



Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo rural del municipio colombiano de Urrao (Antioquia)

Factors that affect the development of critical thinking in the rural educational context of the Urrao municipality (Antioquia)

Autores

✉ ¹Joan Manuel Madrid Hincapié



¹Institución Educativa Rural Valentina Figueroa.
Antioquia, Colombia.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un proyecto cuyo objetivo fue determinar los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de los grados 10° y 11° de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia), dado que es una competencia intelectual de orden superior a desarrollar desde el Área de Ciencias Sociales según sus lineamientos curriculares y estándares de competencias. Estudio cualitativo, paradigma fenomenológico, en el que participaron 20 estudiantes; los datos se recolectaron mediante pruebas para evaluar la comprensión lectora y pensamiento crítico, complementado con grupos focales; el análisis correspondió al crítico del discurso; en sus resultados, son notorias las falencias en ambas capacidades; en su discusión, aunque los resultados evidencian vacíos formativos, de poco sirve aseverar que se ha logrado contribuir al desarrollo del pensamiento crítico cuando en realidad lo que se está fortaleciendo es el razonamiento común, y menos si en la formación se omite aproximarse a los factores que lo permean, esto es, el contexto rural, el entorno familiar, que en suma determinan las formas de interpretar la realidad que se habita.

PALABRAS CLAVE: educación rural; ciencias sociales; pensamiento crítico; práctica pedagógica.

Abstract

This paper the results a project are presented, whose objective was to determinate the factors that influence the development of critical thinking in students in 10th and 11th grade at the Main Campus of the Valentina Figueroa Rueda Rural Educational Institution [IER] in the Urrao municipality (Antioquia), given that it's a higher-order intellectual competence to be developed by the Social Sciences Area according to your curricular guidelines and competency standards. A qualitative study, phenomenological paradigm, in which 20 students participated; data was collected through tests to assess reading comprehension and critical thinking, complemented by focus groups; the analysis corresponded to the critic's analysis of the discourse; in its results, the deficiencies in both capacities are noticeable; in their discussion, although the results show gaps in training, it's of little use to assert that it has been possible to contribute to the development of critical thinking when in reality what is being strengthened is common reasoning, and even less so if the training omits approaching the factors that permeate it, that is, the rural context, the family environment, which in short determine the ways of interpreting the reality in which one lives.

KEYWORDS: social sciences; critical thinking; teaching practice.

Como citar el artículo:

Madrid Hincapié, J. M. Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo rural del municipio colombiano de Urrao (Antioquia). Revista Cognosis. ISSN 2588-0578, 10(1). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v10i1.7180>

Enviado: 2024-10-10
Aceptado: 2024-12-26
Publicado: 2025-01-06



INTRODUCCIÓN

Con la promulgación de la Ley General de Educación 115 de 1994, aparte de considerar las Ciencias Sociales un área obligatoria y fundamental del currículo escolar, establece que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] elabore sus lineamientos curriculares y estándares de competencias, dado el propósito de consolidar una enseñanza que propicie escenarios de reflexión y análisis crítico fundamentados en el enfoque problémico conformado por ejes generadores, ámbitos conceptuales, estándares de competencias y preguntas problematizadoras, de manera que logre aportar a la formación de seres con la capacidad de afrontar los retos de la realidad actual mediante procedimientos de orden científico basados en la investigación, de tal forma que estos se caractericen por su capacidad de reflexionar críticamente todo lo que acontece en la realidad nacional, en tanto logren constituir una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a sus dinámicas, fenómenos los cuales estructuran la forma que tiene el ser humano de relacionarse en el aspecto político, familiar, cultural, económico, ambiental (MEN, 2002, 2004), entre otros, lo que en concordancia con Aguilera (2017), Patiño y Buitrago (2016), es en esta marco donde comienza a determinarse el pensamiento crítico como una capacidad intelectual de orden superior que debe desarrollarse desde los modos de enseñar los contenidos del área, puesto que la naturaleza crítica de las disciplinas que conforman el Área, las cataloga dentro de las ciencias de la discusión, en las que es preponderante la explicación de los acontecimientos que surgen en la vida cotidiana a través de métodos, técnicas, enfoques, teorías para obtener un conjunto de resultados que coadyuven construir comprensiones, interpretaciones, predicciones, soluciones que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad colombiana.

Capacidad intelectual que, de acuerdo con Ortiz (2016), aunque esta comienza a visibilizarse a partir de los precursores del Critical Thinking Movement a finales de los años ochenta (Bruning et al., 2002; Ennis, 2011; Epstein, 2006; Gelder, 2005; Kuhn y Weinstock, 2002; Lipman, 1997; Paul y Elder, 2005), en el caso colombiano, Alfaro (2023), señala que tras las reformas implementadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] desde el año 2009, se le empieza a evaluar en las pruebas estandarizadas Saber 11 desde el 2012, que de acuerdo con el ICFES (2016), sus resultados le permiten al gobierno nacional identificar el grado de conocimiento y competencias para analizar el mundo, hallar las relaciones que acontecen entre los eventos, reflexionar, emitir juicios críticos sobre los mismos y la capacidad de tomar decisiones frente a situaciones que acontecen en la realidad del país.

Contexto histórico y normativo que en el caso de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda, establecimiento de carácter oficial que su Sede Principal se encuentra ubicada en el municipio de Urrao del suroeste antioqueño, si bien la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1. Porcentaje de aprobación general Área de Ciencias Sociales IER Valentina Figueroa a Rueda Sede Principal, 2017-2024

Año	Aprobados	Reprobados	Promedio
2017	99%	1%	98%
2018	99%	1%	
2019	97%	3%	
2020	99%	1%	
2021	100%	0%	
2022	100%	0%	
2023	100%	0%	
2024	93,7%	6,3%	

Evidencia una aprobación general del área de Ciencias Sociales del 98% entre el 2017 y el 2024 al terminar cada uno de los años lectivos, lo que grosso modo permite deducir que tales estudiantes demostraron un nivel de dominio de los procedimientos técnicos apprehendidos en el aula de clase, los cuales convalidaron haber cumplido con el conjunto de indicadores de desempeño y competencias establecidas en los lineamientos curriculares del Área (MEN, 2002, 2004), sin embargo, al comparar tales resultados con los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 11 en Sociales y Ciudadanas y Lectura Crítica en los mismos años (Tabla 2), según el reporte del ICFES (2024), tales calificaciones indican que los evaluados de la Sede Principal escasamente lograron contextualizar y evaluar argumentos, comprender los problemas y las relaciones que los fundamenta, percibir las dimensiones espaciales y temporales de los eventos, distinguir las perspectivas de los distintos actores y grupos sociales que asumen en los contextos en los que se encuentran insertos, aunado a que apenas pudieron percibir información básica de un texto y escasamente reconocieron algunas funciones generales del Estado.

Tabla 2. Resultados Sociales y Ciudadanas y Lectura Crítica IER Valentina Figueroa Rueda Sede Principal, 2017-2023

Año	Sociales y ciudadanas	Lectura crítica
2017	48	50
2018	47	51
2019	42	48
2020	45	50
2021	46	48
2022	43	50
2023	50	47
2024	46	47

Nota: elaboración propia obtenida a partir de ICFES, 2024.

