



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,  
Volumen 9, Número 4.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2)

**PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN  
MEDIA: EXPERIENCIAS COMPARTIDAS DE  
DOCENTES Y ESTUDIANTES DESDE UN  
ENFOQUE FENOMENOLÓGICO-  
HERMENÉUTICO**

**CRITICAL THINKING IN SECONDARY EDUCATION: SHARED  
EXPERIENCES OF TEACHERS AND STUDENTS FROM A  
PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTIC APPROACH**

**Jorge Luis Romero Villamil**

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia Y Tecnología (UMECIT) (Panamá)

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.18981](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18981)

## **Pensamiento crítico en educación media: experiencias compartidas de docentes y estudiantes desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico**

**Jorge Luis Romero Villamil<sup>1</sup>**

[jromerovillamil@yahoo.com](mailto:jromerovillamil@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1446-9593>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia Y Tecnología (UMECIT) (Panamá)

### **RESUMEN**

La educación media en Colombia enfrenta retos estructurales y pedagógicos que afectan el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Aunque las políticas promueven la formación integral, los resultados en pruebas nacionales e internacionales muestran bajos niveles en competencias cognitivas superiores. Este estudio cualitativo, desde la fenomenología hermenéutica, interpretó las experiencias didácticas de docentes de educación media en Ibagué-Tolima, para comprender cómo significan sus prácticas respecto al pensamiento crítico. Se utilizaron cuatro instrumentos: prueba diagnóstica a estudiantes, grupos focales con estudiantes y docentes, y entrevistas semiestructuradas a docentes. Esta triangulación permitió acceder a las percepciones de los actores educativos, identificando tensiones entre modelos pedagógicos tradicionales y enfoques críticos y humanistas. Los hallazgos muestran que docentes enfrentan desafíos institucionales y curriculares que limitan prácticas transformadoras, aunque emergen experiencias innovadoras orientadas al pensamiento reflexivo y protagonismo estudiantil. Se concluye que es necesario avanzar hacia propuestas didácticas contextualizadas que prioricen diálogo, autonomía y sentido ético del conocimiento. Estos resultados sientan bases para diseñar un modelo didáctico humanista, que se abordará en un estudio posterior.

**Palabras clave:** pensamiento crítico, educación media, prácticas docentes, fenomenología hermenéutica, pedagogía crítica, modelo didáctico, educación humanista

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [jromerovillamil@yahoo.com](mailto:jromerovillamil@yahoo.com)

## **Critical thinking in secondary education: shared experiences of teachers and students from a phenomenological-hermeneutic approach**

### **ABSTRACT**

Secondary education in Colombia faces structural and pedagogical challenges that affect the development of critical thinking skills among students. Although educational policies promote comprehensive training, results from national and international assessments reveal low levels of higher-order cognitive competencies. This qualitative study, grounded in hermeneutic phenomenology, aimed to interpret the teaching experiences of secondary education teachers in Ibagué-Tolima to understand how they make meaning of their practices related to critical thinking. Four instruments were used: a diagnostic test for students, focus groups with students and teachers, and semi-structured interviews with teachers. This triangulation allowed access to the perceptions of educational actors, identifying tensions between traditional pedagogical models and critical and humanistic approaches. Findings indicate that many teachers face institutional and curricular challenges that limit transformative practices, although innovative experiences focused on reflective thinking and student protagonism also emerged. It is concluded that progress towards contextualized teaching proposals prioritizing dialogue, autonomy, and the ethical meaning of knowledge is necessary. These results lay the groundwork for designing a humanistic teaching model to be addressed in a subsequent study.

**Keywords:** critical thinking, secondary education, teaching practices, hermeneutic phenomenology, critical pedagogy, didactic model, humanistic education

*Artículo recibido 05 julio 2025*

*Aceptado para publicación: 07 agosto 2025*



## INTRODUCCIÓN

En los contextos educativos contemporáneos, el desarrollo del pensamiento crítico se ha convertido en una prioridad para los sistemas escolares que buscan formar ciudadanos autónomos, reflexivos y éticamente comprometidos. Sin embargo, en Colombia, la educación media enfrenta profundas tensiones entre los discursos oficiales sobre formación integral y las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos. Las deficiencias persistentes en las competencias lectoras, científicas y matemáticas de los estudiantes, evidenciadas en evaluaciones como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y SABER 11, reflejan una desconexión entre los objetivos curriculares y la realidad de las aulas.

