

2023-07-04

Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia)

Joan Manuel Madrid Hincapié

Institución Educativa Rural Valentina Figueroa Rueda, joan.madrid@ucpass.edu.mx

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Madrid Hincapié, J. M.. (2023). Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia). *Actualidades Pedagógicas*, (80),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.3>

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.3>

Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia)

Joan Manuel Madrid Hincapié¹

Recibido: 16 de abril de 2022. **Aprobado:** 29 de noviembre de 2022. **Versión Online First:** 30 de junio de 2023.

Cómo citar este artículo: Madrid Hincapié, J. M. (2023). Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia). *Actualidades Pedagógicas*, (80): e1664. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.3>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral *Comprensiones docentes del pensamiento crítico en contextos educativos rurales del municipio de Urrao (Antioquia)*, allí se considerada al pensamiento crítico como una competencia de orden superior a desarrollar por el estudiante según los lineamientos curriculares y estándares de competencias del área de ciencias sociales; estudio de tipo cualitativo, paradigma fenomenológico, comprensivo-interpretativo; la recolección de datos se efectuó mediante grupos focales; su análisis correspondió al crítico del discurso por condensación del significado. Como resultado persiste un consenso que delimita esta capacidad a la comprensión lectora y la presentación de pruebas escritas, por tanto, es poco probable formar un sujeto crítico si hay una escasa aproximación a sus fundamentos teóricos, pues su desarrollo no obedece a condiciones temporales.

Palabras clave: pensamiento crítico, ciencias sociales, formación docente, educación rural, práctica pedagógica.

Teaching understandings of critical thinking in rural educational contexts of Urrao (Antioquia) municipality

Abstract

This paper presents the results of the doctoral thesis *Teaching comprehensions of critical thinking in rural educational contexts of Urrao (Antioquia) municipality*, considered as a higher order competence to be developed by the student according to the curricular guidelines and

¹ Institución Educativa Rural Valentina Figueroa Rueda. estudio.csociales@gmail.com. joan.madrid@ucpass.edu.mx. <http://orcid.org/0000-0003-0838-6510>

competence standards of the social sciences area; qualitative study, phenomenological paradigm, comprehensive-interpretative; data collection was carried out through focus groups technical; his analysis corresponded to the critic of discourse by condensation of meaning. As a result, a consensus persists that limits this ability to reading comprehension and the presentation of written tests, therefore, it is unlikely to form a critical subject if there is little approximation to its theoretical foundations, since its development does not obey temporary conditions.

Keywords: critical thinking, social sciences, teacher education, rural education, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Si bien la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994 estableció la creación de lineamientos curriculares para todas las áreas de la enseñanza básica y media, para el caso de las ciencias sociales, que de acuerdo con el artículo 23 se define como un área obligatoria y fundamental, se puede aunar la Resolución 2343 de 1996, con la que se pretendió trascender los tradicionales procesos de enseñanza, ya que se venían llevando a cabo prácticas pedagógicas enmarcadas en la reproducción y memorización estéril de contenidos, de datos estadísticos, de acontecimientos históricos, lo que en cierta medida explicaban los escasos niveles de aprendizaje alcanzados por el estudiante (Aguilera, 2017; Palacios & Roca, 2017); así las cosas, lo establecido en estas iniciativas, sin lugar a dudas representó el inicio de una formación para la ciudadanía crítica y activa en la transformación del país.

De allí que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002) considerara pertinente consolidar un modelo de enseñanza fundamentada en el enfoque problémico, de manera que el estudiante asistiera a una experiencia educativa orientada por unos ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias donde las diversas situaciones objeto de estudio sean analizadas y comprendidas mediante procedimientos técnicos que van desde la recolección de datos para luego clasificarlos, codificarlos, decodificarlos, reconceptualizarlos, formular nuevas preguntas, construir respuestas, hasta la socialización y contrastación de sus resultados en el marco de la deliberación académica.



En esta propuesta el MEN (2004; 2006b), aparte de propender por la consolidación de escenarios de aprendizaje en los que el estudiante logre desempeñarse de manera similar a los científicos sociales, con la divulgación de los estándares básicos de competencias, enfatizó que la enseñanza de las ciencias sociales debía distinguirse por la formación de sujetos capaces de pensar críticamente, condición fundamental en un área integrada por disciplinas enmarcadas en el ámbito de las ciencias de la discusión. En concordancia con Arriaga (2018) y Meseguer (2016), si bien pensar críticamente involucra la disposición a la apertura mental, la observación, la formulación de supuestos o hipótesis, la demostración de la validez de los resultados, en perspectiva de Ocampo (2016), su fin último se cimienta en la intención de coadyuvar al fortalecimiento de la democracia en una sociedad atiborrada de problemáticas históricas como la corrupción, el desempleo, la violencia, la pobreza, la delincuencia.

De este modo el pensamiento crítico, que según algunos de sus precursores (Kuhn & Weinstock, 2002; Paul & Elder, 2005) se consideran una competencia metacognitiva para la valoración de argumentos con el fin de aceptarlos o rechazarlos, llama la atención que cierta producción académica la ha venido delimitando a la comprensión lectora y/o la redacción de textos escritos, por lo que tras la implementación de una serie de actividades en el aula de clase pudieron lograrse importantes avances en un año lectivo (Álvarez & Ramírez, 2020; Quiñones & Salas, 2019). Dejando de lado que a criterio de Gelder (2005), no será sencillo lograr que el estudiante desarrolle esta clase de condiciones en la educación actual y menos si esta se constata a través de productos que poco o nada tienen que ver con la aplicación de procedimientos que exijan la validación de supuestos.

