

Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo rural

Factors that affect the development of critical thinking in the rural educational context

Joan Manuel Madrid Hincapié¹ 

¹Docente Ciencias Sociales Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda, municipio de Urao (Antioquia, Colombia).

<https://orcid.org/0000-0003-0838-6510>

*Autor por correspondencia: Joan Manuel Madrid Hincapié, estudio.csociales@gmail.com

Recibido: 21 de junio de 2024

Aceptado: 27 de noviembre de 2024

Resumen

El presente escrito presenta los resultados parciales del estudio Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda el cual contrasta con los puntajes obtenidos en las Pruebas de Sociales y Ciudadanas Saber 11 desde el año 2017 hasta el 2023; siendo su objetivo determinar los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda el cual contrasta con los puntajes obtenidos en las Pruebas de Sociales y Ciudadanas Saber 11 desde el año 2017 hasta el 2023. El diseño corresponde a la investigación-acción en el que participaron 86 estudiantes de los grados 7° a 11°; la recolección de datos se basa en la aplicación de pruebas diagnósticas de comprensión lectora y tipo de pensamiento, complementado con guiones de observación conductual; respecto a los resultados, son notorias las falencias de comprensión lectora y el tipo de razonamiento no se adscribe suficientemente a las características de un pensador crítico; en su discusión, aunque los resultados evidencian vacíos formativos, una única prueba no es suficiente para determinar el grado de comprensión de un texto, puesto que factores como el estado de ánimo, el tipo de interpretación subjetiva, afectan su desempeño, ni mucho menos un test estandarizado establece que alguien piensa de manera crítica cuando esta es una condición individual de comprender las situaciones que acontecen en el entorno rural que se habita.

Palabras clave: pensamiento crítico, ciencias sociales, educación rural, práctica pedagógica, enseñanza de la lectura.

Abstract

This paper presents the partial results of the study Factors that influence the development of critical thinking of the student of the principal campus of the Rural Educational Institution [IER] Valentina Figueroa Rueda which contrasts with the scores obtained in the social and citizen knowledge tests 11 from 2017 to 2023; this objective being to determine the factors that affect the development of critical thinking of the student of the principal campus of the Rural Educational Institution [IER] Valentina Figueroa Rueda which contrasts with the scores obtained in the social and citizen knowledge tests 11 from 2017 to 2023. The design corresponds to action research in which 86 students from grades 7 to 11 participated; the collection data is based on the application of diagnostic tests of reading comprehension and type of thinking, complemented by behavioral

observation scripts; regarding the results, the shortcomings in reading comprehension are evident and the type of reasoning is not sufficiently ascribed to the characteristics of a critical thinker; in their discussion, although the results show training gaps, a single test is not enough to determine the degree of understanding of a text, since factors such as mood, the type of subjective interpretation, affect your performance, much less a standardized test establishes that someone thinks critically when this is an individual condition of understanding the situations that occur in the rural environment in which they live.

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

Introducción

Algunos estudios plantean que la aparición de las ciencias sociales en el currículo escolar colombiano, se debió a la intención de consolidar un proyecto político, económico y social que coadyuvara a la construcción del sentido patriótico y de identidad nacional dada la independización de España, siendo la geografía la primera asignatura que se ofreció en 1819; más tarde, con la divulgación del plan de estudios de 1826 se incluyeron la historia moderna y la formación cívica (Álvarez, 2014; Betancur, 2017; Gutiérrez, 2014; Torrejano, 2011); en los gobiernos siguientes se añadieron urbanidad, derecho constitucional que estuvieron vigentes hasta 1886 (Alarcón, 2017); con la designación de la iglesia católica para dirigir la educación del país se agregaron historia sagrada y de Colombia; posteriormente, con la publicación de la Ley Orgánica de Educación de 1903, se determinó que en la primaria se enseñaran las nociones elementales para el ejercicio de la ciudadanía y en la secundaria se optara por la filosofía y letras (Patiño, 2014).

Con la promulgación de los Decretos 1710 y 1955 de 1963 aparece el área de estudios sociales integrando historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo (Álvarez, 2010; Arias, 2015; Quiceno, 2012); en la renovación curricular impuesta por la Ley 0043 de 1975, se estableció la formación de un nacionalismo como eje de la identidad colombiana a partir de un pasado común, del culto a un orden de héroes, fechas y hazañas que contribuyeron a la conformación de la patria (Fernández y Ochoa, 2014; González, 2011); la publicación del Decreto 088 de 1976, encarga a los estudios sociales moldear el comportamiento civil de los individuos (González, 2011; Martínez, Noguera y Castro, 2013); la publicación del Decreto 1002 de 1984, integra en una sola asignatura la historia, la geografía y la cívica con el fin de formular nuevos contenidos y didácticas que promovieran un acercamiento más técnico a los acontecimientos que reestructuraban continuamente la realidad del país (Arana y Gutiérrez, 2021; Martínez, 2022).

Tras la declaración de la Ley General de Educación 115 de 1994, aparte de considerar las ciencias sociales una área obligatoria y fundamental del currículo escolar, se le ordena al Ministerio de Educación Nacional [MEN] la elaboración de sus lineamientos curriculares y estándares de competencias, por lo que en tales documentos orientadores se pretende que su enseñanza propicie escenarios de reflexión y análisis crítico fundamentados en el enfoque problémico conformado por ejes generadores, ámbitos conceptuales, estándares de competencias y preguntas problematizadoras con los que se deberá promover la apropiación social de saberes ancestrales y de nuevos conceptos disciplinares, de tal modo que pueda trascenderse el aprendizaje reproductivo y la transmisión de datos (MEN, 2002, 2004).

