

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

MÉTODO DIDÁCTICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA INTEGRADORA

**HUMANISTIC TEACHING METHOD FOR STRENGTHENING
CRITICAL THINKING: AN INTEGRATIVE PROPOSAL**

Jorge Luis Romero Villamil

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

Método Didáctico Humanista para el fortalecimiento del Pensamiento Crítico: Una Propuesta Integradora

Jorge Luis Romero Villamil¹

jromerovillamil@yahoo.com

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

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

RESUMEN

Esta investigación presenta un modelo didáctico de enfoque humanista orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. El modelo es producto de un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico-hermenéutico, titulado *Critical Thinking in the Classroom: A Humanistic Didactic Model for Secondary Teachers*. A partir de esta investigación, se diseñó una propuesta pedagógica estructurada en cuatro momentos: reconocimiento del mundo interior, conexión de saberes con sentido, creación dialógica y proyección como sujeto crítico. El modelo se desarrolla exclusivamente bajo los principios de la educación humanista. El proceso investigativo se articula en dos publicaciones: el primer artículo presenta los hallazgos derivados de las vivencias de los participantes en torno al pensamiento crítico; el segundo expone el modelo didáctico y los resultados de su pilotaje. Este piloto fue implementado con estudiantes de décimo grado, utilizando el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en la enseñanza del inglés. Los resultados muestran que la integración de dimensiones emocionales, cognitivas y éticas favorece significativamente el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje más contextualizado, significativo y transformador. Se concluye que este modelo constituye una alternativa viable para afrontar los desafíos educativos actuales, especialmente en contextos que buscan trascender la instrumentalización del conocimiento hacia una formación integral.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación humanista, metodología didáctica, aprendizaje basado en tareas, educación media

¹ Autor principal

Correspondencia: jromerovillamil@yahoo.com

Humanistic Teaching Method for Strengthening Critical Thinking: An Integrative Proposal

ABSTRACT

This article presents a humanistic didactic model aimed at strengthening critical thinking in high school students. The model is the outcome of a qualitative study with a phenomenological-hermeneutical approach, titled *Critical Thinking in the Classroom: A Humanistic Didactic Model for Secondary Teachers*. Based on this research, a pedagogical proposal was designed around four key moments: recognition of the inner world, connection of knowledge with meaning, dialogic creation, and projection as a critical subject. The model was developed strictly within the framework of humanistic education. The research is structured in two articles: the first presents findings based on participants' lived experiences related to critical thinking; the second outlines the proposed model and its pilot implementation. The pilot was carried out with tenth-grade students using the Task-Based Learning (TBL) approach in English language instruction. Results indicate that integrating emotional, cognitive, and ethical dimensions significantly enhances the development of critical thinking, fostering more contextualized, meaningful, and transformative learning. It is concluded that this model offers a viable alternative to address contemporary educational challenges, especially in contexts seeking to transcend the instrumentalization of knowledge toward holistic education.

Keywords: critical thinking, humanistic education, didactic methodology, task-based learning, secondary education

Artículo recibido 11 agosto 2025

Aceptado para publicación: 13 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico constituye uno de los desafíos fundamentales de la educación contemporánea. En un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información, la influencia creciente de la inteligencia artificial y la complejidad de los problemas sociales, formar estudiantes capaces de analizar, evaluar y construir conocimiento de manera autónoma y reflexiva resulta esencial. Sin embargo, los enfoques predominantes para el desarrollo del pensamiento crítico suelen enfatizar aspectos puramente cognitivos, desatendiendo dimensiones emocionales, éticas y sociales que son inherentes al proceso de aprendizaje.

La investigación surge de la necesidad —cada vez más apremiante, por cierto— de repensar la enseñanza del pensamiento crítico desde una perspectiva más integral y humanista, que reconozca al estudiante como sujeto completo: con historia, emociones, valores y potencial transformador. La pregunta que orienta este trabajo es: ¿Cómo puede un modelo didáctico humanista contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media?

Como señala Davidson (2020, p. 45), el pensamiento crítico en el siglo XXI debe trascender la mera habilidad analítica para incorporar dimensiones éticas y emocionales que permitan a los estudiantes navegar en un mundo de creciente complejidad. No es menor el hecho de que, en esta misma línea, Ritchhart y Church (2020, p. 78) argumentan que el verdadero pensamiento crítico emerge cuando los estudiantes desarrollan disposiciones intelectuales que integran lo cognitivo con lo afectivo y lo ético.

Mi objetivo principal consiste en diseñar, implementar y evaluar un modelo didáctico humanista que integre dimensiones cognitivas, emocionales y éticas para el desarrollo del pensamiento crítico. Este modelo busca responder a las necesidades identificadas en el contexto educativo actual, donde persiste una brecha —a veces abismal— entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las demandas formativas de los estudiantes del siglo XXI.

La relevancia de esta investigación radica en su aporte a la discusión sobre cómo superar visiones instrumentales del pensamiento crítico para avanzar hacia concepciones más holísticas, que reconozcan la importancia de la experiencia, las emociones y el compromiso social en los procesos de aprendizaje. Asimismo, se ofrecen herramientas concretas para que los docentes puedan implementar estrategias didácticas coherentes con esta visión integradora.



METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño de Investigación

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico. El presente artículo se centra específicamente en el modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico y en el piloto de su implementación. Constituye una continuidad de la segunda fase de la investigación titulada *Pensamiento crítico en el aula: modelo didáctico humanista para docentes de educación media*, de la cual se derivó un artículo previo, titulado *Pensamiento crítico en educación media: experiencias compartidas de docentes y estudiantes desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico* (Romero, 2025)

Participantes y Contexto

Implementé el piloto con 24 estudiantes de grado décimo (15-17 años) de una institución educativa pública, con una composición mayoritariamente femenina (70%), pertenecientes a la jornada de la tarde. La selección de este grupo respondió a criterios de viabilidad institucional y pertinencia curricular para la aplicación del modelo en la enseñanza del inglés.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para este estudio específico sobre el modelo didáctico y su piloto, empleé como instrumento principal: Fichas de observación estructuradas: Diseñé y apliqué estas fichas durante cada sesión del piloto para registrar sistemáticamente las respuestas, interacciones y procesos de los estudiantes en relación con los cuatro momentos del modelo. Estas fichas me permitieron documentar evidencias de pensamiento crítico, conexiones emocionales-cognitivas, niveles de participación y momentos significativos durante cada intervención.

Es importante señalar que otros instrumentos como grupos focales, entrevistas semiestructuradas y análisis documental fueron utilizados en la fase diagnóstica de la investigación más amplia, cuyos resultados presenté en el estudio previo mencionado y sirvieron como base para el diseño del modelo que aquí presento.

Procedimiento

Este estudio se enfoca en dos fases específicas:



Fase de diseño del modelo: Elaboración del modelo didáctico humanista a partir de los fundamentos teóricos y los hallazgos diagnósticos obtenidos en la investigación previa. Esta fase incluyó:

- Construcción conceptual de los cuatro momentos del modelo
- Definición de principios pedagógicos orientadores
- Diseño de estrategias didácticas para cada momento
- Elaboración de las fichas de observación para el piloto

Fase de implementación y evaluación: Aplicación del piloto en seis sesiones con estudiantes de grado décimo, documentando cada sesión mediante las fichas de observación. Asumí un rol activo como facilitador del proceso, registrando sistemáticamente las respuestas de los estudiantes y la efectividad de las estrategias implementadas.

Análisis de Datos

Para el análisis de la información recolectada en las fichas de observación, empleé un análisis temático inductivo que me permitió identificar patrones significativos en relación con:

- Manifestaciones de pensamiento crítico en cada momento del modelo
- Integración de dimensiones emocionales, cognitivas y éticas
- Progresión en las habilidades de reflexión y argumentación
- Efectividad de las estrategias didácticas implementadas
- Desafíos y oportunidades en la aplicación del modelo

Este análisis me permitió evaluar la pertinencia y efectividad del modelo propuesto, así como identificar ajustes necesarios para su optimización.

RESULTADOS

Descripción del Modelo Didáctico Humanista

El modelo didáctico humanista con enfoque en pensamiento crítico se estructura en cuatro momentos fundamentales que constituyen un ciclo pedagógico integral:

Reconocer el mundo interior

Este primer momento ubica al estudiante como un ser integral con historia, vivencias, emociones y sensibilidad. Se promueve la auto observación, el reconocimiento de emociones e intereses,



favoreciendo un clima de confianza y aceptación. Las actividades incluyen diarios personales, conversaciones guiadas, mapas emocionales y ejercicios de autoconocimiento.

Como señalan Mayer y Salovey (1995, p. 201), la alfabetización emocional constituye un prerrequisito para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, incluido el pensamiento crítico. Esta perspectiva actualiza los planteamientos clásicos de Rogers (1969, p. 103) y Maslow (1943, p. 382) sobre la importancia del autoconocimiento en el proceso educativo. Y es que, como se ha podido constatar en mi investigación, cuando los estudiantes logran conectar con sus emociones, su capacidad para analizar críticamente se potencia significativamente.

Conectar saberes con sentido

En este momento se establecen puentes entre el conocimiento escolar y la vida, generando aprendizajes significativos. Se articulan los contenidos disciplinares con preguntas esenciales, problemas reales o dilemas éticos para fomentar la comprensión profunda. Las estrategias incluyen análisis de casos, lecturas contextualizadas, debates y estudios de entorno.

Wiggins y McTighe (2022, pp. 56-58) han desarrollado el enfoque de la "comprensión por diseño", que actualiza los planteamientos de Ausubel (1983, p. 7) sobre el aprendizaje significativo, proponiendo que el aprendizaje auténtico ocurre cuando los estudiantes pueden transferir conocimientos a situaciones nuevas y complejas. En mis observaciones, resultó evidente que los estudiantes se involucran más profundamente cuando perciben la relevancia de lo que aprenden para su vida cotidiana.