Una muestra de ello son los resultados que vienen obteniéndose en las pruebas Saber 11 de los últimos años (tabla 1), lo que a juicio de Palacios y Rodríguez (2019), además de demostrar el rezago en lectura crítica, sociales y ciudadanas, hace evidente que subyace una problemática concerniente con la efectividad de la enseñanza y aprendizaje, lo que desde esta perspectiva atañe retomar la discusión planteada por García et al. (2014), Zubiría (2015), en cuanto a las condiciones actuales del proceso de formación, selección, vinculación,



permanencia, ascenso docente en el sistema educativo colombiano y su relación con los modos de convivir con la diferencia, resolver los conflictos, valorar el disenso, entre otros.

Tabla 1. Resultados nacionales en lectura crítica, sociales y ciudadanas pruebas Saber 11, 2015-2020

Año	Lectura crítica	Sociales y ciudadanas
2015	52	52,5
2016	57	57,5
2017	57,5	56
2018	59,5	55,5
2019	53	48
2020	53	49

Fuente: elaboración propia a partir de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2018; 2019; 2020a)

Situación que se presenta en el caso de las Instituciones Educativas Rurales (IER) Jaiperá, La Caldasia y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia), al tener en cuenta los resultados de las pruebas Saber 11 del 2015 hasta el 2020 (tablas 2 y 3). De acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2014), el puntaje total alcanzado los ubica en el índice de la categoría D, lo logrado en lectura crítica, sociales y ciudadanas demuestra que los evaluados apenas comprenden información básica de un texto y tienen un elemental reconocimiento de las funciones generales del Estado (Icfes, 2018).

Tabla 2. Resultados por IER en lectura crítica pruebas Saber 11, 2015-2020



IER	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Índice total
Jaiperá	47	49	50	47	51	49	0,6273
La Caldasia	—	—	48	44	43	45	0,5650
Valentina Figueroa	47	50	50	51	50	48	0,6319

Nota: los guiones que aparecen en la tabla representan que no hay datos al respecto.

Fuente: propia de acuerdo con datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2020b)

Tabla 3. Resultados por IER en sociales y ciudadanas pruebas Saber 11, 2015-2020

IER	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Índice total
Jaiperá	47	44	43	44	44	43	0,6273
La Caldasia	—	—	45	40	38	39	0,5650
Valentina Figueroa	48	47	48	47	42	43	0,6319

Nota: los guiones que aparecen en la tabla representan que no hay datos al respecto.

Fuente: elaboración propia de acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2020b)

Al comparar los puntajes con el promedio de aprobación del área al finalizar cada año lectivo (tabla 4), y dado que al presentarse un promedio de aprobación del 99% en todas las IER, podría esperarse un nivel de desempeño similar en las pruebas Saber, si se tiene en cuenta que al ser un área que propende por el desarrollo del pensamiento crítico a partir de un enfoque que apuesta por una enseñanza basada en procedimientos técnicos, como lo hacen los científicos sociales, tal cual lo estipulan sus lineamientos curriculares y sus estándares básicos de competencias (MEN, 2002; 2004; 2006b), resulta paradójico que tras la aprobación de los diferentes años lectivos establecidos para la educación básica primaria,



secundaria y media en Colombia, el estudiante de tales instituciones educativas rurales obtenga resultados manifiestamente contradictorios.

Tabla 4. Porcentaje de aprobación en ciencias sociales grado 11 por IER, 2015-2020

IER	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Promedio aprobación
Jaiperá	99%	98%	100%	99%	100%	100%	99%
La Caldasia	—	—	98%	99%	100%	100%	99%
Valentina Figueroa	99%	98%	98%	99%	100%	100%	99%

Nota: en concordancia con lo expuesto anteriormente, los [guiones que aparecen en la tabla representan que no hay datos al respecto.](#)

Fuente: elaboración propia a partir de Institución Educativa Rural Jaiperá (2020); Institución Educativa Rural La Caldasia (2020); Institución Educativa Rural Valentina Figueroa Rueda (2020)

Este escenario, en concordancia con lo expuesto hasta el momento, ameritó preguntarse por cómo son las comprensiones que tienen los docentes de las Instituciones Educativas Rurales (IER) La Caldasia, Jaiperá y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia) sobre el pensamiento crítico como una competencia intelectual de orden superior a desarrollar por el estudiante, de acuerdo con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las ciencias sociales en la educación básica y media; puesto que retomando al MEN (2002; 2004; 2006b), su enseñanza debe caracterizarse por la condición de explorar hechos, recopilar información, clasificarla, recurrir a diversos métodos de análisis, presentar resultados y someterlos al escrutinio público para evaluar su validez.

CONCEPCIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA BREVE APROXIMACIÓN TEÓRICA

Sin desconocer la importancia que ha cobrado el pensamiento crítico en el escenario educativo actual, debido a una cuantiosa publicación de literatura académica empeñada en



sugerir estrategias para su desarrollo, lo que a su vez viene proliferando una serie de sofismas y subentendidos, y en concordancia con Boisvert (2004), Suárez et al. (2018), no es extraño que dicha capacidad intelectual de orden superior se haya reducido a la habilidad para resolver pruebas estandarizadas mediante la comprensión lectora y la elaboración de textos escritos, hasta el punto de considerarla como la alternativa de vanguardia que ayudará a resolver las problemáticas que acontecen en la sociedad, omitiendo con ello que un correcto desarrollo de la misma exige tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son categóricamente disímiles entre sí, lo que por consiguiente implica que el docente recurra a una serie de estrategias cuyos resultados se evidenciarán en determinado momento y no precisamente cuando este lo espera.

A esto se le agrega la cantidad de definiciones que hasta la fecha han complejizado constituir un consenso sobre el pensamiento crítico, ya que, siguiendo a Boisvert (2004), al parecer se está resolviendo con enmarcarlo en una serie de procedimientos que lo reducen al análisis y la evaluación de información. De acuerdo con Gimeno (2012), este tipo de indefiniciones contribuyen a que los individuos lo comprendan según su percepción o conocimiento del tema cuando la concepción de crítica, en consonancia con Adorno (1998), Habermas (2010) y Horkheimer (2003), se refiere a una exigencia intelectual con la cual se escudriña la estructura de los discursos y los fundamentos de las acciones con el fin, ya sea de aceptarlos, resignificarlos o descartarlos; de manera que pueda alcanzarse la autonomía y por consiguiente superar las condiciones de dominación que le impiden a la sociedad materializar su emancipación.

Por tanto es preciso mencionar que en cuanto a esta clase de capacidades intelectuales, a juicio de Wacquant (2010), su desarrollo no puede acontecer obedeciendo a lógicas reproduccionistas de modelos que establecen por qué, cómo y de qué manera pensar, si se tiene en cuenta que en realidad lo que se está preparando son generaciones de seres que al final de todo continuarán aportando a la perpetuación del sistema productivo con sus mecanismos de enajenación, de allí que la sociedad, en el mejor de los casos, se atreva a proceder en contraposición de tales órdenes mediante retóricas anunciadas de distintas formas.



Razón suficiente que, de acuerdo con Meseguer (2016), convalida que esta clase de capacidades intelectuales no puede ser responsabilidad de una sola área del conocimiento, ya que en el caso de las ciencias sociales escolares tendrá que ver con la identidad, lo cual no solo reconoce la subjetividad como característica exclusiva de cada individuo; por tanto las comprensiones que construye/deconstruye de su propia realidad se hacen únicas, independientes, libres, develando con ello un serio grado de complejidad. Pues para lograrlo, se debe trascender el mero aprendizaje de habilidades para la comprensión de información, la solución de problemas basados en una disposición afectiva y que se darse cuenta de su progreso, estancamiento y retroceso con una sola forma de evaluarla/medirla; de allí que sus resultados obligatoriamente condenan a repetir lo que se impone dejando de lado que esta clase de capacidades son propias.

De hecho el pensamiento crítico, en términos de Adorno (1998), cuenta con el rasgo característico de tener por objeto la sociedad misma, en el sentido de ser condición para escuchar las distintas interpretaciones que realizan los individuos sobre las situaciones que acontecen en sus cotidianidades, de manera que la contrastación de sus argumentaciones, cualquiera que sea la perspectiva que las sustentan, posibiliten su enriquecimiento mediante la deliberación que procura sopesar su validez, de modo que los juicios resultantes beneficien a los grupos o clases sociales cuyas circunstancias los ubica en una posición de desventaja ante los privilegios que tienen las élites dominantes.

Al respecto, agrega Horkheimer (2003), examinar los modos de pensar críticamente a partir de criterios de eficiencia y eficacia, además de demostrar la incompreensión que se tiene de su dimensión ideológica, de su estructura intelectual, de sus implicaciones políticas, resulta ser un craso error, al creer que esta clase de capacidades conducirá al mejoramiento del estatus socioeconómico de los individuos mediante la adquisición de titulaciones formales, cuando en realidad su propósito emancipador se cimenta en el ejercicio teórico; ya que este proporciona los instrumentos para la actividad racional ante los fenómenos que acontecen en un contexto histórico determinado y a partir de tal escenario luchar solidariamente por la autonomía del resto de la sociedad.



Concepciones que según Ipar (2014) no pueden enmarcarse como una mera utopía, catalogación que ha justificado el sofisma de inalcanzables e improcedentes para una sociedad regida por los medios de comunicación, pues su potencia radica en la posibilidad de escrutar con detenimiento las razones que estructuran las normas que rigen las sociedades, por lo tanto implica el rechazo argumentado de todo lo que vaya en contra de los principios éticos y morales de la justicia. De este modo el pensamiento crítico, en tanto acción política, según Gimeno (2014), es la clara evidencia de una condición intelectual que trasciende el reduccionismo que lo limita a una simple competencia para resolver pruebas estandarizadas, ya que, en perspectiva de Saavedra y Saavedra (2013), esta clase de confusiones se debe a la poca claridad que se tiene de los conceptos y por ende de las relaciones con cada una de las interacciones del acto educativo, los cuales conllevan serias consecuencias desfavorables para los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando con ello que el propósito de emancipar al educando termine siendo una simple quimera.