Resultados que, desde esta perspectiva, si bien contradicen el propósito contemplado en los lineamientos curriculares y los estándares de competencias de aportar al desarrollo del pensamiento crítico a partir de una formación que promueve que el estudiante se aproxime como científico social a las problemáticas que acontecen en el entorno rural que habita (MEN, 2002, 2004), no obstante, al considerar que el pensamiento a juicio de Villarini (2003), al ser una capacidad humana general que le permite rastrear, formular preguntas, evaluar información, revisar evidencias, tomar decisiones, comunicarse e interactuar con otras personas a partir de la combinación de una serie de sucesiones lógicas sean estas empíricas o tecnificadas, sin dejar de lado que tales procesamientos según Hostos (2008), están permeados por unas condiciones sociohistóricas que influyen en los ritmos y sentidos del aprendizaje y por consiguiente, determinan los sentidos con los que comprende su realidad.

hora, al considerar lo planteado por varios estudios sobre los resultados obtenidos en el desarrollo del pensamiento crítico tras la implementación de diversas estrategias didácticas en el contexto educativo rural, tal es el caso de Farfán y Cifuentes (2024) quienes sostienen que mediante la asignación de ejercicios de análisis,

argumentación, toma de decisiones y solución de problemas, facilitó el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico; Ramos y Figueroa (2023) señalan que dicha competencia pudo mejorarse a través del estudio de las tradiciones lingüísticas de los pueblos ancestrales; Díaz (2022) asevera que el trabajo con libros guía y sus actividades complementarias permitieron avanzar en los niveles de lectura y las habilidades de pensamiento crítico; Hernández y Montoya (2021) afirman que la realización de lecturas, talleres, preguntas de razonamiento abiertas, corroboran que es posible potenciar el desarrollo del pensamiento crítico; Peña y Rodríguez (2020), constataron que a través de actividades extracurriculares relacionadas con el entorno posibilitaron un significativo progreso en comprensión lectora y producción de textos escritos. Trabajos que para efectos de la presente investigación instaron preguntarse por los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de los grados 10° y 11° de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia), dado que es una competencia intelectual de orden superior a desarrollar por el área de Ciencias Sociales según sus lineamientos curriculares y estándares de competencias.

Y es que el pensamiento crítico según algunos precursores del Critical Thinking Movement, en su conjunto posibilita el análisis y toma de decisiones sobre el propio pensamiento (Bruning et al., 2002); capacidad para pensar racional y reflexiva interesada en decidir qué hacer o creer, en reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero (Ennis, 2011); competencia metacognitiva, esto es, pensar sobre lo que se piensa (Kuhn y Weinstock, 2002); orden de habilidades con las que se analiza, reflexiona y valora lo que se piensa, con el fin de trascenderlo, resignificarlo (Paul y Elder, 2005). En cambio, desde los postulados de la Teoría crítica de la Educación, si bien uno de sus rasgos característicos es su condición de escuchar las distintas interpretaciones que realizan los individuos sobre las situaciones que acontecen en sus cotidianidades (Adorno, 1998), a juicio de Horkheimer (2003), considerar esta forma de pensar a partir de criterios de eficiencia y eficacia demuestra la incompreensión que se tiene de su dimensión ideológica, de su estructura intelectual, de sus implicaciones políticas, ya que según Marcuse (2016), su finalidad consiste en emprender la transformación de una sociedad atosigada de promesas que han justificado la permanencia de sus propias cadenas, puesto que es en el plano discursivo donde subyacen intereses que legitiman los mecanismos de control a los que serán sometidos los individuos conllevándolos a la aceptación del sometimiento impuesto por las estructuras de poder establecidas en las diferentes sociedades (Habermas, 2010), lo que de acuerdo con Adorno y Horkheimer (2007), su preponderancia se ratifica cuando el individuo deja de temer ante los hombres o entidades que buscan explotarlo y subsumirlo a un estado de constante servidumbre.

Planteamientos que en perspectiva de Amador (2012), Gimeno (1993), Herrero (2018), Meseguer (2016), hacen preciso considerar que esta clase de capacidades intelectuales de orden superior van más allá del aprendizaje de procedimientos técnicos y de resolver problemas, puesto que su preponderancia radica en la singularidad, lo que posibilitará que el sujeto llegue a pensar de manera autónoma y a partir de esta, logre trascender la repetición de ideas y tópicos de moda, si se tiene en cuenta que tal modo de enseñarlo en términos de Miranda (2018), ha convalidado reducirlo a un mero orden de procedimientos por cumplir, puesto que la modificación de las estructuras mentales que proporcionan el acto de pensar requiere de una minuciosa revisión del orden socio-axiológico en el que está inserto el individuo el cual deberá reflexionarse éticamente en tanto permita asumir una postura orientada hacia la transformación, por lo que en consideración de Horkheimer (2003) y Habermas (2010), ratifican lo contradictorio de los modelos educativos que en nombre de la racionalidad crítica preparan al estudiantado para destacarse en los diversos exámenes que miden la calidad de lo que aprenden, por consiguiente es preciso enfatizar que mientras al educando no se le inste cuestionarse por el sentido de los contenidos que se le ofrecen en el aula de clase, seguirá justificándose el proyecto homogeneizador de la modernidad.

Por consiguiente, desde los postulados de la Teoría Crítica de la Educación, más que medir el grado de pensamiento crítico del individuo, lo fundamental concierne a la posibilidad de evidenciar las clases de interpretaciones que este realiza de los acontecimientos de su cotidianidad a partir de cuatro componentes que deben caracterizar a esta clase de pensadores (Adorno, 1998; Habermas, 2010; Horkheimer, 2003; Marcuse, 2016); la crítica ideológica, que en concordancia con Althusser (2018) se refiere a aquella visión del mundo cuya legitimación se deriva de aparatos que procuran garantizar su permanencia a través de patrones de comportamiento; la dialéctica negativa, condición crucial para develar lo que se esconde detrás de los mecanismos con los que históricamente se ha legitimado el dominio político, económico, cultural, tecnológico, de unos sobre otros (Ariño, 1997; Carretero, 2004); la autonomía y la emancipación, que retomando a Adorno (1998), son dos condiciones que además de compilar el ideal de la Ilustración, en el sentido que el hombre logre regirse por los principios de su propio fundamento y no mediante la imposición de normas en detrimento de su voluntad (Kant, 2015), de allí que según Adorno y Horkheimer (2007), Marcuse (2016), en su conjunto sintetizan el fundamento para emprender la transformación de una sociedad atosigada de promesas que han justificado la permanencia de sus propias cadenas, por lo que en definitiva, su preponderancia se ratifica cuando el individuo deja de temer ante los hombres o entidades que buscan explotarlo y subsumirlo a un estado de constante servidumbre.