Marco normativo que en términos de Montes, Lago y Lago (2018) y Ocampo (2016), además de establecer que el currículo debe corresponder a las características del contexto social que habita el estudiante, en concordancia con Aguilera (2017), Patiño y Buitrago (2016), desde dicho momento 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 la conforman, determinan que esta es una capacidad que posibilita el análisis, la comprensión y 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 ya sean predicciones y/o soluciones que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad colombiana.

Capacidad intelectual que de acuerdo con Benítez y Benítez (2019), el MEN (2002), si bien le posibilita al estudiante una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a sus dinámicas y fenómenos los cuales estructuran la forma que tiene el ser humano de relacionarse en el aspecto político, familiar, cultural, económico, ambiental, entre otros, algunos estudios sostienen que dada la importancia que se le ha otorgado, puesto que se le considera propicia para el progreso y desarrollo del país (Ballesteros, 2021; Gaona y Samper, 2020; Polo y Pereira, 2019), esta comenzó a ser tenida en cuenta en las pruebas Saber 11 que anualmente aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2016), cuyos resultados generales le permiten al gobierno nacional identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y con ello determinar las acciones que procuren el mejoramiento de la calidad educativa, mientras que en el área en cuestión, mide el grado de conocimiento y competencias para analizar el mundo, hallar las relaciones que acontecen entre los eventos, reflexionar y emitir juicios críticos sobre los mismos.

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

Tabla 1. *Porcentaje de aprobación general ciencias sociales IER Valentina Figueroa Rueda, 2017-2023*

Año	Aprobados	Reprobados	Promedio
2017	99%	1%	
2018	99%	1%	
2019	97%	3%	
2020	99%	1%	99,1%
2021	100%	0%	
2022	100%	0%	
2023	100%	0%	

Nota: elaboración propia obtenida de IER Valentina Figueroa Rueda, 2023.

Evidencia una aprobación general de ciencias sociales del 99,1% al terminar cada uno de los años lectivos, lo que bien permitiría deducir que tales estudiantes alcanzaron el conjunto de indicadores de desempeño y competencias establecidas en los lineamientos curriculares del área, por consiguiente, recurrieron a procedimientos técnicos aprendidos en el aula de clase que en concordancia con el MEN (2002, 2004), les posibilitó aproximarse como científicos a los eventos que estructuran su cotidianidad, sin embargo, al comparar tales resultados con los puntajes obtenidos en las pruebas Saber 11 en los mismos años (Tabla 2), paradójicamente estos demuestran que los evaluados apenas comprenden información básica de un texto y escasamente reconocen algunas funciones generales del Estado.

Tabla 2. *Resultados sociales y ciudadanas IER Valentina Figueroa Rueda, 2017-2023*

Año	Sociales y ciudadanas
2017	48
2018	47
2019	41
2020	43
2021	42
2022	41
2023	40

Nota: elaboración propia obtenida a partir de ICFES, 2023.

Resultados que si bien contradicen una enseñanza que procura aportar al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de los grados 6° a 11° a partir de una formación que promueve aproximarse como científico social a las problemáticas que acontecen en el entorno rural que habitan, lo cierto del caso es que técnicamente tales promedios de aprobación del área tienen poca o nula relación con las pruebas Saber 11, si se tiene en cuenta que según el ICFES (2016), dicha evaluación mide la capacidad de usar los conceptos básicos, la Constitución Política, el ordenamiento colombiano, la valoración de argumentos y las explicaciones de problemáticas sociales, lo que por consiguiente instó preguntarse por los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda el cual contrasta con los puntajes obtenidos en las Pruebas de Sociales y Ciudadanas Saber 11 desde el año 2017 hasta el 2023.

Ahora, sin desconocer lo planteado por varios estudios sobre la implementación de estrategias con las que se han logrado importantes resultados en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante en breves periodos de tiempo (Ramos y Figueroa, 2023; Díaz, 2022; Hernández y Montoya, 2021; Peña y Rodríguez, 2020; Panduro, 2019; Segura 2018; Morales, 2017), un aspecto a tener en cuenta es que estos lo delimitan a una habilidad para comprender un texto, elaborar ejercicios escritos y resolver problemas, lo que desde esta perspectiva, no solo convalidan la definición de los precursores del *critical thinking movement* (Ennis, 2011; Epstein, 2006; Gelder, 2005; Kuhn & Weinstock, 2002; McPeck, 2017; Paul y Elder, 2005), sino que además, llama la atención que no sea precisamente la concepción de *pensamiento crítico* propuesta desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, ya que en términos de Adorno (1998), 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, por lo que según 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, dado que en términos de Marcuse (2016), su finalidad consiste en emprender la transformación de una sociedad atosigada de promesas que han justificado la permanencia de sus propias cadenas, aunado a 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.

Orden de 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, por lo que a juicio de Miranda (2018), tal modo de enseñarlo a 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, de allí 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.