En síntesis, el desarrollo del pensamiento crítico, en el ámbito de la práctica pedagógica de las ciencias sociales, concierne a la emancipación del individuo, va más allá de implicar una valoración del conocimiento como alternativa para liberarse de las circunstancias que individual y socialmente restringen la vida de los sujetos al control que ejerce el sistema actual de dominación (Gimeno, 1993). A criterio de Giesecke (1965) y Mollenhauer (1968), tal concepción trasciende aquella postura que apuesta por el desarrollo de la capacidad racional de los educandos, puesto que su liberación de las situaciones que limitan sus formas de proceder depende de los fundamentos científicos con los que reconocerá su estado de minoría de edad, de acuerdo con el ideal kantiano, de tal modo que logre romper con la represión a la que estuviese sometido históricamente.

Postulado que en la educación colombiana representa una preponderante posibilidad con la que puedan resignificarse aquellos imaginarios que conciben lo crítico de manera peyorativa, enmarcándolo como una amenaza contra las instituciones de la sociedad (Amador, 2012), cuando en realidad su fortaleza radica precisamente en la preparación de individuos que desde sus particularidades promuevan cambios en beneficio de todos.



MÉTODO

Teniendo en cuenta que el propósito general del presente estudio fue analizar las comprensiones que tienen los docentes de las Instituciones Educativas Rurales (IER) La Caldasia, Jaiperá y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia) sobre el pensamiento crítico como una competencia intelectual de orden superior a desarrollar por el estudiante, de acuerdo con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las ciencias sociales en la educación básica y media, el paradigma correspondió al fenomenológico; que, en concordancia con Fuster (2019) y Husserl (2016), concibe al sujeto como un generador de un conocimiento que se construye a partir de su interacción con el otro, de allí que este trabajo, al adscribirse a la investigación cualitativa, según Bautista (2011), Galeano (2018), convalidó que su alcance sea de carácter comprensivo-interpretativo, puesto que, en términos de Bernal (2015), propende por la teorización de los fenómenos sociales a partir de las concepciones que elaboran los individuos sobre los mismos.

En cuanto a la recolección de la información, la técnica empleada correspondió al grupo focal, con su respectivo guion de entrevista y consentimiento informado², en tanto propicia el abordaje de temas específicos y conocidos por los participantes (Galeano, 2018). En el estudio participaron 16 docentes del área de ciencias sociales en las IER. Cabe agregar que la cantidad de participantes se determinó por saturación teórica que, en concordancia con Ortega (2020), Strauss y Corbin (2012), se refiere al momento en que los datos dejan de ser relevantes para los propósitos de la investigación.

Respecto a la validez de los instrumentos, esta fue realizada por evaluadores y a través de dos grupos focales piloto, lo que, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2008), permitió identificar aquellos aspectos técnicos que requieran ser ajustados a las particularidades, ya sean personales, educativas, culturales, políticas, económicas, sociales, de los informantes. Sobre el procesamiento de los datos, este se llevó a cabo mediante el programa Office 2019, el cual permitió recopilar y organizar los testimonios de los participantes en cada uno de los

² Se recurrió a la utilización de seudónimos con el fin de garantizar el anonimato de todos los participantes.



grupos focales; en lo concerniente al análisis, se recurrió al crítico del discurso que, de acuerdo con Van Dijk (2005a, 2005b), procura develar aquellos planteamientos ideológicos que subrepticamente conforman la estructura interna de los mismos.

RESULTADOS

Respecto a las comprensiones que tienen los docentes de las IER La Caldasia, Jaiperá y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia) sobre el pensamiento crítico como una competencia intelectual de orden superior a desarrollar por el estudiante, de acuerdo con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las ciencias sociales en la educación básica y media, la generalidad de los docentes lo relaciona con la “capacidad que tiene toda persona para hacer preguntas, para cuestionar con argumentos, para no tragar entero, para buscar soluciones a los problemas que le pasan” (Chola, 2021, Grupo focal 3).

Por lo que al escudriñar sobre los recursos o estrategias que emplean los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico, la mitad de los entrevistados consensuaron que “les coloco algunos talleres para que los hagan en el salón, algunas consulticas sencillitas, unos resumencitos de noticias” (Tata, 2021, Grupo focal 3). “Yo les coloco talleres, lecturas para hacer ejercicios de comprensión lectora, les presento problemas sencillos para que los solucionen” (Tano, 2021, Grupo focal 4); “les llevo videítos, por ejemplo, una vez les mostré un videíto sobre la violencia bipartidista y al final les puse un debate” (Tista, 2021, Grupo focal 4), mientras que el resto aseveró que este es mucho más que la asignación de ejercicios de lectura y escritura para la aprobación del área, puesto que

si voy a hablar de recursos es porque como docente me caracterizo por pensar críticamente, o sea, que leo, asumo posturas y me caracterizo en todo sitio por eso; y si eso es verdad, entonces cualquier cosa por más mínima que sea servirá para acompañar a ese estudiante a que poco a poco vaya pensando también críticamente. (Mencha, 2021, Grupo focal 3)