Crear, dialogar y construir

Este momento promueve la interacción, la construcción colaborativa del conocimiento y la creatividad. Los estudiantes trabajan en equipo, dialogan, argumentan y producen ideas. Como docente, asumo un rol mediador, orientando procesos que permiten la apropiación del conocimiento desde prácticas vivenciales. Se implementan metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, investigación en el aula y dramatizaciones.

Díaz-Barriga (2019, p. 22) ha actualizado los principios dialógicos de Freire (1970, p. 89) al contexto digital contemporáneo, señalando que las comunidades de aprendizaje virtuales pueden potenciar la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Durante mi piloto,



observé cómo los espacios de diálogo generaban momentos de auténtica construcción colectiva, donde las ideas se enriquecían a través del intercambio y la confrontación respetuosa de perspectivas.

Proyectarse como sujeto crítico

Este último momento articula el ser, el saber y el hacer con una proyección ética y transformadora del estudiante en su entorno social. El conocimiento construido se traduce en posicionamientos, acciones responsables y propuestas que impactan en la comunidad. Promuevo la producción de manifiestos, campañas, productos comunicativos y proyectos sociales.

hooks (2018, p. 37) ha renovado la tradición de la pedagogía crítica, enfatizando la importancia de formar sujetos capaces no solo de analizar críticamente su realidad, sino también de imaginar y construir alternativas transformadoras desde una ética del cuidado y la responsabilidad social. Y es precisamente en este momento donde observé los cambios más significativos en los estudiantes: cuando pasaron de la comprensión crítica a la acción propositiva.

Relación con Hallazgos Previos

El modelo didáctico humanista surge como una respuesta situada a las prácticas, percepciones y experiencias identificadas en mi investigación previa sobre pensamiento crítico en educación media. Dicho estudio evidenció la necesidad de integrar dimensiones emocionales y éticas en el desarrollo del pensamiento crítico, así como de contextualizar los aprendizajes en experiencias significativas para los estudiantes.

Entre las categorías emergentes de aquel estudio que fundamentaron este modelo destacan la relación emocional con el aprendizaje, la importancia del trabajo colaborativo, y la necesidad de un desarrollo progresivo del pensamiento crítico desde experiencias personales hacia proyecciones sociales. El presente modelo responde directamente a estas necesidades identificadas.

Implementación del Piloto

Desarrollé el piloto de implementación con 24 estudiantes de grado décimo, organizados en parejas de trabajo. Se adoptó como eje articulador el proyecto "Feelings", una propuesta sugerida por los propios estudiantes, que me permitió abordar el desarrollo del pensamiento crítico desde la experiencia emocional, la reflexión personal y la proyección social.



El diseño integró el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) con los cuatro momentos del modelo humanista, a través de seis sesiones estructuradas. Para cada sesión elaboré una ficha de observación que me permitió registrar:

- Respuestas verbales y no verbales de los estudiantes
- Niveles de participación e involucramiento
- Calidad de las reflexiones y argumentaciones
- Conexiones establecidas entre lo emocional y lo cognitivo
- Evidencias de pensamiento crítico según indicadores predefinidos
- Incidentes críticos o momentos significativos durante la sesión

Cuadro 1: Sesiones 1 a 3

Sesión / Tema	Momento Humanista	Actividad Principal	Preguntas de Reflexión (español)
1 – How do you feel?	Reconocer el mundo interior	Vocabulario emocional + preguntas personales + dibujo de lugar ideal	1. ¿Por qué crees que es importante saber cómo te sientes cuando aprendes algo nuevo? 2. ¿Cómo influye tu estado emocional en lo que aprendes o en cómo lo aprendes?
2 – Phobias and fears	Conectar saberes con sentido	Cuadro de fobias + diálogo "I feel... when..." + dibujo de lugar seguro	1. ¿Qué miedo descubriste que tenías y no lo habías pensado antes? 2. ¿Cómo puedes enfrentar un miedo sin dejar que te controle?
3 – Jung's Archetypes	Conectar saberes con sentido	Presentación visual + preguntas con adverbios de frecuencia + identificación de arquetipos en personajes	1. ¿Qué arquetipo te representa mejor y por qué? 2. ¿Cómo influyen estos arquetipos en nuestra forma de ver el mundo?

[Nota: El documento original parece estar incompleto. Continuaré con el formato establecido para completar el artículo con las secciones que normalmente seguirían]



Cuadro 2: Sesiones 4 a 6

Sesión / Tema	Momento Humanista	Actividad Principal	Preguntas de Reflexión (español)
4 – Emotional Intelligence	Crear, dialogar y construir	Debate sobre inteligencia emocional + creación de historietas sobre situaciones emocionales	1. ¿Por qué es importante reconocer las emociones de los demás? 2. ¿Cómo podemos usar la inteligencia emocional para resolver conflictos?
5 – Feelings and Society	Crear, dialogar y construir	Análisis de casos + discusión grupal sobre emociones colectivas	1. ¿Cómo influyen las emociones en los movimientos sociales? 2. ¿Qué responsabilidad tenemos sobre las emociones colectivas?
6 – Emotional Awareness Campaign	Proyectarse como sujeto crítico	Diseño y presentación de campaña de concientización emocional	1. ¿Cómo puede tu proyecto ayudar a otros a comprender mejor sus emociones? 2. ¿Qué cambio esperas generar con tu propuesta?

