismo, en torno a las condiciones de participación y motivación, los participantes del grupo focal reconocen que el apoyo emocional y la relación con los docentes son factores fundamentales que influyen en su interés por pensar críticamente. La presencia de docentes dinámicos, que promueven debates, actividades participativas y un ambiente respetuoso, favorece la expresión de ideas y el cuestionamiento de los contenidos. En contraste, la falta de empatía, metodologías pasivas o la percepción de desigualdad en las oportunidades generan desmotivación y limitan la participación activa. Este hallazgo destaca la influencia del clima escolar y la pedagogía en el desarrollo del pensamiento crítico, confirmando la importancia de prácticas inclusivas y motivadoras.

El grupo también hace énfasis en las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes en contextos rurales o de conflicto armado, donde la falta de infraestructura, conectividad y apoyo institucional representa un obstáculo para su participación y aprendizaje. La percepción general alude a que estas condiciones agravan las desigualdades sociodemográficas, dificultando que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de expresar sus ideas y desarrollar habilidades críticas. La discusión evidencia que, además de las variables individuales, los factores contextuales y estructurales son determinantes en el proceso formativo, reforzando la necesidad de políticas educativas que apunten a la equidad y la inclusión en todos los ámbitos.

Finalmente, el análisis del grupo focal revela que, a pesar de las dificultades, los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia la importancia del pensamiento crítico y reconocen que las actividades participativas, los debates y las experiencias prácticas son las estrategias más efectivas para potenciar sus capacidades reflexivas. La interacción entre pares, el apoyo familiar y la motivación intrínseca son aspectos que emergen como catalizadores del proceso de aprendizaje crítico. Este conjunto de per-

cepciones proporciona una visión integral que respalda la perspectiva teórica y metodológica del estudio, subrayando la relevancia de diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y que fomenten la participación activa de los estudiantes en la construcción de su pensamiento crítico. Desde esta perspectiva de justicia social, Fraser (2008), argumenta que "la equidad educativa solo puede lograrse si se reconocen y redistribuyen las desigualdades originadas en las estructuras sociales" (p. 44). Este enfoque invita a repensar las prácticas pedagógicas para que respondan a las realidades concretas de los estudiantes, permitiéndoles acceder en igualdad de condiciones al saber, al diálogo y a la transformación de su entorno.

Cuadro 1. Categorización de entrevistas a a estudiantes.

Categoría	***Códigos emergentes***	***Citas o ideas clave***	***Relación con el pensamiento crítico***
Género	*Diferencias en expresión y seguridad (implícito)*	*No hay menciones directas al género, pero se sugiere que la participación y motivación pueden depender de factores personales y sociales que cruzan con el género.*	*Puede inferirse que el género, aunque no visibilizado, puede estar implícito en la confianza para hablar, opinar y ser validado.*
Clase Social	*Limitación de recursos, baja autoestima, desigualdad*	*"Si nuestros padres no tienen los recursos pues eso nos afecta en las calificaciones" (EST-3)* *"Hay estudiantes que les hacen bullying por su condición social" (EST-3)*	*Las condiciones económicas impactan el acceso a materiales, la autoestima y la participación crítica. La pobreza genera desventajas cognitivas, emocionales y de expresión.*
Edad	*Maduración progresiva, autogestión del aprendizaje*	*"La motivación propia es lo principal" (Mariam) "Depende del interés del estudiante" (EST-4)*	*A pesar de su juventud, los estudiantes muestran autoconciencia sobre su rol en el aprendizaje crítico,*
			lo que sugiere un desarrollo incipiente del pensamiento reflexivo ligado a la madurez.
Nivel Educativo de los Padres	*Apoyo emocional vs. capacidad académica.*	*"Aunque mis padres no estudiaron, me motivan a estudiar" (EST-4)* *"Un estudiante con padres profesionales puede recibir más apoyo académico" (EST-3)*	*El nivel educativo incide en la posibilidad de recibir ayuda concreta para argumentar, comprender o dialogar. Sin embargo, el apoyo emocional también fortalece la motivación y autoconfianza.*
Contexto Geográfico	*Ruralidad, conflicto armado, desconexión*	*"Muchos estudiantes viven en veredas y no tienen señal" (EST-3)* *"Por el conflicto, no se puede expresar opinión libremente" (EST-1)*	*El entorno rural y violento limita el acceso a la tecnología, movilidad, y a la libre expresión, factores clave para formar un pensamiento crítico autónomo.*
Etnia	*Reconocimiento cultural, diversidad como riqueza*	*"La cultura influye porque es de lo que nos inculcan, y a raíz de eso nos expresamos" (EST-1)* *"La diversidad cultural nos ayuda a ver más puntos de vista" (EST-4)*	*La diversidad étnica potencia el pensamiento crítico al ofrecer distintas visiones del mundo. Sin embargo, su integración en las actividades escolares es variable.*