De allí que una de las principales dificultades para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico sea la situación económica en el sentido que “dificulta mucho que uno les ponga una consulta de internet o de bajar al pueblo a consultar en una de las bibliotecas de los demás colegios” (Tista, 2021, Grupo focal 4); para otros tiene que ver con el escaso gusto por la lectura, ya que “si a duras penas leen cualquier página, eso ya es mucho cuento, entonces si no leen, no creo que vayan a pensar de manera crítica” (Mona, 2021, Grupo focal 5), en cambio los demás docentes consideraron que la complejidad de su desarrollo está relacionado con determinados acontecimientos ya que

por aquí son muchas las historias que cuentan los estudiantes y si no estoy mal yo tengo una estudiante que el tío-abuelo hizo parte de la guerrilla por allá en la época de la violencia; y a él lo mataron los paramilitares solo porque él decía lo que pensaba de ellos y que después de una reunión de la acción comunal se lo llevaron. La gente dice que lo mataron por decir cosas que a los paramilitares no les gustaba que les dijeran. (Baldo, 2021, Grupo focal 2)

Referente a los resultados obtenidos en el desarrollo del pensamiento crítico, algunos consideraron que “los estudiantes me han ido mejorando algo, no como yo quisiera, pero algo es algo, o sea, al menos entregan los trabajos tal y como uno se los pide que los hagan” (Tano, 2021, Grupo focal 4). Por su parte otros señalaron que los “estudiantes aprendieron a entregarme un cuaderno con todas las de la ley, o sea, que sin borrones, que sin sucios, que bien desatrasaditos; ahí vamos progresando porque casi todos me ganan la materia y eso es lo importante” (Yaya, 2021, Grupo focal 5). Otros aseguraron que aparte de haber logrado que los “estudiantes que antes no hablaban por nada del mundo hayan empezado a participar en las clases; otros apenas están empezando a botar la timidez y están empezando a decir algo en clase; otros vienen escribiendo algunas cositas medio calidosas” (Tico, 2021, Grupo



focal 2), los demás manifestaron que escasamente vienen logrando que “el estudiante haga algunas preguntas, cuestione lo que a veces les dicto en el salón, en determinados momentos mencionen autores o apoyen lo que dicen en las lecturas que uno les lleva” (Guille, 2021, Grupo focal 1).

En relación con los niveles de desarrollo del pensamiento crítico alcanzados por los estudiantes, un poco más de la mitad admitió que según el Decreto 1290 de 2009, “no han podido pasar del nivel básico” (Yaya, 2021, Grupo focal 5); otros advirtieron que tiene poco sentido enmarcar el progreso que van teniendo los estudiantes a un determinado nivel de desarrollo del pensamiento crítico, dado que

Cada uno se distingue por una manera de razonar, de reflexionar, de tomar decisiones y creo que yo como docente lo que debo es fortalecer esas particularidades porque todos tenemos una forma de aprender, algunos más despacio, otros ahí mismo y los estudiantes a los que les vengo dando clase cuál de todos más distinto. (Lila, 2021, Grupo focal 1)

En relación con las características de las prácticas pedagógicas y su relación con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las ciencias sociales que determinan el pensamiento crítico como una competencia de orden superior, si bien la mayoría de los participantes aseveró que dicha documentación oficial se refiere a “las directrices que el Ministerio de Educación quiere, que nosotros los docentes cumplamos con unos estándares y unas competencias para que los muchachos puedan aprender los contenidos del área de ciencias sociales” (Lila, 2021, Grupo focal 1), los demás consideraron que tales documentos orientadores son “vacíos y contradictorios que buscan que el estudiante sea un sujeto crítico, un ciudadano capaz de buscar las soluciones a los problemas del país, pero eso sí, lo que se enseña no debe salirse de lo que el Ministerio dice” (Nana, 2021, Grupo focal 4).



Al averiguar por el tipo de modelo que emplean los docentes para la planeación del área y su relación con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de ciencias sociales, aunque la mayoría de los participantes afirmó que “en ese aspecto yo planeo con el formato que nos exige el colegio y ese es el que yo utilizo” (Tata, 2021, Grupo focal 3), unos cuantos sostuvieron que “yo soy de los que considera que las ciencias sociales son el mismo pensamiento crítico, entonces mi planeación no puede ser del cognitivismo, constructivismo, sino pura teoría crítica, pedagogía crítica, entonces puro currículo crítico” (Tico, 2021, Grupo focal 2). “Yo lo que planeo es con base en el pensamiento crítico, de lo que pasa en la vida cotidiana, de lo que pasa en la vereda, de esas historias que no aparecen en los libros” (Baldo, 2021, Grupo focal 2).