El pensamiento crítico, como señala Facione (2020), no se limita a habilidades cognitivas aisladas, sino que integra disposiciones intelectuales como la búsqueda de la verdad, la amplitud mental y la madurez de juicio. Esta concepción multidimensional resulta fundamental para comprender por qué los enfoques reduccionistas de la educación media colombiana no logran desarrollar plenamente estas capacidades en los estudiantes.

Numerosos estudios han señalado que el pensamiento crítico no puede reducirse a una habilidad técnica ni evaluarse únicamente desde pruebas estandarizadas. Requiere contextos formativos donde el sujeto sea interpelado en su totalidad, desde su experiencia, su sensibilidad y su capacidad de construir sentido. Sin embargo, las condiciones estructurales de muchas instituciones educativas en el país —infraestructura deficiente, baja conectividad, limitaciones tecnológicas y formación docente insuficiente— dificultan la implementación de prácticas significativas.

Este artículo surge del interés por comprender cómo los docentes de educación media significan y viven sus prácticas orientadas al pensamiento crítico, en un entorno marcado por múltiples desafíos. A través de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se pretende interpretar el sentido profundo que los maestros atribuyen a su quehacer pedagógico, reconociendo que la experiencia educativa es, ante todo, una construcción intersubjetiva.

El propósito general de esta investigación fue interpretar las experiencias didácticas de docentes del municipio de Ibagué-Tolima, con el fin de identificar elementos que orienten la transformación pedagógica hacia modelos más críticos y humanistas. Las preguntas que guiaron el estudio fueron:



¿Cómo viven y significan los docentes de educación media sus prácticas didácticas orientadas al pensamiento crítico en el municipio de Ibagué-Tolima? ¿Qué elementos, a partir de las experiencias docentes, pueden contribuir al diseño de un modelo didáctico humanista para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes?

A lo largo del artículo se presentan los referentes teóricos que sustentan la investigación, la metodología empleada, los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas, y una discusión crítica que apunta hacia la necesidad de replantear el sentido de la enseñanza en la educación media. Finalmente, se plantean algunas conclusiones y orientaciones que servirán de base para el diseño de un modelo didáctico en una futura publicación.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Conceptualización del pensamiento crítico en contextos educativos**

El pensamiento crítico constituye un constructo complejo y multidimensional que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. Para este estudio, adoptamos una concepción integradora que reconoce tanto sus componentes cognitivos como sus dimensiones éticas y sociales. Facione (2020) lo define como un juicio autorregulado y con propósito que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como de la explicación de consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterios, de contexto y evidenciales sobre las que se basa ese juicio. Esta perspectiva reconoce que el pensamiento crítico involucra no solo habilidades cognitivas sino también disposiciones intelectuales como la búsqueda de la verdad, la amplitud mental y la madurez de juicio.

La transversalidad del pensamiento crítico en el currículo constituye un desafío particular para la educación media. Ennis (2018) propone que este tipo de pensamiento debe integrarse en todas las asignaturas, no como contenido adicional, sino como enfoque metodológico que transforma la relación con el conocimiento. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Tamayo et al. (2017), quienes identifican categorías centrales para su estudio en contextos latinoamericanos: argumentación, solución de problemas, metacognición y emociones.

### **Pedagogía crítica y educación humanista**

La tradición pedagógica crítica latinoamericana, representada por autores como Freire y Faundez (2018), enfatiza que el verdadero pensamiento crítico surge cuando la educación se fundamenta en



preguntas auténticas que problematizan la realidad, no en respuestas predeterminadas. Esta "pedagogía de la pregunta" resulta particularmente relevante para comprender las tensiones que experimentan los docentes colombianos entre los modelos pedagógicos tradicionales y las aspiraciones de formación crítica.

Lipman (2016) propone que las instituciones educativas deben constituirse como "comunidades de indagación" donde el diálogo filosófico permita cuestionar supuestos y construir significados compartidos. Este enfoque humanista del pensamiento crítico enfatiza la importancia de crear espacios educativos donde los estudiantes puedan desarrollar tanto habilidades cognitivas como disposiciones éticas y sociales.