Ahora, al retomar que la enseñanza de las ciencias sociales busca preparar sujetos que a partir de diferentes perspectivas teóricas y el empleo de métodos, técnicas e instrumentos propios de las disciplinas que la conforman generen conocimientos que respondan a las demandas del país (MEN, 2002, 2004), con base en los lineamientos curriculares y los estándares de competencias del área, los cuales promueven una formación que en concordancia con el MEN (2002), se fundamenta en el enfoque problémico, el cual se conforma de unos ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias de manera que 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.

De allí que si bien tales lineamientos 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, es través del aprendizaje basado en investigación [ABI], que de acuerdo con Létourneau (2009), Peña, Chiluíza y Ortiz (2014), Ramos (2002), Rivadeneira y Silva (2017), Silva y Lesmes (2023), es una alternativa didáctica en la que el estudiante aprende a estudiar los acontecimientos, problemáticas, fenómenos de su entorno mediante la aplicación de procedimientos técnicos investigativos, 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.

Método

Objetivo

Determinar los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante de la Sede Principal de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda el cual contrasta con los puntajes obtenidos en las Pruebas de Sociales y Ciudadanas Saber 11 desde el año 2017 hasta el 2023, este se adscribe a la investigación-acción, que de acuerdo con Elliot (2000), Kemmis y McTaggart (1988), Martínez (2000), Sandín (2003), al centrarse en una situación o problemática que acontece en una comunidad específica, procura aproximarse a los sentidos que guían las acciones de los individuos con el fin de generar, además de conocimiento, procesos de transformación de una realidad educativa concreta. Por lo que su enfoque corresponde al sociocrítico que según Bautista (2011), Ortiz (2015), Álvarez, Cardozo y Mejía (2022), 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 formativo de la IER Valentina Figueroa Rueda.

Población y Muestra

La población corresponde a los estudiantes matriculados en los niveles de básica secundaria y media de la Sede Principal de la IER Valentina Figueroa Rueda; su muestra correspondió a 86 estudiantes matriculados en los grados séptimo a undécimo de dicha sede.

Instrumentos

Se ha recurrido a la aplicación de pruebas diagnósticas iniciales con el fin de identificar los grados de comprensión lectora y pensamiento crítico. En la primera, Herrera (2023), Mario y Montes (2020), Ramírez y Fernández (2022), aseveran que esta clase de instrumentos permiten caracterizar las capacidades que emplean los individuos para abordar una lectura en sus niveles literal o comprensivo, inferencial y crítico; en la segunda, Betancourth (2020), Saiz, Almeida y Rivas (2021), señalan que estos procedimientos técnicos posibilitan obtener un panorama del modo de pensar del estudiante ante los acontecimientos de la realidad y a partir de tales resultados, diseñar los planes de acompañamiento respectivos, complementado con el guion de observación conductual por lo que en perspectiva de Urrego (2017), coadyuva identificar patrones de comportamiento en un escenario específico relacionados con una condición o capacidad particular, ya que en concordancia con Shunk (2012) y Villarini (2003), aunque actualmente puede contarse con una variada cantidad de técnicas para evidenciar un aprendizaje, lo cierto del caso es que su principal manifestación es la

modificación de un modo de proceder, lo cual trasciende la habitual idea de corroborarlo mediante test escritos u orales.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En el procesamiento de análisis se empleó el programa estadístico SPSS; Su procesamiento se llevó a cabo mediante el programa Office 2019, el cual permitió recopilar y organizar lo consignado en los guiones diseñados para tal efecto; en el análisis, que correspondió al cualitativo de contenido, se utilizó el programa ATLAS.Ti.

Resultados

Referente a la aplicación del diagnóstico inicial para identificar el grado de comprensión lectora del estudiante en sus niveles inferior, literal, inferencial y crítico, se empleó una adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato -PROLEC-SE-R- (Cuetos, Arribas y Ramos, 2016), que de acuerdo con los aspectos técnicos de la prueba, se establecieron puntajes para cada nivel de lectura (Tabla 3), cuya muestra del modelo aplicado con sus respectivas valoraciones cuantitativas (Figura 1), constó de 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta en cada una:

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

Nota: elaboración propia 2024.

<p>Lo que le falta a Colombia</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p>	<p>reparación de miles de víctimas que continúan luchando contra el olvido.</p> <p>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.</p> <p style="text-align: right;"><i>William Ospina, Lo que le falta a Colombia (2012).</i></p> <p>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...</p> <ul style="list-style-type: none"> A. (0,05) La conformación de hogares que crían individuos inmaduros. B. (0,10) Un sistema educativo que escasamente respeta los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno. C. (0,25) La falta de carácter de una sociedad que, ante sus dirigentes, evitan organizarse para exigir profundos cambios. D. (0,15) El fortalecimiento de los grupos al margen de ley que, junto al gobierno, facilitan su fortalecimiento.
---	---

Figura 1. Modelo de prueba diagnóstica de los niveles de comprensión lectora

Por lo que en concordancia con los resultados obtenidos en la aplicación de la misma (Tabla 4), se evidencia que del total de respuestas seleccionadas por los estudiantes, el grado noveno se destacó por el porcentaje más bajo de respuestas correspondientes al nivel inferior de lectura (26,3%), mientras que séptimo y octavo se destacaron por la mayor cantidad en el mismo nivel con un 62,5% y 60% respectivamente, seguidos por décimo y undécimo, considerando que este último le corresponderá presentar las pruebas Saber 11 en el presente año, test estandarizado que medirá una vez más la capacidad lectora del estudiante, ya que según su desempeño en el área de ciencias sociales, se contribuirá a la clasificación del plantel en el ranking nacional de instituciones educativas.

