

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

ISSN:1856-5042 - ISSN Electrónico: 2542-3207

Depósito legal: pp 200602ZU2811

Vol.21 Número Extraordinario, 2026, pp.51-70

DOI: 10.5281/zenodo.19371819

***Diseño de un modelo curricular
basado en filosofía e infancias
que fomente el desarrollo del
pensamiento crítico en estudiantes
de educación media; establecimiento
de categorías de análisis***

Carlos Parra¹, Jenny Salamanca¹ y Orlando González²

¹Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (Panamá)

<https://orcid.org/0000-0003-2473-8045>

carlosparra.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-0271-929>

jennysalamanca@gmail.com

²Grupo de investigación ambientes de enseñanza aprendizaje de las ciencias básicas y sociales – semillero de Investigación en Innovación de la Educación / Investigador reconocido por MINCIECIAS (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0001-5937-7353>

orgoboalmacen@gmail.com

Resumen

En la sociedad actual, es necesario el desarrollo de competencias para una formación integral que incida en la capacidad del sujeto de entender su realidad. Para ello, se debe estimular el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico en los procesos formativos escolares, en el cual se entiende que su instrucción no debe propiciarse solo en la filosofía sino debe darse de manera transversal. Por ello, el presente estudio aborda las cuatro categorías de análisis, que, a su vez, operan como elementos sustanciales para el desarrollo del pensamiento crítico; pedagogía de la autonomía, pensamiento crítico, filosofía e infancias y currículo. Como resultado, se encontró que se deben propiciar sociales, culturales y pedagógicas en las escuelas, a

fin de que se generen los insumos necesarios para una educación de calidad, integra y transversal.

Palabras clave: Educación, pensamiento crítico, competencias, pedagogía de la autonomía, currículo escolar.

Development and validation of a scale for assessing satisfaction with human talent management practices

Abstract

Today it is essential to develop competencies for a well-rounded education that foster an individual's ability to understand their reality. To this end, the development of competencies such as critical thinking must be encouraged in school educational processes, recognizing that its instruction should not be confined to philosophy but rather integrated across all subjects. Therefore, this study addresses four categories of analysis that, in turn, serve as fundamental elements for the development of critical thinking: pedagogy of autonomy, critical thinking, philosophy and childhood, and curriculum and critical thinking. The study found that learning environments connecting these categories must be created to understand the social, cultural, and pedagogical dynamics within schools, generating the necessary resources for a high-quality, comprehensive, and cross-curricular education.

Keywords: Education, critical thinking, skills, pedagogy of autonomy, school curriculum.

Introducción

La educación requiere de un proceso formativo que supere el modelo tradicional de memorización, lo cual genera condiciones idóneas para que el educando aprenda a pensar de manera autónoma. Esto es posible si éste puede cuestionar la información y estructurar un conocimiento que tenga sentido desde su comprensión del mundo. En contextos rurales, el desarrollo de competencias solidarias es complejo ya que una cosa es el alcance del currículo y otra, la realidad de lo alcanzado en el aula de clases.

Así, la educación media en contextos rurales es un eslabón importante porque los educandos desarrollan sus capacidades argumentativas respecto a situaciones que son relevantes para ellos. Uno de sus retos es transponer esas habilidades a escenarios académicos, lo que termina dilapidando su potencial para la materialización del pensamiento crítico en clase. Sumado a ellos, autores como Júdex *et al.*, (2019) afirman

que existe una discrepancia entre la autopercepción estudiantil de estas habilidades y su desempeño real en el aula de clases, generando una afectación en la motivación.

El desarrollo no intencionado del pensamiento crítico implica circunscribir habilidades fundamentales para la vida como son la interpretación de los hechos, el análisis de las situaciones, la evaluación, interferencia y explicación de los sucesos (Hsu *et al.*, 2022). Aunque estas competencias tienden a desarrollarse en la juventud, su ausencia comprime las posibilidades de una vida fructífera y satisfactoria. Esto, aunado a la tensión que emana del contexto educativo, que es producido por la integración tecnológica que redefine los roles que tradicionalmente se asumían.

En Colombia la problemática antes citada es similar. En las pruebas PISA del año 2022, de acuerdo con los resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2024) sobre las estrategias de aprendizaje (pensamiento crítico) un 69.7% de los estudiantes consideraron diferentes opciones para tomar una posición, pero el 27.4% consideró que solo había una posición correcta cuando hay un desacuerdo, esto evidencia debilidades en el pensamiento crítico. Esta afirmación es corroborada en los resultados de las Pruebas Evaluar para Avanzar, en las cuales, de acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], (2022), solo un 41% de los estudiantes de grado 10 y 11 demostraron competencias de lectura. Estos indicadores evidencian la existencia de debilidades en las competencias de pensamiento crítico en los estudiantes colombianos, especialmente en su capacidad para analizar múltiples perspectivas y desarrollar una postura fundamentada frente a diferentes situaciones.