En el ámbito latinoamericano, Díaz-Barriga (2021) ha desarrollado una perspectiva sociocultural del pensamiento crítico que enfatiza su vinculación con los contextos donde se construye el conocimiento. Según esta autora, las prácticas educativas significativas son aquellas que logran conectar los contenidos curriculares con las realidades socioculturales de los estudiantes, generando espacios de reflexión contextualizada y transformadora.

### **Fenomenología hermenéutica como enfoque investigativo**

La fenomenología hermenéutica, fundamentada en los trabajos de Gadamer (1990) y Van Manen (1990), ofrece un marco metodológico pertinente para comprender las experiencias vividas por docentes y estudiantes en relación con el pensamiento crítico. Este enfoque busca interpretar los significados profundos que los sujetos atribuyen a sus experiencias, reconociendo que toda comprensión está mediada por la historicidad y la intersubjetividad.

Van Manen (1990) propone que la investigación fenomenológica en educación debe orientarse hacia la comprensión de la esencia de las experiencias pedagógicas, buscando develar las estructuras de significado que subyacen a las prácticas cotidianas. Este enfoque resulta particularmente valioso para nuestro estudio, pues permite acceder a las vivencias de los docentes más allá de las descripciones superficiales, explorando cómo significan sus prácticas en relación con el desarrollo del pensamiento crítico.



## METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con orientación interpretativa, fundamentado en la fenomenología hermenéutica (Gadamer, 1990; Van Manen, 1990). Su propósito es comprender los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a sus experiencias pedagógicas relacionadas con el pensamiento crítico. Este enfoque resulta pertinente cuando se busca interpretar vivencias desde la subjetividad y la intersubjetividad, superando la mera descripción de hechos y accediendo a significados profundos construidos en la interacción educativa.

### Participantes

Los participantes fueron seleccionados de manera intencionada, bajo criterios de conveniencia y pertinencia contextual, propios de los estudios cualitativos de corte fenomenológico-hermenéutico. Estuvieron conformados por ocho (8) docentes de educación media pertenecientes a distintas áreas del conocimiento (matemáticas, tecnología, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana), así como por cuarenta (40) estudiantes de los grados décimo y undécimo, todos pertenecientes a una institución educativa oficial del municipio de Ibagué, Tolima. La selección se fundamentó en su experiencia directa con el fenómeno en estudio: el pensamiento crítico en el aula. Todos los participantes accedieron voluntariamente al estudio, bajo los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y respeto.

### Técnicas e instrumentos de recolección

Se utilizaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron captar las experiencias desde múltiples perspectivas:

**Prueba de pensamiento crítico:** se centró en tres elementos fundamentales que buscan desarrollar y evaluar diferentes habilidades cognitivas. En primer lugar, se trabajó con la lectura de imágenes, incluyendo caricaturas e infografías, para fomentar la interpretación visual y la comprensión de mensajes simbólicos. En segundo lugar, se abordó la lectura crítica de textos vinculados al uso del internet y la robótica, lo cual permitió analizar y reflexionar sobre temas actuales y relevantes en la sociedad tecnológica contemporánea. Finalmente, se promovió la producción textual a través de la elaboración de un cuadro comparativo sobre el futuro del uso de robots, incentivando así la capacidad de síntesis,



organización de ideas y argumentación escrita. Esta combinación de actividades permitió una evaluación integral del pensamiento crítico en distintos formatos comunicativos.

**Grupo focal con estudiantes:** mediante una guía semiestructurada, se exploraron sus vivencias escolares y percepciones sobre las posibilidades o limitaciones para desarrollar pensamiento crítico en las diferentes asignaturas. Se realizaron dos sesiones con grupos de 20 estudiantes cada uno.

**Grupo focal con docentes:** se indagó sobre sus concepciones de pensamiento crítico, estrategias didácticas implementadas y desafíos percibidos en su práctica cotidiana. Se realizó una sesión con los ocho docentes participantes.

**Entrevistas semiestructuradas a docentes:** se profundizó en las experiencias individuales de cada docente, explorando sus trayectorias formativas, sus referentes pedagógicos y las tensiones que experimentan entre sus ideales educativos y las condiciones institucionales.

### **Análisis de datos**

El análisis se realizó siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica propuestos por Van Manen (1990), que incluyen: (1) lectura holística del material para captar el significado fundamental; (2) lectura selectiva para identificar enunciados o frases reveladoras; (3) lectura detallada línea por línea para descubrir significados implícitos; y (4) determinación de temas esenciales mediante un proceso de reflexión fenomenológica.