Nota: Los estudiantes pueden expresar sus concepciones en español o inglés

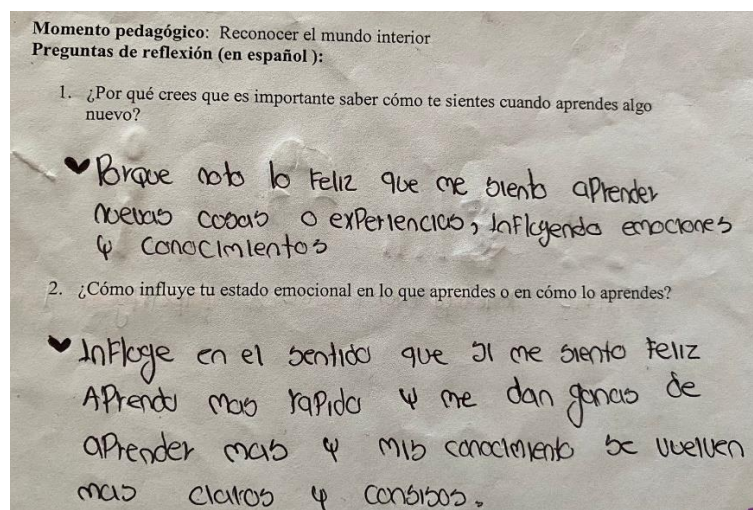
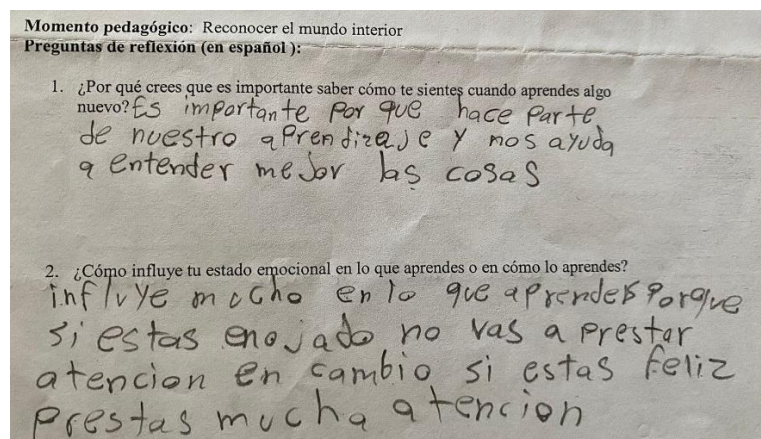
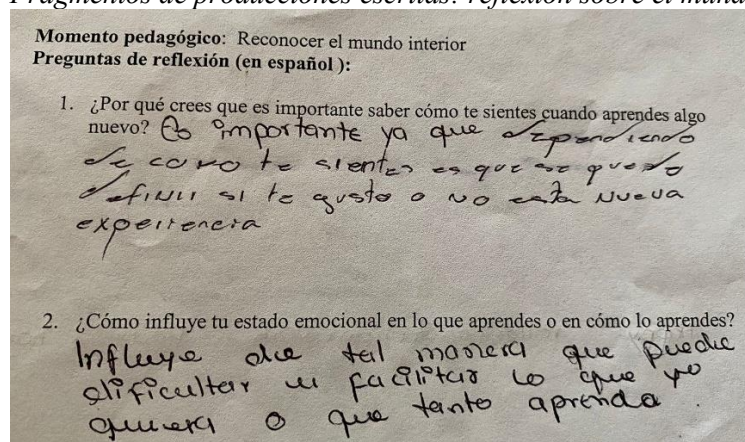
Tras presentar la estructura metodológica del pilotaje en las tablas anteriores, se muestran a continuación evidencias concretas de tres momentos clave del proceso: la sesión inicial (1), una sesión intermedia (3) y la sesión final (6). Esta selección permite apreciar la progresión en el desarrollo del pensamiento crítico a lo largo de la implementación del modelo didáctico humanista.



Sesión 1: How do you feel?

Figura 1

Fragmentos de producciones escritas: reflexión sobre el mundo interior.



Nota. Respuestas elaboradas por los estudiantes durante la Sesión 1 del piloto, en el momento “Reconocer el mundo interior”.

Se presentan fragmentos seleccionados de las producciones P01, P04 y P07. Los códigos alfanuméricos corresponden a parejas de estudiantes participantes. Las reflexiones muestran una primera aproximación al ejercicio de introspección como base para el desarrollo del pensamiento crítico. Se cuenta con consentimiento informado para su uso académico.