En el contexto de estudio el promedio en el Departamento de Boyacá, las pruebas SABER 11°, examen estandarizado que evalúa las competencias de los estudiantes de último grado de educación media en Colombia del año 2023, presentan resultados que ayudan a analizar el pensamiento crítico mediante el promedio total que representa el desempeño integral del estudiante en las cinco áreas evaluadas (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas, e Inglés) y el promedio de Lectura Crítica que mide específicamente las habilidades de comprensión, análisis e interpretación textual, ya que en la evaluación del pensamiento crítico, la prueba de Lectura Crítica constituye el indicador más directo, porque examina la capacidad del estudiante para articular ideas, identificar contenidos y reflexionar sobre textos. De manera complementaria, este promedio total ofrece una perspectiva indirecta del pensamiento crítico, pues las demás asignaturas también requieren habilidades analíticas y de razonamiento para su resolución exitosa.

La tabla 1 evidencia que la I.E. Sergio Camargo se destaca con un promedio total de 281 puntos y 56 en Lectura Crítica, superando el promedio nacional y posicionándose como la única institución en categoría A. Esta ventaja se refleja en la distribución de sus estudiantes por niveles: 26% se encuentra en los niveles básicos (1 y 2), mientras que un 21% alcanza el nivel avanzado, la proporción más alta entre las tres instituciones correspondientes a este estudio. En contraste, las instituciones Pablo VI y Ramón Ignacio Avella, ambas en categoría B, presentan promedios idénticos en Lectura

Crítica (52 puntos), pero con distribuciones diferentes: Pablo VI concentra 39% de sus estudiantes en niveles básicos con mejor representación en el nivel satisfactorio (56%), mientras que Ramón Ignacio Avella muestra mayor dispersión con 45% en niveles básicos. Esta configuración sugiere que, aunque ambas instituciones enfrentan desafíos similares en el desarrollo del pensamiento crítico, Pablo VI logra una consolidación ligeramente mejor en el nivel satisfactorio, mientras que Ramón Ignacio Avella presenta una distribución más heterogénea que podría indicar mayores brechas de aprendizaje entre sus estudiantes.

Tabla 1. Resultados de los estudiantes de las instituciones objeto de estudio en las pruebas Saber 11 del año 2023

Institución Educativa	Categoría ¹	Promedio Total	Promedio Lectura Crítica	Nivel ² 1 (%)	Nivel 2 (%)	Nivel 3 (%)	Nivel 4 (%)
I.E. Técnica Pablo VI (Sotaquirá)	B	256	52	5%	34%	56%	5%
I.E. Técnica Ramón Ignacio Avella (Aquitania)	B	251	52	4%	41%	49%	7%
I.E. Sergio Camargo (Miraflores)	A	281	56	1%	25%	52%	21%
Promedio Colombia	-	258	54	-	-	-	-

Nota: 1) representa la clasificación del establecimiento educativo según su desempeño histórico en las pruebas SABER 11°, donde A indica el mejor desempeño y las categorías descienden alfabéticamente. 2) Los niveles de desempeño clasifican a los estudiantes según su dominio de competencias: Nivel 1 (insuficiente), Nivel 2 (mínimo), Nivel 3 (satisfactorio) y Nivel 4 (avanzado). Un establecimiento educativo exitoso debería tener la mayoría de sus estudiantes en los niveles 3 y 4.

El análisis de las competencias específicas revela que las tres instituciones enfrentan su mayor desafío en la capacidad de reflexionar y evaluar contenidos, con porcentajes de error que oscilan entre 44% y 55%, superiores al promedio nacional del 50%. Este patrón indica una dificultad generalizada para desarrollar el pensamiento crítico de orden superior, que requiere no solo comprender sino también cuestionar y valorar la información. Todas las instituciones muestran mejor desempeño en la identificación de contenidos locales (34-39% de error), sugiriendo que los estudiantes son más competentes en tareas de comprensión literal que en análisis profundo. El I.E. Sergio Camargo mantiene consistentemente los mejores resultados en las tres competencias, con diferencias de 6 a 11 puntos porcentuales respecto a las otras instituciones, lo que evidencia un desarrollo más equilibrado e integral del pensamiento crítico. Esta brecha

sistemática entre la comprensión básica y la reflexión crítica señala la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al análisis, la argumentación y la evaluación de textos en las tres instituciones.

Tabla 2. Resultados de los estudiantes de las instituciones objeto de estudio en las pruebas SABER 11 del año 2023, en las competencias específicas relacionadas con el pensamiento crítico

Aprendizaje Evaluado	I.E. Pablo VI	I.E. Ramón Ignacio Avella	I.E. Sergio Camargo	Colombia
Comprende cómo se articulan las partes de un texto	52%	52%	42%	48%
Identifica contenidos locales del texto	36%	39%	34%	37%
Reflexiona y evalúa el contenido	55%	51%	44%	50%

Nota. Los porcentajes representan respuestas incorrectas, por lo que valores más bajos indican mejor desempeño. Los rangos de interpretación son: menos del 20% (excelente), 20-40% (bueno), 40-70% (regular), más del 70% (deficiente).

