REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

CONVENIO VENEZUELA – COLOMBIA.

Línea de investigación: Pedagogía de la Educación. Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizaje.

código: sc/liecea01.

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación.

Autora: Weismar Bustamante

Tutora: Dra. Escarlet Kiriloffs.

Maracaibo, octubre de 2026

AGRADECIMIENTOS.

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios Todopoderoso, por concederme la vida, la salud, la sabiduría y la fortaleza espiritual para superar cada desafío presentado durante el desarrollo de esta investigación doctoral. Su infinita misericordia y guía permanente hicieron posible alcanzar esta importante meta académica, por lo tanto este logro, lo dedico en primer lugar, a Dios, fuente infinita de sabiduría, fortaleza y esperanza, quien iluminó cada paso de este camino académico, sostuvo mi espíritu en los momentos de dificultad y me concedió la perseverancia necesaria para culminar esta investigación doctoral.

A mi esposo, Jorge Enrique, por su amor incondicional, comprensión y constante apoyo durante este proceso, su paciencia, confianza y compañía fueron el sostén que me permitió avanzar con determinación hacia el cumplimiento de esta meta profesional.
Mi sincero reconocimiento y gratitud por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento fueron esenciales para mantener la constancia y la confianza durante este exigente proceso investigativo, aceptando las múltiples horas dedicadas al estudio y a la investigación.

A mis hijos, Johan, Arleth y Dalgys, quienes constituyen la inspiración más grande de mi vida. Su cariño, comprensión y sacrificio ante el tiempo que debí dedicar a esta investigación fortalecieron mi compromiso de alcanzar este sueño. Cada página escrita lleva implícito el deseo de dejarles como legado el valor del esfuerzo, la disciplina y la educación como camino para transformar la realidad. Gracias a esta familia, por creer siempre en mis capacidades y acompañarme con palabras de aliento en cada etapa de este recorrido académico.

A los docentes y estudiantes participantes en esta investigación, quienes, con su disposición, confianza y valiosos aportes, hicieron posible la construcción de los hallazgos que sustentan el presente, sin su participación comprometida, este trabajo no habría alcanzado la profundidad interpretativa que hoy presenta.

A mi tutora de investigación, Doctora Scarlet Kiriloffs, por su invaluable orientación académica, su rigurosidad científica, su permanente disposición y sus valiosas observaciones, las cuales enriquecieron significativamente el desarrollo de esta investigación. Su experiencia, compromiso y acompañamiento constituyeron un referente esencial en la consolidación de este trabajo doctoral.

Finalmente, manifiesto mis agradecimientos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que hizo posible mi formación doctoral y me brindó los espacios académicos, científicos y humanos necesarios para fortalecer mis competencias investigativas, reafirmando mi compromiso con la excelencia educativa, la producción de conocimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas en favor del desarrollo del pensamiento crítico en la educación media.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS..... 7
LISTA DE FIGURAS..... 10
RESUMEN..... 11
INTRODUCCIÓN..... 13

HORIZONTE I
Contextualización e interpretación del fenómeno de estudio……..…… 18
Propósito General .....…..…... 21
Propósitos Específicos …… 21
Justificación ……...…… 21

Relevancia Investigativa Pentadimensional……..... 23
Relevancia teleológica…… ……... 24
Relevancia ontológica……..…… 25
Relevancia Epistemológica……..... 26
Relevancia axiológicos …… 28
Relevancia Metodológica……..…… 29
Vinculación con línea de investigación y relevancia socioeducativa……..... 30

HORIZONTE II
Horizonte de Antecedentes Investigativos..... 32
Referencias Internacionales…..... 33
Referencias Nacionales…….... 42
Referencias Regionales…….... 50
Fundamentación Teórico……..... 54
Pensamiento Crítico…..... 54
Modelo Pedagógico Tradicional..... 58
Modelo Pedagógico Conductista..... 60
Modelo Pedagógico Desarrollista..... 62
Modelo Pedagógico Constructivista..... 64
Modelo Pedagógico Humanista……..... 66
Modelo Pedagógico Sociocrítico……..... 70
Análisis hermenéutico-dialéctico de las tensiones emergentes entre los modelos pedagógicos..... 76
Teorías del aprendizaje como referentes para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje..... 77
Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky..... 81
Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget 83
Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner..... 85

Teoría del aprendizaje dialógico y liberador de paulo freire..... 88
Construcción hermenéutico-dialéctica de las categorías teóricas del estudio..... 93
Integración categorial del estudio..... 96
Fundamentación hermenéutico-dialéctica del estudio 101
Fundamentos legales..... 105

HORIZONTE III
Horizonte epistémico y metodológico de la investigación……..... 112
Paradigma..... 112
Enfoque Investigativo..... 112
Método……..... 112
Fases de la investigación..... 116
Caracterización de los informantes clave..... 126
Técnicas de Análisis e Interpretación de la Información..... 130
Criterios de rigor científico: credibilidad, auditabilidad y triangulación… 132

HORIZONTE IV
Interpretación hermeneútico- dialéctica de los significados emergentes del pensamiento crítico en la educación media……..... 128

HORIZONTE V 338
Teorización y Configuración del constructo teórico emergente del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje..... 338
Síntesis epistemológica de los componentes del constructo teórico…… 353
HORIZONTE VI 355
Reflexiones finales, aportes y cierre de la investigación..... 355
Referencias..... 367
Anexos A Figura No. Constructo teórico. dialéctico – integrador del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media..... 370
Anexos B Entrevista semi estructurada para docentes, directivos y estudiantes..... 371
Anexos C Evidencias de entrevistas realizadas a informantes docentes, coordinador y estudiantes ……..... 374
Anexos D Curriculum vitae..... 376
Anexos E Consentimientos firmados por lo docentes informantes……... 380

LISTA DE TABLAS

TABLA		P.P,
1	Síntesis Hermenéutica Integradora General de los Modelos Pedagógico.	72
2	Análisis Hermenéutico-Dialéctico de los Modelos Pedagógicos	74
3	Síntesis Hermenéutica Integradora General de las Teorías del Aprendizaje como Referentes para la Comprensión de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Media	92
4	Matriz de categoría previas	103
5	Diario de campo Docente Informante I	143
6	Matriz de análisis categorial. Informante I Docente Constructivista. (P1)	146
7	Matriz de análisis categorial. — Informante I Docente Constructivista. (P2)	148
8	Matriz de análisis categorial. — Informante I Docente Constructivista. (P3)	150
9	Matriz de análisis categoría. — Informante I Docente Constructivista. (P4)	153
10	Matriz de análisis categorial — Informante I Docente Constructivista. (P5)	155
11	Triangulación de Datos – Informante I Docente Constructivista.	158
12	Matriz de triangulación – Informante I Docente Constructivista.	159
13	Diario de campo informante II.	165
14	Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P1)	167
15	Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P2)	169
16	Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P3)	170
17	Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P4)	173
18	Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P5)	177
19	Triangulación de Datos – Informante II Docente científica constructivista	180
20	Matriz de triangulación — Informante II Docente científica constructivista	182
21	Diario de campo informante III	188
22	Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P1)	190
23	Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P2)	192
24	Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P3).	193
25	Matriz de categorización — Docente Informante III Docente analítica – reflexiva (P4)	194
26	Matriz de categorización — Docente Informante III Docente analítica – reflexiva (P5).	195
27	Triangulación de Datos – Docente Informante III Docente analítica – reflexiva	196
28	Matriz de Triangulación - Informante III Docente analítica – reflexiva	198
29	Informante No. 4 Diario de campo Coordinador	200
30	Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P1	204
31	Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P2)	205

32	Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P3)	206
33	Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo (P4).	207
34	Matriz de categorización - Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P5)	209
35	Triangulación de Datos – Informante IV coordinador Lógico y argumentativo.	210
36	Matriz de Triangulación del Informante IV coordinador Lógico y argumentativo.	213
37	Diario de campo Informante V	219
38	Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P1)	222
39	Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P2)	223
40	Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P3)	225
41	Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P 4)	226
42	Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P5).	228
43	Triangulación de Datos – Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva	229
44	Matriz de Triangulación del Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva	232
45	Matriz general de convergencias y divergencias de los 5 informantes docentes.	238
46	Matriz General de Integración Hermenéutica de Hallazgos	240
47	Diario de campo de informante VI estudiante Analítico.	244
48	Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P1)	248
49	Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P2)	247
50	Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P3)	249
51	Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P 4)	251
52	Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P 5)	253
53	Triangulación de Datos – informante VI estudiante Analítico.	256
54	Matriz de Triangulación – informante VI estudiante Analítico.	257
55	Diario de campo informante VII	263
56	Matriz de categorización — Informante No. VII estudiante Transformador. (P 1)	265
57	Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador (P 2).	267
58	Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador. (P 3)	269
59	Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador. (P 4)	271
60	Matriz de categorización — Estudiante VII estudiante transformador. (P 5)	272
61	Triangulación de Datos – Informante VII estudiante Transformador.	274
62	Matriz de triangulación – informante VII estudiante transformador.	276
63	Diario de campo informante VIII	281
64	Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo. (P 1)	283
65	Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo (P2)	285
66	Matriz de categorización — informante VIII estudiante argumentativo (P 3)	287
67	Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo (P 4)	289
68	Matriz de categorización — informante VIII estudiante argumentativo (P 5)	291
69	Triangulación de Datos – informante VIII estudiante argumentativo.	292
70	Matriz de Triangulación Informante VIII estudiante argumentativo.	294
71	Diario de campo informante IX.	299
72	Matriz de categorización — informante IX estudiante observador, crítico -reflexivo (p 1)	301

73	Matriz de categorización — informante IX estudiante observador, crítico – reflexivo (p 2)	303
74	Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 3)	304
75	Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 4)	306
76	Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 5)	307
77	Triangulación de Datos – informante IX informante observador, crítico, reflexivo.	309
78	Matriz de Triangulación – Informante IX Estudiante observador, crítico y reflexivo.	312
79	Matriz General de Convergencias y Divergencias de los Informantes estudiantes.	318
80	Matriz general de integración hermenéutica de hallazgos de los informantes estudiantes	321
81	Matriz general de integración hermenéutica de hallazgos de los todos los informantes docentes y estudiantes.	324
82	Camino de teorización: de las categorías emergentes a las categorías finales.	328
83	Vinculación teórica de las categorías emergentes con los propósitos investigativos	332
84	Categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente	341

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		P.P,
1	Pensamiento crítico	99
2	Síntesis de las Fases y procedimientos de la investigación.	135
3	Perfil interpretativo: Informante I Docente Constructivista.	145
4	Holograma – Informante I Docente Constructivista.	163
5	Perfil interpretativo: Informante II Docente científica constructivista.	167
6	Holograma Informante II Docente científica constructivista	186
7	Perfil interpretativo: Informante III Docente analítica – reflexiva	190
8	Holograma – informante III docente analítica–reflexiva	202
9	Perfil interpretativo: informante IV coordinador lógico y argumentativo.	203
10	Holograma informante IV coordinador lógico y argumentativo.	216
11	Perfil interpretativo: informante V docente crítica, recreativa y reflexiva	220
12	Holograma informante V docente crítica, recreativa y reflexiva.	235
13	Calificativo de informante VI: Estudiante analítico	244
14	Holograma informante VI estudiante Analítico	260
15	Calificativo de informante VII estudiante transformador.	264
16	Holograma informante VII estudiante transformador.	278
17	Calificativo de informante VIII estudiante argumentativo.	281
18	Holograma informante VIII estudiante argumentativo.	296
19	Calificativo de informante VIII estudiante argumentativo.	299
20	Holograma Informante IX Estudiante observador, crítico y reflexivo	315
21	Visión holograma de las categorías teorizadoras	332
22	Ruta integradora del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje.	336
23	Ruta del proceso de teorización.	348
24	Ruta hermenéutica de construcción del constructo teórico.	350
25	Constructo teórico. dialéctico – integrador del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia.	351
26	Pensamiento Crítico como Competencia Transformadora	365

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

Línea de Investigación: Pedagogía de la Educación, Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizaje

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA

Autora: Weismar Bustamante

Tutora: Dra. Scarlet Kiriloffs

Fecha: Abril, 2026.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia, desde una comprensión interpretativa de las dinámicas educativas contemporáneas. El estudio se inscribió en el paradigma postpositivista, bajo un enfoque cualitativo y mediante el método hermenéutico-dialéctico, lo cual permitió develar significados, tensiones y construcciones emergentes en el contexto escolar. La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructurada, aplicadas a 4 docentes, un coordinador,4 estudiantes, cuyos discursos fueron sometidos a procesos de categorización, contrastación y triangulación interpretativa. Los hallazgos evidencian la necesidad de trascender prácticas pedagógicas tradicionales, orientándose hacia la integración de modelos pedagógicos humanistas y crítico-sociales con teorías del aprendizaje significativo y socio-constructivista, favoreciendo procesos formativos centrados en la reflexión crítica, la autonomía cognitiva y la transformación del entorno. Como resultado, emerge un **Constructo Teórico Dialéctico–Integrador del Pensamiento Crítico,** el cual articula dimensiones cognitivas, sociales y pedagógicas, configurándose como una propuesta teórica que fortalece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: Pensamiento Crítico, Modelos Pedagógicos y Teorías de Aprendizajes.

ABSTRACT

This research aimed to generate theoretical contributions to critical thinking, based on pedagogical models and learning theories in secondary education students in Colombia, from an interpretative understanding of contemporary educational dynamics. The study was framed within the post-positivist paradigm, using a qualitative approach and the hermeneutic-dialectical method, which enabled the unveiling of meanings, tensions, and emerging constructions within the school context. Data were collected through in-depth interviews with teachers, a coordinator, a key informant, and students, whose discourses were subjected to processes of categorization, contrast, and interpretative triangulation. The findings reveal the need to transcend traditional pedagogical practices by integrating humanistic and critical-social pedagogical models with meaningful learning and socio-constructivist theories, promoting educational processes centered on critical reflection, cognitive autonomy, and contextual transformation. As a result, an integrative pedagogical model emerges, articulating cognitive, social, and pedagogical dimensions, constituting a theoretical proposal that strengthens the development of critical thinking in students. It is concluded that the coherent articulation between theory and pedagogical praxis represents a fundamental axis for the formation of critical, reflective, and socially committed individuals.

Keywords: Critical Thinking, Pedagogical Practices, Pedagogical Models and Learning Theories

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO

ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *"PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA"*, presentado por el Magister. Bustamante De Arenas Weismar, titular de la C.C 32660455 integrante de la cohorte: 2023-1 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: ***APROBADO.***

Miembros del Jurado

Dra. Shirley Rangel O.
C.I. Nº 9.099.379
Jurado

Dra. Maribel Tavares
C.I. Nº 12.435.956
Jurado

Dra. Karleny Macías
C.I. Nº 12.902.421
Jurado

Dr. Adán Enrique Camarillo
C.I. Nº 7.213.217
Jurado

Dra. Scarlet Kiriloffs
C.I. Nº 4.200.030
Tutora

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta desafíos significativos en su misión de formar ciudadanos críticos y activos, capaces de desenvolverse en un entorno global caracterizado por la complejidad de la información y la creciente diversidad de problemáticas sociales, puesto que es aquí donde se consolidan las bases para el desarrollo del pensamiento crítico se erige como una competencia esencial que debe ser promovida en las aulas, especialmente en la educación media, donde se consolidan las bases para el aprendizaje futuro y la participación ciudadana, es por esto que el presente estudio tiene como propósito la construcción de un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media, orientado a responder a la necesidad de transformar los modelos pedagógicos tradicionales que aún predominan en diversos contextos educativos de Colombia.

En este sentido, la relevancia de la investigación se manifiesta en dimensiones académicas, científicas, educativas y sociales, al considerar que el pensamiento crítico no solo fortalece el conocimiento teórico, sino que también potencia habilidades para el análisis, la reflexión y la resolución de problemas en contextos reales, por tal razón, los referentes internacionales, nacionales y locales revisados, evidencian la importancia de integrar el pensamiento crítico en los procesos educativos; sin embargo, aún persisten modelos pedagógicos y teorías de aprendizajes centradas en enfoques memorísticos y conductistas, lo que limita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, por lo tanto, este estudio se orienta a contribuir a la superación de dichas limitaciones a través del análisis de aspectos relevantes observados en el contexto de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, del municipio de Soledad Atlántico Colombia, tales como: el fenómeno objeto de estudio, el estado del arte del problema existente y la metodología a seguir para posibles soluciones.

La investigación se estructura en horizontes que abordan de manera sistemática los elementos fundamentales del estudio: el horizonte I presenta el problema, y el propósito general y los propósitos específicos de la investigación, de tal manera que se fue contextualizando la educación media en Colombia, haciendo revisión de los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, con el fin de evidenciar las falencias que del proceso de enseñanza y aprendizaje ,en

torno al desarrollo del pensamiento crítico. evidenciando las limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a la metodología, se utilizó un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma postpositivista, con un método y método hermenéutico, lo cual se articuló utilizando unas técnica e instrumentos coherentes para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación media. El horizonte II desarrolla el análisis de antecedentes, del objeto de estudio, lo que afianza los fundamentos teóricos de la investigación. Los estudios sobre desarrollo del pensamiento crítico, articulado con los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje, a nivel internacional, nacional y local, se analizan se interpretan y se articulan de manera coherente con los elementos teóricos de los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje las cuales se convierten en los pilares fundamentales del objeto de estudio de esta investigación. Además, se hace referencia y se analiza como la constitución, los decretos, la ley y políticas educativas colombianas, se relacionan de manera coherente con el desarrollo del pensamiento crítico. brindando fundamentos conceptuales y bases legales que sustentan esta la investigación.

El horizonte III presenta el marco metodológico que orienta el desarrollo de la presente investigación, la cual se sustenta en el paradigma postpositivista, el cual reconoce la existencia de una realidad susceptible de ser conocida de manera aproximada mediante procesos sistemáticos y rigurosos de indagación, articulado con el enfoque cualitativo, orientado a la comprensión, interpretación y análisis de las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores sociales en su contexto natural.

Asimismo, la investigación se fundamenta en el método hermenéutico-dialéctico, el cual permite interpretar las realidades sociales a partir del diálogo, la reflexión crítica y la contrastación de perspectivas, favoreciendo una comprensión profunda del fenómeno objeto de estudio. En este horizonte se describen los procedimientos metodológicos desarrollados, los informantes clave, las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información, así como los procesos de organización, análisis e interpretación de los datos. Dichos procedimientos fueron ejecutados de manera secuencial y sistemática en distintas etapas, con el

propósito de garantizar la rigurosidad científica y la comprensión integral del fenómeno investigado.

El escenario investigativo fue la Institución Educativa Técnica, Francisco José de Caldas, con 4 informantes docentes, un coordinador, y 4 estudiantes, dentro de los 4 docentes seleccionados según los criterios descritos en la tesis doctoral, se encuentra un docente especialmente del área de lectura recreativa y critica, considerado como el más relevante de los informantes docentes por su experiencia en desarrollo del pensamiento crítico desde su área de conocimiento .Para la recolección de información se hizo uso de técnica e instrumentos tales como como: la observación directa, entrevista semi estructurada, diario de campo.

El horizonte IV aborda el análisis e interpretación de la información obtenida durante el desarrollo de la investigación, a partir de los procesos de categorización y triangulación de los datos. En este horizonte se inicia la interpretación de los hallazgos, examinados de manera reflexiva y crítica, con el propósito de develar los sentidos y significados que los informantes clave atribuyen a su accionar dentro del contexto histórico y pedagógico de su realidad. A partir de este proceso fueron emergiendo categorías que permitieron comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva integradora y contextualizada.

En este proceso interpretativo, el desarrollo del pensamiento crítico no se comprende únicamente a partir de los discursos de los informantes, los registros del diario de campo o las observaciones directas realizadas durante el estudio. Por el contrario, su comprensión surge de la articulación dialógica entre la información recolectada, los referentes teóricos y la observación, seguimiento y relación permanente de la investigadora con el objeto de estudio. De esta manera, la triangulación permitió establecer relaciones entre las diferentes fuentes de información y profundizar en los significados construidos en torno al pensamiento crítico en el contexto educativo seleccionado.