Tabla 4. Porcentaje de respuestas prueba diagnóstica comprensión lectora grados 7° a 11°

Grado	No. Respuestas	Nivel de comprensión lectora			
		Inferior	Literal	Inferencial	Crítico
7°	80	62,5%	16,2%	13,8%	7,5%
8°		60%	25%	8,7%	6,3%
9°		26,3%	47,5%	12,5%	13,7%
10°		43,8%	26,3%	13,7%	16,2%
11°		37,5%	27,5%	22,5%	12,5%

Nota: elaboración propia 2024.

En relación con la caracterización del tipo de pensamiento, sin desconocer la cuantiosa oferta de instrumentos que procuran medirlo en términos estadísticos (Betancourth, Tabares y Díaz, 2024; Carrasco, 2018; Castillo, 2022; Manassero y Vázquez, 2023; Mussoto, 2020; Ossa, Palma, Lagos, et al., 2017), se recurrió a una prueba que indagó el modo de razonar del estudiante a partir de sus percepciones sobre un evento en particular, ya que retomando a Hostos (2008), Villarini (2003) y Vizcaya (2003), esta clase de ejercicios, además de ayudar a identificar en un primer momento el estado de los procesos cognitivos del educando, así mismo contribuyen a una posible caracterización de los estilos y ritmos de aprendizaje, de los escenarios que lo agilizan o dificultan, lo que en perspectiva de Ardila (1986), Gutiérrez (1997), Ortiz (2013), Schunk (2012) y Sorokin (1960), las formas de concebir las situaciones que acontecen en la realidad están relacionadas con las dinámicas históricas, políticas, culturales, socioeconómicas en las que se desenvuelven los individuos. Caracterización que según el modelo de prueba aplicado (Figura 2).

Aunque lo consignado en las respuestas no se adscribe suficientemente a las habilidades establecidas por los precursores del *critical thinking movement* (Ennis, 2011; Epstein, 2006; Facione, 2007; Gelder, 2005; Kuhn y Weinstock, 2002; McPeck, 2017; Paul y Elder, 2005), y que técnicamente han venido siendo corroboradas por distintos estudios sobre el tema (Atencia y Reales, 2023; Calderón y Berrío, 2021; Castillo, 2022; Hoyos y Lizarazo, 2020; Hoyos, Ruiz y Toro, 2018; Júdez, Borjas y Torres, 2019; Ortiz, 2016; Steffens, Ojeda, Martínez, et al., 2017), en cuanto a la primera pregunta, la mayoría de estudiantes consideraron la situación de “descarada”, “irresponsable”, “rabia”; en la segunda de “berraca”, “luchadora”, “arriesgada”, “infructuosa”; en la tercera registraron “ladrones”, “indiferente”, “corruptos”; en la cuarta, “corruptos”, “chanchulleros”; en la quinta, “les haría lo mismo pa’ que aprendan lo que es bueno”, “los metería a la cárcel de por vida”, “buscaría a los niños por todo el mundo para devolvérselos a las mamás”; en la sexta, “¿por qué la gente es tan mala?”, “¿por qué en vez de proteger los niños se los regalaron a otras personas?”, “¿por qué hicieron eso?”; en la séptima, “ojalá el problema se solucione rápido”, “nada”.

Respecto al guion de observación conductual implementado (Figura 3), este se aplicó en dos situaciones distintas; la primera correspondió a un foro de discusión en el aula de clase, la segunda a una actividad de salida de campo a un lugar emblemático del sector donde se encuentra ubicada la Sede Principal de la IER Valentina Figueroa Rueda. Y aunque lo observado en el primer caso develó que a excepción de tres estudiantes del grado séptimo, cuatro de octavo, cuatro de noveno, tres de décimo y dos de undécimo, se distinguieron por un desempeño alto en los criterios 1.2, 1.4, 1.7, 1.8, 1.13, 2.8, 2.9, mientras que el resto se ubicaron en básico con tendencia a bajo en lo relacionado con las conductas encubiertas; en el segundo, teniendo en cuenta que no se presentaron mayores cambios, dado que a pesar de ser un ejercicio sin mayor presión que la ocasionada por estar frente a un público (Ander-Egg y Aguilar, 2002; Bados, 2005; Barrio, Ruiz y Borrágán, 2006; Becerra, 2017), los criterios 1.9, 1.10, 1.12, 1.13, 1.14, 2.1, 2.2, 2.8, 2.9, fueron los de más bajo desempeño.

A partir del siguiente caso, resuelva cada una de las preguntas que se le plantean según su propio criterio:



Uno de los casos más emblemáticos que representó a la tragedia de Armero el 13 de noviembre de 1985, fue el deceso de Ombira Sánchez, lo cual conmocionó al mundo dada la escasa preparación del gobierno para atender este tipo de desastres. Sin embargo, al parecer ha venido pasando desapercibida la lucha legal que ha emprendido la Fundación Armando Armero contra el Estado colombiano, ya que los niños perdidos en la avalancha, además de continuar solicitando respuestas al gobierno nacional para que indique el paradero de los cientos de adoptados que estuvieron a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), hasta la fecha, son 514 los casos de niños perdidos que no fueron

entregados en su momento a los respectivos familiares sobrevivientes, lo cual contradice lo mencionado en los reportes de la época, ya que allí se registró que en ningún momento se llevaron a cabo procesos de adopción, sino que por el contrario, todos los menores de edad fueron devueltos a sus familias.