Como causas de estas debilidades en el pensamiento crítico, se destaca que, en el país, a pesar de que la Nueva Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 incluyeron la filosofía como área fundamental, persisten problemas como la instrumentalización de la materia, el énfasis excesivo en preparar para las pruebas estatales, y la falta de contextualización con la realidad de los estudiantes. Aunque el Ministerio de Educación ha propuesto orientaciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico y dialógico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010), muchos profesores mantienen métodos tradicionales que no logran conectar la reflexión filosófica con los intereses y problemáticas actuales de los jóvenes, limitando así el desarrollo de competencias críticas y la capacidad de análisis de su realidad social (Figueroa, 2020).

Particularmente, en los planes de estudio la enseñanza de la filosofía existe una desconexión entre la teoría y la práctica: mientras que las orientaciones oficiales promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la realidad contemporánea, en la práctica predomina un enfoque tradicional centrado en la historia de la filosofía occidental y la memorización de contenidos. Los estudiantes no encuentran relevancia entre lo que aprenden y su contexto real, hay escasez de materiales didácticos adecuados, baja intensidad horaria (solo dos horas semanales), y los docentes enfrentan dificultades para implementar metodologías más participativas y vinculadas a la realidad de los jóvenes (Figueroa, 2021).

Además, existe un limitado abordaje de la filosofía latinoamericana y nacional, lo que dificulta aún más la conexión de los estudiantes con la materia.

Los estudiantes de educación media suelen mostrar capacidades argumentativas en temas que les interesan, pero existe dificultad para trasladar estas habilidades a contextos académicos, desaprovechando así su potencial para desarrollar el pensamiento crítico en el aula. Según Júdez *et al.*, (2019), se observa, además, una discrepancia entre la autopercepción de los estudiantes sobre sus habilidades de pensamiento crítico (que tienden a subestimar) y su desempeño real en evaluaciones, lo cual puede impactar negativamente en su motivación para mejorar estas competencias.

El no desarrollar adecuadamente el pensamiento crítico priva a los estudiantes de habilidades esenciales para la vida como la interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación (Hsu *et al.*, 2022). Si bien estas competencias pueden desarrollarse durante la juventud incluso si no se cultivaron tempranamente, su ausencia limita significativamente el potencial para una vida productiva y satisfactoria. Esta problemática se complica en el contexto educativo actual, donde la integración tecnológica exige una transformación en los roles tradicionales: aunque la tecnología facilita mayor autonomía estudiantil, no puede sustituir por completo la interacción presencial, creando así un desafío adicional para equilibrar ambos elementos en el desarrollo del pensamiento crítico.

Ante esta situación, el enfoque de filosofía e infancias emerge como una alternativa prometedora, pues como señala Tuncel (2023), este busca enseñar a los niños y jóvenes a pensar por sí mismos y tomar decisiones informadas mediante la reflexión sobre el pensamiento mientras discuten conceptos que son importantes para ellos. Este enfoque se materializa a través de comunidades de indagación donde los estudiantes aprenden a resolver problemas mediante sus poderes de razonamiento, partiendo de estímulos como historias, imágenes, poemas u objetos que promueven la discusión filosófica (Tuncel, 2023), lo que permite superar las limitaciones de la enseñanza tradicional y fomentar un pensamiento más profundo y autónomo.

Dicho esto, la comprensión de la filosofía e infancias cobra fuerza y se configura como una alternativa viable y pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico. Como señala Tuncel (2023), su intención es la de instruir a niños y jóvenes a pensar de manera autónoma lo que permite la toma de decisiones con argumentos válidos. Este enfoque se sintetiza en las comunidades de indagación, escenario de aprendizaje para la resolución de problemas que genera procesos reflexivos constantes en estímulos que permiten resolver problemas desde sus capacidades de razonamiento, el análisis de historias, imágenes, poemas u objetos que inducen a la discusión filosófica (Tuncel, 2023).

A partir de esa realidad, el presente artículo presenta los resultados de una tesis de doctorado que trabaja con educandos de décimo y undécimo grado de instituciones rurales de Boyacá. Para ello, se propone una ruta curricular que fortalezca el pensamiento crítico y la autonomía desde una mirada que integra la pedagogía de la

autonomía de Freire (2012) y la filosofía para niños de Lipman (2003), atendiendo a las particularidades del contexto.

Esta propuesta tiene como objetivo vincular áreas como filosofía, matemáticas, español y ciencias sociales, para transformar las dinámicas pedagógicas hacia relaciones que generen narrativas individuales y colectivas, donde el estudiante sea examinado como sujeto activo capaz de dilucidar su contexto y argumentar las situaciones que emergen de este. Su resultado central busca la consecución de un modelo curricular contextualizado que organiza componentes teóricos, metodológicos, evaluativos y de implementación, premeditado que responda a necesidades reales de la escuela rural y entregue orientaciones adaptables a otros escenarios educativos con desafíos similares en América Latina.

Metodología

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo o hermenéutico, lo que permitió vislumbrar los fenómenos educativos desde el sentipensar de quienes integran las vivencias en el entorno educativo. Su accionar se orientó a la interpretación de los propósitos, las prácticas y los significados que surgen del contexto relacional de los sujetos. Este paradigma es descrito por Pérez (1994) como una orientación que interpreta la acción educativa desde la perspectiva de los actores, y examina la realidad escolar a partir de sus interacciones, discursos y experiencias, lo cual permite la lectura del contexto.