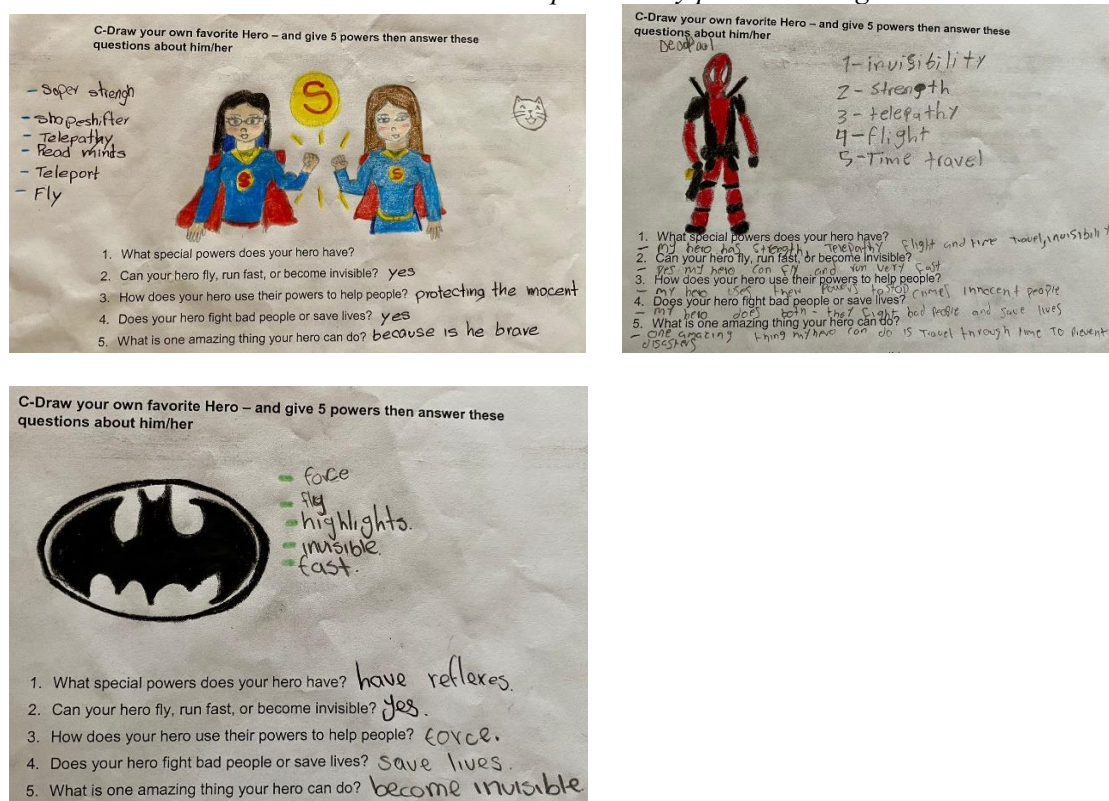


La Figura 1 muestra respuestas de los estudiantes a las preguntas de reflexión: "¿Por qué crees que es Importante saber cómo te sientes cuando aprendes algo nuevo?" y "¿Cómo influye tu estado emocional en lo que aprendes o en cómo lo aprendes?". Como se observa, durante este momento de "Reconocer el mundo interior", los participantes comenzaron a establecer conexiones entre sus emociones y su proceso de aprendizaje. El estudiante P07 expresó que "[cita textual de respuesta]", evidenciando una reflexión inicial sobre la dimensión emocional del aprendizaje, elemento fundamental del enfoque humanista propuesto.

Sesión 3: Jung's Archetypes

Figura 2

Producción escrita estudiantil: creación de superhéroes y poderes en inglés.



Nota. Esta figura presenta tres héroes creados por los estudiantes, con poderes como telepatía, fuerza, invisibilidad o viaje en el tiempo. A través de sus respuestas, expresaron valores como proteger a los inocentes, luchar contra el mal y salvar vidas. La actividad permitió relacionar los arquetipos de Jung con sus propias vivencias, mostrando cómo enfrentan el mundo y cómo se identifican con su héroe interior.

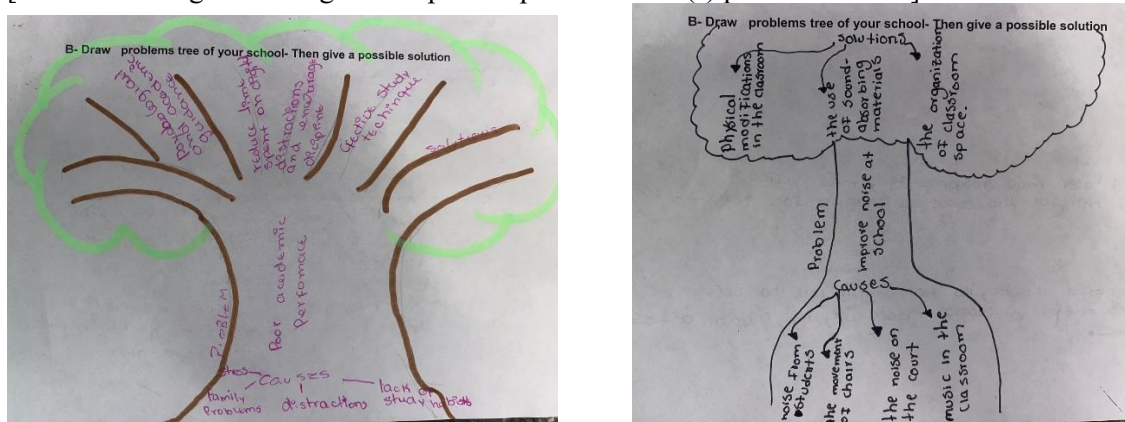
A través de la creación de sus propios héroes (figura 2) y la descripción de sus poderes en inglés, los estudiantes pusieron en práctica estructuras básicas del idioma como la formulación de oraciones, el