De este modo, lograr que el educando desarrolle dicha capacidad intelectual a juicio de Bourdieu y Passeron (2008), implica aproximarse a aquellas dinámicas, factores, escenarios que promueven y a su vez conflictúan su avance, siendo estos la cultura, la escuela y el presente, el punto de partida para su problematización de acuerdo con los postulados de la Teoría Crítica de la Educación (Adorno, 2009; Benjamin, 2010; Habermas, 2012; Horkheimer, 2000; Marcuse, 2017), lo que en correspondencia con la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que busca preparar sujetos a partir de diferentes perspectivas teóricas y el empleo de métodos, técnicas e instrumentos con los que los científicos generan los conocimientos que buscan responder a las demandas del país (MEN, 2002, 2004), sus lineamientos curriculares y estándares de competencias resaltan lo crítico como una condición fundamental del Área, puesto que al estar integrada por disciplinas enmarcadas en el ámbito de las ciencias de la discusión, su enseñanza en el aula de clase deberá lograr que el estudiante desarrolle un conjunto de capacidades que le permitan afrontar las tensiones que acarrea el ejercicio intelectual (MEN, 2004), lo que en concordancia con Arriaga (2018) y Meseguer (2016), involucran la disposición a la apertura mental, la observación, la formulación de supuestos o hipótesis, la demostración de la validez de los resultados, que de acuerdo con Létourneau (2009), Peña et al. (2014), Silva y Lesmes (2023), son alternativas didácticas con las que el estudiante aprende a estudiar los acontecimientos, problemáticas, fenómenos de su entorno, lo que grosso modo podría decirse que corrobora la intención de consolidar un modelo educativo para la transformación histórico-social de una Colombia y un sector rural aquejados de problemáticas como la pobreza, la violencia, la desigualdad política, económica, entre otros.

DESARROLLO

Con el propósito de determinar los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de los grados 10° y 11° de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia), dado que es una competencia intelectual de orden superior a desarrollar desde el Área de Ciencias Sociales según sus lineamientos curriculares y estándares de competencias, este estudio se adscribió al paradigma fenomenológico que si bien surge con los planteamientos de Husserl (2016), pretende comprender el sentido que tiene para los individuos las situaciones, experiencias, eventos que acontecen en la vida cotidiana, lo que en perspectiva de Fuster (2019) y Ortiz (2015), concibe al sujeto como un generador de un conocimiento que se construye a partir de su interacción con el otro, posibilitando con ello la obtención de explicaciones de acuerdo con las vivencias que los involucrados subjetiva e intersubjetivamente elaboran de su realidad social específica.

Estudio que al corresponder a la investigación cualitativa, convalida que su alcance sea de carácter comprensivo-interpretativo puesto que en términos de Bautista (2021) y Bernal (2022), propende por la teorización de los fenómenos sociales a partir de las concepciones que elaboran los individuos sobre los mismos, lo que en

consideración de Hernández y Mendoza (2023), Piovanil y Krawczyk (2017), a su vez justifica su empeño por dar cuenta de todos los aspectos que estructuran una situación susceptible de ser estudiada recurriendo a procedimientos técnicos con los que se seleccionan los detalles relevantes de las categorías que la sustentan de manera que puedan postularse nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de estos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con otros fenómenos o casos similares; su enfoque correspondió al sociocrítico que según Álvarez, N. B., et al. (2022), Bautista (2021) y Ortiz (2015), pretende aportar un cúmulo de reflexiones encaminadas hacia el interés emancipatorio del conocimiento, de manera que puedan generarse las transformaciones históricas, políticas, sociales que, en el caso particular, aquejan los procesos de aprendizaje que acontecen en el contexto educativo rural de la Sede Principal de la IER Valentina Figueroa Rueda.

En cuanto a la recolección de los datos donde participaron 20 estudiantes matriculados en los grados 10° y 11° durante el 2024, se recurrió a la aplicación de pruebas para evaluar el grado de comprensión lectora que en concordancia con Herrera (2023), Mario y Montes (2020), Ramírez y Fernández (2022), procuró identificar las capacidades que emplean los educandos para abordar una lectura en sus niveles literal, inferencial y crítico, por consiguiente, se empleó una adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato -PROLEC-SE-R- (Cuetos et al., 2016). La correspondiente al pensamiento crítico, sin desconocer la cuantiosa oferta de instrumentos que procuran medirlo (Betancourth et al., 2024; Carrasco, 2018; Castillo, 2022; Manassero y Vázquez, 2023; Mussoto, 2020; Ossa et al., 2017), de acuerdo con Betancourth (2020) y Saiz et al. (2021), esta clase de procedimientos técnicos que posibilitan obtener un panorama del modo de pensar del estudiante ante los acontecimientos de la realidad que acontece en el contexto educativo rural, para efectos del estudio se diseñó un test que se aproximara a los componentes que caracterizan a dicha capacidad intelectual de orden superior definidos por los precursores de la teoría crítica de la educación, de manera que identificara la capacidad individual para reconocer supuestos ideológicos, contradicciones retóricas, problematización autónoma, postura emancipatoria, complementado con cuatro grupos focales con el fin de contrastar los resultados de la anterior prueba. Cabe agregar que el análisis concernió al crítico del discurso que en concordancia con Van Dijk (2005), Wodak y Meyer (2003), pretende develar aquellos planteamientos que subrepticamente conforman la estructura interna de las concepciones que estructuran los individuos sobre su propia realidad.

De acuerdo con los parámetros técnicos de la prueba (Cuetos et al., 2016), se establecieron los siguientes puntajes para cada nivel de lectura (Tabla 3):

Tabla 3. Puntajes prueba diagnóstica asignados a cada nivel de lectura

Nivel	Puntaje
Inferior	0,05
Literal	0,10
Inferencial	0,15
Crítico	0,25

elaboración propia 2024

Mientras que el modelo aplicado (Figura 1), constó de 20 preguntas donde cada una contó con cuatro opciones de respuesta, lo que en concordancia con la Tabla 4, el grado 10° se destacó por el porcentaje más alto en respuestas correspondientes al nivel inferior de lectura (43,8%), seguido del literal (26,3%), crítico (16,2%) e inferencial (13,7%), mientras que 11°, el de mayor porcentaje fue inferior (37,5%), seguido del literal (27,5%), inferencial (22,5%) y crítico (12,5%); cabe señalar que dicho grado le correspondió presentar las pruebas Saber 11, y cuyo desempeño en Ciencias Sociales y Lectura Crítica, contribuirá a la clasificación del plantel en el ranking nacional de instituciones educativas.

Tabla 4. Porcentaje de respuestas prueba comprensión lectora grados 10° y 11°

Grado	No. Respuestas	Nivel de comprensión lectora			
		Inferior	Literal	Inferencial	Crítico
10°	80	43,8%	26,3%	13,7%	16,2%
11°		37,5%	27,5%	22,5%	12,5%

Figura 1. Modelo de prueba niveles de comprensión lectora

Lo que le falta a Colombia

A pesar de los aspectos a favor que históricamente ha caracterizado a Colombia, pues es sumamente rico en diversidad biológica, tradiciones ancestrales, culturales, idiosincráticas, paradójicamente ha construido sus relaciones políticas, económicas, sociales dentro de una serie de simulaciones, siendo una de ellas aquel movimiento llamado “Revolución Francesa”, que los colombianos acogen como propio, en donde el conflicto social y político, enmarcado con violencia, da implicaciones a una república que no se acoge a pensamientos propios y los pocos, son de minorías que tienen mucho en común, entre ellos, que son facilistas, dando infortunios y acobijando ideales farsistas que niegan la difícil y aterradora realidad que se resalta en cada zona urbana, rural o hasta en los rincones más selváticos y lejanos que la guerra, no deja por evadir.