Pese a la respuesta del ICBF, la Fundación Armando Armero afirmó que siguen esperando "respuestas coherentes que indiquen el paradero de los niños y den tranquilidad a las familias que esperan un abrazo de sus seres queridos", afirmaron en un comunicado en las últimas horas. Cabe señalar que la Fundación ha denunciado adopciones legales e ilegales de menores que se produjeron durante y después del desastre. Según afirman, en 1985, después de la avalancha muchos niños fueron rescatados vivos por socorristas de la Defensa Civil, de la Cruz Roja y otros organismos, y fueron entregados al ICBF para que los tuviera bajo su protección mientras sus padres y familiares se recuperaban de las heridas en hospitales. Sin embargo, dicen los denunciantes, aunque se encontraban en los listados de sobrevivientes, en los campamentos provisionales, en clínicas, hospitales y centros del ICBF no fueron devueltos a sus padres y familiares y estos no han recibido respuesta sobre su paradero.

Según el caso anterior:

1. ¿Qué nombre le daría a esta situación?

2. ¿De qué manera usted califica el modo de proceder de la Fundación Armando Armero?

5. Si en sus manos estuviera hacer justicia, ¿qué impondría a los responsables?

6. ¿Qué pregunta usted se haría sobre la situación?

3. ¿De qué manera usted califica el modo de proceder del gobierno nacional?

4. ¿Qué opinión merece el modo de proceder del ICBF?

7. ¿Algo más que quiera decir al respecto?

Figura 2. Modelo de prueba diagnóstica para evaluar el tipo de razonamiento del estudiante

GUIÓN DE OBSERVACIÓN CONDUCTUAL					
Estudiante: _____		Edad: _____		Grado: _____	
Fecha aplicación: _____		Hora inicio: _____		Hora finalización: _____	
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	ESCALA				VALORACIÓN CUALITATIVA
	1	2	3	4	
1. Conductas abiertas					
1.1. Domina los fundamentos teóricos de su ejercicio.					
1.2. Apoya la validez de su ejercicio a través de hechos y datos verificables.					
1.3. Plantea cuestionamientos que instan la deliberación académica.					
1.4. Postula reflexiones que contribuyen a la comprensión de modo distinto de las situaciones.					
1.5. Identifica las limitaciones técnicas de su propia producción académica.					
1.6. Reconoce la validez de posturas que controvierten sus planteamientos.					
1.7. Recurre a situaciones cotidianas para que el público entienda de mejor manera sus puntos de vista.					
1.8. Cuestiona los fundamentos de los planteamientos de los demás, sin confrontar su integridad personal.					
1.9. Asume con tranquilidad la crítica que le propician a su trabajo.					
1.10. Reconoce los vacíos o contradicciones argumentativas de su propio discurso.					
1.11. Reconoce los fundamentos teóricos del ejercicio académico de los demás.					
1.12. Resuelve oportunamente las dificultades técnicas que se le presentan.					
1.13. Solicita apoyo cuando considera que es lo más estratégico en el momento.					
1.14. Plantea alternativas de solución a las problemáticas que se le propone.					
CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	ESCALA				VALORACIÓN CUALITATIVA
	1	2	3	4	
2. Conductas encubiertas					
2.1. Se queda en silencio ante una situación adversa.					
2.2. Presenta reiterado uso de muletillas, tartamudeo.					
2.3. Mantiene escaso contacto visual con los demás.					
2.4. Revisa constantemente sus notas de apoyo.					
2.5. Decide terminar la actividad por habersele olvidado el tema.					
2.6. Se sonroja ante las preguntas que le formulan.					
2.7. Se le "quebra la voz" después de haber comenzado a hablar.					
2.8. Agacha la cabeza cuando se le mira fijamente.					
2.9. Mueve constantemente las manos al momento de expresar sus ideas.					
2.10. Entra en llanto cuando no logra dar respuesta a una pregunta.					

Figura 3. Guion de observación conductual pensamiento crítico: Elaboración propia aplicada en abril de 2024; en la escala equivale a 1: desempeño bajo; 2: desempeño básico; 3: desempeño alto; 4: desempeño superior.

Discusión y conclusiones

Considerando que la comprensión lectora es una capacidad que aparte de ser fundamental en la educación, ya que en concordancia con Gutiérrez y Montes (2004), Lasso (2004), Martín (2008), Matesanz (2012), constituye el primer momento para el 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, aunque lo evidenciado en la prueba permitiría plantear *grosso modo* que hay serias falencias formativas de las etapas logográfica, alfabética y ortográfica (Atehortúa, 2010; Delgado, 2007; Martínez, 2015; Ortiz, 2014), por lo que retomando a Villarini (2003), sin 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 lectora, desde esta perspectiva, 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 a juicio de Castellanos y Guataquira (2020), Franco, Cárdenas y Santrich (2016), 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. Y por el otro, es preponderante contrastar tales resultados recurriendo a textos discontinuos, que de acuerdo con Ávila, Calderón, Mercado, et al., (2018), Herrera y Gallego (2023), Parra (2021), generalmente se caracterizan por su alto contenido gráfico, icónico, ya sea mediante mapas conceptuales, viñetas, infografías, comics.