En esa línea, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, lo que permitió explorar y concebir la complejidad de los procesos educativos en su entorno natural, a partir de las narrativas de los participantes (Hernández & Mendoza, 2018). Asimismo, el diseño fue no experimental, no se manipularon variables, se analizaron las dinámicas que ocurren en el entorno escolar. En consonancia con lo anterior, el estudio se planteó de manera transversal, porque la recolección de información se efectuó en un solo momento, para caracterizar el fenómeno y comprender sus relaciones en ese marco temporal (Hernández & Mendoza, 2018).

Frente a la metodología, el estudio utilizó el método documental y el estudio de caso. La investigación documental se desarrolló a través de una revisión sistemática y un análisis interpretativo de documentos e insumos institucionales, entendido como fuentes que permiten reconstruir decisiones curriculares, narrativas institucionales y orientaciones pedagógicas (Ahmed, 2010). Esta metodología integra técnicas de producción de la información centradas en el análisis de las narrativas de los actores que permiten contrastar perspectivas y profundizar en sus sentidos y las experiencias:

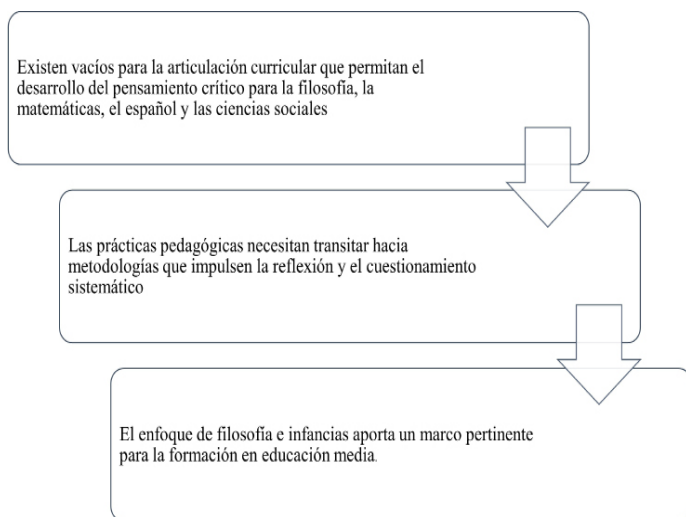
- Entrevistas a docentes
- Análisis documental

• Grupos focales

El análisis se realizó a través de lectura hermenéutica y organización temática por categorías, a fin de buscar convergencias, tracciones y matices que permitieron la triangulación como estrategia de consistencia interpretativa (Pérez, 1994; Hernández & Mendoza, 2018; Ahmed, 2010).

Respecto al tipo de investigación, se desarrolló de manera descriptiva y proyectiva. Desde lo descriptivo, se caracterizaron las condiciones curriculares y pedagógicas afines al pensamiento crítico, que identifica rasgos, tensiones y prácticas preponderantes. Frente a su carácter proyectivo, permitió la fundamentación de la propuesta formativa a partir de los hallazgos (Hernández & Mendoza, 2018). Este planteamiento se sostiene en tres premisas que sustentan el estudio y se presentan en la figura 1.

Figura 1. Premisas que sustentan el estudio del pensamiento crítico



A partir de lo anterior, se establecieron cuatro categorías: pedagogía de la autonomía, pensamiento crítico, filosofía e infancias, y currículo y pensamiento crítico.

Resultados

El análisis documental, teórico y bibliográfico arrojó como resultado cuatro categorías de análisis que se desprenden internamente en subcategorías. Cada categoría se desglosa en un segundo nivel en categorías específicas que la definen y

determinan. Estas se presentan en tablas que contienen un concepto definidor y otro sensibilizador. Finalmente, en un tercer nivel, cada una de las categorías se subdivide en subcategorías concretas, que ahondan en aspectos particulares. Esta clasificación permitió una comprensión sistemática y progresiva de los conceptos, lo que facilita la articulación entre los distintos niveles de análisis y su aplicación en contextos educativos.

Por ello son elementos integradores para la presente propuesta de investigación, esto se debe a que generaran los elementos necesarios para el desarrollo de competencias alineadas al pensamiento crítico. A continuación, se abordará el soporte teórico de cada una de estas categorías frente al desarrollo del pensamiento crítico en los educandos.

Pedagogía de la autonomía

La categoría “pedagogía de la autonomía” se fundamenta en la propuesta de Paulo Freire, desde una visión del ser humano ético que tiene la capacidad de aprender y generar un proceso de transformación constante (Freire, 2012). Esta fundamentación comprende a la educación como una práctica que promueve la libertad y que se materializa en el desarrollo de la autonomía, de docentes y estudiantes, a partir de esa dialéctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se matizan en la transformación social y personal.

Su planteamiento se organiza en dimensiones que orientan al educador, quien debe apoyarse en su quehacer y experiencia. En esta clasificación se contempla la dimensión gnoseológica, que aborda el conocimiento como un saber sólido que debe ser enseñado y que se articula con la investigación desde la línea sociohistórico-política, promoviendo el reconocimiento de la identidad cultural a partir de la lectura del contexto. Asimismo, se incluye la dimensión ética, entendida como un componente moral que aporta al respeto y la comprensión de la naturaleza humana (Freire, 1993; Santos & de Mira, 2020; Macchiarola *et al.*, 2020).