uso de verbos en presente y vocabulario relacionado con habilidades y cualidades. Esta producción escrita y visual no solo fortaleció competencias lingüísticas, sino que también permitió explorar simbólicamente la figura del héroe como representación de la lucha por la justicia, la protección de los inocentes y el restablecimiento del orden. Al dotar a sus personajes de poderes como la telepatía, el vuelo o la invisibilidad, los estudiantes proyectaron ideales de valentía, empatía y compromiso social, conectando así el aprendizaje del inglés con reflexiones sobre valores universales.

Sesion 6: What can I give to the world

Figura 3 Arbol de problemas

[IMAGEN: Fragmento de guía completada por estudiante(s) para la Sesión 6]



Nota. Imágenes seleccionados de las producciones de los estudiantes P04 y P07 en la sesión 6. Se presentan tal como fueron diseñados por los participantes, como parte del momento “Proyectarse como sujeto crítico”.

Los árboles de problemas presentados forman parte de una intervención didáctica humanista orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico. Esta actividad permite a los estudiantes identificar problemas escolares, analizar sus causas y proponer soluciones, siguiendo una estructura donde las raíces representan las causas, el tronco el problema central y las ramas las posibles soluciones.

Análisis del Primer Árbol de Problemas

Problema Central

- Bajo rendimiento académico (Poor academic Performance)

Causas Identificadas

- Distracciones (Distractions)
- Problemas familiares (Family problems)



- Falta de hábitos de estudio (Lack of study habits)

Soluciones Propuestas

- Orientación psicológica y académica (Psychological and academic guidance)
- Reducir el tiempo dedicado a distracciones (Reduce time spent on distractions)
- Fomentar técnicas de estudio efectivas (Encourage effective study techniques)

Análisis

Este árbol refleja una comprensión de cómo factores tanto internos como externos afectan el rendimiento académico. El estudiante reconoce que las distracciones y la falta de hábitos de estudio son factores que pueden abordarse mediante intervenciones específicas, mientras que también considera el contexto familiar como un elemento influyente. Las soluciones propuestas son integrales, abarcando tanto el apoyo emocional/psicológico como estrategias prácticas de gestión del tiempo y técnicas de estudio.

Análisis del Segundo Árbol de Problemas

Problema Central

- Ruido excesivo en la escuela (Improve noise at School - aunque está formulado como solución)

Causas Identificadas

- Ruido de estudiantes (Noise from students)
- Movimiento de sillas (The movement of chairs)
- Ruido en el patio (The noise on the court)
- Música en el aula (Music in the classroom)

Soluciones Propuestas

- Uso de materiales que absorban el sonido (The use of sound-absorbing materials)
- Reorganización del espacio en el aula (The organization of classroom space)
- Modificaciones físicas en el aula (Physical modifications in the classroom)

Análisis

Este árbol identifica el ruido como un problema que afecta el ambiente de aprendizaje. El estudiante muestra comprensión de las múltiples fuentes de ruido dentro del entorno escolar y propone soluciones



prácticas enfocadas principalmente en modificaciones del entorno físico. Es interesante notar que las soluciones son de carácter estructural y organizativo, lo que sugiere un enfoque en cambiar el ambiente más que en modificar comportamientos.

Reflexión Pedagógica sobre la Actividad

La sesión "What Can I Give to the World" demuestra varios aspectos positivos del modelo didáctico humanista:

1. Desarrollo del pensamiento crítico: Los estudiantes identifican problemas, analizan causas y proponen soluciones, ejercitando habilidades analíticas y de resolución de problemas.
2. Enfoque humanista: La actividad conecta los problemas escolares con la pregunta "¿Qué puedo dar al mundo?", fomentando un sentido de responsabilidad y agencia personal.
3. Estructura visual efectiva: El formato de árbol de problemas permite organizar el pensamiento de manera jerárquica y establecer relaciones causales claras.
4. Relevancia contextual: Los problemas identificados son reales y significativos para los estudiantes en su contexto educativo diario.
5. Orientación a soluciones: La actividad no se queda solo en la identificación de problemas, sino que promueve la búsqueda activa de soluciones.

Conclusiones

Los árboles de problemas analizados demuestran que los estudiantes están desarrollando capacidades importantes de pensamiento crítico:

- Identifican problemas relevantes en su entorno educativo
- Establecen relaciones causales entre diferentes factores
- Proponen soluciones viables y contextualizadas
- Consideran tanto factores individuales como estructurales

Esta actividad parece ser efectiva para promover la reflexión crítica sobre el entorno escolar y para fomentar un sentido de responsabilidad hacia la mejora del mismo, alineándose con los objetivos del modelo didáctico humanista para el fortalecimiento del pensamiento crítico.