Se utilizó el software Atlas.ti para la organización y codificación del material, lo que facilitó la identificación de categorías emergentes y la triangulación entre las diferentes fuentes de información. El proceso analítico fue iterativo, alternando entre la comprensión de las partes (testimonios individuales) y el todo (contexto educativo), en consonancia con el círculo hermenéutico gadameriano.

## **RESULTADOS**

### **Comprensiones estudiantiles sobre pensamiento crítico y su vínculo con la tecnología**

Los resultados derivados de la prueba diagnóstica de pensamiento crítico (**Tabla 1**) evidencian cómo los estudiantes de educación media establecen una relación emocional y funcional con la tecnología. Se identifican percepciones ambivalentes: por un lado, apego, ansiedad y dependencia del computador; por otro, reconocimiento de los riesgos del uso excesivo y reflexiones sobre la utilidad de la inteligencia artificial (IA) en el aprendizaje.



Estas percepciones reflejan niveles diversos de pensamiento crítico, en tanto los estudiantes no solo consumen tecnología, sino que también la cuestionan, interpretan sus efectos y proyectan sus consecuencias en la vida académica y personal. Tal como lo señala el enfoque fenomenológico-hermenéutico, estas expresiones permiten acceder a los sentidos vividos de los sujetos, no solo a sus opiniones declarativas.

En diálogo con la literatura (González & Martínez, 2020), se confirma que las tecnologías digitales son mediadoras del pensamiento crítico, pero su impacto depende de cómo se integren pedagógicamente y del grado de conciencia con que los estudiantes las aborden.

**Tabla 1.** Categorías emergentes derivadas de la prueba de pensamiento crítico

<b>Categoría</b>	<b>Síntesis interpretativa</b>
Vínculo emocional con el computador	Se expresa apego, dependencia y ansiedad tecnológica.
Consecuencias del uso excesivo	Se identifican efectos negativos en salud, relaciones y rutina diaria.
Relación personal con la tecnología	Se observan usos reflexivos, controlados o problemáticos, con diferentes niveles de conciencia.
Percepciones sobre la IA (Infografía I)	Se evidencian beneficios y preocupaciones éticas, de seguridad y motivación escolar.
Percepciones sobre la IA (Infografía II)	Se destacan aportes en automatización y apoyo académico, junto a riesgos sociotécnicos.
Comprensión textual: beneficios de internet	Se valora el acceso rápido a información, aunque con reconocimiento de posibles dependencias.
Impacto de la IA en la educación	Se observa cómo la IA transforma la comunicación, el acceso al saber y la vida cotidiana.
IA y relaciones interpersonales	Se perciben tensiones entre automatización del aprendizaje y vínculo humano en el aula.
Producción textual: la revolución robótica	Se asocia la robótica con bienestar, sostenibilidad, inclusión y eficiencia social.

**Nota:** Las categorías presentadas emergen del análisis cualitativo de las respuestas escritas de estudiantes en la prueba de pensamiento crítico, incluyendo actividades de comprensión y producción textual, así como reacciones a infografías sobre inteligencia artificial (IA).



Estos hallazgos permiten comprender cómo los estudiantes viven la presencia de la tecnología en su entorno educativo de manera ambivalente, reconociendo tanto su potencial como sus riesgos. En esta tensión se manifiestan disposiciones críticas incipientes que evidencian una construcción significativa de sentido en torno a la inteligencia artificial y sus implicaciones éticas. A continuación, se exploran las percepciones docentes, quienes desde su experiencia pedagógica configuran horizontes formativos para el pensamiento crítico.

### **Perspectivas docentes sobre estrategias para fomentar el pensamiento crítico**

Los grupos focales con docentes revelan la importancia de conectar los contenidos escolares con problemáticas sociales reales y controversiales, así como de implementar metodologías didácticas activas y argumentativas (**Tabla 2**). Las categorías emergentes reflejan una visión crítica que rechaza la enseñanza memorística y promueve la autonomía y creatividad del estudiante, apoyadas en el uso reflexivo de las TIC.

Además, los docentes enfatizan la necesidad de transformar su rol tradicional hacia uno de mediadores y aprendices, reconociendo también las dificultades que implica esta transición.

Estos hallazgos se enmarcan en modelos críticos y humanistas del aprendizaje (Freire, 1970; Rogers, 1969), que destacan la educación como praxis liberadora y el desarrollo integral del sujeto.