La relación que surge entre el educador y el educando debe plantearse como una dinámica de aprendizaje en doble vía, con un diálogo horizontal que establezca principios de respeto desde los saberes y experiencias entre los sujetos (Freire, 2012). Otro elemento relevante es la influencia en el contexto sociopolítico y económico para el desarrollo de las pedagogías emancipadoras, fundamentado en las realidades específicas de violencia, neoliberalismo y sustracción que enfrentan las comunidades, producto de las condiciones de trabajo de los educadores populares (Motta, 2017).

Dado lo anterior, en la tabla 3 se presentan las dimensiones que integran la categoría planteada y fundamentada en Paul Freire “pedagogía de la autonomía”.

Tabla 3. Categorización de la unidad temática: Pedagogía de la autonomía

Categoría	Concepto Definidor	Concepto Sensibilizador	Subcategorías	Descripción/Enunciado
Dimensiones de la pedagogía de la autonomía	Dimensión gnoseológica, sociohistórico-política y ética	Comprender cómo se aborda el conocimiento, el contexto y los valores en el proceso educativo	Gnoseológica	Conocimiento sólido del saber a enseñar, la investigación y el respeto por la experiencia del educando
			Sociohistórico-política	Reconocimiento de la identidad cultural, la lectura del contexto y la educación como acto político
			Ética	Componente ético -estético y el respeto a la naturaleza humana del educando en su formación moral
Relación educador-educando	Dinámica del aprendizaje mutuo, diálogo horizontal y respeto por los saberes y experiencias	Orientaciones para observar y entender las interacciones entre educador - educando	Aprendizaje mutuo	Educador y educando aprenden y enseñan en el proceso educativo
			Diálogo y horizontalidad	Relación dialógica horizontal, con roles diferenciados
			Respeto por saberes y experiencias	Conocimientos y vivencias de cada actor en el proceso educativo
Contexto sociopolítico y económico	Realidades específicas y condiciones de trabajo de los educadores populares que influyen.	Factores contextuales y sus desafíos en la práctica	Realidades específicas (violencia, neoliberalismo, exclusión)	Desafíos particulares que enfrentan las comunidades en sus contextos
			Condiciones de trabajo de educadores populares	Circunstancias adversas y como los educadores mantienen su compromiso

Nota. Conceptos definidores y sensibilizadores de las categorías y subcategorías de la unidad temática.

Pensamiento crítico

Entender el pensamiento crítico requiere de vislumbrar su accionar como una actividad cognitiva compleja que involucra la capacidad de reflexionar, evaluar y examinar la información que se tiene, a través de las prácticas e ideas que emergen como una postura sistemática y rigurosa (Padmanabha, 2018). Diferentes autores

proponen el desarrollo de habilidades fundamentales que determinan el incremento del pensamiento crítico; el análisis, la evaluación, la deducción, la metacognición, el juicio reflexivo, la comprensión y la memoria (Dwyer *et al.*, 2014).

Las dinámicas sociales influyen de manera directa en el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes. Por ello, es necesario implementar pedagogías dialógicas que propicien intervenciones efectivas en el desarrollo de las posturas del educando frente a los sucesos que el vivencie o interprete desde las realidades sociales (Heberle *et al.*, 2020). Para comprender dicho proceso y su progreso, es pertinente evaluar el avance mediante valoraciones continuas y multifacéticas, que pueden incluir pruebas estandarizadas y otros instrumentos, con el fin de recopilar evidencias en distintos momentos del continuum formativo y analizar las posturas que los estudiantes asumen en las distintas áreas de conocimiento que cursan en la escuela y que se pueden apreciar en la tabla 4 (Evans, 2020).

Tabla 4. Categorización de la unidad temática: Pensamiento crítico

Categoría	Concepto Definidor	Concepto Sensibilizador	Subcategorías	Descripción/Enunciado
Habilidades fundamentales	Análisis, evaluación, inferencia, juicio reflexivo, metacognición, memoria y comprensión	Identificación de las habilidades claves que sustentan el pensamiento crítico	Análisis	Capacidad de examinar argumentos, identificar proposiciones y sus relaciones.
			Evaluación	Valorar la credibilidad, relevancia y fortaleza lógica de las proposiciones.
			Inferencia	Extraer conclusiones razonables basadas en el análisis y evaluación.
			Juicio reflexivo	Límites del conocimiento y modificación de conclusiones.
			Metacognición	Autorregulación en la aplicación de otras habilidades de pensamiento.
			Memoria y comprensión	Habilidades básicas para retener información e integrar nuevos conocimientos.