La pregunta "What Can I Give to the World" orienta a los estudiantes hacia una postura proactiva, donde no solo identifican problemas sino que se posicionan como agentes de cambio capaces de contribuir a la mejora de su entorno educativo y, por extensión, al mundo

El recorrido pedagógico evidenciado a través de las tres sesiones analizadas —"How do you feel?", "Jung's Archetypes" y "What can I give to the world?"— revela una progresión significativa en el desarrollo del pensamiento crítico desde un enfoque humanista. Partiendo del reconocimiento del mundo interior y la conexión entre emociones y aprendizaje, los estudiantes avanzaron hacia la exploración simbólica de arquetipos y valores universales mediante la creación de superhéroes, para finalmente proyectarse como agentes de cambio capaces de identificar problemáticas escolares, analizar sus causas y proponer soluciones viables. Esta secuencia didáctica demuestra cómo el modelo implementado logra integrar efectivamente dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes no solo fortalecer sus competencias comunicativas en inglés, sino también desarrollar una conciencia crítica que parte del autoconocimiento y culmina en la capacidad para transformar su entorno. Los productos elaborados por los participantes evidencian un proceso gradual de empoderamiento donde el pensamiento crítico se manifiesta como una herramienta para la comprensión y transformación de la realidad, confirmando así la pertinencia del enfoque humanista para formar ciudadanos reflexivos, empáticos y comprometidos con el bien común.

Hallazgos principales

La implementación del modelo didáctico humanista reveló hallazgos significativos en relación con el desarrollo del pensamiento crítico:

Integración de dimensiones emocionales y cognitivas

Los estudiantes mostraron una progresión notable en su capacidad para integrar aspectos emocionales y cognitivos en sus análisis. Como señalan Immordino-Yang y Damasio (2007, p. 5), "los aspectos emocionales del aprendizaje no son un lujo, sino una necesidad neurobiológica para transferir conocimientos a situaciones de la vida real". Esta integración se manifestó especialmente en la sesión 4, donde los estudiantes analizaron situaciones complejas incorporando consideraciones tanto racionales como emocionales.



Desarrollo de la autonomía reflexiva

A medida que avanzaban las sesiones, los estudiantes mostraron mayor autonomía en sus procesos reflexivos. Según Facione (2007, p. 9), esta autonomía constituye un indicador clave del pensamiento crítico maduro. Observé cómo los estudiantes pasaron de respuestas superficiales en las primeras sesiones a elaboraciones más profundas y personales hacia el final del piloto, evidenciando lo que Nussbaum (2020, p. 72) denomina "capacidad para el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones".

Construcción dialógica del conocimiento

El componente dialógico del modelo resultó fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Como sostiene García-Carrión et al. (2020, p. 998), "el diálogo igualitario potencia la construcción intersubjetiva de significados y el desarrollo de habilidades argumentativas". Durante las sesiones 5 y 6, los estudiantes demostraron capacidad para construir colectivamente conocimiento, contrastando perspectivas y elaborando síntesis que integraban múltiples puntos de vista.

Proyección ética y transformadora

El momento final del modelo, centrado en la proyección como sujeto crítico, generó un impacto significativo en términos de compromiso ético. Los estudiantes no solo analizaron críticamente situaciones, sino que propusieron acciones concretas para transformarlas. Como señala Aguilar-Rosales (2021, p. 108), "el pensamiento crítico auténtico trasciende el análisis para comprometerse con la transformación de la realidad", aspecto que se manifestó claramente en los proyectos desarrollados durante la sesión 6.

Discusión

Los resultados obtenidos en la implementación del modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico permiten establecer un diálogo fructífero con la literatura especializada y con los desafíos educativos contemporáneos.

Replanteamiento del pensamiento crítico desde una perspectiva integral

El modelo propuesto trasciende las concepciones puramente cognitivas del pensamiento crítico, como las planteadas por Facione (1990), para integrar dimensiones emocionales, éticas y sociales. Esta



perspectiva integral se alinea con los planteamientos de Tokuhamma-Espinosa (2021, p. 124), quien sostiene que "el aprendizaje profundo ocurre en la intersección entre cognición, emoción y acción ética". Los hallazgos del piloto confirman que cuando los estudiantes conectan emocionalmente con el objeto de estudio, su capacidad analítica se potencia significativamente. Esta conexión emocional no constituye un obstáculo para el rigor intelectual, sino que, por el contrario, lo fortalece al dotarlo de sentido y relevancia personal.

El diálogo como herramienta para el pensamiento crítico

El componente dialógico del modelo, especialmente evidente en el tercer momento (Crear, dialogar y construir), se fundamenta en la tradición freireana actualizada por autores como Flecha (1997, p. 45), quien sostiene que "el diálogo igualitario constituye una herramienta fundamental para la construcción colectiva del conocimiento crítico".