En el procesamiento de la información se realizó la categorización, partiendo del análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, coordinador y estudiantes. La información correspondiente a cada informante fue organizada e integrada de manera coherente, con el propósito de identificar elementos comunes, diferencias y relaciones significativas para la comprensión del fenómeno investigado. A partir del análisis, integración y triangulación de la información recolectada, emergieron unidades temáticas relacionadas con el pensamiento

crítico, la formación docente, los modelos pedagógicos, el constructivismo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje significativo.

A partir del análisis de la información se avanzó hacia el proceso de teorización, mediante el cual fue posible comprender y argumentar de manera lógica y coherente la problemática relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico, sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. En este sentido, se logró develar el sentido y significado que los informantes atribuyen al pensamiento crítico, interpretar sus experiencias en relación con este fenómeno, comprender sus dimensiones ontológica y epistemológica dentro del contexto educativo seleccionado y establecer elementos para la construcción del constructo teórico que constituye uno de los aportes centrales de la investigación.

En este orden de ideas, el horizonte V hace referencia al proceso de teorización, entendido como una construcción interpretativa que se desarrolla a partir de la organización y articulación de las categorías que emergen del estudio. Dicho proceso se configura progresivamente mediante la relación entre los hallazgos, los referentes teóricos y las reflexiones derivadas del proceso investigativo, en correspondencia con el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico. Desde esta perspectiva, los hallazgos no se limitan a una descripción de la realidad estudiada, sino que permiten avanzar hacia su comprensión e interpretación.

Los hallazgos encontrados permitieron comprender la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico mediante la articulación de modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en los procesos de enseñanza de la educación media. Desde la perspectiva de Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico implica analizar y evaluar el propio pensamiento con el propósito de mejorarlo, mediante la aplicación de estándares intelectuales relacionados con la claridad, precisión, relevancia, profundidad y justicia. Este referente permitió comprender el pensamiento crítico como una capacidad que trasciende la simple adquisición de conocimientos y se relaciona con procesos de análisis, reflexión, argumentación y valoración.

En este sentido, el pensamiento crítico hace referencia a la capacidad que tienen las personas para analizar de manera reflexiva y razonada diferentes tipos de información, cuestionar supuestos, contrastar evidencias y argumentos y asumir posiciones sustentadas en criterios lógicos y éticos. Desde el ámbito educativo, esta capacidad favorece la formación de

sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la comprensión y transformación de su entorno social. En consecuencia, la articulación entre teoría, hallazgos y reflexión permitió integrar los propósitos de la investigación con las comprensiones construidas acerca del pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, reconociendo la importancia de la cualificación de las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, el proceso de teorización condujo a la construcción del Constructo Teórico Dialéctico–Integrador del Pensamiento Crítico Sustentado en los Modelos Pedagógicos y las Teorías de Aprendizaje para Estudiantes de Educación Media en Colombia, como aporte teórico derivado de la investigación. Este constructo surge de la articulación entre los significados y experiencias de los actores educativos, los referentes conceptuales y los hallazgos obtenidos mediante el proceso de categorización, análisis e interpretación de la información. Su construcción representa una aproximación integradora al desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la educación media.

Para finalizar, el horizonte VI aborda el cierre integrador y la finalización de la investigación doctoral. En este horizonte se presentan las reflexiones finales derivadas del proceso investigativo, considerando los aportes construidos en torno al pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje en estudiantes de educación media. Desde el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico, el pensamiento crítico es comprendido como una capacidad integral que trasciende la memorización de contenidos y se orienta hacia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, entre ellas la interpretación, el análisis, la argumentación, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas.

Finalmente, esta investigación pretende constituir un aporte al ámbito educativo, particularmente para docentes y estudiantes de educación media, al ofrecer elementos teóricos que contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. En este sentido, la articulación de modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje puede favorecer la generación de experiencias educativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y los desafíos de la educación contemporánea. De esta manera, el estudio busca contribuir a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la formación de sujetos reflexivos, autónomos y capaces de participar activamente en la construcción de su realidad social.

HORIZONTE I

Contextualización e interpretación del fenómeno de estudio

Con el transcurrir del tiempo, la educación se ha consolidado como un proceso fundamental para el desarrollo integral del ser humano, tanto en el ámbito personal como profesional. Sin embargo, en la actualidad se enfrenta a una tensión significativa: mientras los sistemas educativos proclaman la necesidad de formar ciudadanos críticos, autónomos y reflexivos, en muchas aulas persisten prácticas centradas en la transmisión de contenidos y la memorización. Esta contradicción revela un conflicto entre el discurso educativo contemporáneo y las dinámicas reales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito global, el desarrollo del pensamiento crítico ha adquirido especial relevancia en una sociedad caracterizada por la rápida circulación de información, la complejidad de los problemas sociales y la necesidad de participación ciudadana informada. Organismos internacionales como la UNESCO (2015) promueven una educación orientada al análisis, la reflexión y la comprensión crítica del entorno. No obstante, autores como Paul y Elder (2006) y Facione (2011) advierten que aún predominan modelos pedagógicos tradicionales que privilegian el aprendizaje pasivo y la repetición mecánica, limitando la formación de habilidades analíticas y argumentativas. Surge así una primera paradoja: se exige pensamiento crítico, pero se sostienen estructuras pedagógicas que restringen su desarrollo.

Halpern (1998) plantea que el pensamiento crítico puede enseñarse mediante estrategias específicas en el aula, lo que coloca la formación docente en el centro del debate educativo. Sin embargo, en América Latina persisten tensiones entre las políticas de innovación educativa y las condiciones reales de las instituciones escolares. El Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2016) señala que muchos sistemas educativos continúan apoyándose en enfoques que no favorecen el aprendizaje significativo ni la participación reflexiva de los estudiantes. A ello se suman factores como la insuficiente formación docente, la resistencia al cambio metodológico y las limitaciones institucionales, señalados por González (2019), que dificultan la transformación de las prácticas pedagógicas.

En el contexto colombiano, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece la promoción del pensamiento crítico como un propósito formativo; sin embargo, diversos autores evidencian una distancia entre la normativa y la práctica cotidiana. Nussbaum (2010) y Tabares (2016) sostienen que dicho enfoque no se ha incorporado plenamente en las aulas, en gran medida por la ausencia de herramientas didácticas y procesos formativos que permitan a los docentes mediar experiencias auténticamente críticas. Aquí emerge otra tensión central: las políticas educativas valoran el pensamiento crítico, pero las condiciones pedagógicas y culturales continúan favoreciendo modelos conductistas y memorísticos.

Esta contradicción se manifiesta de manera particular en instituciones educativas del municipio de Soledad, Atlántico, donde predominan estrategias de enseñanza centradas en la repetición y la reproducción de información. Los estudiantes suelen asumir un rol pasivo en el aula, lo que repercute en el bajo desarrollo de habilidades de pensamiento superior y en dificultades para analizar, interpretar y argumentar frente a situaciones de su realidad social.

La Institución Educativa Francisco José de Caldas, escenario de esta investigación, evidencia con claridad dichas tensiones. Por un lado, el discurso institucional reconoce la importancia de formar estudiantes críticos y participativos; por otro, las prácticas observadas continúan apoyándose en clases tradicionales, poco dialógicas y escasamente vinculadas con teorías contemporáneas del aprendizaje. Los estudiantes presentan dificultades en procesos de comprensión, síntesis, reflexión y argumentación, mientras que algunos docentes manifiestan intención de innovar, aunque continúan recurriendo a métodos centrados en la memorización y el control del aprendizaje. Se configura así un conflicto interpretativo entre las aspiraciones pedagógicas de transformación y las prácticas efectivamente desarrolladas en el aula.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, esta realidad no puede comprenderse únicamente como un problema técnico o metodológico. Las prácticas pedagógicas expresan significados, creencias y formas de entender la enseñanza que coexisten, se contradicen y se negocian en el contexto escolar. Lo que las políticas educativas prescriben, lo que los docentes consideran viable en su práctica y lo que los estudiantes experimentan en su proceso formativo

no siempre coincide. En ese espacio de tensiones se construye el fenómeno del pensamiento crítico como experiencia educativa.

En virtud de lo anterior, surge la necesidad de reflexionar críticamente sobre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las prácticas de enseñanza presentes en la educación media colombiana. Más que proponer recetas metodológicas, la investigación busca comprender cómo los actores educativos significan el pensamiento crítico, cómo viven las contradicciones entre discurso y práctica, y de qué manera esas experiencias permiten construir un conocimiento teórico situado sobre el fenómeno. De esta manera, la presente investigación, titulada "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia", se orienta a generar un constructo teórico emergente que contribuya a la transformación reflexiva de la práctica pedagógica y al fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media.

En atención a las situaciones descritas y reconociendo que el pensamiento crítico constituye una construcción compleja que emerge de las interacciones pedagógicas, las experiencias formativas y las dinámicas socioculturales presentes en el contexto educativo, la presente investigación asume la necesidad de aproximarse a las vivencias y significados que los actores educativos atribuyen a dicho fenómeno. Desde esta perspectiva, la comprensión profunda de las experiencias, percepciones, interpretaciones y prácticas de docentes, estudiantes y demás actores involucrados permitirá develar los sentidos que subyacen al desarrollo del pensamiento crítico en la educación media. Este proceso interpretativo, sustentado en el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico, posibilitará la construcción de un constructo teórico emergente, configurado desde la realidad vivida por los participantes, sus convergencias, tensiones y particularidades contextuales, otorgando así coherencia epistemológica al propósito de generar conocimiento situado y transformador sobre el fenómeno estudiado.

Formulación de las preguntas de investigación

A partir de la problemática planteada, emergen los siguientes interrogantes:

a. ¿Qué significados atribuyen los actores educativos al pensamiento crítico?
b. ¿Cómo comprenden los docentes la relación entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje?
c. ¿Qué tensiones emergen entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico?
d. ¿Cómo se configura teóricamente el pensamiento crítico desde las experiencias de los actores educativos?

Propósitos de la investigación.

Propósito general

Generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia.

Propósitos específicos

a) Develar los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen al pensamiento crítico en el contexto de la educación media colombiana.

b) Interpretar las percepciones que poseen los docentes a cerca de las relaciones entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje.

c) Comprender las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen al fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

d) Construir un constructo teórico emergente del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media.

Justificación

La presente investigación posee relevancia académica, científica, educativa y social, al centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Su pertinencia se sustenta en la necesidad de comprender cómo los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje pueden contribuir al fortalecimiento de procesos educativos orientados al análisis, la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, el estudio busca aportar elementos teóricos que permitan comprender el pensamiento

crítico desde una perspectiva contextualizada, reconociendo su importancia en la formación integral de los estudiantes y en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito académico, la investigación contribuye al fortalecimiento del conocimiento teórico mediante la articulación del pensamiento crítico con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, ampliando la comprensión de las relaciones que se establecen entre estos referentes y las prácticas educativas. En el plano científico, el estudio aporta a la generación de conocimiento mediante la interpretación de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto natural. De esta manera, la investigación procura contribuir al campo de las ciencias de la educación mediante la construcción de un aporte teórico sustentado en los hallazgos derivados del proceso investigativo.

Desde la perspectiva educativa, la investigación adquiere relevancia porque el pensamiento crítico favorece el desarrollo de capacidades relacionadas con el análisis, la interpretación, la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones. Estas habilidades resultan fundamentales para que los estudiantes puedan participar activamente en los procesos de construcción del conocimiento y relacionar los aprendizajes escolares con las situaciones de su contexto. En consecuencia, el estudio busca aportar elementos que contribuyan a la cualificación de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la formación integral de los estudiantes de educación media.

En el ámbito social, el desarrollo del pensamiento crítico adquiere especial importancia porque contribuye a la formación de sujetos capaces de analizar las situaciones de su entorno, valorar diferentes perspectivas y participar de manera reflexiva y responsable en la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación puede favorecer la construcción de una cultura basada en el diálogo, el respeto, la participación y la reflexión sobre las problemáticas que afectan a las comunidades. Por ello, la investigación trasciende el interés estrictamente académico y se relaciona con la necesidad de fortalecer procesos formativos que contribuyan a la construcción de ciudadanos autónomos, críticos y comprometidos con su realidad social.

Finalmente, desde una perspectiva contemporánea, esta investigación responde a los desafíos derivados de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan a las sociedades actuales. La creciente circulación de información y la diversidad de situaciones que enfrentan los estudiantes requieren procesos educativos que favorezcan la capacidad de analizar, contrastar, interpretar y valorar la información disponible. En este contexto, el pensamiento crítico constituye un elemento relevante para fortalecer procesos formativos que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera reflexiva y responsable ante las dinámicas cambiantes de su entorno.

Relevancia investigativa Pentadimensional

Toda investigación doctoral demanda una fundamentación que permita evidenciar su pertinencia, trascendencia y aporte al campo científico en el cual se inscribe. En tal sentido, la relevancia investigativa constituye un elemento fundamental para justificar la necesidad de abordar un determinado fenómeno de estudio y, al mismo tiempo, para explicar las contribuciones que pueden derivarse de su comprensión. En la presente investigación, esta relevancia se aborda desde las dimensiones ontológica, epistemológica, teleológica, metodológica y axiológica, entendidas como perspectivas interrelacionadas que permiten aproximarse al objeto de estudio desde una visión integral.

La presente investigación, titulada “Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia”, se sustenta en una perspectiva Pentadimensional de la relevancia investigativa, mediante la cual se busca comprender el fenómeno desde diferentes dimensiones filosóficas, epistemológicas, metodológicas y valorativas. Esta perspectiva reconoce que el desarrollo del pensamiento crítico constituye un fenómeno complejo que no puede ser comprendido exclusivamente desde su dimensión educativa, sino que requiere considerar los fundamentos relacionados con su naturaleza, la construcción del conocimiento, los propósitos formativos, las formas de abordaje investigativo y los valores que orientan tanto la acción educativa como el proceso de investigación.

En consecuencia, la relevancia de esta investigación se analiza a partir de cinco dimensiones interrelacionadas. La dimensión ontológica permite comprender la naturaleza del pensamiento crítico como realidad educativa; la dimensión epistemológica se orienta hacia la construcción y comprensión del conocimiento generado en torno al fenómeno estudiado; la dimensión teleológica se relaciona con los fines formativos que orientan la promoción del pensamiento crítico; la dimensión metodológica se refiere a los procedimientos que posibilitan su comprensión científica; y la dimensión axiológica se vincula con los valores éticos y humanísticos que sustentan tanto el proceso educativo como la acción investigativa.

La articulación de estas cinco dimensiones proporciona una visión integral de la pertinencia de la investigación y permite fundamentar sus aportes al fortalecimiento de los procesos educativos. Asimismo, posibilita reconocer la importancia de promover una cultura académica orientada hacia el pensamiento reflexivo y crítico, en la cual los estudiantes puedan desarrollar capacidades para interpretar su realidad, argumentar sus ideas y participar de manera responsable en los diferentes contextos de los que forman parte. Desde esta perspectiva, la relevancia Pentadimensional constituye un referente para comprender la investigación como un proceso articulado entre realidad, conocimiento, finalidad, método y valores.

Relevancia teleológica

La dimensión teleológica se encuentra asociada con los propósitos y fines que orientan la educación en la sociedad actual. En este contexto, la investigación adquiere relevancia al centrarse en la formación de estudiantes capaces de analizar, interpretar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas frente a diferentes situaciones de los ámbitos personal, académico y social. El pensamiento crítico, entendido desde esta perspectiva, se relaciona con una formación que busca trascender la reproducción de contenidos y favorecer procesos mediante los cuales los estudiantes puedan comprender, cuestionar y valorar de manera reflexiva las realidades que forman parte de su contexto.

El estudio responde, por tanto, a las demandas de una educación que trascienda la mera adquisición de contenidos y promueva el desarrollo de capacidades intelectuales superiores orientadas a la comprensión crítica de la realidad. Desde esta perspectiva, la finalidad de la

educación media no se limita a preparar a los estudiantes para el acceso a niveles educativos posteriores, sino que también comprende su formación como sujetos capaces de participar responsablemente en la vida social. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico adquiere relevancia como parte de una educación orientada a la autonomía, la participación y la construcción consciente del conocimiento.

En este sentido, la investigación se orienta hacia la búsqueda de fundamentos pedagógicos que permitan fortalecer procesos formativos encaminados al desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva y socialmente responsable. La articulación entre modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje constituye, desde esta dimensión, un referente para comprender cómo pueden configurarse experiencias educativas que favorezcan el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media. De esta manera, la dimensión teleológica permite relacionar los propósitos de la investigación con las finalidades formativas que orientan la educación contemporánea y con las necesidades de los sujetos en su contexto social.

Relevancia ontológica

La presente investigación posee relevancia ontológica debido a que aborda la naturaleza del pensamiento crítico como fenómeno vinculado con el proceso formativo de los estudiantes de educación media. Desde esta perspectiva, interesa comprender al estudiante como sujeto reflexivo, consciente y capaz de interpretar las múltiples realidades sociales, culturales y educativas que configuran su contexto. En consecuencia, el pensamiento crítico no se concibe únicamente como una habilidad cognitiva aislada, sino como una capacidad que se desarrolla en relación con las experiencias, interacciones y significados que los sujetos construyen en los diferentes espacios educativos y sociales en los cuales participan.

Asimismo, el estudio se orienta a develar cómo los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje se relacionan con la configuración de sujetos críticos, capaces de trascender procesos educativos centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos para avanzar hacia experiencias formativas fundamentadas en la reflexión, la argumentación y la construcción consciente del conocimiento. En consecuencia, esta investigación aporta elementos para comprender la realidad educativa desde una visión integral del ser humano,

reconociendo al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y al docente como mediador de experiencias que favorecen la construcción de significados.

La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza de la realidad y a la manera como esta es concebida por el investigador. Según Martínez (2007), en el enfoque cualitativo la realidad puede comprenderse como una totalidad compleja, dinámica e interrelacionada, cuya comprensión requiere considerar las relaciones y significados construidos por los sujetos. En este sentido, la presente investigación asume una postura ontológica de carácter constructivista, desde la cual la realidad social se comprende a partir de las interacciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se configura como una construcción intersubjetiva en la que el investigador establece una relación cercana con los participantes para comprender en profundidad los fenómenos estudiados. En el contexto de esta investigación, se busca interpretar las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje y al desarrollo del pensamiento crítico. Esta aproximación permite reconocer que la realidad educativa se construye y reconstruye mediante las interacciones entre los sujetos, las prácticas pedagógicas y las condiciones propias del contexto institucional.

Asimismo, Villalta et al. (2018) señalan la importancia de orientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de aprendizajes significativos, promoviendo procesos de interpretación, reflexión y desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. En este orden de ideas, el pensamiento crítico se vincula estrechamente con la dimensión ontológica, en tanto supone la posibilidad de comprender la realidad, cuestionarla e interpretarla a partir de procesos reflexivos. Por su parte, Ocaña (2010) destaca que la dimensión ontológica en la investigación educativa permite aproximarse a la naturaleza de los fenómenos sociales desde una perspectiva amplia e integradora, favoreciendo su comprensión dentro de los contextos en los cuales se manifiestan.

Relevancia epistemológica

La dimensión epistemológica de esta investigación se orienta hacia la comprensión e interpretación de los significados construidos por los actores educativos, con el propósito de generar conocimiento pertinente y contextualizado acerca del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la investigación busca profundizar en la comprensión de las relaciones existentes entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, reconociendo que el conocimiento educativo se construye a partir de la interacción entre los fundamentos teóricos y las experiencias que tienen lugar en los contextos escolares.