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las entrevistas permite elaborar una perspectiva integral y coherente acerca de la influencia que ejercen la identidad, la cultura, el entorno socioeconómico y las condiciones educativas sobre la participación estudiantil y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Esta perspectiva evidencia que el proceso educativo no puede concebirse como un fenómeno aislado, sino como el resultado de la interacción compleja y dinámica entre factores

personales, familiares, sociales y estructurales, los cuales inciden directamente en la manera en que los estudiantes se involucran y desarrollan las competencias cognitivas avanzadas.

En primer lugar, la identidad y la interacción académica emergen como factores cardinales en la configuración de la participación estudiantil. Los valores, creencias y hábitos transmitidos desde la infancia, así como la percepción del liderazgo y el rol social, condicionan significativamente la forma en que los estudiantes se involucran en los procesos de debate y reflexión crítica. Por ejemplo, aquellos estudiantes que han sido socializados en ambientes que promueven la libre expresión y el cuestionamiento tienden a manifestar una mayor seguridad y dinamismo en actividades discursivas y argumentativas. En contraste, los estudiantes provenientes de contextos en los que prevalece una autoridad vertical o la restricción de la voz infantil evidencian una mayor reticencia a participar, lo que limita su desarrollo crítico. Alonso-Ruiz y Gómez-Arteta (2023), mencionan que "el contexto geográfico constituye una variable estructural que condiciona de manera significativa las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes" (p. 75). La identidad personal, configurada por la crianza familiar y el entorno sociocultural, determina asimismo cómo los estudiantes asumen las expectativas y responsabilidades en el seno del grupo escolar, afectando tanto la dinámica interna como las oportunidades reales de participación. Adicionalmente, la autopercepción de las propias capacidades y el sentido de pertenencia al colectivo escolar influyen decisivamente en la disposición para asumir roles protagónicos o, por el contrario, adoptar posturas pasivas y/o dependientes.

En segundo lugar, el contexto socioeconómico y la equidad educativa constituyen ejes fundamentales que condicionan el acceso y la calidad de la educación. Las entrevistas ponen de manifiesto que las desigualdades existentes entre zonas urbanas y rurales, sumadas a la incidencia del conflicto armado y la poca inversión gubernamental, generan brechas sustanciales en la provisión de recursos educativos y en la calidad de la enseñanza. Estas disparidades se traducen en una oferta curricular limitada, carencia de materiales didácticos actualizados y deficiencias en la infraestructura escolar, factores que restringen el aprendizaje equitativo y la participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, los testimonios de estudiantes rurales evidencian dificultades para acceder a libros, tecnologías y actividades extracurriculares, lo cual impacta negativamente en su motivación y en el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas y coincide con lo planteado por Sarmiento-Barrera y Reyes-González (2021), al afirmar que "la brecha digital en las zonas rurales de Colombia, manifestada en la limitada conectividad y la falta de equipos, restringe significativamente el acceso a recursos educativos en línea y al desarrollo de competencias digitales esenciales para el aprendizaje contemporáneo" (p. 268). Asimismo, la precariedad económica familiar condiciona el acceso a recursos educativos, dado que muchas familias priorizan la incorporación temprana al trabajo o la colaboración en actividades productivas sobre la asistencia regular a la escuela, perpetuando así la desigualdad y limitando las oportunidades de desarrollo académico.

En tercer lugar, la diversidad cultural y étnica se reconoce como un factor enriquecedor para el desarrollo del pensamiento crítico, dado que la interacción con distintas culturas y etnias amplía las perspectivas, fortalece la identidad y enriquece el debate en el aula. No obstante, persisten desafíos significativos en la inclusión plena de esta diversidad en las prácticas pedagógicas y en los recursos educativos. Las entrevistas revelan que, si bien la convivencia intercultural puede constituir una fuente valiosa de aprendizaje y tolerancia, también puede generar tensiones y episodios de discriminación cuando no se implementan enfoques pedagógicos inclusivos y sensibles a la diversidad. La ausencia de materiales educativos que representen adecuadamente la pluralidad cultural, junto con la falta de formación docente en educación intercultural, limita el reconocimiento y la valoración de todas las identidades presentes en el entorno escolar, restringiendo así el potencial transformador que la diversidad cultural puede aportar al proceso educativo.