**Tabla 2.** Categorías emergentes desde la percepción de los docentes

<b>Categoría emergente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Referente preliminar</b>	<b>interpretativo</b>
Fundamento teórico y contextualización de contenidos	Necesidad de conectar los contenidos escolares con problemas sociales reales y controversiales.	Enfoque contextual (Freire, 1970; Rogers, 1969).	humanista y crítica
Estrategias didácticas activas y argumentativas	Uso de debates, estudios de caso, ABP, lectura crítica y simuladores.	Modelos críticos y reflexivos (Brookfield, 2012; Facione, 1990; Rengifo, 2015).	



<b>Categoría emergente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Referente preliminar</b>	<b>interpretativo</b>
Integración crítica de TIC	Uso de herramientas digitales TIC para fomentar pensamiento reflexivo.		como mediadoras del pensamiento crítico (González & Martínez, 2020).
Creatividad, autonomía y preguntas abiertas	Actividades que incentivan la y curiosidad, la toma de postura y la expresión libre del estudiante.		Autonomía cognitiva en entornos humanistas (Facione, 1990; Rogers, 1969).
Transformación del rol docente	Docente como mediador, guía y aprendiz junto a sus estudiantes.		Educación como praxis liberadora (Freire, 1970).
Crítica a la enseñanza memorística	Rechazo a la repetición mecánica en favor del pensamiento activo.		Crítica a enfoques tradicionales de educación postconstructivista).
Factores psicossociales del aprendizaje crítico	Reconocimiento del papel de lo emocional, social y motivacional en el pensamiento crítico.		Enfoque integral del sujeto (Freire, 1970; Rogers, 1969).

*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis de los grupos focales con docentes

Las percepciones docentes revelan una fuerte necesidad de transformación pedagógica que articule contenidos escolares con realidades sociales, afectivas y tecnológicas. Desde una visión crítica y humanista, sus experiencias muestran tensiones entre la práctica tradicional y la innovación didáctica, reafirmando el papel del pensamiento crítico como eje transversal. El siguiente apartado aborda las voces estudiantiles expresadas en los grupos focales, ofreciendo una perspectiva complementaria sobre cómo se experimenta el pensamiento crítico en el aula.



### Experiencias estudiantiles en torno al pensamiento crítico en el aula

Los grupos focales con estudiantes evidencian una comprensión del pensamiento crítico como una habilidad fundamental para la reflexión fundamentada y la argumentación (ver **Tabla 3**). Los estudiantes reconocen su aplicación en diversas asignaturas y en la toma de decisiones personales y académicas.

No obstante, identifican obstáculos como la presión académica y la escasa apertura a la diversidad de opiniones, que limitan el desarrollo de estas habilidades. De manera propositiva, sugieren la integración interdisciplinaria para potenciar su aprendizaje crítico.

Estos resultados permiten apreciar cómo los jóvenes construyen significado sobre el pensamiento crítico en un contexto escolar que demanda más espacios para la autonomía y la reflexión.

**Tabla 3.** Categorías emergentes en los grupos focales con estudiantes

Categoría emergente	Descripción resumida	Ejemplos representativos
Definición y características	Se entiende como una crítica fundamentada, con análisis, reflexión y argumentación.	“Crítica constructiva.” (P-01 10-1 GF)
Aplicación y estrategias	Se reconoce su uso en varias asignaturas y en el análisis crítico de información, especialmente en redes.	“Opinión sustentada.” (P-10 11 GF) “En filosofía, física y castellano.” (P-01 10-1 GF) “Ser crítico con lo que vemos.” (P-04 10-1 GF)
Toma de decisiones	El pensamiento crítico orienta decisiones personales, académicas y de futuro.	“Pensar en opciones para el futuro académico.” (P-05 10-1 GF)
Obstáculos percibidos	Presión académica, falta de tiempo y escasa apertura a la diversidad de opiniones limitan su desarrollo.	“Cuando no aceptan opiniones.” (P-02 11 GF)



<b>Categoría emergente</b>	<b>Descripción resumida</b>	<b>Ejemplos representativos</b>
Aporte	al Se asocia con crecimiento ético, autonomía y toma de decisiones conscientes.	“Nos ayuda a crecer como personas.” (P-05 10-1 GF)
Propuestas estudiantiles	Sugieren integrar materias y fomentar proyectos interdisciplinarios que promuevan el pensamiento crítico.	“Que todas las áreas trabajen juntas.” (P-01 10-1 GF)

**Nota:** P- indica Participante Estudiante, seguido por el número del participante y su grado escolar. GF señala que la cita proviene del Grupo Focal realizado con estudiantes.