La relevancia epistemológica se sustenta, además, en la necesidad de profundizar la comprensión teórica del pensamiento crítico a partir de los aportes provenientes de diversos modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje que han orientado históricamente las prácticas educativas. En este sentido, la investigación busca generar una interpretación comprensiva de los fundamentos conceptuales que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la educación media. Esta aproximación permite establecer relaciones entre los referentes teóricos y las experiencias de los actores educativos, favoreciendo una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

Desde una perspectiva hermenéutica, el estudio favorece la construcción de significados en torno a las relaciones existentes entre el pensamiento crítico, las concepciones pedagógicas y los procesos de aprendizaje. De igual manera, contribuye a fortalecer la discusión académica en las ciencias de la educación mediante la articulación de referentes relacionados con el constructivismo, la pedagogía crítica, el aprendizaje significativo y otros enfoques que reconocen al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Por tanto, la investigación representa un aporte epistemológico al generar comprensiones derivadas del diálogo entre los fundamentos teóricos y la realidad educativa estudiada.

En este sentido, Guba y Lincoln (2002) sostienen que la epistemología en los paradigmas cualitativos se relaciona con una concepción del conocimiento construida mediante sistemas de significados, lenguajes y representaciones elaboradas por los sujetos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una entidad completamente independiente de quienes

participan en su construcción, sino como un proceso mediado por la experiencia, la cultura y la interacción. Esta consideración resulta pertinente para la presente investigación, debido a que la comprensión del pensamiento crítico se desarrolla a partir de los significados expresados por los actores educativos y de su relación con las prácticas pedagógicas observadas.

Asimismo, resulta pertinente considerar los aportes de Morin (2002), quien plantea la necesidad de asumir la producción del conocimiento desde una perspectiva de complejidad, reconociendo la interacción entre múltiples dimensiones de la realidad. En este sentido, la comprensión de las prácticas pedagógicas implica superar visiones reduccionistas y favorecer la construcción de saberes mediante la experiencia, la reflexión y el análisis de las relaciones que configuran el fenómeno educativo. En esta misma línea, Guyot (2007) señala la importancia de articular teoría y práctica en la construcción del conocimiento educativo, permitiendo relacionar los postulados teóricos con las realidades concretas mediante procesos reflexivos y contextualizados.

Relevancia axiológica

La dimensión axiológica se refiere a los valores que orientan el proceso investigativo y las relaciones que se establecen con los participantes. De acuerdo con Heron y Reason (1997), en la investigación cualitativa los valores del investigador forman parte del proceso investigativo y pueden incidir en las decisiones metodológicas y en la interpretación de la información. En consecuencia, la presente investigación reconoce la importancia de desarrollar un proceso basado en el respeto por los participantes, el reconocimiento de sus voces y experiencias y la valoración de los significados construidos en el contexto educativo estudiado.

En este sentido, la investigación se fundamenta en valores relacionados con la justicia social, la equidad, la reflexión crítica, el respeto por la diversidad y el reconocimiento de los actores educativos como sujetos participantes del proceso investigativo. Estos principios orientan la aproximación al fenómeno estudiado y permiten comprender que la investigación educativa no se limita a la generación de conocimiento, sino que también implica una responsabilidad ética frente a las personas y al contexto en el cual se desarrolla. Desde esta

perspectiva, la dimensión axiológica se articula con el propósito de promover procesos educativos orientados a la formación integral.

En relación con la educación, Vélez (2008) sostiene que la axiología constituye un eje relevante en la formación, al orientar la construcción de la identidad docente y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, Morin (2002) plantea la necesidad de una educación fundamentada en valores humanos que promueva la comprensión, la solidaridad y el pensamiento crítico frente a los desafíos de la sociedad contemporánea. Estos planteamientos permiten reconocer la relación existente entre pensamiento crítico, formación ética y responsabilidad social dentro de los procesos educativos.

En consecuencia, la dimensión axiológica de esta investigación se orienta hacia una educación humana, crítica y reflexiva, en la cual las prácticas pedagógicas contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a la comprensión de su realidad social. La relevancia axiológica radica, por tanto, en la posibilidad de articular el desarrollo intelectual con principios éticos relacionados con la convivencia, el respeto, la equidad y la responsabilidad social. De esta manera, el pensamiento crítico se comprende no solamente como una capacidad cognitiva, sino también como una posibilidad para favorecer procesos de participación responsable y construcción de relaciones basadas en el reconocimiento del otro.

Relevancia metodológica

La relevancia metodológica de esta investigación radica en la construcción de un proceso sistemático de indagación orientado a comprender el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media. Desde el paradigma postpositivista y el enfoque cualitativo asumidos en el estudio, se reconoce la complejidad de la realidad educativa y la necesidad de aproximarse a ella mediante procedimientos rigurosos de recolección, organización, análisis e interpretación de la información. En este marco, la metodología constituye un componente fundamental para garantizar la coherencia entre el objeto de estudio, los propósitos de la investigación y las estrategias empleadas para comprender el fenómeno.

En este sentido, el estudio se orienta a comprender los factores pedagógicos, didácticos y contextuales relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, considerando las percepciones, experiencias y aportes de los actores educativos como fuentes fundamentales para la construcción del conocimiento. La información es obtenida en el contexto natural donde ocurre el fenómeno y posteriormente sometida a procesos de categorización, análisis e interpretación. Asimismo, la triangulación de las diferentes fuentes permite contrastar la información y fortalecer la comprensión del objeto de estudio desde una perspectiva amplia y contextualizada.

De igual manera, la investigación aporta una ruta metodológica para el estudio de procesos formativos orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico, mediante la integración de diversas fuentes de información. La utilización articulada de entrevistas, observación directa y diario de campo posibilita una aproximación comprensiva a las experiencias y significados de los actores educativos. Esta perspectiva metodológica puede constituir un referente para futuras investigaciones interesadas en comprender procesos de innovación pedagógica y transformación educativa desde enfoques cualitativos y contextualizados.

Asimismo, la identificación de categorías de análisis derivadas de la información obtenida y su posterior contrastación con los referentes teóricos permiten construir comprensiones sustentadas en la realidad estudiada. Este proceso contribuye al fortalecimiento de la investigación educativa al posibilitar la articulación entre los discursos de los participantes, las prácticas observadas y los fundamentos conceptuales que sustentan el estudio. De esta manera, la dimensión metodológica se vincula directamente con la construcción del aporte teórico de la investigación y con la comprensión integral del pensamiento crítico en el contexto de la educación media.

Vinculación con la línea de investigación y relevancia socioeducativa

Esta investigación doctoral, titulada “Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia”, se adscribe a la línea de investigación Pedagogía de la Educación, Estilos Cognitivos y Estrategias

de Aprendizaje, establecida por la UPEL, por cuanto centra su interés en la comprensión de los procesos formativos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico como capacidad cognitiva, metacognitiva y sociocultural vinculada con la formación integral del sujeto. Esta relación permite articular el objeto de estudio con los intereses de la línea y con la necesidad de profundizar en los procesos pedagógicos que favorecen la construcción del conocimiento.

La vinculación con la línea de investigación se evidencia en la necesidad de comprender cómo los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje pueden favorecer el desarrollo de estilos de pensamiento reflexivos y estrategias cognitivas orientadas al análisis, la evaluación de información, la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, la investigación establece una relación directa entre los fundamentos pedagógicos que orientan las prácticas educativas y las capacidades que se busca fortalecer en los estudiantes de educación media. Esta articulación constituye un elemento fundamental para comprender el pensamiento crítico desde una perspectiva pedagógica y contextualizada.

En cuanto a la dimensión socioeducativa, la investigación adquiere relevancia frente a las transformaciones que caracterizan a las sociedades contemporáneas, en las cuales la abundancia de información, la complejidad de los fenómenos sociales y las demandas de participación democrática requieren sujetos capaces de analizar, interpretar y valorar críticamente diferentes situaciones. En este contexto, la educación enfrenta el desafío de promover procesos formativos que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades para discernir información, argumentar sus posiciones y participar de manera responsable en los diferentes escenarios sociales. Por ello, el fortalecimiento del pensamiento crítico constituye un componente relevante de la formación integral.

En consecuencia, esta investigación trasciende el interés estrictamente académico para situarse en el ámbito de las necesidades educativas y sociales contemporáneas. Su aporte se orienta a generar comprensiones teóricas que contribuyan al fortalecimiento de prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de estudiantes críticos, autónomos y responsables frente a su realidad. De igual manera, busca contribuir a la cualificación de los procesos educativos y a la construcción de experiencias de enseñanza y aprendizaje que respondan a los desafíos de la

educación del siglo XXI, favoreciendo una formación orientada hacia la reflexión, la participación y el compromiso con el contexto social.

HORIZONTE II

Horizonte de Antecedentes Investigativos

El presente horizonte está orientado a la exposición de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, en tal sentido, se presentan de manera organizada diversas perspectivas teóricas, conceptualizaciones y estudios previos relacionados con el objeto de estudio, con la finalidad de establecer una base epistemológica que permita comprender el fenómeno investigado y orientar el desarrollo del constructo teórico propuesto, por tal motivo los antecedentes que se abordan están relacionados con la temática correspondiente al desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en estudiantes de educación media, ya que el estado del arte en una investigación se convierte en la clave para conocer con claridad los antecedentes que existen ya sea de orden internacional o nacional sobre los estudios realizados y relacionados con la problemática planteada en esta investigación.

En todo proceso investigativo resulta fundamental la revisión de estudios previos vinculados con la temática abordada, a fin de identificar enfoques, metodologías, contextos y resultados que permitan orientar la investigación, de esta manera, los antecedentes constituyen un soporte que facilita la comprensión del fenómeno y delimita el alcance del estudio.

De acuerdo al contexto internacional, se puede evidenciar que muchas investigaciones han abordado lo concerniente con el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación actual, y a la vez han corroborado la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del siglo XXI, ya que hoy por los estudiantes que desarrollan el pensamiento crítico se tornan más analíticos, críticos y reflexivos sobre las problemáticas reales del mundo actual.

En el escenario nacional también se encuentran estudios sobre la relevancia que tienen las practicas pedagogicas de enseñanza y el aprendizaje, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, fortaleciendo la formación pedagogica docente e implementando estrategias y teorías de aprendizajes innovadoras**.**

Referencias internacionales

En el contexto de las investigaciones internacionales relacionadas con el estudio del pensamiento crítico, se considera como antecedente la tesis doctoral de Moreno (2024), titulada El pensamiento crítico y creativo en la escuela: conceptualización, integración curricular, métodos de enseñanza y evaluación. Esta investigación constituye un referente significativo para la comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los procesos formativos de la educación no universitaria. Su inclusión como antecedente permite establecer relaciones con el objeto de estudio de la presente investigación, particularmente en lo referido a la formación del pensamiento crítico desde las prácticas educativas y curriculares.

El propósito principal de la investigación de Moreno (2024) estuvo orientado a construir un marco conceptual consensuado sobre el pensamiento crítico y creativo, identificando sus características esenciales, formas de integración curricular, estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación. Para alcanzar este propósito, la autora empleó el método Delphi, mediante la consulta sistemática a un grupo de expertos en educación, psicología y didáctica, con la finalidad de establecer acuerdos respecto de los elementos constitutivos de ambas competencias. Este procedimiento permitió identificar aspectos relacionados con las dimensiones cognitivas, metacognitivas y actitudinales vinculadas con el desarrollo de un pensamiento capaz de analizar, cuestionar, interpretar, argumentar y generar alternativas de solución frente a diversas problemáticas del contexto educativo y social.

Entre los principales hallazgos de Moreno (2024) se destaca la concepción del pensamiento crítico y creativo como competencias transversales que requieren ser desarrolladas de manera integrada en las diferentes áreas del currículo escolar. En este sentido, la autora sostiene que dichas competencias no deben limitarse a contenidos específicos ni a asignaturas aisladas, sino que requieren ser promovidas mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas, reflexivas y orientadas a la resolución de problemas reales. Esta perspectiva permite reconocer la necesidad de generar procesos educativos que favorezcan la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en la comprensión de situaciones relacionadas con su realidad.

La investigación de Moreno (2024) concluye que el desarrollo efectivo del pensamiento crítico depende de la implementación de estrategias pedagógicas activas que estimulen el diálogo, la argumentación, el cuestionamiento, la investigación y la construcción colaborativa del conocimiento. De igual manera, enfatiza la necesidad de fortalecer la formación docente con el propósito de favorecer prácticas educativas coherentes con los principios de una educación orientada al desarrollo integral del pensamiento. Estos planteamientos permiten reconocer la importancia que adquieren las prácticas pedagógicas y la mediación docente en la promoción de capacidades críticas y reflexivas dentro de los procesos formativos.

En relación con la presente investigación doctoral, el antecedente de Moreno (2024) adquiere especial relevancia debido a que coincide con el interés por comprender los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico dentro de los procesos educativos. Los planteamientos de la autora permiten reconocer que el pensamiento crítico trasciende la adquisición de habilidades cognitivas aisladas y se configura como una competencia compleja en la que convergen aspectos intelectuales, reflexivos, éticos y sociales. Esta perspectiva se articula con la orientación de la presente investigación, en cuanto permite considerar al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento y como participante capaz de interpretar su realidad.

Asimismo, el estudio de Moreno (2024) aporta referentes teóricos y metodológicos para la comprensión del pensamiento crítico en la educación media, al reafirmar la importancia de promover procesos formativos orientados al desarrollo de capacidades reflexivas, argumentativas y transformadoras. Su contribución resulta pertinente para la presente investigación, debido a que permite fortalecer la comprensión de las relaciones entre pensamiento crítico, prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y aprendizaje, elementos que forman parte del objeto de estudio y de la construcción del aporte teórico propuesto.

Otro antecedente internacional corresponde a la tesis doctoral de Pagán (2024), titulada Desarrollo de pensamiento crítico y alfabetización mediática en la sociedad del conocimiento: claves para la gestión de la información en la sociedad contemporánea, presentada en la Universitat Jaume I, España. Esta investigación se inscribe en el creciente interés académico por comprender las competencias necesarias para desenvolverse en una sociedad caracterizada por la expansión de las tecnologías digitales, la producción masiva de información y la

transformación de los procesos de construcción del conocimiento. En este contexto, el estudio establece una relación entre el pensamiento crítico y la alfabetización mediática como elementos relevantes para la formación de sujetos capaces de interpretar y valorar la información que circula en los diferentes entornos comunicativos.

El propósito de la investigación de Pagán (2024) estuvo orientado a analizar la relación entre el pensamiento crítico y la alfabetización mediática en el contexto de la sociedad del conocimiento, con la finalidad de identificar las capacidades que permiten a los individuos interpretar, evaluar y gestionar de manera reflexiva la información que circula en entornos digitales. El estudio parte del reconocimiento de que las dinámicas comunicativas contemporáneas exigen sujetos capaces de discernir la calidad, veracidad y pertinencia de la información a la que acceden, especialmente en escenarios caracterizados por la sobreabundancia informativa y la proliferación de contenidos digitales.

Desde el punto de vista teórico, Pagán (2024) concibe el pensamiento crítico como una competencia compleja que involucra procesos de análisis, interpretación, argumentación, evaluación y reflexión, los cuales permiten al sujeto construir juicios razonados frente a los fenómenos que ocurren en su entorno. De igual manera, plantea que el desarrollo de esta capacidad se encuentra estrechamente vinculado con la alfabetización mediática, entendida como la habilidad para comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes transmitidos a través de los diversos medios de comunicación y plataformas digitales. Esta relación permite ampliar la comprensión del pensamiento crítico en escenarios educativos caracterizados por el creciente acceso a diferentes fuentes de información.

Los resultados de la investigación de Pagán (2024) evidencian que el fortalecimiento del pensamiento crítico constituye una condición relevante para la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad contemporánea. En este sentido, los individuos que desarrollan competencias críticas cuentan con mayores posibilidades de identificar sesgos informativos, contrastar fuentes, analizar discursos y construir posiciones fundamentadas frente a las problemáticas sociales, culturales y políticas que caracterizan el mundo actual. Estos hallazgos permiten destacar la importancia de incorporar procesos educativos que favorezcan la interpretación y valoración crítica de la información.

Uno de los aportes significativos de la tesis doctoral de Pagán (2024) radica en la comprensión del pensamiento crítico como una competencia transversal que debe promoverse de manera sistemática en los diferentes niveles educativos. El estudio plantea que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar espacios pedagógicos orientados al análisis, la reflexión y la argumentación, favoreciendo procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes cuestionar la información recibida y construir conocimiento de manera autónoma. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se vincula con la capacidad de los sujetos para desenvolverse reflexivamente frente a las transformaciones sociales y tecnológicas de la sociedad contemporánea.

En relación con la presente investigación doctoral, la tesis de Pagán (2024) constituye un referente internacional de significativa pertinencia, al destacar la importancia del pensamiento crítico como competencia vinculada con la interpretación de la realidad, la gestión responsable de la información y la formación de ciudadanos capaces de actuar de manera autónoma, reflexiva y comprometida con su entorno social. Este antecedente aporta elementos sustanciales para la fundamentación teórica de la presente investigación, especialmente en lo relacionado con la comprensión del pensamiento crítico como una competencia compleja y transversal que requiere ser fortalecida mediante procesos educativos intencionados.

En síntesis, los antecedentes internacionales de Moreno (2024) y Pagán (2024) permiten reconocer diferentes aproximaciones al estudio del pensamiento crítico en los escenarios educativos contemporáneos. Mientras Moreno Salvo enfatiza su relación con el pensamiento creativo, la integración curricular, las estrategias pedagógicas y la formación docente, Pagán Castaño destaca su articulación con la alfabetización mediática y la gestión crítica de la información. Ambos aportes permiten fortalecer la comprensión del pensamiento crítico como una construcción compleja que requiere fundamentos pedagógicos y estrategias de enseñanza orientadas al análisis, la reflexión, la argumentación y la participación activa de los estudiantes, aspectos que guardan relación con el propósito de la presente investigación doctoral.

En el ámbito internacional, se destaca la tesis doctoral de Tolentino (2023), realizada en Perú, desarrolló la investigación titulada “Retroalimentación reflexiva para desarrollar el pensamiento crítico desde la acción del docente de educación secundaria”, con el propósito de proponer la retroalimentación reflexiva como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. El estudio se enmarcó en una investigación aplicada, utilizando entrevistas, cuestionarios y rúbricas validadas. Entre sus hallazgos, se destaca la retroalimentación reflexiva como una estrategia pedagógica clave, así como la implementación de círculos de Inter reflexión que favorecen la autorregulación del aprendizaje, por lo tanto, este aporte resulta relevante al evidenciar la necesidad de estrategias didácticas que potencien el pensamiento crítico desde la práctica docente.

Otra investigación internacional, orientadas al estudio del pensamiento crítico como competencia fundamental para la formación integral de los estudiantes, destaca la tesis doctoral desarrollada por Cano (2024), titulada Argumentación y toma de decisiones como habilidades del pensamiento crítico: una investigación con estudiantes de ingenierías industriales y del máster en profesorado de especialidades científico-tecnológicas, presentada en la Universidad de Málaga, España, esta investigación se inscribe en las tendencias educativas contemporáneas que reconocen la necesidad de fortalecer las capacidades de razonamiento, análisis y reflexión crítica como elementos esenciales para la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y dinámica.

El propósito de la investigación estuvo orientado a analizar la argumentación y la toma de decisiones como habilidades constitutivas del pensamiento crítico, a partir del estudio de estudiantes universitarios vinculados a programas de formación científica y tecnológica. Este estudio parte de la premisa de que el pensamiento crítico constituye una competencia indispensable para la interpretación de la realidad, la valoración de evidencias y la construcción de juicios fundamentados, aspectos que adquieren especial relevancia en los procesos educativos del siglo XXI.

Desde este punto de vista, el estudio busca comprender la manera en que dichas habilidades contribuyen al fortalecimiento de la autonomía intelectual y a la formación de sujetos capaces de actuar de manera reflexiva frente a diversas situaciones académicas y sociales, asimismo los resultados de la investigación evidencian que la argumentación

representa uno de los pilares fundamentales del pensamiento crítico, en tanto posibilita la construcción de razonamientos coherentes, el análisis de diferentes perspectivas y la justificación de posiciones sustentadas en evidencias.

Además, se pudo identificar que la toma de decisiones constituye un proceso estrechamente relacionado con la capacidad de evaluar alternativas, valorar consecuencias y seleccionar opciones a partir de criterios racionales y reflexivos. En consecuencia, ambas habilidades son reconocidas como componentes esenciales para el desarrollo de un pensamiento crítico sólido y funcional en los distintos escenarios de aprendizaje.