En cuarto lugar, el nivel educativo de los padres y la dinámica familiar desempeñan un papel crucial en la formación y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Así lo reconocen Rodríguez-Pérez y Gómez-Valencia (2022), al señalar que "el acompañamiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos es vital para el desarrollo de actitudes y capacidades a lo largo de la vida" (p. 90), lo que refuerza el rol de la familia en este proceso integral. El apoyo emocional, la motivación y las conversaciones académicas sostenidas en el hogar potencian la confianza y la capacidad argumentativa de los estudiantes. Aquellos que cuentan con pro-

genitores que valoran la educación y fomentan el diálogo crítico suelen mostrar una mayor disposición para cuestionar, investigar y construir sus propios puntos de vista. Sin embargo, la falta de tiempo, recursos o formación académica parental puede limitar el desarrollo de estas habilidades y generar sentimientos de oportunidad perdida. Aun así, el respaldo emocional constituye un factor positivo determinante para la actitud hacia el aprendizaje, dado que la seguridad afectiva y el estímulo personal pueden compensar, en cierta medida, la ausencia de apoyo académico formal.

Finalmente, la motivación y la participación en el aula se encuentran fuertemente mediadas por la empatía docente, el apoyo familiar y la capacidad de autogestión motivacional. Los participantes destacan que la motivación intrínseca y la resiliencia emergen como elementos esenciales para sostener el interés y la capacidad crítica en contextos adversos. El rol del docente como facilitador, capaz de generar un ambiente de confianza, respeto y reconocimiento, resulta fundamental para que los estudiantes se sientan valorados y escuchados. No obstante, las barreras emocionales y sociales derivadas de condiciones personales, familiares o comunitarias pueden afectar la disposición para aprender y participar, evidenciando la necesidad imperiosa de prácticas pedagógicas que reconozcan y aborden estas realidades, promoviendo la inclusión y el bienestar integral de los estudiantes.

En síntesis, la interacción compleja entre identidad, cultura, contexto socioeconómico y dinámicas familiares configura de manera determinante la experiencia educativa de los estudiantes. Este análisis integral subraya la urgencia de implementar políticas y prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes, que permitan superar las desigualdades estructurales y potencien el desarrollo crítico y participativo en el aula. Solo a través de una intervención educativa sensible a la diversidad y comprometida con la justicia social será posible garantizar que todos los estudiantes accedan a las condiciones necesarias para desarrollar plenamente su pensamiento crítico y convertirse en ciudadanos activos, reflexivos y transformadores de su realidad. Como lo plantea Dewey (1916), “la educación debe ayudar a los estudiantes a aprender a pensar por sí mismos, a reflexionar sobre sus experiencias y a aplicar este aprendizaje a los problemas de la vida real” (p. 54).

V. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido revelar la profunda y compleja interrelación entre las categorías sociodemográficas y la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en un contexto rural colombiano. Los hallazgos subrayan que el desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y toma de decisiones informadas está intrínsecamente mediado por factores como el género, la clase social, el nivel educativo de los padres, el contexto geográfico y la etnia.

Al integrar las perspectivas de Freire, Vygotsky, y Bourdieu este estudio ofrece un corpus teórico que desmitifica el pensamiento crítico como una habilidad puramente cognitiva, posicionándolo como un proceso inherentemente social, cultural y contextualizado. Como señala Benavides-Caruajulca (2021), “Las capacidades humanas integran el conocimiento, el afecto, la socialización y los principios de la vida. Estos aspectos se logran mediante procedimientos y, si se orientan desde la familia, la sociedad y la educación, se obtendrá un alumnado capaz de desenvolverse en los diferentes contextos en los que se desarrolla” (p. 2). Esta comprensión es crucial para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas que realmente respondan a las realidades diversas de los estudiantes, trascendiendo modelos homogéneos que perpetúan desigualdades.

En un escenario como el del Colegio Agustín Nieto Caballero, caracterizado por las limitaciones estructurales de las zonas rurales y el impacto del conflicto armado, se hace evidente la urgencia de adoptar enfoques educativos que valoren la experiencia vivencial de los estudiantes y fomenten espacios de diálogo y cuestionamiento. Las estrategias identificadas, como la conexión con la cotidianidad, la valoración de las expresiones culturales diversas y la transformación del rol docente, no son meras adiciones curriculares; son pilares fundamentales para construir una educación que empodere a los jóvenes.

La formación del pensamiento crítico, en este contexto, no es solo una herramienta académica, sino un motor de transformación social que permite a los estudiantes superar prejuicios, asumir retos, ampliar sus perspectivas y participar activamente en su entorno y en la construcción de la sociedad.