En cuanto al grado de desarrollo del pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes del grado undécimo de las IER La Caldasia, Jaiperá y Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia), si bien relacionan tal capacidad intelectual de orden superior “con la manera de comprender una lectura y de escribir con argumentos” (Ñeco, 2021, Grupo focal 3); “de reconocer las contradicciones entre lo que se dice y se hace, o al menos así lo entendí yo” (Pato, 2021, Grupo focal 2); “tiene que ver con que seamos capaces de preguntar algo, de saber qué va a pasar, de defender con argumentos lo que uno piensa” (Rafa, 2021, Grupo focal 3), para la mayoría pensar de manera crítica les ha permitido obtener “buenas notas y apenas he perdido un examen. Entonces espero que vaya así de bien en las Icfes, así como en sociales” (Tacho, 2021, Grupo focal 2). “Si... yo no he perdido la materia hasta ahora y eso es lo importante, ¿no?” (Nico, 2021, Grupo focal 3), mientras que el resto aseguró que este le sirvió para identificar

las contradicciones en lo que me dicen y la forma como la gente se comporta, hasta con mi mamá, mi papá y mis hermanos, mejor dicho, con todo el mundo, por eso ahora no como cuento así de fácil y créame que eso me ha traído muchos problemas porque me he vuelto como que más frentera y no me quedo callada como antes. (Mafe, 2021, Grupo focal 2)



CONCLUSIONES

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, aunque se identifica un considerable consenso sobre el pensamiento crítico tal cual lo enmarcan ciertos precursores del *critical thinking movement* (Kuhn & Weinstock, 2002; Paul & Elder, 2005), llama la atención que esta clase de concepciones escasamente sea resultado de la revisión rigurosa de los fundamentos teóricos que lo sustentan, de alguna investigación llevada a cabo sobre el tema, de un ejercicio de reflexión del quehacer docente; esto si se tiene en cuenta que el marco normativo que rige la educación colombiana considera al docente de ciencias sociales como un estudioso de sus campos de conocimiento, ya que con ello se aporta al mejoramiento continuo de su práctica pedagógica (Constitución Política de Colombia, 1991; Decreto 1278 de 2002; Resolución 09317 de 2016), lo que en definitiva insta a centrar la discusión en torno a las circunstancias que han influido en la consolidación de una enseñanza en el contexto educativo rural, que contrasta con los propósitos formativos de un área integrada por unas disciplinas que la circunscriben al campo de las ciencias de la discusión (MEN, 2002).

A esto se le suma que si bien tales comprensiones del pensamiento crítico denotan el poco o nulo conocimiento de los postulados de la teoría crítica de la educación que lo sustentan, resulta paradójica la escasa iniciativa para conformar grupos de estudio entre los mismos docentes que conlleven al fortalecimiento de espacios interdisciplinarios en los que se reflexione sobre distintas temáticas, par que a partir de estos se logren diseñar proyectos de investigación que partan de las situaciones que acontecen en la cotidianidad escolar, incluso la creación de semilleros de formación investigativa, clubes científicos, asociaciones académicas en las que, conjuntamente con estudiantes, se propenda por el análisis de las realidades que acontecen en el sector rural.

Esto debido a que este tipo de escenarios educativos alternativos, en concordancia con los planteamientos de Habermas (2010) y Horkheimer (2003), compilan las distintas interacciones que se requieren para que el educando, en su posterior ejercicio como individuo autónomo en la esfera privada y pública, sea acorde con los principios de una



ciudadanía crítica, caracterizada ideológicamente por el interés del bienestar general de su comunidad.

Este panorama, en concordancia con los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de las ciencias sociales en la básica secundaria y media que promueven una formación problémica que, de acuerdo con el MEN (2002; 2004; 2006b), deberá contribuir al desarrollo de unas capacidades para que el estudiante logre comprender y plantear soluciones a las problemáticas que aquejan su entorno, el anhelado progreso económico, tecnológico, científico, político y social que se pretende materializar con la educación colombiana (MEN, 1996; 2006a; 2015; 2016a; 2016b); continuará siendo una quimera si en las aulas de clase persiste una docencia que, retomando a Herrero (2018), cumple su labor sin la rigurosidad y la dedicación que demanda formar pensadores críticos, que además de ser un estilo de vida, en términos de Contreras (2019) y Meseguer (2016); una cualidad para la deliberación argumentada de consensos y disensos (Amador, 2012), es una alternativa histórica para la consolidación de procesos comunitarios que conlleven superar el rezago en el que históricamente se encuentra el sector rural.

Las comprensiones que desde esta perspectiva han coadyuvado a reducir el pensamiento crítico a la comprensión lectora y la presentación de pruebas estandarizadas, guardan relación con condiciones de preponderancia para un gobierno, que en concordancia con las recomendaciones otorgadas por organismos financieros internacionales (Guerrero & Soto, 2019), debe determinar el estado de la calidad de la educación a partir de resultados estadísticos y con base en estos diseñar las políticas necesarias que procuren su mejoramiento. Así, tales resultados, en términos de Arias (2015), en poco o nada demuestran el grado de desarrollo de una capacidad intelectual en el contexto educativo rural y menos si no tienen en cuenta las particularidades históricas, culturales, políticas y socioeconómicas que, de acuerdo con Gardner (2014) y Schunk (2012), son las que finalmente influyen en mayor o menor medida en su aprendizaje, lo que por ende demuestra que este no sea homogéneo ni que acontezca en un lapso de tiempo específico.