Desde una perspectiva educativa, la investigación resalta la importancia de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación activa del estudiante en procesos de discusión, deliberación y análisis de situaciones complejas. En este sentido, se plantea que la enseñanza debe trascender modelos centrados en la transmisión de información para orientarse hacia prácticas pedagógicas que estimulen la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Tales planteamientos guardan estrecha relación con los enfoques constructivistas y sociocríticos, los cuales conciben el aprendizaje como un proceso dinámico de construcción de significados mediado por la interacción, la experiencia y la reflexión.

Esta tesis doctoral de Cano (2024) reafirma la necesidad de promover procesos formativos orientados al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes analizar información, evaluar argumentos y construir posiciones críticas frente a las diversas problemáticas de su contexto, lo que resulta pertinente para la educación contemporánea, en la medida en que reconoce la importancia de formar sujetos capaces de participar activamente en la transformación de la realidad social mediante el ejercicio de una ciudadanía reflexiva, crítica y responsable.

Además de todo esto, constituye un referente internacional relevante para el campo de la educación, al aportar fundamentos teóricos que permiten comprender la argumentación y la toma de decisiones como habilidades esenciales para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Sus contribuciones enriquecen la discusión académica sobre la formación de sujetos autónomos, reflexivos y capaces de construir juicios fundamentados, aspectos que guardan una estrecha relación con los propósitos y categorías de análisis de la presente investigación doctoral.

Por otro lado, Lindarte (2021), en su tesis doctoral titulada Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en educación primaria, bajo un enfoque cualitativo y método hermenéutico, aborda una problemática de gran relevancia para el campo educativo contemporáneo, relacionada con la necesidad de fortalecer los procesos de formación crítica desde las primeras etapas de escolarización. La investigación surge a partir de la preocupación por las limitaciones observadas en las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales, en muchos casos, continúan privilegiando la transmisión de contenidos por encima del desarrollo de habilidades cognitivas superiores asociadas con el análisis, la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento.

El propósito fundamental del estudio estuvo orientado a generar constructos teóricos sobre el pensamiento crítico que permitieran sustentar el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en el nivel de educación primaria. Desde esta perspectiva, la autora parte del reconocimiento de que el pensamiento crítico constituye una capacidad esencial para la formación integral de los estudiantes, en la medida en que favorece la comprensión de la realidad, la interpretación de situaciones problemáticas, la argumentación fundamentada y la toma de decisiones conscientes frente a los desafíos del entorno social y educativo.

a investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, apoyada en un enfoque cualitativo y en el método hermenéutico, lo que permitió comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos en torno al pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas. La utilización de técnicas de recolección de información como la entrevista en profundidad facilitó la aproximación a las concepciones de los docentes respecto a la formación crítica de los estudiantes, generando una comprensión profunda del fenómeno estudiado y permitiendo la construcción de categorías emergentes relacionadas con el objeto de investigación.

Entre los hallazgos más significativos del estudio se destaca la identificación del pensamiento crítico como un proceso complejo que involucra dimensiones cognitivas, reflexivas, éticas y sociales. La investigación evidenció que las prácticas pedagógicas efectivas son aquellas que promueven espacios de participación, diálogo, cuestionamiento, argumentación y análisis de situaciones contextualizadas, favoreciendo la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Asimismo, se reconoció la necesidad de que el

docente asuma un rol mediador capaz de estimular la curiosidad intelectual, la reflexión y la capacidad de los estudiantes para emitir juicios fundamentados frente a la realidad.

Uno de los aportes más relevantes de esta tesis doctoral radica en la construcción de fundamentos teóricos que permiten comprender el pensamiento crítico como una competencia susceptible de ser desarrollada mediante experiencias pedagógicas intencionadas. En este sentido, la autora plantea que la formación crítica no depende exclusivamente de las capacidades individuales de los estudiantes, sino también de las condiciones pedagógicas, metodológicas y curriculares que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este antecedente es importante porque aporta referentes teóricos que contribuyen a la comprensión de las relaciones existentes entre pensamiento crítico, pedagogía y aprendizaje. Asimismo, ofrece elementos conceptuales que permiten analizar la influencia de las prácticas educativas en la formación de capacidades críticas, aspecto que guarda estrecha correspondencia con el propósito de generar aportes teóricos sobre el pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en estudiantes de educación media, por esta razón, esta investigación se constituye en un referente académico de gran valor para el estudio del pensamiento crítico, al destacar la importancia de las prácticas pedagógicas como escenarios de construcción de capacidades reflexivas y de formación integral. Sus aportes permiten comprender que el pensamiento crítico se configura como una competencia fundamental para el desarrollo humano y para la consolidación de procesos educativos orientados hacia la autonomía, la participación consciente y la transformación de la realidad social.

Entre sus conclusiones, se destaca el rol del docente como agente clave en la promoción del pensamiento crítico, favoreciendo procesos reflexivos en los estudiantes.

Por su parte, Carvajal (2021) presentó la investigación titulada “Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico”, orientada a generar una aproximación teórica para la enseñanza de la filosofía. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, el estudio evidenció que el pensamiento crítico se desarrolla a través de niveles de comprensión: literal, inferencial, crítico y reflexivo.

Este aporte resalta la importancia de los procesos cognitivos en la construcción del conocimiento y la necesidad de una enseñanza basada en experiencias significativas, por lo

tanto, constituye un referente relevante para el estudio del pensamiento crítico en educación, al destacar la importancia del saber pedagógico y de las prácticas docentes como elementos esenciales para la formación de sujetos reflexivos, autónomos y comprometidos con la transformación de la realidad. Sus aportes enriquecen la comprensión del pensamiento crítico como una competencia fundamental para el desarrollo humano y para la construcción de procesos educativos orientados hacia una formación integral y emancipadora.

Finalmente, Serrano (2023) desarrolló la tesis titulada "Formación docente en el área GHC de educación media general: una aproximación teórica", con el propósito de generar lineamientos para la formación docente.

La investigación surge de la necesidad de comprender los fundamentos teóricos que orientan la formación docente en un contexto educativo caracterizado por constantes transformaciones sociales, culturales y pedagógicas, las cuales demandan profesionales con competencias que trasciendan la transmisión de contenidos y favorezcan la formación integral de los estudiantes.

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, orientada a la construcción de una aproximación teórica sobre la formación docente y su incidencia en los procesos educativos. Los hallazgos evidenciaron que la formación del profesorado constituye un proceso permanente de construcción y reconstrucción de saberes pedagógicos, disciplinares, éticos y sociales, necesarios para responder de manera pertinente a las exigencias de la educación contemporánea.

Entre los aportes más relevantes del estudio se destaca la concepción del docente como un profesional reflexivo capaz de analizar críticamente su práctica pedagógica, generar procesos de innovación educativa y promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Asimismo, la investigación resalta la necesidad de fortalecer espacios de formación continua que permitan a los docentes desarrollar competencias investigativas, reflexivas y críticas para enfrentar los desafíos emergentes de los sistemas educativos actuales.

los aportes de Serrano (2023) resultan relevantes para las investigaciones relacionadas con el pensamiento crítico, debido a que reconocen al docente como un agente fundamental en la construcción de ambientes de aprendizaje orientados a la reflexión, el análisis y la formación de ciudadanos comprometidos con la comprensión y transformación de su realidad social. La

investigación destaca que una formación docente sólida constituye una condición indispensable para el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía intelectual, la participación activa y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Esta investigación aporta fundamentos teóricos significativos para comprender la formación docente como un proceso continuo, reflexivo y transformador, orientado al fortalecimiento de las competencias profesionales necesarias para responder a los desafíos educativos contemporáneos. Sus planteamientos contribuyen a la comprensión del papel del docente como mediador del aprendizaje y como actor clave en la formación de sujetos críticos, reflexivos y socialmente comprometidos.

Referencias nacionales.

En el contexto colombiano, las investigaciones doctorales relacionadas con el pensamiento crítico han contribuido significativamente a la comprensión de los procesos pedagógicos y cognitivos que favorecen la formación de estudiantes reflexivos y autónomos. Entre ellas, sobresale la investigación desarrollada por: Zuluaga (2025)

Zuluaga (2025), en su tesis doctoral titulada Educación y pensamiento crítico en la obra de Estanislao Zuleta. Contribuciones a la ciencia crítica de la educación, realiza una aproximación teórica e interpretativa a los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sustentan la formación del pensamiento crítico desde la perspectiva de uno de los intelectuales más influyentes de la educación colombiana. La investigación se inscribe en una línea de reflexión que reconoce la educación como un escenario de construcción de conciencia, autonomía y emancipación humana, distanciándose de concepciones reduccionistas centradas exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

El estudio aporta una comprensión profunda del pensamiento crítico como una práctica intelectual orientada a la problematización permanente de la realidad, en la cual el sujeto asume una actitud reflexiva frente al conocimiento, las estructuras sociales y las dinámicas culturales que configuran su contexto. Desde este punto de vista Estanislao Zuleta se fundamenta en la necesidad de formar individuos capaces de cuestionar las certezas establecidas, interpretar críticamente los fenómenos sociales y construir posiciones argumentadas sustentadas en el ejercicio autónomo de la razón.

Uno de los principales aportes de la investigación radica en la recuperación de la dimensión filosófica del pensamiento crítico dentro del discurso educativo contemporáneo. En efecto, el estudio evidencia que la formación crítica no puede limitarse al desarrollo de habilidades cognitivas o instrumentales, sino que requiere una comprensión más amplia de la educación como experiencia de transformación personal y social, por lo tanto, esta postura adquiere especial relevancia en el contexto de la educación media, dado que permite comprender la formación del pensamiento crítico como un proceso que trasciende la adquisición de contenidos curriculares para orientarse hacia la construcción de una conciencia reflexiva capaz de interpretar y transformar la realidad.

La contribución de esta investigación al presente estudio doctoral resulta significativa debido a que proporciona fundamentos teóricos para comprender el pensamiento crítico desde una perspectiva filosófica, humanista y emancipadora. Sus planteamientos permiten reconocer que los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje encuentran su verdadero sentido cuando favorecen la formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica que orienta la presente investigación, este antecedente adquiere especial relevancia al permitir interpretar el pensamiento crítico como una categoría en permanente construcción, producto del diálogo entre diversas concepciones pedagógicas, filosóficas y sociales, por lo tanto, en la investigación de Zuluaga (2025),, constituye un referente teórico fundamental para analizar los aportes que los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje han realizado a la consolidación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media, aportando elementos para comprender su dimensión formativa, transformadora y emancipadora dentro del escenario educativo colombiano.

Por otro lado, la investigación de: Casallas (2022) titulada “Pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir del razonamiento informal: aportes del abordaje de cuestiones socio científicas”, constituye un aporte significativo al campo de estudio del pensamiento crítico en el contexto educativo colombiano, puesto que se aborda esta categoría desde una perspectiva que integra los procesos de argumentación, deliberación y construcción social del conocimiento, reconociendo que la formación crítica de los estudiantes requiere

escenarios educativos que favorezcan la reflexión sobre problemáticas complejas presentes en la realidad contemporánea.

El estudio se fundamenta en la premisa de que el pensamiento crítico emerge y se fortalece a través de la interacción del sujeto con situaciones que demandan análisis, interpretación y valoración de diversas perspectivas. Desde esta concepción, la investigación enfatiza la relevancia del razonamiento informal como una herramienta cognitiva que permite a los estudiantes construir juicios sustentados frente a problemas caracterizados por la incertidumbre, la controversia y la multiplicidad de enfoques, En consecuencia, el pensamiento crítico es comprendido no como una habilidad aislada, sino como un proceso dinámico que involucra la evaluación de evidencias, la argumentación fundamentada y la toma de decisiones razonadas en contextos sociales específicos.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en la incorporación de las cuestiones socio científicas como mediaciones pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico, demuestra que el análisis de problemáticas vinculadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad favorece procesos de reflexión profunda, al exigir que los estudiantes confronten diferentes posiciones, valoren implicaciones éticas y construyan argumentos sustentados en evidencias. Desde esta perspectiva, el aprendizaje adquiere un carácter contextualizado que permite trascender la reproducción de contenidos para promover la comprensión crítica de fenómenos que afectan la vida individual y colectiva.

Asimismo, la investigación destaca la importancia de la argumentación como un componente esencial en la construcción del pensamiento crítico. Los resultados evidencian que la participación en espacios de diálogo y deliberación fortalece capacidades relacionadas con la interpretación de información, la identificación de supuestos, la evaluación de posturas divergentes y la elaboración de conclusiones fundamentadas. En este sentido, el estudio aporta evidencias que respaldan la necesidad de promover prácticas pedagógicas orientadas al debate académico, la reflexión colectiva y la construcción colaborativa del conocimiento como estrategias para favorecer el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes de educación media.

Desde una perspectiva teórica, la tesis se inscribe en enfoques educativos que reconocen el carácter social y constructivo del aprendizaje, por lo tanto, sus planteamientos convergen con

postulados pedagógicos que consideran al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, capaz de interpretar críticamente su realidad a través de procesos de interacción, negociación de significados y reflexión permanente, todo esto, es relevante para el análisis de las relaciones existentes entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, categorías centrales de la presente investigación doctoral.

La contribución de este antecedente al presente estudio se encuentra en la comprensión del pensamiento crítico como una construcción compleja que articula dimensiones cognitivas, argumentativas y socioculturales. Sus aportes permiten reconocer que la formación de sujetos críticos depende no solamente de la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también de la creación de experiencias educativas que promuevan la confrontación de ideas, el análisis reflexivo y la participación activa en la construcción del saber.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica que orienta la presente investigación, el estudio de Casallas (2022) adquiere especial relevancia al concebir el conocimiento como una construcción intersubjetiva que se configura a través del diálogo, la interpretación y la confrontación de significados. En consecuencia, sus hallazgos contribuyen a comprender el pensamiento crítico como un proceso formativo que emerge de la interacción entre sujeto, contexto y conocimiento, constituyéndose en un referente valioso para analizar los aportes teóricos que los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje han realizado a la formación crítica de los estudiantes en el contexto de la educación media colombiana.

Otra investigación orientada al estudio del pensamiento crítico en los escenarios educativos ,se encuentra en la tesis doctoral desarrollada por Ortiz (2016), titulada “Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana: elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas”, esta investigación se centra en el análisis de las posibilidades formativas de los procesos de evaluación estandarizada, planteando una reflexión crítica sobre su papel en la configuración de las prácticas pedagógicas y curriculares que orientan la educación media en Colombia.

El estudio parte del reconocimiento de que los sistemas de evaluación ejercen una influencia significativa sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, el autor cuestiona los enfoques evaluativos tradicionales que privilegian la memorización y la reproducción de información, argumentando

la necesidad de promover formas de evaluación que favorezcan procesos de análisis, interpretación y reflexión sobre la realidad, en este sentido la investigación propone una concepción de la evaluación vinculada al desarrollo del pensamiento crítico, entendida como una capacidad que permite a los estudiantes examinar problemáticas de su contexto, valorar diferentes perspectivas y construir juicios fundamentados a partir de la argumentación y la reflexión consciente.

Dentro de los aportes más significativos de esta tesis se encuentra la articulación entre pensamiento crítico, currículo y evaluación, puesto que el investigador demuestra que las prácticas evaluativas no constituyen procesos aislados dentro de la educación, sino que configuran formas específicas de enseñanza y aprendizaje que inciden directamente en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes, además de esto, sus hallazgos evidencian que el fortalecimiento de esta capacidad demanda la implementación de prácticas pedagógicas orientadas a la problematización, la argumentación y la construcción activa del conocimiento, superando enfoques centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

En este mismo sentido, afirma que la evaluación puede convertirse en una herramienta pedagógica para promover el pensamiento crítico cuando se orienta hacia la comprensión de situaciones reales y contextualizadas, favoreciendo la capacidad de los estudiantes para interpretar, cuestionar y transformar su entorno social.

Desde el punto de vista teórico, la tesis aporta elementos fundamentales para comprender la relación existente entre los modelos pedagógicos constructivistas y el desarrollo del pensamiento crítico. Sus planteamientos evidencian que la formación de estudiantes críticos requiere experiencias de aprendizaje orientadas a la problematización, la reflexión y la construcción activa del conocimiento, aspectos que coinciden con las teorías del aprendizaje que conciben al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo.

Para la presente investigación doctoral, este antecedente adquiere especial relevancia debido a que aporta fundamentos conceptuales que permiten comprender cómo las prácticas pedagógicas, curriculares y evaluativas influyen en la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Además, este estudio ofrece elementos teóricos para analizar la manera en que los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje pueden favorecer la construcción de sujetos reflexivos, autónomos y comprometidos con la comprensión de su

realidad y la relación existente entre los modelos pedagógicos y el desarrollo de habilidades críticas, aspecto que converge con los propósitos de la presente investigación.

Referencias nacionales

En el contexto colombiano, Zuluaga (2025), en su tesis doctoral titulada Educación y pensamiento crítico en la obra de Estanislao Zuleta. Contribuciones a la ciencia crítica de la educación, desarrolla una aproximación teórica e interpretativa a los fundamentos filosóficos y pedagógicos relacionados con la formación del pensamiento crítico. Su estudio reconoce la educación como un escenario de construcción de conciencia, autonomía y emancipación, distanciándose de concepciones educativas centradas exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

Uno de sus principales aportes consiste en comprender el pensamiento crítico como una práctica intelectual vinculada con la problematización de la realidad. Desde esta perspectiva, formar sujetos críticos implica favorecer su capacidad para cuestionar certezas, interpretar fenómenos sociales y construir posiciones argumentadas mediante el ejercicio autónomo de la razón. De esta manera, el pensamiento crítico adquiere una dimensión formativa y social que trasciende el dominio de habilidades cognitivas aisladas.

Para la presente investigación, Zuluaga (2025) constituye un referente significativo porque permite relacionar la formación del pensamiento crítico con concepciones pedagógicas orientadas hacia la autonomía, la reflexión y la transformación social. Sus aportes favorecen la comprensión de los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje no únicamente como estructuras conceptuales, sino como fundamentos que pueden orientar experiencias educativas dirigidas a la formación integral de sujetos reflexivos y comprometidos con su realidad. Esta perspectiva converge con el interés de la investigación por interpretar el pensamiento crítico desde una visión dialógica, formativa y transformadora.

Por su parte, Casallas (2022), en su tesis doctoral titulada Pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir del razonamiento informal: aportes del abordaje de cuestiones socio científicas, aborda el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir de procesos de argumentación, deliberación y construcción social del conocimiento. El estudio parte de reconocer que las situaciones complejas y controversiales

pueden constituirse en escenarios pedagógicos favorables para el análisis y la valoración de diferentes perspectivas.

Uno de los aportes centrales de esta investigación radica en la incorporación de cuestiones socio científicas como mediaciones para favorecer procesos de razonamiento, argumentación y reflexión. El estudio evidencia la importancia de generar experiencias en las cuales los estudiantes puedan confrontar posiciones, valorar evidencias, identificar supuestos y elaborar conclusiones fundamentadas. En consecuencia, el pensamiento crítico es entendido como un proceso dinámico que se fortalece mediante la interacción entre sujeto, conocimiento y contexto.

La relación de Casallas (2022) con la presente investigación resulta particularmente significativa por su vinculación directa con estudiantes de educación secundaria y por la importancia concedida a las experiencias pedagógicas contextualizadas. Sus aportes permiten comprender que el desarrollo del pensamiento crítico requiere ambientes de aprendizaje que promuevan el diálogo, la confrontación de ideas y la construcción colaborativa del conocimiento. Asimismo, ofrecen elementos para interpretar la relación entre las prácticas pedagógicas y las teorías del aprendizaje que conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción de significados.

Finalmente, Ortiz (2016), en su tesis doctoral titulada Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana: elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas, analiza la relación entre evaluación, currículo y pensamiento crítico en el contexto de la educación media colombiana. La investigación cuestiona el predominio de prácticas evaluativas centradas en la memorización y reproducción de información y plantea la necesidad de promover procesos orientados al análisis, la interpretación, la reflexión y la argumentación.