De este modo resulta contradictorio que este amado país siga fundando sus ideales en revoluciones ajenas, como la cubana, la rusa, la china y escondido su fuerza, por temor a vivir una propia y a reconocerse a sí mismo. Esta incapacidad y la notable falta de responsabilidad, es lo que ha llevado a Colombia a ser una sociedad incapaz de forjar su propio destino, a ser una comunidad hostil e injusta y que ha optado por imitar a otros, porque se avergüenza de sí misma. Es una sociedad en la que todos perdieron las esperanzas, la confianza, especialmente en el Estado que de acuerdo con su Constitución Política asegura proteger al ciudadano, pero lo abandona cuanto éste pretende hacer valer sus derechos.

Y qué decir de la doble moral que nos caracteriza. Ya van 50 años de violencia remontados en los primeros partidos políticos y su lucha por el poder, dando paso a que se crearan grupos al margen de la ley, grupos de campesinos que buscaban velar por un trato más justo, gracias al olvido de unos dirigentes que los consideraron de poco valor para los intereses de la élite, quienes ante la negativa, terminaron convirtiéndose en las guerrillas, posteriormente en paramilitares que hoy por hoy vienen ocupando un lugar en el Congreso de la República sin aportado a la

reparación de miles de víctimas que continúan luchando contra el olvido.

A esto se le agrega que, a pesar de profesar un credo religioso fundado en el amor hacia el prójimo, insensatamente las tasas de homicidios se incrementan año a año. Problema de hace tantos años nos acecha, a diario vemos noticias de más personas muertas, más secuestrados, más lesionados y nos preguntamos, ¿qué pasa con el sistema político en Colombia? He aquí la principal causa de todas nuestras dificultades: las clases dirigentes que han gobernado al país no se caracterizan precisamente por su maldad, la crueldad o la falta de nobleza, sino fundamentalmente por su estupidez. Es decir, mientras no haya liderazgo y carácter, conciencia de justicia y ganas de salir adelante, vamos a ser un país sometido y ultrajado, con temor e ignorancia, con más pobreza y violación de nuestros derechos. No podemos dejar que los años pasen y la situación empeore cada día y nosotros sin hacer nada.

William Ospina, Lo que le falta a Colombia (2012).

1. De acuerdo con lo enunciado en el texto de William Ospina, en términos generales podría decirse que las problemáticas que aquejan al país se deben a...

- (0,05) La conformación de hogares que crían individuos inmaduros.
- (0,10) Un sistema educativo que escasamente respeta los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno.
- (0,25) La falta de carácter de una sociedad que, ante sus dirigentes, evitan organizarse para exigir profundos cambios.
- (0,15) El fortalecimiento de los grupos al margen de ley que, junto al gobierno, facilitan su fortalecimiento.

En relación con la caracterización del tipo de pensamiento, y considerando el modelo de prueba implementado (Figura 2), cada una de las categorías fueron conformadas de acuerdo con lo expuesto en la Tabla 5. Por lo que referido a los supuestos ideológicos, algunos evaluados manifestaron que “las personas son bobas creyendo que los gays no tienen derecho a trabajar”; “el padre de familia reacciona así porque quien sabe si sufrió algún trauma”; “como están las cosas hoy en día, uno no sabe si un gay lo va a violar a uno”; en cambio otros expresaron “el padre de familia reacciona así porque eso fue lo que le inculcaron en la familia”; “eso es una consecuencia

del poder que le están dando a los homosexuales”; “qué se puede esperar de un rector que cree que los maricas son buena gente”; “el papá como cree tanto en Dios, lo que está haciendo es defender a su hijo”.

Tabla 5. Porcentaje de respuestas prueba comprensión lectora grados 10° y 11°

Categoría	Preguntas
Supuestos ideológicos	1-4
Contradicciones retóricas	6, 7, 8, 10
Problematización autónoma	5, 9, 11, 12
Postura emancipatoria	13-16

Nota. elaboración propia 2024.

Referente a las contradicciones retóricas, ciertos evaluados expresaron que “si el papá no quiere que a su hijo no le enseñe un gay, entonces que lo pase a otro colegio”; “la constitución es muy clara, uno tiene libertad de estudiar donde uno quiera”; “ninguno de los dos se ban a poner de acuerdo, porque uno no quiere que a su hijo le enseñe un gay y el rector dice que los gays pueden enseñar en su colegio”; “es muy difícil que se pongan de acuerdo, porque uno es científico y el otro religioso”. Por su parte otros manifestaron, “nunca estarán de acuerdo la ciencia y lo moral, porque el papá nunca va aceptar que los tiempos cambian”; “el rector no puede hacer nada porque creo que los colegios no pueden prohibirle a los gays que sean profesores”; “yo no entiendo cómo dejan que un homosexual sea profesor, porque los estudiantes le cojen fastidio”; “yo no estaría segura de pedirle explicación a una profe que le gusten las arepas”.

Sobre la problematización autónoma, varias de las respuestas coincidieron en que “todos dos tienen la razón, porque el papá de familia lo que quiere es cuidar a su hijo y el rector de que los gays sean profesores”. Otras plantearon que “el rector usa la biología, como si uno se convirtiera en homosexual de manera científica”; “yo creo que el papá es muy creyente en dios, porque eso es pecado”; “eso es lo que pasa hoy en día, hay mucho homosexual en los colegios, pero el que quiera violarlo a uno, cualquiera”; “lo que dice el papá, no es más que un miedo bobo, porque en todas partes que uno esté, habrá gays”. Mientras que dos coligieron “lo que dice el papá no son argumentos, sino opiniones”; “desde la constitución somos iguales, pero en la vida real, los gai no deberían dar clase por tantos prejuicios que hay en la sociedad”.

Figura 2. Modelo de prueba tipo de razonamiento

CASO 1	
Un padre de familia no está de acuerdo con la participación de profesores homosexuales en la educación de sus hijos en un colegio de credo católico, por lo que, al convocar a la asamblea de acudientes, se decidió enviar un comunicado a las directivas de la institución, con el fin de tomar medidas al respecto. Ante la misiva, el rector argumenta que “las personas con inclinaciones homosexuales, como todas las personas, merecen ser amadas. Además, en muchos países gran parte de la población masculina y femenina es homosexual, y las preferencias sexuales son el resultado de una compleja interacción de la biología con el medio ambiente. Por consiguiente, yo creo que los homosexuales pueden enseñar, siempre y cuando controlen su comportamiento en clase y no afecten la orientación sexual de los estudiantes”. Respuesta que los acudientes asimilaron como atentatoria contra el derecho de garantizar un entorno seguro para los estudiantes, ya que en los últimos años se han incrementado en las instituciones educativas del país, casos por acoso, abuso y acceso sexual violento por parte de docentes con dichas inclinaciones.	
De acuerdo con lo expuesto en el caso anterior, resuelva el siguiente orden de cuestionamientos:	
1. ¿En qué tipo de postura se basa el padre de familia? _____ _____ _____	_____ _____ _____
2. ¿En qué clase de idea fundamenta el proceder del padre de familia y la asamblea de acudientes? _____ _____ _____	4. ¿En qué tipo de postura se basa el rector del colegio? _____ _____ _____
3. ¿Cuáles son los argumentos que emplea el padre de familia para demostrar la validez de su postura?	5. ¿Qué tipo de argumento evita que el padre de familia y el rector del colegio se pongan de acuerdo? _____ _____ _____

6. ¿Qué clase de percepción es la que permite que el padre de familia y el rector del colegio se pongan de acuerdo?