REFERENCIAS

Alonso-Ruiz, J., & Gómez-Arteta, L. M. (2023). El contexto geográfico y su impacto en las oportunidades de aprendizaje rural. Revista de Estudios Educativos, 48(3), 70-85.
Aranda Vásquez, S. W., Vergara De la Cruz, R. G., Quispe Burgos, L. J., & Briceño Caipo, L. A. (2024). Pensamiento crítico de estudiantes del quinto año de secundaria en el área de ciencias sociales, Perú. Arandu UTIC, 11(1), 386–399
Benavides-Caruajulca, C. (2021). Critical Thinking in the Educational in the Field of Education. ASEAN Journal of Psychiatry, 22(10), 1–12.
Bourdieu, P. (1984). Distinción: Una crítica social del juicio del gusto. Harvard University Press.
Bourdieu, P. (1986). "Las formas del capital". En Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, editado por J. Richardson, 241-258. Prensa de Greenwood.
Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Anagrama.
Briceño-Nuñez, C. E. (2024). Impacto del capital cultural en el éxito académico de estudiantes universitarios. Revista Docencia Universitaria, 25(2), 135-143. https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024010
Castro-Sierra, J., & Velandia-Vega, J. F. (2020). Desafíos en el fomento de la lectura y la escritura en estudiantes de educación rural en Colombia. Revista de Educación y Desarrollo Social, 14(1), 77-90.
Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company.
Dumitru, Daniela, and Diane F. Halpern. 2023. Critical Thinking: Creating Job-Proof Skills for the Future ofWork. Journal of Intelligence 11: 194. https://doi.org/ 10.3390/jintelligence11100194
Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. Insight assessment, 22, 23-56.
Facione, P. A., & Facione, N. C. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons LLC.
Fraser, N. (2008). Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Polity Press.
Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder.
Galeano, E. C., & Rojas, H. M. (2020). Investigación cualitativa: Perspectivas y experiencias. Ecoe Ediciones.
García, L. F., & Cárdenas, P. G. (2022). Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria en Colombia: una revisión de la literatura. Praxis & Saber, 13(34), e12662.
García-Martínez, A., & Pérez-Ramírez, L. F. (2020). Lenguaje, pensamiento y sociedad del conocimiento: Reflexiones desde la educación. Ediciones del Sur.
Giddens, A., Duneier, M., & Appelbaum, R. P. (2006). Introduction to Sociology (5th ed.). W. W. Norton & Company.
Halpern. 2023. Critical Thinking: Creating Job-Proof Skills for the Future of Work. Journal of Intelligence 11: 194. https://doi.org/ 10.3390/jintelligence11100194
López, L., Rojas, M., & García, D. (2023). El paradigma pedagógico dominante y el desarrollo del pensamiento crítico en América Latina. Editorial Universitaria.
Muñoz Ceballos, M. F. (2023). El pensamiento crítico en la educación rural: estudio de caso de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Rural Buga Sede la Soledad (Yolombó-Antioquia) (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press.
OCDE (2018). Panorama de la educación 2018: Indicadores de la OCDE. Publicaciones de la OCDE.
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2018). La educación en un vistazo 2018: Indicadores de la OCDE. Publicaciones de la OCDE.
Olivera-Cusihuaman, M. A. (2021). Relación entre el pensamiento crítico en el rendimiento académico: Array. Maestro y Sociedad, 286-298
Paul, R. y Elder, L. (2006). Pensamiento crítico: Herramientas para hacerte cargo de tu aprendizaje y de tu vida. Pearson-Prentice Hall.
Rodríguez-Pérez, M. E., & Gómez-Valencia, S. (2022). El rol de la familia en el desarrollo integral de los

hijos: Un estudio en contextos educativos. Psicología y Educación, 15(2), 85-98.
Sánchez-Ochoa, M. E., & Bustamante-Muñoz, P. A. (2022). Factores socioeconómicos y rendimiento académico en estudiantes de educación básica y media. Revista de Educación y Sociedad, 10(1), 105-120.
Sarmiento-Barrera, P. A., & Reyes-González, L. M. (2021). Brecha digital y acceso a la educación en zonas rurales de Colombia: Impacto en el aprendizaje. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(2), 263-276.
UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2014). Educación para todos: Seguimiento de los progresos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.
UNESCO. (2014). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Education 2030. UNESCO.
Vargas-Díaz, L., & González-Valencia, G. (2020). El desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en la primera infancia. Cuadernos de Investigación en Educación, 7(1), 115-130.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
Welti-Chanes y Ramírez-Penagos (2021). Conocimiento sociodemográfico y respuesta institucional a una pandemia. El caso de México. Papeles de población, 27(107), 41-101. Epub 06 de diciembre de 2021.https://doi.org/10.22185/24487147.2021.107.04
Zacarés, J. J. (2017). Educación, cultura y exclusión social. Editorial Octaedro.