Entre sus principales aportes se encuentra la comprensión de la evaluación como un componente articulado con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las formas de evaluar pueden favorecer o limitar el desarrollo de capacidades críticas, dependiendo de si se orientan hacia la reproducción de contenidos o hacia la comprensión de situaciones contextualizadas. El estudio incorpora, además, referentes de la pedagogía crítica, particularmente asociados con Paulo Freire, para destacar la importancia de vincular los

procesos educativos con las problemáticas concretas de los estudiantes y con su capacidad para comprender y transformar la realidad.

El antecedente de Ortiz (2016) adquiere especial pertinencia para la presente investigación porque permite establecer un vínculo entre pensamiento crítico, prácticas pedagógicas, currículo y perspectivas constructivistas. Sus planteamientos contribuyen a comprender que el desarrollo de habilidades críticas demanda experiencias educativas en las que el estudiante participe activamente, analice situaciones de su contexto y construya conocimientos mediante procesos de reflexión y argumentación. Esta relación se articula con el propósito de interpretar los aportes de los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes de educación media.

El análisis integrado de los antecedentes nacionales permite reconocer tres aspectos convergentes. En primer lugar, el pensamiento crítico se configura como un proceso que supera la simple adquisición de contenidos y requiere análisis, argumentación, reflexión y problematización de la realidad. En segundo lugar, las prácticas pedagógicas adquieren un papel determinante, debido a que las formas de enseñar, aprender y evaluar pueden favorecer experiencias centradas en la participación activa y la construcción de significados. En tercer lugar, se evidencia la necesidad de articular los fundamentos pedagógicos con las experiencias concretas de los estudiantes, de manera que el conocimiento escolar pueda relacionarse con situaciones y problemáticas de su contexto.

En consecuencia, los cinco antecedentes seleccionados permiten identificar un núcleo común que sustenta la pertinencia del presente estudio: el pensamiento crítico se desarrolla en escenarios educativos donde convergen fundamentos pedagógicos, teorías del aprendizaje, estrategias didácticas y experiencias contextualizadas que posibilitan al estudiante analizar, interpretar, argumentar y reflexionar. No obstante, los estudios revisados abordan estos componentes desde perspectivas particulares y no se orientan específicamente a generar un constructo teórico dialéctico-integrador que articule los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media.

Es precisamente en este punto donde se configura el espacio de aporte de la presente investigación doctoral. Mientras los antecedentes permiten reconocer la importancia del pensamiento crítico, las prácticas pedagógicas, la argumentación, el currículo y las experiencias

de aprendizaje, esta investigación busca avanzar hacia una comprensión integradora de dichas relaciones a partir de los significados y experiencias de los actores educativos. Desde el método hermenéutico-dialéctico, se pretende interpretar las tensiones, convergencias y posibilidades que emergen entre las prácticas pedagógicas instituidas y las condiciones requeridas para favorecer el pensamiento crítico, dando lugar a un constructo teórico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia.

Referencias regionales

En el ámbito de la región Caribe colombiana, la tesis doctoral desarrollada por Barandica (2025), en su tesis doctoral titulada "Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria en contextos de EFL", desarrollada en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), abordó la problemática relacionada con el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media de una institución educativa del Distrito de Barranquilla. La investigación surgió de la necesidad de comprender cómo las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden favorecer procesos de análisis, reflexión y argumentación en contextos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se orientó hacia la comprensión de las dinámicas pedagógicas que intervienen en la formación del pensamiento crítico, reconociendo la importancia de los procesos de autorregulación y reflexión consciente sobre el aprendizaje. En este sentido, la investigación se sustentó en postulados teóricos que conciben al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, capaz de monitorear sus procesos cognitivos y desarrollar habilidades superiores de razonamiento mediante experiencias educativas intencionalmente planificadas.

Los resultados evidenciaron que la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas contribuye significativamente al fortalecimiento de capacidades relacionadas con la interpretación, el análisis, la evaluación de información y la construcción de argumentos fundamentados. Asimismo, se identificó que la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje favorece el desarrollo de la autonomía intelectual y la toma de decisiones

fundamentadas, elementos considerados esenciales para la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes.

Desde una perspectiva analítica, los hallazgos de esta investigación permiten comprender que el desarrollo del pensamiento crítico trasciende la simple adquisición de conocimientos disciplinares, al involucrar procesos de conciencia metacognitiva que posibilitan al estudiante examinar críticamente la información, cuestionar supuestos y construir significados a partir de la reflexión permanente. Esta concepción coincide con los postulados de las teorías constructivistas y sociocognitivas del aprendizaje, las cuales destacan el papel activo del sujeto en la construcción de saberes y en la regulación de sus procesos cognitivos.

La relevancia de este antecedente para la presente investigación doctoral radica en que aporta evidencias sobre la relación existente entre las estrategias pedagógicas, los procesos metacognitivos y el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Sin embargo, aunque la investigación profundiza en las prácticas orientadas al desarrollo de habilidades críticas, no aborda de manera amplia la articulación epistemológica entre los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje que sustentan dichas prácticas. En consecuencia, se identifica un espacio de reflexión teórica que justifica la pertinencia de la presente investigación, orientada a analizar los aportes teóricos del pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media en Colombia.

De Alba (2025), en su tesis doctoral titulada “Propuesta teórica desde la educomunicación para la transformación del pensamiento crítico en contextos rurales del departamento del Atlántico,” desarrolló una investigación orientada a la construcción de un cuerpo teórico que permitiera comprender las posibilidades de la educomunicación como estrategia de formación crítica en escenarios educativos rurales. La investigación surge en un contexto caracterizado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, las cuales exigen que las instituciones educativas promuevan en los estudiantes capacidades para interpretar, analizar y cuestionar la realidad desde perspectivas reflexivas y participativas.

La investigación parte del reconocimiento de que los procesos educativos contemporáneos demandan una formación que trascienda la transmisión tradicional de conocimientos y favorezca la construcción de sujetos capaces de interactuar críticamente con

los múltiples discursos e informaciones que circulan en la sociedad actual. En este sentido, el autor concibe la educomunicación como un campo integrador que articula procesos pedagógicos y comunicativos con el propósito de fortalecer la capacidad de análisis, el diálogo reflexivo y la participación consciente de los estudiantes en la transformación de su entorno.

Entre los principales aportes de la investigación se destaca la formulación de una propuesta teórica que entiende el pensamiento crítico como una construcción compleja en la que convergen dimensiones cognitivas, éticas, comunicativas y socioculturales. Desde esta perspectiva, el desarrollo de capacidades críticas no se limita al fortalecimiento de habilidades de razonamiento o argumentación, sino que implica la formación de sujetos capaces de comprender las dinámicas de su contexto, cuestionar discursos hegemónicos y participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento.

Los hallazgos permiten evidenciar que la educomunicación constituye un escenario propicio para la promoción de procesos críticos, en la medida en que favorece el intercambio de saberes, la problematización de la realidad y la construcción de significados compartidos. Asimismo, la investigación resalta la importancia de generar espacios educativos orientados al diálogo, la reflexión y la participación democrática como condiciones fundamentales para el fortalecimiento del pensamiento crítico en contextos rurales.

Esta tesis aporta elementos conceptuales de gran relevancia para la comprensión del pensamiento crítico como fenómeno educativo integral. Su principal contribución radica en ampliar la mirada tradicional centrada exclusivamente en las habilidades cognitivas, incorporando dimensiones comunicativas y socioculturales que enriquecen la comprensión de los procesos formativos. De igual manera, la investigación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los fundamentos teóricos que orientan las prácticas pedagógicas destinadas al desarrollo del pensamiento crítico, aspecto que adquiere especial importancia en contextos educativos caracterizados por la diversidad cultural y social.

La pertinencia de este antecedente para la presente investigación doctoral se encuentra en la coincidencia respecto a la necesidad de profundizar en los fundamentos conceptuales que sustentan la formación crítica de los estudiantes. No obstante, aunque la tesis desarrolla una propuesta teórica desde la perspectiva de la educomunicación, su análisis se concentra principalmente en los procesos comunicativos y participativos, dejando abierta la posibilidad

de profundizar en la articulación entre los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje que sustentan el pensamiento crítico. En consecuencia, este antecedente contribuye a justificar la presente investigación, orientada a analizar los aportes teóricos del pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media en Colombia.

Por otro lado, continuando con el análisis de las investigaciones locales, se puede referenciar a Rodríguez (2022), en su tesis doctoral titulada Pensamiento crítico, inteligencia emocional y percepción de pares sobre las disposiciones para el pensamiento crítico de estudiantes de licenciatura de tres universidades de la Costa Caribe colombiana, desarrolló una investigación orientada a comprender la relación existente entre las disposiciones hacia el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y la percepción que los pares construyen respecto a dichas capacidades en estudiantes universitarios en formación docente. La investigación se enmarca en la necesidad de ampliar las perspectivas tradicionales desde las cuales se ha estudiado el pensamiento crítico, incorporando variables socioemocionales que permitan una comprensión más integral de este constructo en los contextos educativos contemporáneos.

El estudio parte de la premisa de que el pensamiento crítico no puede ser entendido únicamente como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con el análisis, la interpretación o la argumentación, sino como una disposición compleja que involucra factores emocionales, actitudinales y sociales que influyen en la manera como los sujetos se aproximan al conocimiento y a la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la autora propone una visión multidimensional del pensamiento crítico, en la que convergen procesos racionales y afectivos que favorecen la reflexión consciente frente a los problemas y situaciones presentes en los diferentes contextos de interacción humana.

Entre los principales hallazgos de la investigación se evidenció la existencia de relaciones significativas entre las competencias asociadas a la inteligencia emocional y las disposiciones hacia el pensamiento crítico. Los resultados sugieren que aspectos como el reconocimiento de las emociones, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales influyen positivamente en la capacidad de los estudiantes para evaluar información, formular juicios razonados y asumir posturas críticas frente a diversas problemáticas académicas y sociales. Asimismo, se encontró que la percepción construida por los pares

constituye un elemento relevante en la consolidación de actitudes favorables hacia el pensamiento crítico, al favorecer dinámicas de interacción que estimulan el diálogo, la argumentación y la reflexión colectiva.

Desde una perspectiva analítica, esta investigación aporta elementos significativos para la comprensión del pensamiento crítico como un fenómeno complejo que trasciende los límites de la racionalidad instrumental. Sus resultados permiten reconocer que el desarrollo de capacidades críticas no depende exclusivamente de procesos cognitivos superiores, sino también de factores emocionales y sociales que condicionan la disposición de los individuos para cuestionar, interpretar y construir conocimiento de manera reflexiva. En consecuencia, el estudio contribuye a enriquecer los enfoques teóricos que conciben el pensamiento crítico como una competencia integral vinculada tanto al desarrollo intelectual como al crecimiento personal y social de los sujetos.

La relevancia de este antecedente para la presente investigación doctoral radica en que amplía la comprensión conceptual del pensamiento crítico al incorporar variables que tradicionalmente han recibido menor atención dentro de los estudios educativos centrados en esta temática. De igual manera, sus aportes permiten reconocer la necesidad de analizar el pensamiento crítico desde perspectivas teóricas integradoras que articulen dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales. Sin embargo, aunque la investigación profundiza en las relaciones existentes entre pensamiento crítico e inteligencia emocional, no aborda de manera específica los fundamentos epistemológicos de los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje que sustentan la formación crítica de los estudiantes. Este aspecto constituye uno de los vacíos teóricos que busca atender la presente investigación doctoral, orientada a comprender los aportes teóricos del pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media en Colombia.

Fundamentación teórica

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que coinciden en reconocer su relevancia para la formación integral de los individuos y para el

desarrollo de capacidades que les permitan comprender, interpretar y actuar de manera reflexiva frente a las situaciones de su entorno. En el ámbito educativo contemporáneo, su estudio adquiere especial importancia debido a la necesidad de superar prácticas centradas exclusivamente en la transmisión y reproducción de información, favoreciendo procesos en los que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento, cuestione los supuestos que sustentan sus interpretaciones y fundamente sus decisiones.

Entre los autores representativos de esta perspectiva se encuentran Paul y Elder (2006), quienes conciben el pensamiento crítico como un proceso intelectual disciplinado que implica conceptualizar, analizar, sintetizar y evaluar información proveniente de la observación, la experiencia, la reflexión y la comunicación. Desde su planteamiento, la calidad del razonamiento depende de la aplicación consciente de estándares intelectuales como la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad y la lógica. En consecuencia, pensar críticamente no supone únicamente disponer de información, sino desarrollar la capacidad para examinarla de manera sistemática, establecer relaciones entre sus elementos y valorar la solidez de las razones que sustentan una determinada posición.

Esta perspectiva encuentra un punto de convergencia con los planteamientos de Facione (2011), quien, a partir del Proyecto Delphi, comprende el pensamiento crítico como un juicio autorregulado y deliberado que integra habilidades cognitivas esenciales, entre ellas la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. En este sentido, el pensamiento crítico implica una actividad intelectual consciente mediante la cual el sujeto examina la información disponible, construye interpretaciones, valora evidencias y revisa sus propios razonamientos. La autorregulación adquiere particular relevancia, puesto que introduce una dimensión reflexiva que permite al individuo reconocer posibles limitaciones o sesgos en sus procesos de pensamiento y reconsiderar sus conclusiones cuando las evidencias así lo requieren.

Por su parte, Ennis (2015) amplía esta comprensión al definir el pensamiento crítico como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer. Su propuesta incorpora de manera significativa la dimensión práctica del razonamiento, dado que pensar críticamente supone valorar argumentos, examinar evidencias, formular juicios fundamentados y cuestionar supuestos o creencias previamente establecidas. Esta concepción

resulta especialmente pertinente para el contexto educativo, debido a que sitúa al estudiante ante la necesidad de utilizar sus capacidades cognitivas para enfrentar situaciones concretas, adoptar posiciones argumentadas y participar de manera consciente en procesos de deliberación y toma de decisiones.

En una línea complementaria, Halpern (1998) sostiene que el pensamiento crítico comprende el uso deliberado de habilidades cognitivas y estrategias orientadas a incrementar la probabilidad de alcanzar resultados deseables en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, las habilidades críticas no constituyen capacidades estáticas o exclusivamente innatas, sino procesos susceptibles de ser enseñados, ejercitados y fortalecidos mediante experiencias educativas intencionadas. El análisis reflexivo, la solución de problemas y la transferencia del conocimiento a situaciones reales adquieren, por tanto, un papel fundamental en la formación de estudiantes capaces de utilizar lo aprendido más allá de los límites del aula.

Los planteamientos expuestos permiten reconocer que el pensamiento crítico posee una naturaleza multidimensional, en la medida en que articula habilidades cognitivas, procesos reflexivos, disposiciones intelectuales y actuaciones orientadas a la toma de decisiones. Aunque los autores referidos parten de énfasis particulares, sus propuestas convergen en considerar que el sujeto crítico no se limita a recibir información de manera pasiva, sino que la examina, interpreta, contrasta y valora antes de construir un juicio. Esta condición resulta particularmente significativa en la educación media, etapa en la que los estudiantes se enfrentan progresivamente a situaciones académicas, sociales y culturales que demandan mayor autonomía intelectual y capacidad para argumentar sus posiciones.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, los aportes de Paul y Elder (2006), Facione (2011), Ennis (2015) y Halpern (1998) pueden ser comprendidos a partir de sus convergencias, divergencias y complementariedades. La convergencia fundamental se encuentra en la consideración del pensamiento crítico como un proceso reflexivo, analítico y deliberado que posibilita valorar información, construir juicios razonados y orientar la acción. Asimismo, estos planteamientos reconocen, con diferentes matices, la posibilidad de fortalecer tales capacidades mediante procesos educativos intencionados y experiencias de aprendizaje que involucren al estudiante de manera activa.

Las divergencias se relacionan principalmente con el énfasis conceptual otorgado por cada autor. Mientras Paul y Elder (2006) destacan la importancia de los estándares intelectuales para valorar la calidad del razonamiento, Facione (2011) estructura el pensamiento crítico a partir de habilidades cognitivas específicas. Ennis (2015), por su parte, concede especial relevancia al razonamiento orientado a decidir qué creer o qué hacer, mientras que Halpern (1998) enfatiza la utilización deliberada de habilidades y estrategias en la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas diferencias no deben interpretarse como planteamientos excluyentes; por el contrario, permiten ampliar la comprensión del fenómeno al mostrar que el pensamiento crítico involucra dimensiones cognitivas, reflexivas, argumentativas y prácticas que interactúan entre sí.

En consecuencia, para efectos de la presente investigación, el pensamiento crítico se comprende como una construcción compleja y multidimensional que integra la capacidad de analizar información, interpretar situaciones, valorar evidencias, formular argumentos, revisar los propios razonamientos y adoptar decisiones fundamentadas. Esta comprensión resulta coherente con el propósito de generar un constructo teórico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, puesto que permite trascender una concepción reducida del pensamiento crítico como conjunto de habilidades aisladas y reconocerlo como un proceso que se configura en interacción con las experiencias educativas, las prácticas pedagógicas y los contextos socioculturales en los que participan los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico no puede atribuirse exclusivamente a las capacidades individuales del estudiante. Su configuración también se encuentra relacionada con las condiciones pedagógicas en las cuales se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, con las concepciones que poseen los docentes acerca del conocimiento y con las formas de participación que se promueven dentro del aula. Por esta razón, comprender el pensamiento crítico exige avanzar hacia el análisis de los referentes pedagógicos que orientan la acción educativa y que pueden favorecer, limitar o transformar las oportunidades de los estudiantes para desarrollar procesos de razonamiento autónomo y reflexivo.

En este marco, los modelos pedagógicos constituyen referentes conceptuales y prácticos que expresan determinadas maneras de comprender el conocimiento, la enseñanza, el

aprendizaje, el papel del docente y la participación del estudiante. Cada modelo configura relaciones particulares entre estos elementos y, por tanto, puede generar condiciones diferenciadas para el desarrollo de capacidades críticas. Desde una mirada hermenéutico-dialéctica, su estudio permite reconocer no solo las características particulares de cada propuesta, sino también las tensiones, continuidades, rupturas y posibilidades de articulación que emergen cuando estas concepciones se confrontan con las prácticas educativas concretas.

De este modo, la relación entre pensamiento crítico y modelos pedagógicos adquiere especial relevancia para la presente investigación, debido a que permite comprender cómo las concepciones educativas que sustentan la práctica docente pueden incidir en las oportunidades que tienen los estudiantes para analizar, argumentar, cuestionar, reflexionar y construir conocimientos de manera autónoma. En consecuencia, el abordaje de los principales modelos pedagógicos constituye un paso necesario para interpretar el fenómeno investigado y avanzar posteriormente hacia su articulación con las teorías del aprendizaje y con las prácticas pedagógicas desarrolladas en la educación media.

Modelos Pedagógicos

Modelo Pedagógico Tradicional

El modelo pedagógico tradicional constituye una de las corrientes educativas más influyentes en la historia de la enseñanza occidental. Sus fundamentos se encuentran en la pedagogía clásica y en las concepciones educativas que consideran el conocimiento como un patrimonio cultural acumulado que debe ser transmitido de una generación a otra mediante procesos sistemáticos de instrucción. Este enfoque alcanzó una amplia consolidación en las instituciones escolares modernas, donde la enseñanza se estructuró alrededor de la figura del docente como principal portador del saber y del estudiante como receptor de conocimientos previamente establecidos.

De acuerdo con Flórez Ochoa (2005), el modelo tradicional se orienta hacia la formación intelectual y moral del individuo mediante la apropiación de contenidos considerados esenciales para la vida social. La educación es concebida como un proceso de transmisión cultural cuya finalidad consiste en preservar y reproducir los conocimientos, valores y normas legitimados por la sociedad. En este contexto, la autoridad del docente adquiere una importancia central,

pues se le atribuye la responsabilidad de dirigir el proceso educativo y garantizar la correcta asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se caracteriza por la exposición verbal, la memorización, la repetición y la evaluación centrada en la reproducción fiel de los conocimientos transmitidos. El aprendizaje es entendido como un proceso acumulativo en el que el estudiante incorpora información proveniente de fuentes externas, otorgando escaso protagonismo a la exploración autónoma o a la construcción personal del conocimiento.