7. ¿Qué tipo de concepción tienen los acudientes sobre un "entorno seguro para los estudiantes"?

8. ¿Qué tipo de concepción tiene el rector del colegio sobre un "entorno seguro para los estudiantes"?

9. Según las concepciones que tienen los acudientes y el rector sobre un "entorno seguro para los estudiantes", ¿qué clase de argumento los une?

10. Según las concepciones que tienen los acudientes y el rector sobre un "entorno seguro para los estudiantes", ¿qué clase de argumento los separa?

11. ¿Cuál es el argumento que justifica que el proceder del padre de familia es lo más indicado?

12. ¿Cuál es el argumento que justifica que el proceder del rector del colegio es lo más indicado?

13. ¿De qué manera usted justifica lo dicho por el rector sobre "que los homosexuales pueden enseñar, siempre y cuando controlen su comportamiento en clase"?

14. O, por el contrario, ¿de qué manera usted rechaza lo dicho por el rector sobre "que los homosexuales pueden enseñar, siempre y cuando controlen su comportamiento en clase"?

15. Ahora, si usted llegara a enterarse que uno de sus profesores es homosexual, ¿de qué manera le contribuiría a su aprendizaje?

16. O tal vez, si usted llegara a enterarse que uno de sus profesores es homosexual, ¿de qué manera le dificultaría su aprendizaje?

En relación con la postura emancipatoria, determinados educandos consignaron que “los homosexuales tienen muchos derechos, pero no deberían estar en la educación”; “para un papá o una mamá, debe ser muy difícil saber que el profe sea gay”; “por eso estamos como estamos, siempre viviendo a la antigua”; otros enunciaron que “ante todo, son personas; el problema es del papá que no acepta a los homosexuales”; “siempre y cuando haiga respeto, cualquiera puede enseñar”; “pero el problema no son solamente los homosexuales, o donde dejan los que han violado y son homosexuales”; “el problema no son los homosexuales, el rector o los papás; el problema son las leyes que no sirven para nada”; “ese tipo de problemas se dan porque la gente no tiene a Dios en su corazón”. Por su parte algunos respondieron que “con tanta noticia de gays violadores, entonces el papá lo que menos quiere es que le toquen el hijo”; “como siempre, los rectores lo único que tienen que hacer es cumplir con la ley”; “a mí me parece que la falta de principios morales es lo que nos tiene así como sociedad”; “si la familia no se hace respetar, entonces cualquier lo puede violar a uno”.

Respuestas que, al ser contrastadas en los grupos focales, al indagar por los fundamentos de las mismas, algunos expresaron que “en esta vereda, es normal que a los gays los vean como algo cochino”; “en mi casa hemos sido muy religiosos, por eso en la casa hablar de los gays está prohibido”; “mi mamá me contaba que cuando estaba chiquita, la gente no podía saber que al tío le gustaban los hombres, porque eso era pecado y no se podía dar papaya del qué dirán”; “ahora las cosas han cambiado un poquito, pero todavía hay gente de la vereda que ve a los homosexuales como algo prohibido debido a la falta de temor de dios”; “a mí me contó mi papito cuando estaba vivo, que en la violencia los paramilitares mataban a los gays porque no eran machos”; “eso es muy complicado lo de ser gay, porque así haigan muchas leyes, al menos por aquí, a esa gente le toca pisar blandito porque por ahí gente que no los soporta por escandalosos” (Grupo focal 3).

Otros manifestaron que “mis abuelos nunca aceptaron que mi tía fuera lesbiana, por eso la echaron de la casa y hasta que se murieron, no le volvieron a hablar”; “mis papás siempre me han dicho que en la casa o todos somos machos o todos somos hembras, nada de voltiarepas”; “yo no voy a negar que a mí me gustan los hombres y las mujeres y eso a mi mamá, más que todo, le ha dolido mucho, hasta llegó a decirme que me iba a llevar al psicólogo a ver si me cuadraba”; “en mi casa como de esos temas no hablamos, además, como en la familia hay más de una marica, eso lo vemos normal”; “mi mamá siempre nos ha inculcado que hay que respetar a la gente, así le gusten otras cosas, por eso yo veo un homosexual y cero estrés”; “mi mamá y mi papá se separaron porque a mí papá le gustaban los hombres. Por eso cuando algún gay se me acerca, a mí como que genera una cosita por allá adentro, no los soporto”; “hace poquito mi hermanita le dijo a mi mamá que le gustaban las mujeres; eso lo veo normal, pero mi mamá no ha dejado de llorar, porque ella la ponía en un pedestal por ser tan delicada” (Grupo focal 1).

Ahora, al considerar el papel del contexto rural en el desarrollo del pensamiento crítico, “ninguno, por acá que alguien le enseñe a uno a pensar, nada; por acá lo que si hay es fiesta, trago y manes que se lo quieren parrandiar a uno”; “tal vez en la época de los abuelos, o si no, mire lo que consiguieron cuando se acabó la violencia. Pero, ¿ahora? Todo eso se acabó; eso sí, embárrela pa'que vea, que ahí mismo aparecen todos a criticar”; “por ahí no falta el que lo quiera aconsejar a uno, pero muchos de esos que le dicen a uno cómo triunfar en la vida, usted los ve cada ocho días bien borrachos”. En cuanto la familia, “en mi casa lo que no sobra es la cantaleta”; “que en la casa uno pueda sentarse a discutir como en sociales, nada de nada, porque más que todo mi papá, él dice que el que piensa pierde”; “la vez que yo quise confrontar una orden de mi mamá, casi me voltea el mascadero,

porque ella dice que mientras que yo viva en su casa, se obedece y punto”; “en mi casa ni se lee, porque mis papás dicen que comprar libros es botar la plata en papel que no sirve de papel higiénico”; “en mi casa se hace lo que mi papá diga, y él dice que si yo sigo siendo tan contestón, algún día me pareceré a Petro” (Grupo focal 3). El de la escuela, varios de los educandos sostuvieron que “en este colegio se pierde mucha clase que en reuniones, entonces, muchos de los temas que se dictan en clase, quedan a medias”; “yo creo que no todos los profesores saben enseñar a pensar críticamente, porque incluso, algunos temas que estamos viendo en otras materias, mi papá dice que él también los vio cuando estaba en el colegio”; “yo lo que veo es que no todos los profesores hablan el mismo idioma, porque a diferencia de sociales, donde uno debate, uno contradice, en otras materias, el mero hecho de decirle al profe que uno no está de acuerdo, ahí mismo lo mandan a uno pa’coordinación por altanero”; “yo sé que en el colegio lo quieren preparar a uno para la vida, pero hay temas que deberían tratarse, es que vea, a uno de qué le sirve saber que el teorema de Pitágoras sirve pa’esto, si en la vida real yo no me veo estudiando matemáticas”; “los temas que uno ve en el colegio, ojalá se dictaran de otra manera, o sea, que uno no leyera tanto o escribiera” (Grupo focal 4).