Las experiencias compartidas por los estudiantes en los grupos focales reflejan un reconocimiento progresivo del pensamiento crítico como una habilidad relevante para su vida escolar y personal. Sus propuestas evidencian una apertura hacia enfoques más integradores e interdisciplinarios que favorezcan la autonomía y la reflexión. A continuación, se presentan en mayor detalle las voces docentes recogidas en los grupos focales, donde se profundiza en su vivencia del fenómeno educativo.

### **Visiones docentes sobre el desarrollo progresivo y contextual del pensamiento crítico**

La síntesis de los grupos focales con docentes muestra que el desarrollo del pensamiento crítico debe ser un proceso gradual y adaptado a cada nivel educativo, desde primaria hasta bachillerato, y debe vincularse con contextos reales para potenciar su sentido (véase **Tabla 4**).

Los docentes también expresan preocupación por los retos que implica la incorporación de la inteligencia artificial, sobre todo cuando su uso no está acompañado de reflexión crítica. Destacan la necesidad de metodologías que fomenten la comprensión profunda y alertan sobre la resistencia al cambio en algunos educadores.

Estos aspectos confirman la relevancia de la formación docente crítica y continua para transformar las prácticas pedagógicas, en línea con propuestas humanistas y reflexivas (Freire, 1970).



**Tabla 4.** Síntesis de categorías emergentes del grupo focal con docentes

<b>Categoría / Tema</b>	<b>Descripción resumida</b>	<b>Cita del grupo focal</b>
Desarrollo del Proceso gradual desde primaria hasta pensamiento crítico por bachillerato, con retos adaptados a cada niveles	del Proceso gradual desde primaria hasta pensamiento crítico por bachillerato, con retos adaptados a cada niveles	“Hay una ruptura entre primaria y secundaria...” (PD-01 GF)
Contexto en el aprendizaje	El pensamiento crítico se potencia al vincular el contenido con situaciones reales.	“Calcular el cambio en una tienda...” (PD-06 GF)
Tecnología e IA: retos	El uso de IA sin reflexión limita el desarrollo crítico del estudiante.	“La IA está haciendo el trabajo por ellos...” (PD-05 GF)
Metodologías reflexivas	Se requieren estrategias didácticas que promuevan comprensión y aplicación del saber.	“Si solo copia, no aprende.” (PD-04 GF)
Formación docente crítica	La formación universitaria transforma la visión y práctica docente.	“La universidad marcó un antes y después...” (PD-06 GF)
Resistencia al cambio	Algunos docentes enfrentan dificultades para incorporar nuevas metodologías.	“Hay compañeros que prefieren renunciar.” (PD-05 GF)
Conocimiento del estudiante	del Conocer a los estudiantes permite promover reflexión significativa.	“Hay una brecha entre maestro y alumno.” (PD-03 GF)
Selección de textos motivadores	Textos conectados con la realidad favorecen la identificación y reflexión.	“Si se siente relacionado con el texto...” (PD-06 GF)

*Nota:* PD hace referencia a Participante Docente, seguido por un número asignado para proteger la identidad de los participantes. GF indica que la cita proviene del Grupo Focal realizado con docentes.

La narrativa de los docentes en los grupos focales reafirma la necesidad de acompañar el desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva integral, que reconozca tanto el contexto como las trayectorias individuales de los estudiantes. Estas voces constituyen un insumo clave para pensar un



modelo didáctico humanista que se adapte a las realidades de la educación media en Colombia, eje central de la investigación.

Desde la fenomenología hermenéutica, los hallazgos presentados no buscan generalizar tendencias, sino comprender en profundidad los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a su experiencia con el pensamiento crítico en el aula. Estas comprensiones vividas constituyen el fundamento interpretativo para la construcción de un modelo didáctico humanista, centrado en la formación crítica, ética y contextualizada del estudiante de educación media. El presente artículo se limita a la exposición y discusión de los hallazgos emergentes; sin embargo, su continuidad investigativa contempla un segundo artículo en el que se presentará la propuesta del modelo y los resultados preliminares de su implementación piloto.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados de este estudio revelan la complejidad de desarrollar el pensamiento crítico en contextos educativos marcados por múltiples tensiones pedagógicas, institucionales y socioculturales. A continuación, discutimos las implicaciones de estos hallazgos a la luz de los referentes teóricos que fundamentan nuestra investigación.