Autores como Durkheim (1976) sostienen que la educación cumple una función socializadora fundamental al transmitir a las nuevas generaciones los valores y saberes necesarios para la cohesión social. Esta visión contribuyó a fortalecer la idea de una escuela orientada a la conservación cultural y al mantenimiento del orden social. Sin embargo, el desarrollo de nuevas perspectivas pedagógicas permitió cuestionar la suficiencia de este enfoque para responder a las exigencias de sociedades cada vez más dinámicas y complejas.

Desde un análisis crítico, el modelo tradicional presenta importantes limitaciones para la formación de capacidades reflexivas y autónomas. Su énfasis en la transmisión unidireccional del conocimiento tiende a reducir los espacios para el cuestionamiento, la deliberación y la construcción de significados propios. Como señala Freire (2005), esta forma de enseñanza puede derivar en prácticas educativas de carácter bancario, donde los estudiantes son concebidos como receptáculos pasivos de información en lugar de sujetos activos en la construcción del conocimiento.

No obstante, resulta necesario reconocer que este modelo también ha realizado aportes significativos al desarrollo educativo, en cuanto a la organización sistemática de los contenidos, la rigurosidad académica, la formación disciplinar y la consolidación de conocimientos fundamentales constituyen elementos que han contribuido históricamente a la estructuración de los sistemas educativos. Estas fortalezas explican la permanencia de algunas de sus prácticas en los contextos escolares contemporáneos.

Este análisis del modelo tradicional permite comprender cómo determinadas prácticas pedagógicas presentes en la educación media colombiana continúan privilegiando la transmisión de contenidos y la memorización por encima de los procesos de reflexión crítica, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y

argumentación, lo que hace necesario repensar las dinámicas educativas desde enfoques que favorezcan la participación activa del estudiante, el diálogo de saberes y la construcción autónoma del conocimiento, aspectos esenciales para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los escenarios educativos actuales.

Esta perspectiva permite reflexionar sobre la necesidad de integrar modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje constructivistas con prácticas pedagógicas que, además de garantizar aprendizajes básicos, favorezcan procesos de desarrollo del pensamiento crítico orientado a la comprensión y transformación de la realidad social.

Aunque el modelo tradicional contribuyó a la organización sistemática de la enseñanza, las limitaciones derivadas de su énfasis transmisivo impulsaron el surgimiento de nuevas perspectivas interesadas en explicar y orientar el aprendizaje desde criterios más observables y verificables. En este contexto emerge el modelo pedagógico conductista.

Modelo Pedagógico Conductista.

Este modelo tiene sus fundamentos en la corriente psicológica del conductismo desarrollada durante el siglo XX, cuyos principales representantes fueron Watson (1913), Pávlov (1927) y Skinner (1974). Este modelo surge como una reacción frente a las explicaciones introspectivas del aprendizaje, proponiendo que el objeto de estudio de la educación debía centrarse en las conductas observables y medibles del individuo.

Desde este punto de vista, el aprendizaje es entendido como una modificación relativamente permanente de la conducta producto de la interacción entre estímulos y respuestas. Skinner (1974) sostiene que los comportamientos pueden ser moldeados mediante procesos de reforzamiento, donde las respuestas deseadas tienden a fortalecerse cuando son seguidas por consecuencias positivas. En consecuencia, la enseñanza se organiza alrededor de objetivos específicos que orientan el comportamiento esperado del estudiante y permiten verificar el logro de aprendizajes mediante indicadores observables.

Por su parte, este modelo concibe al docente como un planificador y controlador de las experiencias educativas, responsable de diseñar ambientes que favorezcan la adquisición gradual de conocimientos, habilidades y destrezas. El estudiante, por su parte, asume un papel

orientado al cumplimiento de actividades y tareas estructuradas que conduzcan al logro de los objetivos previamente establecidos.

Flórez Ochoa (2005) señala que la finalidad principal de este modelo consiste en

formar individuos capaces de responder eficazmente a las demandas del medio, mediante la adquisición sistemática de conductas consideradas socialmente deseables. Sin embargo,

diversos autores han cuestionado las limitaciones epistemológicas y pedagógicas de este enfoque. Para Pozo (2014), el aprendizaje humano no puede reducirse exclusivamente a cambios observables en la conducta, puesto que implica procesos cognitivos complejos[\[KI1\]](#_msocom_1)

relacionados con la comprensión, la interpretación y la construcción de significados. De manera similar, Bruner (1960) argumenta que la educación debe trascender la repetición de respuestas correctas y promover la capacidad de descubrir, analizar y reorganizar el

conocimiento de manera autónoma.

En relación con esta investigación doctoral, el análisis del modelo conductista permite comprender algunas prácticas pedagógicas que aún persisten en instituciones educativas de educación media colombiana, caracterizadas por la centralidad de los contenidos, la evaluación basada en resultados y la priorización del rendimiento académico medible. Estas características pueden influir en la manera como se desarrollan las competencias críticas de los estudiantes, particularmente cuando los procesos educativos privilegian la reproducción de información sobre la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento. Por ello, el estudio de este modelo constituye un referente importante para analizar las condiciones pedagógicas que favorecen o limitan el fortalecimiento del pensamiento crítico en los contextos escolares contemporáneos.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, las limitaciones del modelo conductista para comprender la complejidad de los procesos cognitivos y la construcción de significados generaron tensiones que propiciaron la aparición de nuevas formas de interpretar el aprendizaje. Mientras el conductismo privilegiaba la observación de conductas y la respuesta a estímulos externos, comenzaron a consolidarse enfoques interesados en explicar los procesos internos mediante los cuales el sujeto comprende, interpreta y reorganiza su experiencia.

Esta tensión entre una visión centrada en el comportamiento observable y otra orientada al desarrollo de las estructuras cognitivas favoreció el surgimiento del modelo pedagógico desarrollista, el cual reconoce que el aprendizaje no depende exclusivamente de estímulos externos, sino también del desarrollo progresivo de las capacidades intelectuales que permiten al estudiante construir y transformar su conocimiento de manera activa.

Modelo Pedagógico Desarrollista

El modelo pedagógico desarrollista surge a partir de las contribuciones de la psicología genética y de las teorías cognitivas interesadas en comprender la evolución de las estructuras mentales del ser humano, se fundamenta en los aportes de Piaget (1978), quien plantea que el aprendizaje está estrechamente relacionado con los procesos de desarrollo cognitivo y que el conocimiento se construye mediante la interacción activa entre el individuo y su entorno.

A diferencia de los modelos centrados en la transmisión de contenidos, el desarrollismo concibe al estudiante como un sujeto activo que participa en la construcción de sus propios aprendizajes, de esta manera, la educación debe favorecer experiencias que estimulen la exploración, la experimentación, el descubrimiento y la resolución de problemas, permitiendo que el individuo avance progresivamente hacia niveles superiores de razonamiento y comprensión.

Según Piaget (1978), el desarrollo cognitivo ocurre mediante procesos de asimilación y acomodación que posibilitan la reorganización continua de las estructuras mentales. Esta concepción otorga especial relevancia a las capacidades intelectuales del estudiante y reconoce que los aprendizajes significativos dependen del nivel de desarrollo alcanzado por cada individuo, En este sentido, el papel del docente consiste en diseñar situaciones pedagógicas que promuevan la actividad mental y faciliten la construcción progresiva del conocimiento.

Flórez Ochoa (2005) señala que la finalidad del modelo desarrollista es contribuir al desarrollo integral del estudiante, favoreciendo el despliegue de sus potencialidades cognitivas mediante experiencias educativas ajustadas a sus características evolutivas. La enseñanza deja de orientarse exclusivamente hacia la adquisición de información para centrarse en el fortalecimiento de capacidades intelectuales que permitan comprender y actuar sobre la realidad.

Desde una perspectiva analítica, este modelo representa un avance significativo respecto a las corrientes tradicionales y conductistas, debido a que reconoce la importancia de los procesos internos de aprendizaje y del protagonismo del estudiante en la construcción del conocimiento. Asimismo, incorpora la idea de que la educación debe favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas complejas relacionadas con el razonamiento, la comprensión y la solución de problemas.

Sin embargo, diversos autores han señalado algunas limitaciones de este enfoque. Vygotsky (1979) cuestiona la tendencia a explicar el aprendizaje principalmente desde factores individuales, argumentando que el desarrollo cognitivo también depende de la interacción social y de las mediaciones culturales presentes en el contexto. Desde esta visión, la comprensión de los procesos educativos requiere considerar no solo las estructuras mentales del individuo, sino también las condiciones históricas, sociales y culturales que influyen en la construcción del conocimiento.

En relación con el pensamiento crítico, el modelo desarrollista ofrece aportes especialmente relevantes, ya que enfatiza en la actividad intelectual, la formulación de hipótesis, el análisis de situaciones problemáticas y la construcción autónoma del conocimiento favoreciendo el desarrollo de capacidades asociadas a la reflexión crítica. Con este modelo, el estudiante es estimulado para interpretar, comparar, inferir y elaborar explicaciones propias, procesos que constituyen bases fundamentales para el fortalecimiento de competencias críticas.

En correspondencia con los propósitos de la presente investigación doctoral, este modelo proporciona referentes teóricos valiosos para comprender cómo las experiencias educativas pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. No obstante, el análisis hermenéutico realizado permite reconocer que la formación de una criticidad auténtica exige complementar los aportes cognitivos del desarrollismo con perspectivas pedagógicas que incorporen las dimensiones sociales, culturales y emancipadoras del aprendizaje, Por lo tanto, aunque el desarrollismo representa un avance importante hacia la formación de sujetos reflexivos, su potencial puede ampliarse mediante la integración de enfoques socio constructivistas y críticos orientados a la transformación de la realidad educativa y social.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, los aportes del modelo desarrollista permitieron reconocer la importancia de las estructuras cognitivas y del papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. Sin embargo, este enfoque generó nuevas interrogantes en torno a la influencia de los procesos sociales y culturales que intervienen en el aprendizaje y en la configuración de los significados. La tensión entre una comprensión centrada predominantemente en el desarrollo individual y otra interesada en explicar la construcción colectiva del conocimiento favoreció la emergencia de perspectivas que ampliaron la comprensión del fenómeno educativo.

En este contexto surge el modelo pedagógico constructivista, el cual concibe el aprendizaje como un proceso dinámico de construcción, reconstrucción y resignificación de saberes, donde la interacción social, el diálogo, la experiencia y la mediación pedagógica adquieren un papel fundamental. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser visto únicamente como un sujeto que desarrolla progresivamente sus capacidades cognitivas para ser comprendido como un actor que construye significados en permanente interacción con su entorno, fortaleciendo procesos de reflexión, argumentación y pensamiento crítico que resultan esenciales para la formación integral y para la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

Modelo Pedagógico Constructivista

El modelo pedagógico constructivista se fundamenta en la concepción de que el conocimiento no se transmite de manera directa desde el docente hacia el estudiante, sino que es construido activamente por el sujeto a partir de sus experiencias, conocimientos previos e interacción con el entorno. Entre sus principales referentes se encuentran Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner, quienes coinciden en reconocer al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación debe propiciar experiencias significativas que permitan al individuo construir, reconstruir y resignificar el conocimiento mediante la reflexión, la exploración y la interacción con su contexto.

El constructivismo representa una transformación importante respecto a modelos centrados en la transmisión de información, al privilegiar la comprensión, la participación activa y la construcción de significados.

De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje es un proceso esencialmente social que se desarrolla a través de la interacción con otros sujetos y con la cultura. Su planteamiento de

la Zona de Desarrollo Próximo destaca la importancia de la mediación pedagógica como mecanismo para favorecer aprendizajes que el estudiante no podría alcanzar de manera aislada. Por su parte, Bruner (1988) sostiene que el aprendizaje ocurre cuando el individuo participa activamente en el descubrimiento y organización del conocimiento, mientras que Piaget (1978) enfatiza la construcción progresiva de estructuras cognitivas mediante procesos de adaptación intelectual.

En consecuencia, el docente asume el papel de mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, diseñando situaciones educativas que promuevan la investigación, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, el modelo constructivista aporta fundamentos significativos para la comprensión del pensamiento crítico, al reconocer que el conocimiento emerge de un proceso permanente de interpretación, interacción y construcción de significados. Este enfoque favorece el desarrollo de capacidades como la reflexión, la argumentación, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas, elementos esenciales para la formación crítica de los estudiantes. Sin embargo, también emergen tensiones entre las concepciones tradicionales centradas en la transmisión del conocimiento y aquellas que promueven la participación activa del educando en la construcción de sus aprendizajes.

Asimismo, se evidencia una relación dialéctica entre el desarrollo individual de las capacidades cognitivas y la influencia del contexto sociocultural en la producción de significados. En el marco de la presente investigación, el modelo constructivista permite comprender que el pensamiento crítico se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en procesos de aprendizaje que estimulan la interpretación, el diálogo, la problematización de la realidad y la construcción colectiva del conocimiento, favoreciendo así una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos educativos y sociales.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, el modelo constructivista aportó una comprensión renovada del aprendizaje al situar al estudiante como protagonista en la construcción de significados y al reconocer la importancia de la interacción social y la mediación pedagógica en los procesos educativos. No obstante, la centralidad otorgada a los procesos cognitivos y a la construcción del conocimiento generó nuevas reflexiones en torno a la necesidad de considerar otras dimensiones inherentes a la condición humana. Esta tensión

entre una formación orientada prioritariamente hacia el desarrollo cognitivo y una visión que reconoce la integralidad del ser humano favoreció el surgimiento del modelo pedagógico humanista.

Dicho enfoque amplía la comprensión del fenómeno educativo al incorporar aspectos relacionados con la autonomía, la autorrealización, la construcción de valores, la conciencia ética y el desarrollo emocional, entendiendo que la educación no solo debe contribuir a la adquisición y construcción de conocimientos, sino también a la formación de sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, relacionarse con los demás y actuar responsablemente en la sociedad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje adquiere un sentido profundamente humano al orientarse hacia el crecimiento integral de la persona y al fortalecimiento de capacidades que favorecen la reflexión crítica, la toma de decisiones conscientes y la construcción de proyectos de vida con sentido y compromiso social.

Modelo Pedagógico Humanista

El modelo pedagógico humanista emerge como una corriente educativa centrada en la comprensión integral del ser humano, reconociendo al estudiante como una persona dotada de potencialidades, capacidades reflexivas, autonomía moral y posibilidades permanentes de autorrealización. Su fundamento epistemológico se encuentra en la psicología humanista desarrollada por autores como Maslow (1970) y Rogers (1983), quienes plantean que la educación debe trascender la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso orientado al crecimiento personal, la construcción de sentido y el desarrollo pleno de las dimensiones cognitiva, afectiva, social y ética del individuo, de esta manera, el modelo enfatiza en la formación integral del estudiante, reconociendo su capacidad de autorreflexión, autonomía y desarrollo personal.

A juicio del investigador y a la comprensión hermenéutica este modelo permite interpretar la educación como un proceso orientado a la formación integral del ser humano, donde el desarrollo cognitivo se articula inseparablemente con las dimensiones afectiva, ética, social y existencial del estudiante. Desde esta perspectiva, la acción educativa trasciende la simple transmisión de conocimientos para constituirse en un escenario de construcción de significados, autorreflexión y desarrollo de la autonomía personal. En consecuencia, el

aprendizaje adquiere sentido en la medida en que contribuye al crecimiento humano y a la comprensión crítica de la realidad.

El análisis de los planteamientos de Maslow (1970), Rogers (1983) y Flórez Ochoa (2005) permite reconocer que el modelo humanista sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, considerándolo un sujeto activo, libre y capaz de dirigir conscientemente su propio aprendizaje. Esta concepción rompe con las visiones reduccionistas que limitan la formación al desarrollo de competencias instrumentales, al proponer una educación que favorezca la autorrealización, la construcción de valores y la capacidad de interpretar críticamente las experiencias vividas.

La comprensión de estos planteamientos permite inferir que el valor fundamental de este modelo radica en la posibilidad de comprender al estudiante como un ser que construye significados a partir de su interacción con el contexto sociocultural. La comprensión no emerge únicamente de la acumulación de información, sino de la reflexión sobre las experiencias, el diálogo con los otros y la reinterpretación permanente de la realidad. En este sentido, la educación se convierte en un proceso dinámico de construcción de sentido que permite al sujeto cuestionar sus propias creencias, revisar sus esquemas de pensamiento y desarrollar posturas críticas frente a los fenómenos que acontecen en su entorno.

La interpretación dialéctica del modelo humanista evidencia además una relación significativa entre la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico. La autonomía promovida por este enfoque no se limita a la capacidad de actuar independientemente, sino que implica la facultad de analizar, argumentar, valorar evidencias y tomar decisiones fundamentadas desde criterios éticos y racionales. Por ello, la reflexión crítica se configura como una expresión natural de la libertad responsable que sustenta la filosofía humanista.

En el contexto de la presente investigación doctoral, el modelo pedagógico humanista aporta elementos teóricos relevantes para comprender que la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media exige reconocer al educando como protagonista de su proceso formativo. Desde esta mirada, el desarrollo de habilidades críticas no puede reducirse a procedimientos cognitivos aislados, sino que debe entenderse como una construcción compleja que involucra la conciencia de sí mismo, la sensibilidad hacia los problemas sociales, la capacidad de diálogo y el compromiso con la transformación de la realidad.

La interpretación de los fundamentos humanistas permite inferir que el pensamiento crítico emerge cuando el estudiante encuentra espacios pedagógicos que favorecen la participación activa, la expresión libre de ideas, la reflexión argumentada y el análisis consciente de las situaciones que enfrenta en su vida cotidiana. Por tanto, la práctica educativa inspirada en este modelo contribuye a formar sujetos capaces de comprender los múltiples significados presentes en los fenómenos sociales, cuestionar visiones simplificadas de la realidad y asumir posiciones fundamentadas frente a los desafíos contemporáneos.

Desde una interpretación hermenéutica, la interpretación realizada permite comprender que el modelo pedagógico humanista trasciende su condición de propuesta educativa centrada en el estudiante para constituirse en una perspectiva formativa que reconoce la complejidad del ser humano como sujeto cognoscente, reflexivo y transformador de la realidad. Desde esta comprensión, la educación deja de concebirse como un proceso de transmisión de contenidos para asumirse como una experiencia de construcción de sentido, donde el aprendizaje adquiere significado en la medida en que favorece el desarrollo de la conciencia crítica y la autonomía personal.

En el horizonte interpretativo de la presente investigación, emerge la convicción de que el pensamiento crítico no puede desarrollarse exclusivamente mediante estrategias cognitivas o procedimientos metodológicos aislados. Por el contrario, su formación exige reconocer al estudiante como una persona capaz de interrogar su realidad, reflexionar sobre sus experiencias y construir juicios sustentados desde una perspectiva ética, social y humana. En este sentido, los postulados del modelo humanista permiten comprender que la criticidad se configura a partir de procesos de autoconocimiento, diálogo, valoración de la diversidad y apertura hacia nuevas formas de comprensión del mundo.

Desde la perspectiva asumida en esta investigación, la formación del pensamiento crítico en la educación media colombiana requiere escenarios pedagógicos donde el estudiante sea reconocido como protagonista de su aprendizaje y no únicamente como receptor de información. Esta comprensión adquiere especial relevancia frente a los desafíos sociales, culturales y educativos contemporáneos, que demandan ciudadanos capaces de analizar la complejidad de los fenómenos que les rodean, cuestionar discursos establecidos y participar responsablemente en la construcción de soluciones para su contexto.

Asimismo, se infiere que la contribución más significativa del modelo humanista al objeto de estudio de esta investigación radica en su capacidad para integrar la dimensión cognitiva con la dimensión ética y axiológica del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se reduce al análisis lógico de la información, sino que incorpora la sensibilidad humana, el compromiso social y la responsabilidad frente a las implicaciones de las decisiones y acciones individuales y colectivas.