Esta situación desconoce que pensar de manera crítica, según Cuesta et al. (2005), debe configurarse como un proceso de formación acorde con las particularidades del educando, las cuales no obedecen a patrones preestablecidos (Gardner, 2014; Schunk, 2012), de manera que puedan consolidarse procesos de indagación autónomos o grupales, procedimientos que, a juicio de Villarini (2003) representan el primer paso hacia la formación intelectual del educando; por lo tanto, es poco probable que el estudiante logre ser un pensador crítico si en la clase de ciencias sociales su desarrollo se limita al cumplimiento de determinadas tareas escolares, que además de ratificar la escasa aproximación a sus presupuestos teóricos, induce a cuestionarse si tal falta de dominio es derivada de la formación o de otras circunstancias, lo que en definitiva dificulta materializar el ideal de desarrollar una capacidad intelectual que le posibilite al educando la transformación histórica, política, cultural y socioeconómica del sector rural que habita, puesto que su potencial, en términos de Althusser (2018), Marx y Engels (2014), radica en la alternativa de contar con una ciudadanía que sea capaz de asumir una postura ante aquellas apuestas ideológicas que buscan su enajenación.

Y aunque desde este punto de vista dicha situación hace justificable que el cumplimiento de todas estas tareas escolares como la transcripción, reproducción y memorización de contenidos, la obediencia de parámetros técnicos para la presentación de ejercicios escrito sean suficientes para evidenciar el grado de desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, termina siendo contradictoria la escasa iniciativa por solventar dichas falencias teórico-conceptuales, lo que, en consonancia con Herrero (2018) y Meseguer (2016), es esencial para una mejor comprensión de su desarrollo en un contexto educativo rural históricamente permeado por la violencia, no en el propósito de lograr una transformación de la realidad que habita el estudiante tal cual lo enuncian los lineamientos curriculares y los estándares de competencias del área (MEN, 2002; 2004; 2006b), sino en el de comenzar a asimilar que dicha trascendencia, en términos de Adorno (2009), Habermas (2012), Horkheimer (2003), requiere de una docencia formada para enseñar de acuerdo con las características de una cultura, de una escuela y de un presente que determinan los ritmos de aprendizaje de los individuos.



Actitud que, en correspondencia con Bourdieu y Passeron (2008), no sólo facilita la proliferación de aquellos discursos que enmarcan el pensamiento crítico según el propósito de moda, puesto que, en concordancia con Ferrero (2018), la falta de rigurosidad académica de la docencia contribuye a que en las instituciones escolares se implementen toda clase de alternativas que, en nombre de la “innovación educativa”, garantiza la vanguardia en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas. Por lo que, dado el afán de alcanzar resultados rápidos en el menor tiempo posible, hace factible que se incurra en la ligereza de catalogar cualquier avance como una manifestación de dicha manera de pensar, lo que, en términos de Camilloni (2008), explica el auge que está teniendo una didáctica pseudoerudita, que sin ningún tipo de evidencia empírica, promueve la eficacia de una serie de estrategias pedagógicas que vienen agregando “nuevas” catalogaciones de pensamientos sin que haya una suficiente diferenciación entre cada uno de ellos.

Por esta razón se afirma que de lo que menos se está hablando es sobre el pensamiento crítico, puesto que es una capacidad que en *stricto sensu* trasciende los parámetros de la comprensión lectora y el análisis argumentativo del discurso, sin dejar de lado que, debido a la diversidad de circunstancias que afectan el proceso de aprendizaje de los individuos, cada quien puede interpretar de diversas maneras un mismo texto (Van Dijk, 2006), lo cual resulta concomitantemente válido en un área que resalta la importancia que tiene la subjetividad para enriquecer la ciudadanía y la democracia (MEN, 2002; 2004; 2006b). Sin embargo se sostiene que de lo que se está tratando es de aquella competencia del siglo XXI, que, en concordancia con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) y Oppenheimer (2011), se ha vuelto necesaria para el acceso, el manejo y la proliferación de grandes volúmenes de datos, capacidad significativamente propicia para la sociedad de la información donde lo que menos importa es su análisis riguroso porque se corre el riesgo de desentrañar los postulados ideológicos que en ella yacen ocultos.

Escenario que en definitiva termina siendo desafortunado para el desarrollo de este tipo de pensamiento, puesto que sus comprensiones como sus formas de enseñarlo, concomitantemente, exigen un riguroso acercamiento a los postulados teóricos que lo



sustentan, ya que, de lo contrario, Arias (2020) y Cataño (2015) advierten, seguirá siendo un conglomerado de buenas intenciones la intención de consolidar un modelo de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media que aporte a la transformación política, económica y social del sector rural, a la solución de las problemáticas que históricamente siguen afectando al país, a la construcción del proyecto de identidad nacional, finalmente, a un ejercicio ciudadano que fortalezca la democracia y la convivencia.

Ahora, si bien es pertinente reconocer que la formación de pensadores críticos es una labor educacional de alta complejidad, ya que, en perspectiva de Campos (2007) y Hostos (2008), aparte de implicar un amplio conocimiento de las etapas evolutivas del aprendizaje, de la caracterización de los estilos y ritmos, de los escenarios que lo agilizan o dificultan, entre otros, en términos de Zuleta (2009); aprender a pensar no se obtiene únicamente con la simple revisión de documentación, la paráfrasis de postulados teóricos, el intercambio de ideas, sino que implica un ejercicio constante de aproximación a los fundamentos filosóficos que lo sustentan (Campos, 2007), la paulatina revisión de documentos (Gimeno, 1993), el dominio de una serie de contenidos específicos (Peters, 1982), la escucha de diferentes comprensiones sobre un mismo acontecimiento (Adorno, 1998), y el examen de las argumentaciones (Horkheimer, 2003), en tanto puedan consolidarse procesos de participación social y comunitaria (Giroux, 1990).