### **Hacia una comprensión contextualizada del pensamiento crítico**

Las diversas concepciones sobre el pensamiento crítico expresadas por los participantes reflejan la necesidad de construir comprensiones más integradoras que reconozcan tanto sus dimensiones cognitivas como éticas y sociales. Como señala Facione (2020), el pensamiento crítico no puede reducirse a habilidades técnicas, sino que implica disposiciones intelectuales como la búsqueda de la verdad, la amplitud mental y el compromiso ético. En el contexto colombiano, esto adquiere particular relevancia dada la necesidad de formar ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad democrática y pacífica.

Los hallazgos sugieren que las concepciones más limitadas del pensamiento crítico (centradas exclusivamente en habilidades lógicas o argumentativas) tienden a generar prácticas pedagógicas igualmente restringidas. Por el contrario, aquellos docentes que asumen perspectivas más amplias e integradoras logran diseñar experiencias educativas más significativas y transformadoras. Esto coincide



con lo planteado por Tamayo et al. (2017), quienes enfatizan la importancia de considerar múltiples dimensiones del pensamiento crítico en contextos latinoamericanos.

### **Prácticas pedagógicas y comunidades de indagación**

Los resultados de este estudio dialogan con la propuesta de Lipman (2016) sobre el lugar del pensamiento en la educación. Este autor sostiene que las instituciones educativas deben convertirse en "comunidades de indagación" donde el diálogo filosófico permita cuestionar supuestos y construir significados compartidos. Las experiencias innovadoras identificadas en algunos docentes de Ibagué muestran aproximaciones a este ideal, aunque enfrentan limitaciones estructurales significativas.

Las prácticas que los participantes identifican como más efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico comparten características comunes: otorgan protagonismo a los estudiantes, promueven el diálogo y la colaboración, conectan el conocimiento académico con problemas relevantes, y fomentan la metacognición. Estas características coinciden con lo propuesto por Ennis (2018) sobre la necesidad de integrar el pensamiento crítico de manera transversal en todas las áreas del currículo.

### **Tensiones entre modelos educativos y posibilidades de transformación**

Las tensiones identificadas por los docentes entre sus aspiraciones pedagógicas y las condiciones institucionales reflejan contradicciones más profundas en el sistema educativo colombiano. Como señalan Freire y Faundez (2018), existe una contradicción fundamental entre una educación basada en respuestas predeterminadas y una pedagogía de la pregunta que promueve la problematización de la realidad. Los docentes participantes experimentan esta contradicción en su práctica cotidiana, navegando entre las exigencias de un sistema orientado a resultados medibles y su compromiso con una formación más integral y crítica.

La perspectiva sociocultural propuesta por Díaz-Barriga (2021) resulta particularmente útil para interpretar estas tensiones. Según esta autora, el pensamiento crítico no puede desarrollarse al margen de los contextos socioculturales donde se construye el conocimiento. Las prácticas docentes más significativas documentadas en esta investigación son precisamente aquellas que logran vincular los contenidos curriculares con las realidades sociales y culturales de los estudiantes, generando espacios de reflexión contextualizada.



## **Hacia un modelo didáctico humanista para el pensamiento crítico**

A partir de los hallazgos de este estudio, identificamos elementos clave que podrían orientar la construcción de un modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media:

1. **Diálogo como principio pedagógico:** Crear espacios donde el conocimiento se construya a través del intercambio de perspectivas y el cuestionamiento compartido.
2. **Contextualización del aprendizaje:** Vincular los contenidos curriculares con problemas relevantes para los estudiantes y sus comunidades.
3. **Metacognición y autorregulación:** Promover la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje.
4. **Dimensión ética del conocimiento:** Enfatizar las implicaciones éticas y sociales de los saberes disciplinares.
5. **Comunidades de indagación:** Transformar las aulas en espacios donde se cultive la curiosidad, el cuestionamiento y la construcción colaborativa de significados.

Estos elementos coinciden con las propuestas de Lipman (2016) sobre las comunidades de indagación y con la perspectiva de Freire y Faundez (2018) sobre una pedagogía basada en preguntas auténticas que problematizan la realidad.