Como comprensión emergente de este proceso interpretativo, se considera que el modelo pedagógico humanista aporta fundamentos teóricos esenciales para la construcción de una educación orientada a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y socialmente comprometidos. Por ello, su incorporación dentro de los referentes teóricos de la presente investigación permite sustentar la idea de que el desarrollo del pensamiento crítico constituye una construcción integral que involucra la razón, la conciencia, los valores y la capacidad de interpretar críticamente la realidad para contribuir a su transformación.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, el modelo pedagógico humanista contribuyó a resignificar la educación como un proceso orientado al desarrollo integral de la persona, reconociendo la importancia de la autonomía, la autorreflexión y la construcción de sentido en la experiencia educativa. No obstante, la centralidad otorgada al crecimiento individual generó nuevas reflexiones respecto a la necesidad de comprender al sujeto en relación con las dinámicas históricas, sociales, culturales y políticas que condicionan su existencia. Esta tensión entre una formación centrada en la realización personal y una educación comprometida con la comprensión crítica de la realidad social favoreció la consolidación del modelo pedagógico sociocrítico.

Dicho enfoque amplía el horizonte educativo al reconocer que el aprendizaje no solo debe contribuir al desarrollo individual, sino también a la formación de una conciencia crítica capaz de interpretar, cuestionar y transformar las condiciones que generan desigualdad, exclusión o injusticia dentro de la sociedad.

En consecuencia, el modelo sociocrítico concibe la educación como una práctica social y emancipadora fundamentada en el diálogo, la participación y la problematización de la realidad. Desde esta perspectiva, el estudiante es reconocido como un sujeto histórico capaz de construir conocimiento, interpretar críticamente su contexto y participar activamente en

procesos de transformación social. Asimismo, el docente asume el papel de mediador y facilitador de espacios de reflexión crítica que promuevan la comprensión de los fenómenos educativos y sociales desde múltiples perspectivas.

Esta transición resulta especialmente relevante para la presente investigación, debido a que permite comprender cómo el pensamiento crítico trasciende la esfera individual para convertirse en una capacidad orientada a la interpretación, cuestionamiento y transformación de la realidad, articulando la reflexión personal con el compromiso social y la construcción colectiva de nuevos significados.

Modelo Pedagógico Sociocrítico

El modelo pedagógico sociocrítico surge como una propuesta educativa orientada a la comprensión crítica de la realidad y a la transformación de las condiciones sociales que afectan el desarrollo humano. Sus fundamentos se encuentran en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y, particularmente, en los aportes de Paulo Freire (2005), quien concibe la educación como un proceso de concienciación que permite a los individuos interpretar críticamente su contexto y asumir un papel activo en la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como un conjunto de contenidos que deben ser transmitidos y reproducidos, sino como una construcción colectiva que emerge del diálogo, la reflexión y la problematización de las experiencias vividas.

En consecuencia, la educación trasciende la función de instruir para convertirse en una práctica emancipadora orientada a la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con su realidad.

Desde este enfoque, el docente asume el papel de mediador, orientador y facilitador de procesos de reflexión crítica, promoviendo espacios de diálogo donde estudiantes y educadores construyen conjuntamente nuevos significados sobre los fenómenos sociales, culturales y educativos. El estudiante, por su parte, es reconocido como un sujeto activo, capaz de cuestionar, interpretar, argumentar y generar propuestas frente a las problemáticas de su entorno. Freire (2005) sostiene que la educación debe superar las prácticas bancarias centradas en la transmisión pasiva de conocimientos para favorecer procesos de participación consciente que permitan desarrollar la capacidad de leer críticamente el mundo antes de transformarlo.

De esta manera, el aprendizaje adquiere un carácter contextualizado y significativo, al vincular los contenidos académicos con las experiencias, necesidades y desafíos presentes en la realidad social de los educandos.

Desde la perspectiva asumida en la presente investigación, el modelo pedagógico sociocrítico aporta fundamentos teóricos esenciales para comprender la relación entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Su principal contribución radica en reconocer que el desarrollo de la criticidad no se limita al fortalecimiento de habilidades cognitivas, sino que implica la formación de sujetos capaces de interpretar las múltiples realidades que los rodean, cuestionar estructuras establecidas y participar activamente en la construcción de alternativas de transformación social. En este sentido, la reflexión, la argumentación, el diálogo y la conciencia crítica constituyen elementos centrales para la formación de estudiantes de educación media comprometidos con la comprensión de su contexto y con la búsqueda de soluciones a las problemáticas que enfrentan.

Por ello, el análisis de este modelo permite interpretar cómo las prácticas pedagógicas orientadas a la participación, la problematización y el diálogo de saberes pueden favorecer el fortalecimiento del pensamiento crítico en los escenarios educativos contemporáneos.

Tabla No.1

Síntesis Hermenéutica Integradora General de los Modelos Pedagógico.

Modelo Pedagógico	Concepción de la Educación	Papel del Estudiante	Papel del Docente	Aporte al Pensamiento Crítico	Interpretación Hermenéutica para la Investigación
Tradicional	La educación se concibe como un proceso de transmisión sistemática de conocimientos, valores y normas culturales acumuladas por la sociedad.	Receptor de información y conocimientos previamente establecidos.	Figura central del proceso educativo, transmisor del saber y autoridad académica.	Contribuye al desarrollo de conocimientos básicos y disciplina intelectual, aunque limita la autonomía reflexiva y el cuestionamiento crítico.	Permite comprender las raíces históricas de prácticas pedagógicas centradas en la enseñanza transmisiva, evidenciando la necesidad de avanzar hacia enfoques que favorezcan una mayor participación crítica del estudiante.
Conductista	La educación se orienta a la adquisición de conductas observables mediante estímulos, refuerzos y mecanismos de control del aprendizaje.	Sujeto que responde a estímulos externos y modifica comportamientos según las condiciones del entorno.	Diseñador de estímulos, refuerzos y estrategias de control para alcanzar aprendizajes esperados.	Favorece el desarrollo de hábitos, procedimientos y comportamientos específicos, pero presenta limitaciones para el desarrollo de la reflexión crítica y la autonomía.	Permite reconocer la importancia de la organización y sistematización de los procesos educativos, aunque evidencia la necesidad de trascender enfoques centrados exclusivamente en resultados conductuales.
Desarrollista	La educación se concibe como un proceso orientado al desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales del estudiante, respetando las etapas de su evolución y maduración.	Sujeto activo que construye aprendizajes de acuerdo con su nivel de desarrollo y sus potencialidades.	Facilitador de experiencias que favorecen el desarrollo integral y estimulan el crecimiento de las capacidades del estudiante.	Promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, la exploración, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de manera autónoma.	Permite comprender que el pensamiento crítico se fortalece en la medida en que se favorecen procesos evolutivos que estimulan la reflexión, la comprensión y la construcción gradual del conocimiento.
Cognitivista-Constructivista	La educación se concibe como un proceso de construcción activa del conocimiento mediante la interacción entre experiencias, saberes	Constructor activo de significados y protagonista de su aprendizaje.	Mediador que diseña experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo cognitivo.	Favorece el razonamiento, la comprensión profunda, la resolución de problemas y la construcción reflexiva del conocimiento.	Permite comprender que el pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes construyen activamente conocimientos y reorganizan sus estructuras cognitivas frente a nuevas experiencias.

	previos y nuevas informaciones.				
Humanista	La educación se concibe como un proceso integral orientado al desarrollo de las potencialidades humanas, la autorrealización y la formación de la persona.	Ser autónomo, reflexivo y capaz de construir su propio proyecto de vida.	Orientador que favorece ambientes de confianza, respeto y crecimiento personal.	Fortalece la autonomía, la autorreflexión, la toma de decisiones y la construcción consciente de valores.	Permite comprender que el pensamiento crítico también involucra dimensiones éticas, emocionales y axiológicas que contribuyen al desarrollo integral del estudiante.
Sociocrítico	La educación se orienta a la comprensión crítica de la realidad y a la transformación de las condiciones sociales mediante la reflexión y la participación democrática.	Sujeto histórico capaz de analizar críticamente su contexto y participar en procesos de transformación social.	Facilitador del diálogo, la reflexión colectiva y la conciencia crítica.	Promueve la argumentación, la problematización de la realidad, la conciencia social y el compromiso ciudadano.	Permite interpretar el pensamiento crítico como una capacidad orientada hacia la comprensión, el cuestionamiento y la transformación de las realidades educativas y sociales.

Fuente: Bustamante (2025)

La organización de los modelos pedagógicos desde el enfoque tradicional hasta el sociocrítico permite visualizar la evolución de las concepciones educativas respecto al conocimiento, el aprendizaje, el papel del docente y la participación del estudiante. Esta progresión evidencia el tránsito desde perspectivas centradas en la transmisión y reproducción de saberes hacia enfoques que privilegian la construcción del conocimiento, la autonomía del sujeto y la transformación crítica de la realidad.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica asumida en esta investigación, dichas concepciones no deben entenderse como propuestas excluyentes, sino como horizontes interpretativos que permiten comprender las convergencias, divergencias y tensiones presentes en las prácticas educativas contemporáneas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media.

Tabla No.2

Análisis Hermenéutico-Dialéctico de los Modelos Pedagógicos

Criterio de análisis	Convergencias identificadas	Divergencias identificadas	Tensiones hermenéutico-dialécticas	Implicaciones para el pensamiento crítico
Transmisión vs. Construcción del conocimiento	Todos los modelos buscan favorecer procesos de aprendizaje y formación del estudiante.	Los modelos Tradicional y Conductista privilegian la transmisión de contenidos y conocimientos previamente establecidos. Los modelos Cognitivista-Constructivista, Humanista y Sociocrítico promueven la construcción activa del conocimiento.	Se evidencia una tensión entre una enseñanza centrada en la reproducción de saberes y otra orientada a la construcción de significados desde la experiencia y la reflexión.	El pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento y no únicamente en la recepción de información.
Control vs. Autonomía del estudiante	Todos reconocen la necesidad de orientar el proceso educativo mediante algún tipo de acompañamiento docente.	Tradicional y Conductista enfatizan el control, la disciplina y la regulación externa. Humanista, Constructivista y Sociocrítico favorecen la autonomía, la autorregulación y la participación activa.	Surge una tensión entre la dependencia de la autoridad pedagógica y la formación de sujetos capaces de tomar decisiones, reflexionar y asumir posiciones propias.	La autonomía constituye una condición fundamental para el desarrollo de la reflexión, la argumentación y el juicio crítico.
Reproducción vs. Transformación de la realidad	Todos buscan generar aprendizajes que permitan al estudiante desenvolverse en la sociedad.	Tradicional y Conductista privilegian la adaptación a normas y estructuras existentes. Sociocrítico propone la transformación social mediante la conciencia crítica. Humanista busca la transformación personal y el Constructivista la reconstrucción cognitiva.	Se manifiesta una tensión entre una educación orientada a conservar el orden establecido y otra que promueve el cuestionamiento, la reflexión crítica y la transformación de la realidad.	El pensamiento crítico adquiere una dimensión emancipadora cuando permite analizar, cuestionar y transformar las condiciones sociales y educativas.
Rol del docente	En todos los modelos el docente ejerce influencia sobre el aprendizaje.	En los enfoques Tradicional y Conductista es transmisor y controlador; en los modelos Constructivista, Humanista y Sociocrítico es mediador, facilitador y orientador.	Existe una tensión entre el docente como fuente exclusiva del conocimiento y el docente como mediador de procesos de construcción y comprensión.	La mediación pedagógica favorece escenarios de diálogo, reflexión y construcción crítica del conocimiento.

Concepción del estudiante	Todos reconocen al estudiante como sujeto del proceso educativo.	Algunos modelos lo conciben como receptor (Tradicional), otros como sujeto condicionado (Conductista), constructor de significados (Constructivista), persona integral (Humanista) o agente de transformación social (Sociocrítico).	Se presenta una tensión entre visiones pasivas y activas del estudiante dentro del proceso educativo.	El pensamiento crítico requiere estudiantes activos, capaces de interpretar, argumentar y resignificar su realidad.
Relación con el pensamiento crítico	Todos aportan elementos que pueden contribuir al aprendizaje.	Los aportes al pensamiento crítico varían según el nivel de participación, autonomía y reflexión que promueven.	La tensión principal radica entre modelos que favorecen la memorización y aquellos que promueven la reflexión, la problematización y el cuestionamiento.	El desarrollo del pensamiento crítico emerge de prácticas pedagógicas que articulan reflexión, argumentación, autonomía y conciencia contextual.

Fuente: Bustamante (2025)

Análisis Hermeneútico-Dialectico de las Tensiones Emergentes entre los Modelos Pedagógicos

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, el análisis de los modelos pedagógicos permite identificar una primera tensión relacionada con la transmisión y la construcción del conocimiento. Los modelos tradicionales y conductistas privilegian la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos previamente elaborados, donde el conocimiento es concebido como una realidad objetiva que debe ser transferida del docente al estudiante. En contraste, los modelos desarrollista, constructivista, humanista y sociocrítico conciben el aprendizaje como un proceso de construcción activa de significados, en el cual el estudiante participa de manera consciente en la elaboración, interpretación y resignificación del conocimiento. Esta tensión no implica la exclusión de una perspectiva sobre la otra, sino que evidencia diferentes formas de comprender la naturaleza del aprendizaje. Desde la comprensión emergente de esta investigación, el desarrollo del pensamiento crítico requiere trascender la simple recepción de información para favorecer procesos de construcción reflexiva del conocimiento que permitan a los estudiantes interpretar, cuestionar y otorgar sentido a los saberes en función de sus experiencias y contextos.

Una segunda tensión se manifiesta entre el control y la autonomía como principios orientadores de la acción educativa. Mientras los enfoques tradicionales y conductistas otorgan al docente la responsabilidad de dirigir, regular y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante normas, objetivos y procedimientos previamente establecidos, los modelos humanista, constructivista, desarrollista y sociocrítico promueven una participación más activa del estudiante, reconociéndolo como sujeto capaz de tomar decisiones, autorregular su aprendizaje y asumir una postura crítica frente a la realidad. Desde la perspectiva hermenéutica, esta tensión revela distintas concepciones sobre el papel del educando dentro del proceso formativo. La autonomía no supone la ausencia de orientación pedagógica, sino la posibilidad de construir espacios educativos donde el estudiante participe activamente en la comprensión de los fenómenos que estudia. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico demandas prácticas pedagógicas que equilibren la orientación docente con el desarrollo progresivo de la independencia intelectual, la reflexión y la capacidad argumentativa.

Asimismo, emerge una tercera tensión entre la reproducción y la transformación de la realidad, aspecto que adquiere especial relevancia en el contexto de la presente investigación. Los modelos tradicional y conductista se orientan principalmente hacia la reproducción de conocimientos, normas y comportamientos socialmente aceptados, favoreciendo la adaptación del individuo a estructuras previamente establecidas. Por el contrario, los modelos humanista y sociocrítico conciben la educación como un proceso capaz de promover la comprensión crítica y la transformación de las condiciones sociales, culturales y educativas que configuran la realidad.

Desde la lógica dialéctica, esta tensión expresa la confrontación entre una educación orientada a conservar el orden existente y otra comprometida con la formación de sujetos capaces de cuestionar, reinterpretar y transformar su contexto. En este sentido, el pensamiento crítico se configura como una capacidad que trasciende el análisis racional para convertirse en una herramienta de comprensión y acción transformadora, permitiendo a los estudiantes interpretar los múltiples significados presentes en su entorno y participar activamente en la

Teorías del aprendizaje como referentes para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye uno de los fundamentos esenciales de la reflexión pedagógica contemporánea, en tanto permite explicar las formas mediante las cuales los estudiantes construyen conocimientos, desarrollan habilidades cognitivas y atribuyen significado a las experiencias que configuran su formación. En este contexto, las teorías del aprendizaje proporcionan marcos conceptuales que permiten interpretar la manera como interactúan los sujetos con el conocimiento, con otros actores educativos y con los contextos socioculturales en los que se desarrolla la acción pedagógica.

Desde una perspectiva epistemológica, las teorías del aprendizaje trascienden la explicación de mecanismos cognitivos aislados y permiten comprender el aprendizaje como un fenómeno complejo en el que convergen dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, culturales y contextuales. En consecuencia, aprender implica procesos de construcción, reconstrucción y

resignificación de significados mediante los cuales el sujeto interpreta sus experiencias y desarrolla nuevas formas de comprender la realidad.

En este campo destacan los aportes de Piaget (1977, 1978), Ausubel (2002), Vygotsky (1979), Bruner (1966, 1997), Rogers (1983) y Freire (2005), quienes, desde perspectivas epistemológicas diferenciadas, contribuyeron a ampliar la comprensión de los procesos educativos. Sus propuestas presentan particularidades en cuanto a la concepción del sujeto, el conocimiento, el desarrollo y la función de la enseñanza; sin embargo, permiten reconocer la importancia de la participación activa del estudiante, la experiencia, la interacción, la reflexión y la construcción de significados dentro del proceso formativo.

En el marco de la presente investigación doctoral, orientada a generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia, el estudio de estas perspectivas adquiere especial relevancia. Su análisis permite identificar fundamentos conceptuales que contribuyen a comprender cómo se desarrollan capacidades relacionadas con el análisis, la interpretación, la argumentación, la reflexión y la valoración crítica de la información y de las situaciones presentes en el contexto.

Por consiguiente, las teorías del aprendizaje seleccionadas no se abordan únicamente como explicaciones sobre la manera en que los sujetos aprenden, sino como referentes que permiten interpretar las condiciones pedagógicas, cognitivas, sociales y culturales que pueden favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, se analizan los aportes de Ausubel, Vygotsky, Piaget, Bruner y Freire, reconociendo sus convergencias, particularidades y posibilidades de articulación con el objeto de estudio.

Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel constituye un referente fundamental para comprender el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva centrada en la construcción de significados. Su planteamiento parte del reconocimiento de que los conocimientos que el estudiante posee previamente desempeñan una función determinante en

la incorporación y comprensión de nuevos contenidos. De este modo, el aprendizaje no puede entenderse como una simple acumulación de información, sino como un proceso mediante el cual los nuevos conocimientos adquieren significado al relacionarse de manera sustantiva con las estructuras cognitivas existentes.

Ausubel (2002) sostiene que el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el estudiante ya sabe. En este sentido, plantea que la enseñanza debe partir del conocimiento de las experiencias, conceptos y representaciones previas del aprendiz, de manera que los nuevos contenidos puedan establecer relaciones significativas con ellos. Como expresa el autor: "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 2002, p. 6).

Esta concepción establece una diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico. Mientras el primero supone la integración sustantiva de nuevos conocimientos con aquellos que ya forman parte de la estructura cognitiva del estudiante, el segundo se caracteriza principalmente por la incorporación literal de información sin que necesariamente se establezcan relaciones profundas con los saberes previos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo favorece una comprensión más estable y funcional, debido a que permite al estudiante relacionar, interpretar y utilizar los conocimientos en situaciones diferentes.

El aporte de Ausubel resulta particularmente relevante para la comprensión de los procesos de enseñanza en la educación media, puesto que reconoce al estudiante como sujeto poseedor de experiencias y conocimientos que deben ser considerados en la planificación de las actividades pedagógicas. En consecuencia, la enseñanza requiere superar prácticas centradas exclusivamente en la exposición y memorización de contenidos para promover situaciones en las que los estudiantes puedan establecer relaciones conceptuales, interpretar información y vincular los contenidos escolares con experiencias concretas de su realidad.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, la teoría del aprendizaje significativo ofrece una contribución importante, debido a que la capacidad de analizar, argumentar y valorar información requiere una base de conocimientos que pueda ser comprendida y relacionada de manera consciente. Un estudiante difícilmente puede cuestionar o interpretar críticamente una

situación que no comprende o respecto de la cual carece de referentes conceptuales suficientes. Por ello, la construcción significativa del conocimiento constituye una condición relevante para el desarrollo de procesos cognitivos superiores.