Enseñanza y desarrollo en adolescencia	Estrategias pedagógicas, ambientes escolares, intervenciones efectivas y consideraciones del contexto y desarrollo de los estudiantes para fomentar el pensamiento crítico en adolescentes	Lineamientos para diseñar e implementar prácticas educativas que promuevan el pensamiento crítico en función de las características de los adolescentes	Pedagogías dialógicas	Promoción del diálogo, la conexión con experiencias y el cuestionamiento de sesgos
			Ambientes escolares propicios	Discusiones abiertas, fortalecen relaciones positivas e integran temas de justicia social
			Intervenciones efectivas	Uso de literatura, artes, ciencias, estudios étnicos y programas extracurriculares
			Contexto y desarrollo de estudiantes	Edad, etapa, identidad, experiencias e influencia familiar y comunitaria
Evaluación del pensamiento crítico	Enfoques para valorar el pensamiento crítico; pruebas estandarizadas, evaluaciones basadas en desempeño y un enfoque continuo y multifacético	Orientaciones para seleccionar y aplicar métodos de evaluación para el desarrollo del pensamiento crítico	Pruebas estandarizadas	Instrumentos de opción múltiple para capturar aspectos disposicionales
			Evaluaciones basadas en desempeño	Aplicar conocimientos concretos en nuevos contextos
			Enfoque continuo y multifacético	Desarrollo y recopilación de evidencias en diferentes momentos y materias

Nota. Conceptos definidores y sensibilizadores de las categorías y subcategorías de la unidad temática.

Filosofía e infancias

Abordar la categoría de filosofías e infancias es relevante para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta afirmación se enmarca en la comprensión de un proceso filosófico que permita al educando un encuentro con la infancia para el desarrollo del pensamiento creativo y detallado del entorno de manera natural (Mesa, 2023). Lo anterior, se fundamenta en el trabajo desarrollado por Matthew Lipman, quien propone una serie de habilidades de indagación, conducta cooperativa y razonamiento que propicien el pensamiento filosófico en niños y adolescentes (D'Angelo, 2011).

Asimismo, los procesos de investigación en filosofía e infancias permiten que la pregunta sea un elemento generador de conocimiento, forjando en el maestro la

característica de un investigador que se apoya en una metodología holística y detallada del actuar de los educandos (García, 2019; Kohan, 2020; Suárez, 2023).

Otro factor importante, está implícito en las dinámicas educativas y la forma en que se cuestiona la actitud del sujeto, el contraste, la valoración de la alteridad y las expresiones que se materializan en las diversas formas de pensar del educando (Mariño *et al.*, 2016; Albarracín *et al.*, 2020; Pulido *et al.*, 2017). La comunidad de indagación se esboza como un espacio de diálogo abierto y democrático, con la valoración de argumentos y el desarrollo multidimensional del pensamiento creativo y crítico del sujeto, para entenderlo, es necesario el análisis de la categoría de filosofía e infancias presentada en la tabla 5 (Mesa, 2023).

Tabla 5. Categorización de la unidad temática: Filosofía e infancias

Categoría	Concepto Definidor	Concepto Sensibilizador	Subcategorías	Descripción/Enunciado
Filosofía para niños en la adolescencia	Desarrollo de habilidades para la indagación, conducta cooperativa y razonamiento del pensamiento filosófico en niños y adolescentes	Direcciones para explorar cómo las habilidades identificadas por Lipman pueden cultivarse en la práctica educativa con niños y jóvenes	Habilidades de indagación generales	Cuestionamiento, exploración y construcción sobre ideas de otros
			Habilidades de conducta cooperativa	Aptitudes para el diálogo filosófico; aceptar críticas, escuchar y respetar a los demás
			Habilidades de razonamiento	Destrezas en la argumentación, clarificación conceptual, inferencia y juicio evaluativo
Perspectiva investigativa	Enfoque distintivo que privilegia la pregunta, el rol del investigador-maestro y una metodología holística y profunda	Implementar la investigación en filosofía e infancias abierta, integrada y centrada en el proceso	Pregunta como generadora de conocimiento	Estimular la curiosidad y la duda como motores del saber
			Investigador-maestro	Relación profunda con el estudio y el otro
			Metodología holística y profunda	Escritura, lectura y estudio como formas de vida y reflexión

Implicaciones educativas	Actitud cuestionadora, valoración de la alteridad y diferencia, y nuevas formas de pensar la educación y pedagogía desde la filosofía e infancias	Pautas para transformar la práctica educativa a partir de los principios y perspectivas de la filosofía e infancias	Actitud cuestionadora y abierta	Disposición a la incertidumbre, el cambio y la tolerancia en la práctica educativa
			Alteridad y diferencia	Reconocimiento y valoración de la diversidad en los procesos educativos
			Formas de pensar la educación y pedagogía	Generación de nuevas perspectivas y herramientas para reflexionar
Comunidad de indagación	Espacio de diálogo abierto y democrático, valoración de argumentos y desarrollo multidimensional del pensamiento en la filosofía e infancias	Orientaciones para cultivar dinámicas de cuestionamiento, diálogo y pensamiento complejo en el aula desde la filosofía e infancias	Diálogo abierto y democrático	Participación equitativa y construcción colectiva de sentido.
			Valoración de argumentos	Importancia de sustentar ideas y estar abierto a modificar perspectivas.
			Desarrollo multidimensional del pensamiento	Pensamiento crítico desde las dimensiones creativa y cuidadosa.

Nota. Conceptos definidores y sensibilizadores de las categorías y subcategorías de la unidad temática.