Finalmente, al cuestionarlos por su postura frente al caso abordado, “uno puede decir muchas cosas bonitas, pero en la vida real, yo no me imagino que será lo que pase por mi cabeza cuando vea que la profe es lesbiana y esté abrazando a mi niña”; “las personas no pueden ser juzgadas por su forma de ser, o sea, porque le gusten los hombres o las mujeres. Pero es que en esta sociedad eso es muy difícil y más si las noticias a cada rato dicen que un niño fue violado por un profe gay”; “yo lo que creo es que con tanta alcahuetería, los colegios se están llenando de mucha gente rara. ¿No se supone que un profe enseña con el ejemplo?, entonces no me imagino qué ejemplo va a dar un profe que le gustan los hombres cuando le toque enseñar sexualidad”; “¿ustedes se acuerdan del profe Ñito ?, más gay que ese man no había, pero nunca se le vio cosas raras por ahí”; “ese tipo de casos lo ponen a uno a reflexionar. Y no sé cómo seré cuando de pronto a mi niña le toque una profe lesbiana”; “yo creo que a quienes le gustan las personas del mismo sexo la tienen muy dura, porque en pleno siglo XXI todavía hay gente achapada a la antigua que no los soporta verlos por ahí” (Grupo focal 2).

Discusión

Sin lugar a duda la comprensión lectora es una capacidad esencial en la educación, ya que en concordancia con Contreras (2021), Vizuite y Peñaherrera (2022), Vizcaya (2003), constituye el fundamento para el posterior desarrollo de las condiciones cognitivas del individuo, ya que de este depende el grado de asimilación exitoso o deficiente de los demás estados del aprendizaje. De este modo lo evidenciado en la prueba permite plantear además de las falencias formativas de las etapas logográfica, alfabética, sin dejar de lado la ortográfica de acuerdo con las formas en que se recurre a las reglas gramaticales, tal cual lo sostienen Castellanos y Guataquira (2020), Franco et al. (2016), Pérez y Ricardo (2022), al adolecer de un óptimo desarrollo de estas, es poco probable que las posteriores estructuras, funciones y operaciones con las que se forja el intelecto humano, le permitan al educando alcanzar un óptimo desempeño en escenarios de mayor complejidad. Y aunque es preciso reconocer que una única prueba no es suficiente para determinar el grado de comprensión de un texto, y menos si por un lado se omiten ciertos factores que la afectan, entre estos, el estado de ánimo, la atención, la motivación y la concentración, el tipo de interpretación subjetiva, la hora del día, lo que retomando a Pérez y Ricardo (2022), son aspectos preponderantes que deben ser tenidos en cuenta por el docente, de manera que a partir de estos, se definan las estrategias de trabajo para superar las falencias.

Por consiguiente, llama la atención que algunos estudios afirmen que las estrategias implementadas para el mejoramiento de la comprensión lectora hayan obtenido importantes resultados en breves lapsos de tiempo (Díaz, 2022; Peña y Rodríguez, 2020), cuando los procesos lectores implican mucho más que la asignación de actividades extracurriculares, si se tiene en cuenta que según lo expuesto en algunos testimonios, el educando lo que menos le distingue son hábitos para consolidar dicha capacidad de manera autónoma, condición que en concordancia con Herrero (2018), Maldonado (2017), Meseguer (2016), no se consigue de manera natural, de un momento a otro, sino con constantes horas, días, meses, años de dedicación. De hecho, Díaz (2014) sostiene que, debido al afán de demostrar algún tipo de avance en los procesos cognitivos de los educandos, se ha vuelto recurrente denominar cualquier adelanto como un efecto directo de la capacidad que se está formando, lo cual está consolidando una retórica academicista de progreso e innovación, cuando en realidad, bien podría decirse que debido a la complejidad de la misma que la convierte en un proceso de largo aliento que exige disciplina, disposición al ensayo y error, no son suficientes los ciclos de básica primaria, secundaria y media para lograr algún avance significativo.

Situación que desde esta perspectiva corrobora, no solo los escasos resultados que se han venido obteniendo en pruebas estandarizadas nacionales en internacionales, lo que en concordancia con Burgos y Rodríguez (2021), García y Fergusson (2021), Leal (2023), Mosquera et al. (2024), instan deducir que a pesar de la promulgación de normatividades que pretenden consolidar un sistema educativo de calidad, persisten serias falencias de los procesos que acontecen en las instituciones públicas, lo cual contrasta con los esfuerzos llevados a cabo por el gobierno nacional para superar el rezago en el que se encuentra la educación colombiana y que desde esta perspectiva, develan problemáticas de orden estructural que han sido escasamente abordadas debido a las implicaciones políticas, ideológicas y gremiales de los involucrados, puesto que tal y como lo enuncian Cárdenas et al. (2021) y García et al. (2014), es un imperativo centrar la discusión sobre la pertinencia de los procesos de formación de licenciados, puesto que el sistema educativo colombiano no está contando con los mejores prospectos para ejercer el cargo.

Respecto a la caracterización del pensamiento crítico, si bien el formato utilizado poco o nada tiene que ver con el modelo de prueba estandarizada con el que habitualmente se mide dicha capacidad intelectual de orden superior (ICFES, 2016; Júdez et al., 2019; MEN, 2002; Ortiz, 2016), lo cierto del caso es que sus formas de razonar al distinguirse por ser imprecisas, sesgadas, superfluas, carentes de estructura retórica, de categorías lexicales, lo que según Ferguson (1989), Livi (1995), Sankey (2010), se cataloga como pensamiento común, derivado de una serie de creencias ordinarias que comparten los miembros de una sociedad y con las cuales se comprende rutinariamente los acontecimientos que conforman la cotidianidad de sus individuos, lo que en términos de Adorno (2009), Horkheimer (2003) y Marcuse (2016), corroboran su derivación de unas condiciones sociohistóricas que permean las dinámicas familiares, culturales, políticas, económicas, sociales, ideológicas, idiosincráticas, entre otras, que han coadyuvado a su estructuración y reproducción, y que al parecer, han sido escasamente resignificadas durante la trayectoria escolar.