### **Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, se centró en una única institución educativa, lo que limita la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra para incluir diversas instituciones con diferentes características socioeconómicas y culturales.

En segundo lugar, aunque se utilizaron múltiples instrumentos de recolección, el estudio no incluyó observaciones directas de prácticas pedagógicas, lo que habría enriquecido la comprensión de las experiencias narradas por los participantes. Investigaciones posteriores podrían incorporar observaciones etnográficas para contrastar los discursos con las prácticas efectivas.

Finalmente, este estudio se enfocó principalmente en las experiencias de docentes y estudiantes, sin profundizar en otros factores contextuales como las políticas educativas, la formación docente o las



condiciones socioeconómicas de la comunidad. Futuros estudios podrían adoptar un enfoque más sistémico que considere estas múltiples dimensiones.

A partir de los hallazgos de esta investigación, identificamos las siguientes líneas de investigación que merecen ser exploradas:

1. Diseño, implementación y evaluación de un modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico en educación media.
2. Estudio de las trayectorias formativas de docentes que logran implementar prácticas transformadoras a pesar de las limitaciones institucionales.
3. Análisis de las políticas educativas colombianas y su impacto en las posibilidades de desarrollar pensamiento crítico en las aulas.
4. Exploración de las perspectivas de otros actores educativos (directivos, familias, comunidad) sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La aplicación de un enfoque fenomenológico-hermenéutico en esta investigación permitió acceder a las experiencias vividas de docentes y estudiantes en relación con el pensamiento crítico en la educación media. Este enfoque cualitativo facilitó una comprensión profunda de los significados subjetivos y sociales que configuran la práctica pedagógica y el aprendizaje crítico, superando la simple descripción para revelar tensiones, resistencias y potencialidades en el aula.

Los resultados evidencian que, aunque estudiantes y docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, su desarrollo enfrenta múltiples obstáculos, tanto pedagógicos como contextuales. Los estudiantes manifiestan una relación ambivalente con la tecnología, donde el apego y la dependencia coexisten con un cuestionamiento reflexivo sobre sus impactos. Por su parte, los docentes expresan la necesidad de transformar sus prácticas, incorporando estrategias activas, interdisciplinarias y críticas, pero también enfrentan resistencias y limitaciones estructurales.

Entre los factores que inciden en la promoción del pensamiento crítico destacan el número elevado de estudiantes por aula, las condiciones infraestructurales y el acceso desigual a tecnologías digitales, que dificultan la atención personalizada y el acompañamiento pedagógico. Estas limitaciones resaltan la urgencia de diseñar e implementar escenarios educativos bajo un modelo didáctico humanista, que



favorezca no solo el desarrollo cognitivo, sino también la toma de decisiones informadas, éticas y responsables, integrando la dimensión social y afectiva del aprendizaje.

Finalmente, esta investigación propone que el pensamiento crítico debe ser concebido como una competencia integral, inseparable de una postura ética y social que impulse a los individuos a actuar con responsabilidad y compromiso en sus contextos. Los resultados sientan las bases para una segunda etapa de la investigación, donde se implementará un modelo didáctico humanista para docentes de educación media, con el propósito de fortalecer prácticas pedagógicas que respondan a estas necesidades y promuevan un pensamiento crítico contextualizado y transformador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Díaz-Barriga, F. (2021). Pensamiento crítico desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: implicaciones educativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e19, 1-15.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e19.3522>
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.  
<https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). Thirty great ways to mess up a critical thinking test. *Informal Logic*, 12(2), Article 2605.  
<https://doi.org/10.22329/il.v12i2.2605>
- Facione, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*.  
<https://doi.org/10.5840/inquiryct20132812>
- Freire, P. (1970). Cultural Action and Conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452–477.  
<https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175>
- Freire, P., & Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1990). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- González, A. A., & Martínez, D. R. (2020). Pensamiento crítico y TIC: una mediación posible en la educación media. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(2), 40–57.



<https://doi.org/10.18359/reds.4217>

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1240098>

Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.

Rengifo, M. F. (2015). Didáctica crítica y pensamiento crítico: una propuesta pedagógica para el aula. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69), 75–88. (No se encontró DOI; consulta en la revista o base de datos institucional.)

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2017). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 111-133. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.7>

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