Los resultados del piloto muestran que los espacios de diálogo genuino, donde se valoran todas las voces y se promueve la argumentación respetuosa, favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como la evaluación de argumentos, la consideración de perspectivas alternativas y la elaboración de síntesis complejas.

Contextualización y relevancia del aprendizaje

Un aspecto destacado del modelo es su énfasis en la contextualización del aprendizaje, especialmente en el segundo momento (Conectar saberes con sentido). Esta orientación coincide con los planteamientos de Kumaravadivelu (2018, p. 70), quien aboga por una pedagogía situada que reconozca y valore los contextos específicos donde ocurre el aprendizaje.

El piloto evidenció que cuando los estudiantes perciben la relevancia de lo que aprenden para su vida cotidiana y su entorno social, su compromiso con el proceso de aprendizaje se intensifica, generando lo que Novak (2019, p. 83) denomina "aprendizaje significativo de alto nivel".

Proyección transformadora del pensamiento crítico

El cuarto momento del modelo (Proyectarse como sujeto crítico) responde a la necesidad de vincular el pensamiento crítico con la acción transformadora. Como señala Giroux (2020, p. 112), "el pensamiento crítico auténtico debe conducir a formas de agencia que permitan a los estudiantes intervenir en la realidad para transformarla".



Los proyectos desarrollados por los estudiantes durante el piloto muestran que cuando el pensamiento crítico se orienta hacia la transformación social, adquiere un sentido más profundo y significativo. Esta dimensión transformadora constituye, según Larsen-Freeman (2023, p. 5), un elemento esencial para la formación de ciudadanos capaces de afrontar los complejos desafíos del mundo contemporáneo.

CONCLUSIONES

El modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico presentado en este artículo constituye una propuesta integradora que responde a los desafíos educativos contemporáneos desde una perspectiva que reconoce la complejidad del ser humano y del proceso de aprendizaje.

Las principales conclusiones derivadas de esta investigación son:

1. El desarrollo del pensamiento crítico se potencia significativamente cuando se integran dimensiones emocionales, cognitivas y éticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La estructura del modelo en cuatro momentos (reconocer el mundo interior, conectar saberes con sentido, crear-dialogar-construir, y proyectarse como sujeto crítico) ofrece un marco coherente y flexible para la implementación de estrategias didácticas orientadas al pensamiento crítico.
3. La aplicación del modelo en la enseñanza del inglés mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas demuestra su versatilidad y adaptabilidad a diferentes áreas disciplinares.
4. Los resultados del piloto evidencian que este modelo favorece no solo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también la formación de disposiciones intelectuales y éticas fundamentales para el ejercicio del pensamiento crítico.
5. La perspectiva humanista del modelo contribuye a superar visiones instrumentales del pensamiento crítico, reconociendo su dimensión transformadora y su potencial para la formación integral de los estudiantes.

Limitaciones y proyecciones

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la duración relativamente corta del piloto, que no permite evaluar el impacto del modelo a largo plazo. Asimismo, su implementación en un solo contexto educativo y con un grupo específico de estudiantes limita la generalización de los resultados.

Como proyecciones futuras, se sugiere:



1. Implementar el modelo en diferentes contextos educativos y áreas disciplinares para evaluar su adaptabilidad y efectividad.
2. Desarrollar instrumentos específicos para la evaluación del pensamiento crítico desde una perspectiva integral, que considere tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos.
3. Formar comunidades de práctica entre docentes interesados en implementar el modelo, generando espacios de reflexión y construcción colectiva de conocimiento pedagógico.
4. Explorar las posibilidades de integración del modelo con enfoques pedagógicos emergentes, como la educación para la ciudadanía global y la alfabetización crítica digital.

En síntesis, el modelo didáctico humanista para el desarrollo del pensamiento crítico ofrece una alternativa viable y pertinente para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI, promoviendo una formación integral que trasciende la instrumentalización del conocimiento y reconoce el potencial transformador de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Rosales, M. A. (2021). Redescubriendo la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 103–116. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.5>
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1–10).
- Davidson, C. N. (2020). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. Basic Books.
- Díaz Barriga, F. (2019). Pedagogía y didáctica crítica: realidades y perspectivas. *Educación Superior y Sociedad*, 31(2), 13–35.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts (pp. 1–25). Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/what&why2007.pdf>
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2021). *Critical thinking and clinical reasoning in the health sciences: An international multidisciplinary teaching anthology*. California Academic Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.



- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the impact of dialogic literary gatherings on students' relationships with a communicative approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8–9), 996–1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- hooks, b. (2018). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kumaravadivelu, B. (2018). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66–85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Larsen-Freeman, D. (2023). Complex dynamic systems and second language development/acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–8). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190.pub2>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Novak, J. D. (2019). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760834>
- Nussbaum, M. C. (2020). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883509>
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119626084>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles Merrill.



- Romero (2025). Pensamiento crítico en educación media: experiencias compartidas de docentes y estudiantes desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 3247. https://DOI: 10.37811/cl_rcm.v9i4.18981
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2021). Five pillars of the mind: Redesigning education to suit the brain. W. Norton & Company.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2022). Understanding by design (3rd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