Currículo y pensamiento crítico

La integración del currículo y el pensamiento crítico como categoría resulta un elemento importante como categoría en el presente estudio. Su operacionalización, debe darse en el conjunto de contenido, objetivo, actividades recursos diseñados para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kemmis, 1993).

Estos elementos, deben alinearse de manera detallada a los aspectos esenciales que incluyen los objetivos de aprendizaje, los contenidos y estrategias pedagógicas, la metodología de enseñanza y los mecanismos de evaluación que deben responder a las dinámicas sociales y territoriales que habitan en el contexto del sujeto (Villarini Jusino, 2003; García, 2014; Niño *et al.*, 2013).

Debido a lo expuesto, se deben generar ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo del pensamiento crítico desde el currículo escolar. Para ello, es necesario el diseño intencional de procesos de instrucción con secuencia y progresión que vayan aumentando a través de técnicas de complejidad, que son claves para el desarrollo

de perspectivas diversas y habilidades en investigación (Ramos, 2005; Niño, 2013; García, 2014).

Este lineamiento debe entenderse desde las perspectivas teóricas de Paulo Freire, John Dewey, Howard Gardner y Benjamín Bloom, quienes han aportado elementos sobre cómo el currículo promueve el pensamiento crítico, matizando en aspectos como la educación problematizadora, el pensamiento reflexivo, la atención a las diferentes maneras de pensamiento y la promoción de habilidades cognitivas de orden superior (Osorio, 2017).

Todo lo anterior, se explica de manera detallada en la tabla 6; se abordan los conceptos definidores, sensibilizadores, las subcategorías y los enunciados como elementos que fundamentan la relación entre el currículo y el pensamiento crítico.

Tabla 6. Categorización de la unidad temática: Currículo y pensamiento crítico

Categoría	Concepto Definidor	Concepto Sensibilizador	Subcategorías	Descripción/Enunciado
Aspectos esenciales del currículo	Objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias pedagógicas, metodología de enseñanza y mecanismos de evaluación	Guías para analizar y diseñar currículos considerando sus elementos fundamentales y articuladores	Objetivos de aprendizaje	Conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan desarrollar
			Contenidos y estrategias pedagógicas	Temas y metodologías de enseñanza e implementación
			Metodología de enseñanza	Presentación de los contenidos y ejecución de actividades
			Mecanismos de evaluación	Valoración del progreso y logro de los aprendizajes
Razones para fomentar pensamiento crítico	Promoción del pensamiento crítico a través del currículo: diseño intencional, secuencia y progresión, enfoque en habilidades, diversidad de perspectivas, desarrollo de habilidades de investigación	Sugerencias para incorporar intencionalmente el desarrollo del pensamiento crítico en la planificación y ejecución curricular	Diseño intencional	Incorpora actividades y desafíos que promueven el pensamiento crítico
			Secuencia y progresión	Tareas de complejidad creciente para desarrollar habilidades gradualmente
			Enfoque en habilidades	Habilidades específicas de pensamiento crítico
			Diversidad de perspectivas	Diversidad de puntos de vista para análisis crítico
			Desarrollo de habilidades de investigación	Proyectos que requieren buscar, evaluar y analizar información rigurosamente

Perspectivas teóricas	Aportes de autores como Freire, Dewey, Gardner y Bloom sobre cómo el currículo puede fomentar el pensamiento crítico	Fundamentar y enriquecer el diseño curricular orientado al pensamiento crítico desde diversas perspectivas teóricas	Paulo Freire	Educación problematizadora y reflexión crítica para la conciencia social
			John Dewey	Educación experiencial y pensamiento reflexivo para la toma de decisiones
			Howard Gardner	Diferentes formas de pensamiento crítico según tipos de inteligencia
			Benjamín Bloom	Planificación curricular para promover habilidades cognitivas de orden superior

Nota. Conceptos definidores y sensibilizadores de las categorías y subcategorías de la unidad temática.

Conclusiones

El establecimiento de categorías y subcategorías de análisis permitió el entendimiento del fenómeno de investigación, generando a través de la conceptualización y teorización los elementos necesarios para el desarrollo de pensamiento crítico en adolescentes. Para la fundamentación, fue necesaria la construcción y fortalecimiento del análisis documental, bibliográfico y teórico en diferentes niveles y desde una postura utilitarista que permitiera su aplicación en contextos escolares.

Respecto a la pedagogía de la autonomía, se puede inferir que, es necesario entender la educación como una práctica que promueve la libertad como un proceso autónomo matizados en escenarios dialecticos que fortalecen la enseñanza -aprendizaje. Generando en el estudiante la capacidad de entender su entorno, desde las dinámicas sociales que surgen para propiciar una transformación personal y social. Para ello, es preciso delimitar el accionar en el docente y educando con bases éticas que se integren a procesos coherentes con la naturaleza humana.

Otra de las conclusiones relevantes está relacionada con el concepto de pensamiento crítico. Para ello, es necesario comprender las dinámicas sociales vinculadas al contexto formativo, de modo que su desarrollo sea efectivo y este orientado a la comprensión de las realidades sociales, desde la capacidad del estudiante para interpretar lo que vivencia. Asimismo, se requiere diseñar modelos inmersivos que permitan fortalecer

el razonamiento y la toma de postura frente a las tensiones del contexto, promoviendo puntos de vista sustentados y argumentados.