Escenario que, según lo evidenciado en los grupos focales, aunque constatan que toda persona sin un suficiente conocimiento especializado puede indagar, formular preguntas, plantear ideas, contrastarlas, lo que en gran manera en poco o nada se asemejan a los criterios técnicos establecidos en los manuales que sugieren diversos procedimientos para desarrollar el pensamiento crítico en el aula de clase, y que según cierta producción académica su implementación ha posibilitado alcanzar resultados satisfactorios (Castillo 2022; Díaz, 2022; Farfán y Cifuentes, 2024; Hernández y Montoya, 2021), desde este punto de vista persisten estructuras

ideológicas preconcebidas en el contexto cultural y familiar las cuales evitan identificar el grado de autonomía del educando, lo que en perspectiva de Horkheimer (2003), esta clase de esquemas, cuando convalidan patrones, son el principal reto que debe afrontar todo programa educativo que busca la formación intelectual del individuo, de modo que no se siga menospreciando su subjetividad, puesto que al ser un resultado del proceso dialéctico de su historia y por consiguiente de su realidad social, esta clase de omisiones hace comprensible que sus ideas y actuaciones estén en función de convalidar la homogenización del pensamiento impuesto por modas educativas

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el pensamiento crítico es una capacidad que ha venido consolidándose en el ámbito educativo dada su preponderancia en la preparación intelectual del educando, sin embargo, la proliferación de una considerable producción académica sobre su importancia para el progreso del país, al parecer se está omitiendo que dada la complejidad de sus procesos de formación, es un flaco favor reducirla a la mera implementación de procedimientos rutinarios que solo responden a los requerimientos del momento y menos cuando se evidencian falencias en la comprensión lectora, fundamento esencial para el posterior desarrollo del pensamiento, puesto que es a través de esta que el individuo estructura las etapas logográfica, alfabética y ortográfica, por lo que sin ellas, es poco probable alcanzar los niveles que caracterizan a un pensador crítico. Por esta razón resulta escasamente convincente que un estudiante haya alcanzado un determinado grado de desarrollo de dicha capacidad intelectual, cuando sus postulados a juicio de Meseguer (2016), en vez de diferenciarse por la claridad de las ideas, la estructura técnica de las categorías de análisis, la elocuencia discursiva, la coherencia retórica, la formulación de supuestos, el uso de perspectivas teóricas, lo que enuncia se limita a reproducir nociones de un pensamiento común que dan cuenta del contexto sociohistórico en el que se encuentra inserto, lo que desde este punto de vista insta inferir que poco o nada se ha logrado superar la etapa del razonamiento corriente.

De este modo se ratifica que coadyuvar al desarrollo del pensamiento crítico sin aproximarse al contexto cultural en el que se encuentra inserto el estudiante, puesto que tal cual lo afirman Bourdieu y Passeron (2008), es en dicho escenario donde se estructuran los presupuestos ideológicos y que sin un riguroso trabajo intelectual, seguirán siendo reproducidos intersubjetivamente, de ahí el arraigo de estos gracias a unos procesos educativos acríticos que impiden trascender aquellas concepciones que dificultan alcanzar la autonomía del individuo. Es en este entorno que de acuerdo con Althusser (2018), cobra relevancia el papel de la familia en la formación complementaria del educando, puesto que al ser un aparato ideológico que permea las características de su identidad, los matices de su subjetividad como condición particular de cada ser, le corresponde al docente identificar las comprensiones que construye/deconstruye de su propia realidad, lo que en definitiva trasciende el mero aprendizaje de habilidades para la comprensión de información, la solución de problemas.

Panorama que indudablemente permite aseverar que lo que menos se está logrando es aportar al desarrollo del pensamiento crítico, que lo que miden las pruebas estandarizadas no son las capacidades de analizar información, sopesar las evidencias, problematizar argumentos, formular preguntas, tomar decisiones según los precursores del Critical Thinking Movement, puesto que retomando a Villarini (2003), cualquier ser humano

está en condiciones de realizarlos gracias a una serie de procesamiento neuronales que cotidianamente le permiten afrontar la cotidianidad de la vida, ni mucho menos evaluar el grado de dominio de los componentes definidos por los postulados de la Teoría Crítica de la Educación, sino lo que tales exámenes buscan es identificar la habilidad que tiene el educando para encontrar las respuestas correctas, lo cual desvirtúa el principio que todo individuo interpreta acontecimientos, documentos, símbolos, según el estado de ánimo, la atención, la motivación, la concentración, los imaginarios, las experiencias, los prejuicios, por mencionar algunos, que en esencia, son el punto de partida para establecer un proceso de acompañamiento según las particularidades de cada uno, ya que pensar de manera crítica implica asumir que es un ejercicio autónomo, diferencial.

En suma, que los estudiantes de 10° y 11° se encuentren en un nivel inferior de comprensión lectora y su razonamiento se caracterice por la desorganización de sus planteamientos, la desinformación, los sesgos, la reproducción de prejuicios, estereotipos, la falta de referentes conceptuales, estructuras categoriales, evidencias, desde esta perspectiva demuestra que el proceso de formación, en vez de fundamentarse en la comprensión de las funciones neuronales que posibilitan su desarrollo, de una aproximación al contexto rural, el papel de la familia, que en suma permean individualmente los estilos de aprendizaje, por lo que retomando a Meseguer (2016), esta clase de preparación intelectual no se logra obedeciendo lógicas reproductoras de modelos que establecen por qué, cómo y de qué manera pensar, ya que estas “recetas” obligatoriamente condenan a los sujetos a repetir lo que se les impone, de hecho, es un flaco favor considerar que cualquier resultado, sea una calificación alta, la reducción en la cantidad de errores ortográficos, la asimilación de un concepto nuevo, el mejoramiento en la expresión oral, por mencionar algunos, es un resultado del proceso de formación del pensamiento crítico, cuando sus características indican que tales avances apenas representan el inicio de su desarrollo, ya que este exige un trabajo intelectual que se aproxime a los factores que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico, esto es, al contexto rural, al escenario familiar, a los esquemas mentales del educando que configuran los sentidos que le otorga a las experiencias, las acciones, la conciencia, lo ético, lo moral, el orden axiológico; resultados que a decir verdad, lo que demuestran es el fortalecimiento del pensamiento común, que en poco o nada posibilita mejorar los puntajes que se están obteniendo en pruebas Saber 11.

Declaración de conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que afecten el normal desarrollo de la evaluación del manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker. Morata.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2007). Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos. Akal.

Adorno, T. W. (2009). Crítica de la cultura y sociedad. Akal.

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Folios, (46), 15-27.

Alfaro, S. A. (2023). Un proceso de cambio del criterio evaluativo en las pruebas Saber 11: del ‘pensamiento crítico’ a la ‘lectura crítica’ (2013-2023) [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/15977>

Althusser, L. (2018). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica (3ª ed.). Editorial Tomo.

Álvarez, N. B., et al. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Dialogus*, 6(10), 119-133. <https://doi.org/10.37594/DIALOGUS.V1I10.678>

Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.

Ardila, R. (1986). Psicología del hombre colombiano: cultura y comportamiento social. Planeta.

Ariño, A. (1997). Ideologías, discursos y dominación. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas [REIS]*, (79), 197-219. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.79.197>

Arriaga, E. G. (Coord.). (2018). Pensamiento crítico. Un acercamiento conceptual. Porrúa.