Sin embargo, al tener en cuenta la estructura técnica del formato con el que se caracterizó el tipo de pensamiento, si bien los resultados en poco o nada tienen que ver con el modelo de pruebas estandarizadas con las que habitualmente se comprueban los niveles de desarrollo de dicha capacidad intelectual de orden superior alcanzados por el estudiante durante su trayectoria escolar (ICFES, 2016; Júdez, Borjas y Torres, 2019; MEN, 2002; Ortiz, 2016), por lo que al estar suficiente fundamentados en unas categorías que en concordancia con López (2012), lo que exclusivamente pretenden identificar la clase de habilidad que tienen los individuos de revisar información, identificar sus propósitos explícito e implícitos y el grado de comprensión, desde este punto de vista dificulta diferenciarlo de otras clases de pensamiento, en particular, el científico, puesto que a juicio de Amado (2017), Figueredo y Sepúlveda (2018), Isaza (2009), no hay un claro horizonte entre ambos, pues cada uno de estos recurre a procedimientos de recolección de datos, formulación de supuestos, hipótesis, análisis, comprensiones, explicaciones, predicciones de los acontecimientos que surgen como problemas en la vida cotidiana a través de un conjunto de etapas.

Escenario que según Amador (2012), Gimeno (2012), Herrero (2018), Meseguer (2016), este tipo de mediciones se aleja del propósito de considerar al pensamiento crítico como una condición personal, en el sentido que cada quien se caracteriza por una forma particular de concebirse a sí mismo, de comprender diferencialmente las situaciones que acontecen en su entorno. De este modo se señala que antes de emitir un juicio categórico que termine aseverando que los estudiantes evaluados adolecen de los niveles que caracterizan a un pensador crítico según los estándares establecidos, lo significativo del asunto es que sus formas de razonamiento corroboran que al tener una manera individual de comprender las situaciones que acontecen en su entorno, concierne a cualquier proceso formativo aproximarse a los contextos que han coadyuvado a su estructuración, ya que en perspectiva de Alejo (2017), es un resultado histórico derivado de dinámicas familiares, culturales, políticas, económicas, sociales, posturas ideológicas, idiosincráticas, entre otras.

De hecho, al contemplar lo demostrado por los estudiantes en el foro de discusión y la salida de campo, a pesar de las falencias técnicas encontradas, sin lugar a dudas corroboran que el ser humano, con o sin un conocimiento especializado, está en condiciones de indagar, revisar, formular preguntas, hipótesis, comprobarlas, refutarlas, resignificarlas, generar conclusiones para tomar decisiones, sean estas sensatas, lógicas, inteligentes, arbitrarias, parcializadas, prejuiciadas, así todas ellas escasamente se parezcan a los esquemas planteados por los manuales de texto, en concordancia con Martínez (2011), el ejercicio del pensamiento es autónomo y en consecuencia, no está atado a esquemas preconcebidos y menos si retomando a Horkheimer (2003), es un equívoco procurar la autonomía del pensador si todo lo que aprehende está sometido a la convalidación de patrones, principio básico de una razón instrumental que menosprecia la importancia de las características

particulares del individuo, esto es 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.

Con base a lo expuesto hasta el momento, a manera de conclusiones parciales es preciso considerar que sin desconocer que la comprensión lectora se ubicó en el nivel inferior debido a la cantidad de respuestas seleccionadas por el estudiante, lo que en definitiva permitiría aseverar que son resultado de falencias formativas en las etapas logográfica, alfabética y ortográfica que acontecieron en los ciclos de básica primaria y que en los posteriores ciclos, esto es, secundaria y media, ha sido poco lo que se ha logrado mejorar, desde esta perspectiva se considera que reducir su evaluación a un único tipo de texto, restringe cualquier posibilidad de determinar acertadamente el grado de comprensión de una lectura de cada estudiante, y menos si escasamente se contemplan factores como el estado de ánimo, la atención, la motivación, la concentración, lo que en definitiva alteran las condiciones para interpretar cualquier tipo de información en un momento específico.

Referente a las características del pensamiento que tiene el estudiante, si bien 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, particular, que retomando a Meseguer (2016), tiene que ver con la identidad, lo cual no sólo reconoce la subjetividad como característica exclusiva de cada individuo, las comprensiones que construye y deconstruye de su propia realidad se hacen únicas, independientes, libres, por tanto, su desarrollo no acontece obedeciendo lógicas reproducionistas 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 dejando de lado que esta clase de capacidades son propias, lo cual exige tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje son disímiles, gracias a unas particularidades derivadas de contextos históricos, familiares, políticos, culturales, idiosincráticos, económicos, sociales.

Ahora, al tener en cuenta el propósito de aportar al desarrollo del pensamiento crítico desde una enseñanza problémica, se considera conveniente asumir que las actividades implementadas dentro y fuera del aula de clase, aunque develan la intención de propiciar escenarios distintos para el aprendizaje, incluso mucho más próximos a los lugares donde interactúa el estudiante del sector rural, su materialización implica un trabajo intelectual mancomunado entre todas las áreas del currículo escolar, pero que en el caso de las ciencias sociales, considerando la naturaleza crítica de las disciplinas que la conforman, exige aproximarse a los esquemas mentales del educando, puesto que según Villarini (2003), en estos se hallan los sistemas de representaciones o codificación, operaciones, actitudes, lo que en concordancia con Juliao (2011) y Gimeno (2012), configuran los sentidos que se le otorgan a las experiencias, las acciones, la conciencia, lo ético, lo moral, el orden axiológico, por consiguiente, pensar de manera crítica implica convalidarlos, reconfigurarlos, resignificarlos, de allí su complejidad para lograrlo, puesto que siguiendo a Meseguer (2016), este tipo de formación, al trascender la concepción de ser una habilidad exclusiva para la comprensión de información, la solución de problemas, su progreso, estancamiento o retroceso no se evidencian con una sola forma de medirla, sino que se evaluaría en distintas instancias y cuyos resultados darían cuenta de sus características particulares y no precisamente si sabe o no sabe pensar críticamente.