Asimismo, desde la categoría de filosofías e infancias se puede concluir que, estimular la indagación y los procesos reflexivos en edades tempranas incide en la capacidad de pensar y argumentar. Para ello, es fundamental la construcción de técnicas formativas que giren entorno a la pregunta como elemento analítico del educando, además, el docente debe analizar el accionar apoyado en metodologías holísticas y pragmáticas, que permitan comprender el accionar particular y general.

Finalmente, es necesario la formalización a través de la integración en el currículo del desarrollo del pensamiento crítico como una competencia que no es exclusiva de la filosofía, ya que debe operar de manera transversal a las diferentes áreas del conocimiento. Su operacionalización debe responder a un conjunto de elementos simétricos como son los objetivos de aprendizaje, los contenidos y estrategias pedagógicas, la metodología de enseñanza y los mecanismos de evaluación alineados a las dinámicas sociales y territoriales que hacen parte del contexto educativo.

Referencias bibliográficas

Ahmed, J. U. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science (IJMSS)*, 4(1), 1-14.

Albarracín, L. Y., Arciniegas, W., & Sosa, P. A. (2020). Creación: Investigación y arte. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3254>

D'Angelo, D. S. (2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 13-46.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>

Evans, C. M. (2020). Measuring student success skills: A review of the literature on critical thinking. National Center for the Improvement of Educational Assessment. <https://www.nciea.org/wp-content/uploads/2021/11/CFA-CriticalThinkingLitReport-FINAL.pdf>

Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Conrado*, 16(77), 244-251. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600244

Figuerola, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: Examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado*, 17(82), 249-259. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500249#:~:text=En%20este%20empe%C3%B1o%2C%20es%20preciso%20que%20el,del%20ciudadano%20colombiano%20que%20se%20aspira%20formar.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.

García, M. G. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Revista de Educación*, (6), 267-274. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/764/781

García, O. (2019). Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Educación y Ciencia*, 23, <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10233>

Heberle, A. E., Rapa, L. J., & Farago, F. (2020). Critical consciousness in children and adolescents: A systematic review, critical assessment, and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 146(6), 525-551. <https://doi.org/10.1037/bul0000230>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Hsu, F. I. - H. Lin, H. - C. Yeh y N. - S. Chen. (2022). Efecto de los estímulos de reflexión socrática a través del aprendizaje basado en vídeo en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes: un metaanálisis. *Computadora y Educación*, 183, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104497>

Júdex, J. J., Borjas, M. P., & Torres, E. S. (2019). Evaluación de las Habilidades del Pensamiento Crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 8(4), 21-34. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54425>

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción* (2 ed.). Morata

Kohan, W. (2020). Viajar, errar, fazer escola. Um mestre andarilho: Paulo Freire. En G. Valera & G. Madriz (Eds.). *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos*. Ediciones Del Solar.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Macchiarola, V., Pugliese, V., & Pizzolitto, A. L. (2020). Prácticas socio-comunitarias: Cambios en las formas de aprender y enseñar. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, 4, 13-34. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-01>

Mariño, L. A., Pulido, O., & Morales, L. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>

Mesa, D. A. (2023). Comunidad de indagación, una experiencia para fortalecer el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo. *Educación y Ciencia*, 27, 3. file:///C:/Users/Sunny%20Perozo/Downloads/Dialnet-ComunidadDeIndagacionUnaExperienciaParaFortalecerE-9182832%20(1).pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2010). Documento No. 14. Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. (1era. ed.). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf

Motta, S. C. (2017). Emancipation in Latin America: On the Pedagogical Turn. *Bulletin of Latin American Research*, 36(1), 5-20. <https://doi.org/10.1111/blar.12526>

Niño, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E., Gama Bermúdez, A., Saavedra Rey, L., Saavedra Rey, S., Soler Medina, G., & García Carrillo, L. S. (2013). Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. México: Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3456>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], (2024). PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life. OECD. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>

Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00140.pdf>

Padmanabha, C. H. (2018). Critical Thinking: Conceptual Framework. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 45-53. Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. La Muralla.

Pulido, O., Suárez, M. T., & Espinel, Ó. O. (2017). Pensar de otro modo: Herramientas filosóficas para investigar en educación. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=781875>

Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3682775>

Santos, K., & de Mira, L. N. (2020). Paulo Freire y la educación social: Apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación*, número especial, 89-102. <https://hal.science/hal-03013015v1/document>

Suárez, M. T. (2023). *Reencantar la escuela: Encuentros entre infancia, filosofía y el arte de la magia* [Tesis. Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/161314>

Tuncel, G. (2023). Integrating Philosophy with Children into Social Studies Courses. *Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), <https://doi.org/10.53047/josse.1372384>

Villarini Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4(4), 35-42. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf?fbclid=IwAR1dhI4sZgQfoKQF_sGhwotofEMUob5p-x3EMbsMVMgo69VAPaN9boZKJVY