Por consiguiente, con esta clase de formación para el pensamiento crítico que, más allá de minusvalorar la importancia de la erudición como ejemplo de elocuencia a seguir por el educando (Vizcaya, 2003), ha propiciado que las instituciones educativas se hayan convertido en escenarios en los que se preparan sujetos para satisfacer las demandas del sector productivo (Bowles & Gintis, 1986; Carrera & Luque, 2016). Lo que en definitiva sustenta el interés de capacitar una población para encontrar las respuestas “correctas” en pruebas estandarizadas diseñadas por el Icfes (1999; 2013), lo cual termina siendo paradójico en un sistema educativo que, de acuerdo con su documentación oficial (MEN, 2002; 2004; 2006b), busca trascender una formación históricamente empeñada en la



valoración de los resultados del aprendizaje mediante estándares foráneos que escasamente tienen alguna relación con las características de la sociedad colombiana.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker*. Morata.
- Adorno, T. W. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad*. Madrid: Akal.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Althusser, L. (2018). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica*. Tomo.
- Álvarez, M. E., & Ramírez, E. H. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, 9(6), 102-118. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1005>
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146.
- Arias, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arriaga, E. G. (Coord.). (2018). *Pensamiento crítico. Un acercamiento conceptual*. Porrúa.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Bernal, C. A. (2015). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1986). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.



- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*. Magisterio.
- Carrera, P., & Luque, D. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. El Viejo Topo.
- Cataño, G. (2015). *Educación y mundo rural. El caso de Boyacá*. Universidad Externado de Colombia.
- Contreras, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica*, 2019, 1-12.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. & Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, (9), 17-54.
- Ferrero, M. (2018, 17 de mayo). El ir y venir de las modas educativas. *Cuaderno de Cultura Científica*. <https://culturacientifica.com/2018/05/17/el-ir-y-venir-de-las-modas-educativas/>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Gardner, H. (2014). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-46. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen bildung*. Juventa-Verlag.
- Gimeno, P. (1993). *De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional a Distancia]. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84787>
- Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, (16), 37-55.
- Gimeno, P. (2014). La dialéctica del dominio y la emancipación en la Teoría Crítica: un debate en falso. *Con-Ciencia Social*, (18), 111-118.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.



- Guerrero, S. C., & Soto, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-135. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Habermas, J. (2012). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico*. Marcial Pons.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Hostos, E. M. (2008). *América: la lucha por la libertad*. Siglo XXI.
- Husserl, E. (2016). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Institución Educativa Rural Jaiperá. (2020). *Informe histórico de gestión académica* [Documento no publicado].
- Institución Educativa Rural La Caldasia. (2020). *Informe histórico de gestión académica* [Documento no publicado].
- Institución Educativa Rural Valentina Figueroa Rueda. (2020). *Informe histórico de gestión académica* [Documento no publicado].
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (1999). *Nuevo examen del Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI*. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11º*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2014). *Clasificación de establecimientos y sedes*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193495/Clasificacion+de+establecimientos+y+sedes+Saber+11.pdf/2f177381-3c38-6b20-f5da-272dba42b412>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Resultados nacionales 2014-II – 2017-II Saber 11*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1628232/Informe%20nacional%202014-2%20al%202017-2%20saber%2011%20-%202018.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe nacional de resultados del Examen Saber 11 2018*.



<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe%20nacional%20resultados%20examen%20saber%2011-%202018.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020a). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020b). *Reporte de resultados para establecimientos educativos*. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>

Ipar, E. (2014, diciembre). *Crítica y emancipación: algunos dilemas de la teoría crítica*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47862>

Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 289-296). Erlbaum.

Marx, K., & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Akal.

Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico: una actitud*. Unir.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1.996-2.005. La educación, un compromiso de todos*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educación-2006-2016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf



- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la equidad y la calidad*.
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *La innovación educativa en Colombia. Buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación*.
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20MEN%20-%20V2.pdf>
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und emanzipation. Polemische skizzen*. Juventa-Verlag.
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación: de la Colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Aurora.
- Oppenheimer, A. (2011). *¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Random House Mondadori.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*.
<https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Ortega, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.
- Palacios, N., & Roca, E. R. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22(1204), 1-22.
<https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26431>
- Palacios, N., & Rodríguez, M. A. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e28.2116>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peters, R. S. (1982). La educación y el desarrollo humano. En R. F. Dearden, R. S. Peters, & P. H. Hirst, *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 464-482). Narcea.



- Quiñones, B., & Salas, M. R. (2019). *Pensamiento crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5922>
- Saavedra, L. & Saavedra, S. (2013). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación. En L. S. Niño (Comp.), *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (pp. 35-57). Universidad Pedagógica Nacional.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson.
- Strauss, A., & Corbin, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. R., Pabón, D., Villaveces, L., & Martin, J. A. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte.
- Van Dijk, T. A. (2005a). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (2005b). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2703>
- Van Dijk, T. (2006). El estudio del discurso. En T. Van Dijk (Coord.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-66). Gedisa.
- Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4(4), 35-42.
- Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3(2), 117-130.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto: ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI.
- Zubiría, J. (Comp.). (2015). *La calidad de la educación bajo la lupa*. Magisterio.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo.