Agradecimientos

Se brinda reconocimiento a todos los estudiantes, acudientes y directivos de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda, quienes, desde sus posibilidades y atribuciones legales, han contribuido al desarrollo del presente estudio, aunado a su compromiso para el cumplimiento de las etapas restantes.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmunt Becker*. Morata.
- Adorno, T. W., y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Akal.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Alarcón, L. A. (2017). En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo. *Historia Caribe*, 12(30), 51-79.
- Alejo, L. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria desde la didáctica de las Ciencias Sociales* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15997>
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Siglo del Hombre.
- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*, (41), 45-61.
- Álvarez, N. B., Cardozo, J. J., y Mejía, S. M. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Dialogos*, 6(10), 119-133. <https://doi.org/10.37594/DIALOGUS.V11I10.678>
- Amado, M. (2017). *Estrategia de gestión académica para favorecer prácticas pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento científico* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/10269?show=full>
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Ander-Egg, E., y Aguilar, M. J. (2002). *Cómo aprender a hablar en público* (8ª ed.). Lumen.
- Arana, D. M., y Gutiérrez, M. C. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación en Revista*, 37, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77057>
- Ardila, R. (1986). *Psicología del hombre colombiano: cultura y comportamiento social*. Planeta.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arriaga, E. G. (Coord.). (2018). *Pensamiento crítico. Un acercamiento conceptual*. Porrúa.
- Atencia, T., y Reales, A. (2023). *Propuesta curricular mediada por las humanidades que desarrollare el pensamiento crítico* [Tesis de maestría, Universidad de La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/10605?show=full>
- Atehortúa, J. A. (2020). *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Universidad Católica de Oriente [UCO].
- Ávila, G., Calderón, V., Mercado, D., y Tobar, A. (2018). *Uso de textos continuos y discontinuos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los niveles de lectura literal e inferencial en estudiantes de tercer grado de educación básica de la Institución Educativa Alfonso Araujo Cotes* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/38383>
- Bados, A. (2005). *Miedo a hablar en público* [Archivo PDF]. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/353/1/120.pdf>
- Ballesteros, A. J. (2021). *Análisis curricular del área de ciencias sociales del Instituto Técnico Agropecuario Nuestra Señora del Socorro para el fortalecimiento de las competencias evaluadas en la prueba Saber 11 de Sociales y Ciudadanas* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9204/305_1%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barrio, J. A., Ruiz, R., y Borrágán, A. (2006). El estrés ante el hecho de hablar en público: guía práctica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 417-428.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.

- Becerra, M. T. (2017). La habilidad de hablar en público. Una experiencia formativa con estudiantes universitarios. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 117-129. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.270631>
- Benítez, V. L., y Benítez, I. J. (2019). Potencialización del pensamiento crítico en los estudiantes desde las prácticas pedagógicas interdisciplinarias de los docentes: un estudio interpretativo-comprensivo. *Boletín Redipe*, 8(4), 72-82. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i4.728>
- Betancur, L. B. (2017). Pensar las ciencias sociales escolares hoy: una aproximación al campo aplicado de la enseñanza de la historia en Colombia. *Ciencia Nueva*, 1(2), 62-75. <https://doi.org/10.22517/25392662.15221>
- Betancourth, S. (2020). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología*. Universidad de Nariño.
- Betancourth, S., Tabares, Y. A., y Díaz, E. P. (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/rvucln.n72a5>
- Calderón, K. P., y Berrío, E. P. (2021). *Habilidades de pensamiento crítico (análisis, interpretación y evaluación), en la resolución de problemas con operaciones entre números enteros* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1246>
- Carrasco, J. F. (2018). *Medición del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes chilenos/as de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/3062>
- Castellanos, M. E., y 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>
- Cuetos, F., Arribas, D., y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada*. TEA.
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *Ocnos*, (3), 39-53. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.03
- 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>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Morata.
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: reflection and perspective. *Inquiry*, 26(1), 36-42.
- Epstein, R. L. (2006). *Critical thinking* (3rd ed.). Thomson.
- Facione, P. A. (2017). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es tan importante?* [Archivo PDF]. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernández, O. L., y Ochoa, J. C. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970-2010). *Virajes*, 16(2), 275-296.
- Figueredo, G., y Sepúlveda, L. M. (2018). *Habilidades de pensamiento científico de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones educativas San Antonio de Ráquira y Técnica Agrícola de Paipa del Departamento de Boyacá* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18487?show=full>
- Franco, M., Cárdenas, R., y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- Gaona, M. F., y Samper, L. E. (2020). *La música como estrategia pedagógica para facilitar la enseñanza de las ciencias sociales* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6421>