Bautista, N. P. (2021). Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones (2ª ed.). Manual Moderno.

Benjamin, W. (2010). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Desde Abajo.

Bernal, C. A. (2022). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (5ª ed.). Pearson.

Betancourth, S. (2020). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología. Universidad de Nariño.

Betancourth, S., et al. (2024). Evaluación del pensamiento crítico en universitarios del Suroccidente Colombiano.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (72), 96-127. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n72a5>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (2ª ed.). Popular.

Bruning, R. H., et al. (2002). Psicología cognitiva e instrucción. Alianza.

Burgos, A., & Rodríguez, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultados. *Cultura Científica*, 19(19), 59-80. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>

Cárdenas, J. C., et al. (201). La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas (2ª ed.). Dejusticia.

- Carretero, A. E. (2004). Repensar la ideología desde lo imaginario. *Sociológica*, (5), 101-125.
- Castellanos, M. E., & Guataquira, C. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/56c26aee-4596-4d7d-a06b-fabf2812fcb8>
- Castillo, M. (2022). Resultados de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado de una institución educativa de Fe y Alegría en Colombia [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11373#page=1>
- Contreras, S. F. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61-81. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>
- Cuetos, F., et al. (2016). PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada. TEA.
- Díaz, A. (2014). Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva. Universidad de Antioquia.
- Díaz, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: reflection and perspective. *Inquiry*, 26(1), 36-42.
- Epstein, R. L. (2006). *Critical thinking* (3rd ed.). Thomson.
- Farfán, M. J., & Cifuentes, J. E. (2024). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del pensamiento crítico en ciencias sociales. UNIMAR.
- Forguson, L. (1989). *Common sense*. Routledge.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(11), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M., & Fergusson, L. (2021). Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo. Dejusticia.
- García, S., et al. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Fundación Compartir.
- Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-46.

Gimeno, P. (1993). De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación [Tesis doctoral, Universidad Nacional a Distancia]. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/84787>

Gutiérrez, V. (1997). La familia en Colombia: trasfondo histórico (2ª ed.). Universidad de Antioquia.

Habermas, J. (2010). Teoría de la acción comunicativa. Trotta.

Habermas, J. (2012). Teoría y praxis. Estudios de filosofía social (5ª ed.). Tecnos.

Hernández, D. M., & Montoya, J. F. (2021). Potenciando el pensamiento crítico a través de estrategias de enseñanza en las ciencias sociales [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1300>

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2ª ed.). McGraw Hill.

Herrera, E. (2023). Manual de comprensión lectora. Una forma sucinta de acercamiento a esa complejidad. RED Descartes.

Herrero, J. C. (2018). Elementos del pensamiento crítico (2ª ed.). Marcial Pons.

Horkheimer, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. Paidós.

Horkheimer, M. (2003). Teoría crítica (3ª reimp.). Amorrortu.

Hostos, E. M. (2008). América: la lucha por la libertad (2ª ed.). Siglo XXI.

Husserl, E. (2016). La idea de la fenomenología. Herder.

Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda. (2024). Informe de gestión directiva y académica [Archivo institucional sin publicar].

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2016). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11 (2ª ed.). <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Gu%C3%ADa-lineamientos-generales-Saber-11.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (29 de noviembre de 2024). Reporte de resultados para establecimientos educativos. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. <https://resultados.icfes.edu.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/consultaAgregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>

- Júdex, J. J., et al. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *Reidocrea*, 8, 21-34.
- Kant, I. (2015). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En D. E. Aguirre (Ed.), *¿Qué es la Ilustración?* (pp. 1-16). Universidad de Antioquia.
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 289-296). Erlbaum.
- Leal, M. S. (2023). El sistema educativo en Colombia y su baja calidad educativa [Trabajo de grado pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56659>
- Létourneau, J. (2009). La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual. La Carreta.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.
- Livi, A. (1995). *Crítica del sentido común. Lógica de la ciencia y la posibilidad de la fe*. Rialp.
- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar lógicas no clásicas*. Universidad El Bosque.
- Manassero, M. A., & Vázquez, A. (2023). Evaluación de las destrezas del pensamiento crítico: Un diagnóstico de los estudiantes de primaria. *Evaluar*, 23(2), 40-56. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v23.n2.42069>
- Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Planeta.
- Marcuse, H. (2017). *Razón y revolución*. Alianza.
- Mario, L. E., & Montes, M. E. (2020). Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Santa María [Trabajo de grado pregrado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/c00c2b27-03f1-4cdc-bb30-ebdd66ff4a81>
- Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico: una actitud*. Madrid: Unir.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Serie lineamientos curriculares Ciencias sociales [Archivo PDF]. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Miranda, M. (2018). Teoría crítica y educación: para una teoría de la emancipación en el aula [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11535>
- Mosquera, J. C., et al. (2024). Desigualdad en el sistema educativo colombiano durante la pandemia de covid-19 vista desde análisis de la prueba Saber 11. *Educación en Ingeniería*, 19(38), 1-11. <https://doi.org/10.26507/rei.v19n38.1309>

Mussoto, V. A. (2020). Diseño de un instrumento para evaluar el pensamiento crítico en la educación superior [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50062>

Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Bogotá: De la U.

Ortiz, E. F. (2016). Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/79ccf47c-eb30-4e13-b8af-283568df6ed6>

Ossa, C. J., et al. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>

Patiño, Z. L., y Buitrago, O. (2016). Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Paul, R., y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico [Archivo PDF]. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Peña, G. V., y Rodríguez, A. M. (2020). El pensamiento crítico para la participación cualificada de los consejeros estudiantiles. En P. E. Oviedo y R. M. Páez (Eds.), *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas* (pp. 71-92). Bogotá: Universidad de La Salle.

Peña, M., et al. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220.

Pérez, W. E., y Ricardo, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala*, 27(2), 332-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>

Piovanil, J. I., y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação y Realidade*, 42(3), 821-840. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>

Ramírez, C. C., y Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala*, 27(2), 484-502. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

Ramos, J. C., y Figueroa, E. R. (2023). Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento en crítico en estudiantes del Resguardo Indígena Zenú – Norte de Colombia. *Ciencia Latina*, 7(6), 4661-4683. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9026

Saiz, C., et al. (2021). ¿Puede ser evaluado el pensamiento crítico en forma breve? *Psico-USF*, 26, 139-148. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-8271202126nesp13>

Sankey, H. (2010). Ciencia, sentido común y realidad. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), 41-58.

Silva, C., y Lesmes, C. (2023). *Aprendizaje basado en investigación. Guía de implementación*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Barcelona: Pearson.

Sorokin, P. A. (1960). *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica*. Madrid: Aguilar.

Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (14ª ed.). Barcelona: Siglo XXI.

Villarini, A. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4(4), 35-42.

Vizuite, J. G., y Peñaherrera, V. V. (2022). La importancia de la Comprensión Lectora y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Tecnopedagogía e Innovación*, 1(1), 6-20. <https://doi.org/10.62465/rti.v1i1.23>
Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3(2), 117-130.

Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Metodologías de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.