- 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>
- 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.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1629>
- Gutiérrez, A., y Montes, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Gutiérrez, L. H. (2014). A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 125-140. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.125-140>
- Gutiérrez, V. (1997). *La familia en Colombia: trasfondo histórico* (2ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Hernández, D. M., y 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>
- Herrera, E. (2023). *Manual de comprensión lectora. Una forma sucinta de acercamiento a esa complejidad*. RED Descartes.
- Herrera, M. C., y Gallego, T. M. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas. *Enunciación*, 28(1), 69-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.20504>
- Herrero, J. C. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2ª ed.). Marcial Pons.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica* (3ª reimp.). Amorrortu.
- Hostos, E. M. (2008). *América: la lucha por la libertad* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Hoyos, L. V., Lizarazo, L. T. (2020). *Procedimiento de evaluación formativa del pensamiento crítico en la infancia, fundamentado en los postulados epistemológicos de la pedagogía del oprimido* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6343>
- Hoyos, M. P., Ruiz, O. D., y Toro, J. A. (2018). *Evidenciando habilidades de pensamiento crítico a través de una unidad didáctica en el concepto de materia bajo el modelo de investigación dirigida* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12440>
- Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda. (2023). *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.) [Archivo PDF]. <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Guía-lineamientos-generales-Saber-11.pdf>
- Isaza, C. A. (2009). El pensamiento científico. *Investigaciones Andina*, 11(18), 3-4.
- Júdex, J. J., Borjas, M. P., y Torres, E. S. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *Reidocrea*, 8, 21-34.
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO].
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- 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.
- Lasso, R. (2004). *La importancia de la lectura* [Archivo PDF]. https://www.uacj.mx/bibliotecas/documentos/libros-electronicos/Importancia_de_la_lectura.pdf

- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. La Carreta.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (2023). Evaluación de las destrezas del pensamiento crítico: Un diagnóstico de los estudiantes de primaria. *Evaluar*, 23(2), 40-56.
- Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Planeta.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 123-136). Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Martínez, L. (2011). Estrategias de fundamentación de la teoría crítica: Horkheimer, Adorno y Habermas. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, (6), 65-79.
- Matesanz, M. (2012). *La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1474>
- Mario, L. E., y 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>
- Martínez, A., Noguera, C. E., y Castro, J. O. (2013). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (4ª ed.). Magisterio.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciabile. *Pedagogía y Saberes*, (57), 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Martínez, R. (2015). *La lectura en educación primaria: una aproximación* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de Jaén]. https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/1432/1/TFG_MartinezGimenez%2CRitaMaria.pdf
- McPeck, J. E. (2017). *Critical thinking and education*. Taylor & Francis Group.
- Meseguer, J. (2016). *Pensamiento crítico: una actitud*. Unir.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias sociales*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.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>
- Montes, A. J., Lago, D., y Lago, C. (2018). De la organización del sistema educativo colombiano en la Ley 115 de 1994 a la estandarización del currículo en el nivel básico: discursos y realidades. *Espacios*, 39(25), 21-32.
- Morales, J. A. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265-282. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v8i2.1943>
- 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>
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación: de la Colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Aurora.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. De la U.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. De la U.
- Ortiz, A. (2014). La clase de lectura: fases y componentes. En M. C. Contijoch (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 77-82). Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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., Palma, M. R., Lagos, N. G., Quintana, I. M., y Díaz, C. H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>
- Panduro, P. (2019). *Propuesta curricular para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales en los estudiantes de primer año de secundaria del distrito de Morales, San Martín* [Trabajo de grado pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/609>
- Parra, M. (2021). *Textos continuos y discontinuos: herramientas para el desarrollo de la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/cef6a5e5-fe78-4799-a12d-75b6512b72a2>
- Patiño, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (64), 261-264. <https://doi.org/10.19052/ap.3209>
- Patiño, Z. L., y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. 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). Universidad de La Salle.
- Peña, M., Chiluiza, K., y Ortiz, A. (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/uidea.ikala.v27n2a03>
- Polo, Y. J., y Pereira, V. C. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales* [Trabajo de grado pregrado, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5772>
- Quiceno, H. (2012). *Crónicas históricas de la educación en Colombia* (2ª ed.). Magisterio.
- 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/uidea.ikala.v27n2a12>
- Ramos, J. (2002). Motivación, entorno e investigación. En P. Cañal de León (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 27-48). Akal.
- 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
- Rivadeneira, E. M., y Silva, R. J. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16.
- Saiz, C., Almeida, L. S., y Rivas, S. F. (2021). ¿Puede ser evaluado el pensamiento crítico en forma breve? *Psico-USF*, 26, 139-148. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-8271202126nesp13>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Segura, W. O. (2018). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/2622da15-1b34-4cb7-bb2b-f1f1ac53af69/content>
- Silva, C., y Lesmes, C. (2023). *Aprendizaje basado en investigación. Guía de implementación*. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ª ed.). Pearson.
- Sorokin, P. A. (1960). *Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica*. Aguilar.
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, O. M., García, J. E. Hernández, H. G., y Marín, F. V. (2017). Niveles de pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla (Colombia). *Espacios*, 38(30), 5.

- Torrejano, R. H. (2011). Ruta de una reforma: la educación entre el plan de Antonio Moreno y Escandón y la reforma de Francisco de Paula Santander. *Mutis*, 1(1), 47-73. <https://doi.org/10.21789/22561498.81>
- Urrego, Y. (2017). Observación conductual. En P. Páramo (Comp.), *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información* (pp. 169-180). Universidad Piloto de Colombia.
- 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.