Asimismo, la teoría permite comprender que el pensamiento crítico no depende exclusivamente de la adquisición de información, sino de la capacidad del sujeto para establecer relaciones entre diferentes conocimientos, interpretar significados, identificar conexiones y utilizar lo aprendido para comprender situaciones nuevas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo puede favorecer la autonomía cognitiva, la argumentación y la elaboración de juicios fundamentados.

No obstante, una lectura crítica de la propuesta de Ausubel permite reconocer que su énfasis se encuentra principalmente en la estructura cognitiva individual y en los procesos mediante los cuales el nuevo conocimiento se relaciona con los saberes previos. En comparación con perspectivas socioculturales, como la desarrollada posteriormente por Vygotsky, la dimensión histórica, cultural y social de la construcción del conocimiento ocupa un lugar menos desarrollado. Esta diferencia no invalida la teoría, sino que evidencia la necesidad de establecer relaciones complementarias entre las diferentes perspectivas del aprendizaje.

Desde una interpretación hermenéutica, la teoría del aprendizaje significativo permite comprender que aprender implica atribuir sentido a aquello que se conoce. El conocimiento adquiere relevancia cuando el estudiante logra relacionarlo con sus experiencias, saberes y situaciones concretas, generando nuevas posibilidades de interpretación de la realidad. En este sentido, el aprendizaje constituye un proceso de construcción y reconstrucción de significados que puede favorecer el desarrollo de una conciencia cognitiva más reflexiva.

En el horizonte de la presente investigación, se interpreta que los planteamientos de Ausubel proporcionan fundamentos para comprender que el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media requiere procesos de enseñanza que superen la fragmentación y memorización de contenidos. La construcción de aprendizajes significativos posibilita que los estudiantes articulen sus conocimientos previos con los nuevos saberes,

interpreten situaciones complejas y elaboren explicaciones fundamentadas sobre los fenómenos de su entorno.

Por consiguiente, el principal aporte de esta teoría al objeto de estudio radica en sustentar la necesidad de una enseñanza orientada hacia la comprensión y la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico puede fortalecerse cuando el estudiante dispone de conocimientos relevantes, establece relaciones conceptuales y utiliza lo aprendido para analizar, interpretar y valorar críticamente diferentes situaciones de su realidad.

Teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada por Lev Vygotsky constituye uno de los principales referentes para comprender la relación entre aprendizaje, desarrollo cognitivo, lenguaje, cultura e interacción social. A diferencia de perspectivas que enfatizan predominantemente los procesos internos del individuo, Vygotsky sitúa la construcción del conocimiento en el marco de las relaciones sociales y culturales en las que participa el sujeto.

Vygotsky (1979) plantea que las funciones psicológicas superiores poseen un origen social, debido a que inicialmente se desarrollan en el plano de las relaciones interpersonales y posteriormente son interiorizadas por el individuo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no constituye un proceso exclusivamente individual, sino una experiencia mediada por el lenguaje, las herramientas culturales y la interacción con otros sujetos.

Uno de los conceptos centrales de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante, determinado por aquello que puede realizar de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar mediante la orientación de un adulto o la colaboración con otros compañeros que poseen mayores posibilidades de desempeño. Este planteamiento permite reconocer que la enseñanza puede favorecer procesos de desarrollo que todavía no se encuentran plenamente consolidados.

En consecuencia, el docente adquiere una función mediadora. Su papel no se limita a transmitir información, sino que consiste en generar condiciones, preguntas, orientaciones y situaciones de interacción que permitan al estudiante avanzar hacia niveles superiores de comprensión. De igual manera, los compañeros adquieren importancia como participantes en procesos de cooperación, intercambio y construcción colectiva del conocimiento.

Estos planteamientos poseen especial relevancia en la educación media, donde los estudiantes participan en situaciones que requieren argumentar, interpretar, contrastar perspectivas y construir explicaciones sobre fenómenos sociales, culturales y académicos. Las experiencias pedagógicas sustentadas en el diálogo, la colaboración y la interacción pueden generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen formas cada vez más complejas de razonamiento.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, la teoría sociocultural permite comprender que la criticidad no se desarrolla únicamente mediante procesos individuales, sino también mediante la interacción con otros. El diálogo posibilita confrontar ideas, reconocer diferentes perspectivas, argumentar posiciones y revisar los propios planteamientos. De este modo, las comunidades de aprendizaje pueden constituirse en espacios donde el pensamiento se amplía mediante el intercambio de experiencias y conocimientos.

Una lectura crítica de esta perspectiva permite reconocer que el aprendizaje está profundamente condicionado por las características de los contextos socioculturales en los que se desarrolla. Por ello, la acción pedagógica requiere considerar las experiencias, lenguajes, prácticas culturales y condiciones sociales de los estudiantes. Esta consideración resulta particularmente importante en contextos educativos diversos, donde las experiencias de los sujetos pueden constituir recursos fundamentales para la construcción del conocimiento.

Desde una interpretación hermenéutica, los planteamientos de Vygotsky permiten comprender el aprendizaje como una construcción mediada socialmente. Los significados no se producen de manera aislada, sino que se configuran en las relaciones que el sujeto establece con otros y con el contexto. En consecuencia, el pensamiento crítico puede interpretarse como una

capacidad que se fortalece mediante procesos de interacción, comunicación, confrontación de perspectivas y reflexión compartida.

En relación con la presente investigación, esta teoría proporciona fundamentos para comprender que la formación del pensamiento crítico requiere ambientes pedagógicos caracterizados por la participación, el diálogo y la mediación. En la educación media, ello implica generar experiencias en las cuales los estudiantes puedan expresar sus interpretaciones, contrastarlas con las de otros, justificar sus posiciones y reconstruir sus comprensiones a partir del intercambio.

Por consiguiente, el aporte de Vygotsky al objeto de estudio se encuentra en la comprensión del aprendizaje como un proceso social y culturalmente mediado. Esta perspectiva complementa la dimensión cognitiva planteada por Ausubel y permite avanzar hacia una comprensión más amplia del pensamiento crítico, entendido no solamente como una capacidad individual, sino como una construcción que se fortalece en interacción con otros y con las condiciones socioculturales del contexto.

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget constituye uno de los pilares de la psicología genética y de las ciencias de la educación, debido a su contribución a la comprensión de los procesos mediante los cuales los sujetos construyen conocimiento y reorganizan progresivamente sus estructuras cognitivas. Su propuesta transformó la concepción tradicional del aprendizaje al reconocer que el sujeto participa activamente en la construcción de significados mediante su interacción con el entorno.

Piaget (1978) sostiene que el conocimiento se construye a través de un proceso continuo de adaptación entre el sujeto y el medio. En este proceso intervienen dos mecanismos fundamentales: la asimilación y la acomodación. La asimilación permite incorporar nuevas experiencias a estructuras cognitivas existentes, mientras que la acomodación implica modificar dichas estructuras cuando los nuevos elementos no pueden ser comprendidos mediante los

esquemas disponibles. La interacción entre ambos procesos conduce al equilibrio cognitivo y favorece la reorganización progresiva del pensamiento.

La teoría piagetiana también plantea diferentes etapas del desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Esta última posee especial relevancia para la educación media, debido a que se relaciona con posibilidades de razonamiento abstracto, formulación de hipótesis, pensamiento lógico y resolución de problemas complejos. No obstante, estas etapas deben comprenderse como parte de una propuesta teórica sobre el desarrollo cognitivo y no como una explicación única de las capacidades de todos los estudiantes.

Los aportes de Piaget fueron fundamentales para consolidar una concepción constructivista del aprendizaje. Flavell (1982) destaca la importancia de la actividad constructiva del sujeto en el desarrollo intelectual, mientras que Coll (1997) reconoce la influencia de la epistemología genética en la comprensión del estudiante como participante activo en la construcción del conocimiento. De igual manera, Delval (1994) resalta la importancia de los procesos de reorganización cognitiva mediante los cuales el sujeto desarrolla formas progresivamente más complejas de comprender la realidad.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje requiere experiencias que permitan explorar, resolver problemas, formular explicaciones y reorganizar los conocimientos disponibles. La enseñanza, por tanto, no debe reducirse a la presentación de contenidos terminados, sino que debe generar oportunidades para que el estudiante participe activamente en procesos de construcción intelectual.

En relación con el pensamiento crítico, los planteamientos piagetianos resultan relevantes porque permiten comprender la importancia del razonamiento, la reorganización conceptual y la autonomía intelectual. La capacidad para formular hipótesis, analizar relaciones, identificar contradicciones y construir explicaciones requiere procesos de elaboración cognitiva que superan la simple recepción de información.

Sin embargo, la teoría ha sido objeto de diversas discusiones. Una de las principales observaciones se relaciona con el peso otorgado a los procesos individuales del desarrollo cognitivo frente a la influencia de los factores sociales y culturales. Vygotsky (1979), por ejemplo, concede mayor centralidad a la interacción social, al lenguaje y a la mediación cultural. Estas diferencias permiten comprender que las perspectivas de Piaget y Vygotsky pueden ser analizadas de manera complementaria para lograr una interpretación más amplia del aprendizaje.

Desde una interpretación hermenéutica, la teoría del desarrollo cognitivo permite comprender que aprender implica una transformación progresiva de las formas mediante las cuales el sujeto interpreta la realidad. El conocimiento no se limita a la acumulación de información, sino que supone reorganizaciones que amplían las posibilidades de comprensión y razonamiento.

En el contexto de la presente investigación, esta perspectiva adquiere relevancia porque permite interpretar el pensamiento crítico como una manifestación de procesos cognitivos que requieren razonamiento, análisis, reflexión y autonomía intelectual. Las experiencias educativas deben, por tanto, favorecer la participación activa del estudiante en situaciones que demanden explicar, comparar, cuestionar, resolver problemas y construir argumentos.

En consecuencia, el aporte de Piaget al objeto de estudio radica en proporcionar fundamentos para comprender la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. Su teoría permite reconocer que la formación de capacidades reflexivas requiere procesos educativos que favorezcan la actividad intelectual, la reorganización del conocimiento y la construcción progresiva de formas más complejas de razonamiento.

Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner

La teoría del aprendizaje por descubrimiento desarrollada por Jerome Bruner constituye un referente importante dentro de las perspectivas cognitivistas y constructivistas. Su propuesta desplaza el énfasis de una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos hacia una

concepción en la que el estudiante participa activamente en la exploración, interpretación y construcción del conocimiento.

Bruner (1966) plantea que el aprendizaje adquiere especial significado cuando el estudiante participa en procesos que le permiten descubrir relaciones, principios y conceptos. Desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en proporcionar respuestas acabadas, sino en generar experiencias que estimulen la curiosidad, la formulación de preguntas, la investigación y la búsqueda de explicaciones.

Uno de sus aportes centrales es el currículo en espiral, mediante el cual determinados conceptos pueden ser abordados en diferentes momentos del proceso educativo, aumentando progresivamente su nivel de complejidad. Esta organización favorece la profundización de los aprendizajes y permite establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso formativo, en este sentido Bruner también distingue tres modalidades de representación del conocimiento vinculada con la acción; icónica, relacionada con imágenes y representaciones simbólica, asociada con el lenguaje y los sistemas abstractos. Estas formas permiten comprender que el sujeto dispone de diferentes maneras de organizar y representar la experiencia y el conocimiento.

Los planteamientos de Bruner han contribuido al desarrollo de propuestas educativas centradas en la actividad intelectual del estudiante. Díaz Barriga y Hernández (2010) destacan la importancia de estrategias que favorezcan la construcción activa del conocimiento, mientras que Pozo (2014) resalta el valor de orientar la educación hacia la comprensión de los procesos de pensamiento. De igual manera, Coll et al. (2007) reconocen la importancia de la mediación docente para acompañar los procesos de construcción del conocimiento.

Desde el punto de vista del pensamiento crítico, el aprendizaje por descubrimiento ofrece elementos relevantes, debido a que la exploración de problemas, la formulación de preguntas, la búsqueda de evidencias y la construcción de explicaciones pueden favorecer capacidades de análisis, interpretación y argumentación. El estudiante adquiere un papel activo frente al conocimiento y desarrolla posibilidades para examinar diferentes alternativas antes de establecer conclusiones.

No obstante, la aplicación del descubrimiento como estrategia exclusiva puede presentar dificultades. Ausubel (2002) advierte que no todo conocimiento se adquiere necesariamente de manera más eficaz mediante el descubrimiento autónomo, especialmente cuando el estudiante carece de conocimientos previos suficientes para comprender conceptos complejos. En consecuencia, el aprendizaje por descubrimiento puede requerir la orientación y mediación del docente para evitar que la autonomía se convierta en una exploración sin suficiente sustento conceptual.

Esta consideración permite comprender que autonomía y mediación no son necesariamente elementos opuestos. Una enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento crítico puede combinar la exploración del estudiante con orientaciones docentes que proporcionen conceptos, preguntas, fuentes y criterios para analizar la información. Desde una interpretación hermenéutica, la propuesta de Bruner permite comprender el aprendizaje como una experiencia de búsqueda y construcción de significados. El estudiante no se limita a recibir respuestas, sino que participa en la elaboración de explicaciones y en la reconstrucción de sus conocimientos. Esta dinámica favorece una relación más activa y reflexiva con el saber.

En el contexto de la educación media, los planteamientos de Bruner adquieren relevancia debido a la necesidad de generar experiencias pedagógicas que involucren a los estudiantes en procesos de indagación, resolución de problemas, formulación de hipótesis y análisis de situaciones contextualizadas. Estas experiencias pueden favorecer el desarrollo de capacidades necesarias para comprender fenómenos complejos y elaborar interpretaciones fundamentadas.

En relación con el objeto de estudio, la teoría de Bruner permite interpretar que el pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante asume una posición activa frente al conocimiento. La curiosidad intelectual, la formulación de preguntas, la búsqueda de explicaciones y la evaluación de alternativas constituyen procesos que pueden contribuir a la formación de sujetos capaces de analizar y comprender críticamente su realidad.

Por consiguiente, su principal aporte a la presente investigación radica en sustentar la importancia de prácticas pedagógicas orientadas hacia la indagación, la exploración y la construcción autónoma y mediada del conocimiento. Esta perspectiva complementa los aportes

de Ausubel, Vygotsky y Piaget y contribuye a la configuración de una comprensión integradora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teoría del aprendizaje dialógico y liberador de Paulo Freire

La propuesta educativa de Paulo Freire constituye uno de los referentes fundamentales del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano, debido a su contribución a la comprensión de la educación como práctica de diálogo, reflexión, conciencia y transformación social. Su propuesta cuestiona las prácticas educativas centradas en la transmisión vertical del conocimiento y plantea una concepción de la enseñanza basada en la participación activa de los sujetos y en la problematización de la realidad.

Freire (2005) sostiene que la educación no puede reducirse a la transferencia de información desde quien enseña hacia quien aprende. Por el contrario, constituye un proceso dialógico en el cual los sujetos construyen conocimiento mediante la reflexión sobre sus experiencias, contextos y problemáticas. Desde esta perspectiva, educar supone crear condiciones para que los estudiantes puedan comprender críticamente el mundo en el que participan.

Uno de los conceptos centrales de su propuesta es la crítica a la denominada educación bancaria, caracterizada por una relación pedagógica en la que el estudiante es concebido principalmente como receptor de contenidos. Frente a esta concepción, Freire propone una educación problematizadora, sustentada en el diálogo, la pregunta, la reflexión y la participación de los sujetos en la construcción del conocimiento.

Otro concepto fundamental es la concientización, entendida como un proceso mediante el cual los sujetos desarrollan una comprensión crítica de las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que configuran su realidad. La concientización implica superar interpretaciones ingenuas y avanzar hacia formas de comprensión que permitan identificar relaciones, problemas y posibilidades de transformación.

La relevancia de esta propuesta ha sido destacada por diversos autores. Giroux (2003) reconoce en Freire un referente fundamental para comprender la educación como práctica democrática y espacio de formación de ciudadanía crítica. McLaren (2005), por su parte, destaca la dimensión emancipadora de su propuesta y su relación con la construcción de sujetos conscientes de sus contextos. Asimismo, Torres (2011) resalta la vigencia de sus planteamientos en relación con el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, la contribución de Freire adquiere especial relevancia. La educación problematizadora invita al estudiante a formular preguntas, cuestionar supuestos, interpretar su contexto y construir explicaciones sobre situaciones que afectan su realidad. De este modo, la criticidad no se concibe exclusivamente como una habilidad cognitiva, sino como una capacidad que integra dimensiones intelectuales, sociales, éticas y participativas.

Una lectura crítica de esta propuesta permite reconocer que su fuerte orientación hacia la transformación social puede plantear desafíos cuando se pretende articularla con sistemas educativos caracterizados por currículos rígidos, evaluaciones estandarizadas y estructuras institucionales poco flexibles. Asimismo, su dimensión sociopolítica requiere ser integrada con perspectivas que permitan atender los procesos cognitivos y disciplinares implicados en el aprendizaje.

Estas consideraciones no disminuyen la relevancia de Freire; por el contrario, permiten comprender la necesidad de establecer relaciones complementarias entre diferentes teorías del aprendizaje. Mientras Ausubel permite profundizar en la construcción significativa del conocimiento, Vygotsky enfatiza su dimensión sociocultural, Piaget aporta elementos para comprender la reorganización cognitiva, Bruner destaca la exploración y el descubrimiento, y Freire amplía la comprensión hacia el diálogo, la conciencia crítica y la dimensión transformadora de la educación.

Desde una interpretación hermenéutica, la pedagogía freiriano permite comprender que aprender significa también desarrollar la capacidad de leer críticamente la realidad. El conocimiento adquiere sentido cuando permite al sujeto interpretar sus experiencias, cuestionar

situaciones problemáticas, dialogar con otros y participar de manera consciente en la construcción de alternativas.

En el contexto de la educación media, esta perspectiva resulta especialmente significativa porque los estudiantes requieren espacios donde puedan expresar sus ideas, confrontar diferentes puntos de vista, analizar problemáticas de su entorno y construir argumentos fundamentados. El diálogo pedagógico puede convertirse, de este modo, en una vía para fortalecer la autonomía intelectual y la participación responsable.

En relación con la presente investigación, la propuesta de Freire aporta fundamentos para comprender el pensamiento crítico como una construcción cognitiva, social, ética y transformadora. Su aporte permite ampliar la concepción de criticidad más allá de las habilidades de análisis y evaluación, incorporando la capacidad del sujeto para interpretar su realidad, dialogar con otros y asumir una posición responsable frente a las problemáticas de su contexto.

En consecuencia, la teoría de Freire constituye un referente fundamental para la comprensión de una educación orientada hacia la formación de sujetos reflexivos, autónomos y participativos. Su articulación con las demás teorías analizadas permite avanzar hacia una concepción integradora del aprendizaje, en la cual la construcción significativa del conocimiento, la interacción social, el desarrollo cognitivo, la indagación y el diálogo crítico se reconocen como dimensiones complementarias de la formación del pensamiento crítico.

Síntesis integradora de las teorías del aprendizaje

El análisis de las teorías de Ausubel, Vygotsky, Piaget, Bruner y Freire permite reconocer que ninguna de estas perspectivas, considerada de manera aislada, agota la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ni explica por sí sola la formación del pensamiento crítico. Cada una aporta una dimensión particular que, al ser interpretada de manera articulada, contribuye a una comprensión más amplia del fenómeno educativo.

Desde Ausubel se recupera la importancia de los conocimientos previos y de la construcción significativa del aprendizaje; desde Vygotsky, la mediación social, cultural y lingüística; desde Piaget, la actividad constructiva y la reorganización de las estructuras cognitivas; desde Bruner, la exploración, la indagación y el descubrimiento; y desde Freire, el diálogo, la problematización, la conciencia crítica y la dimensión transformadora de la educación.

Esta articulación permite interpretar que el pensamiento crítico requiere condiciones educativas que integren conocimiento, comprensión, interacción, participación, reflexión y contextualización. No se trata únicamente de proporcionar información, sino de generar experiencias pedagógicas mediante las cuales los estudiantes puedan relacionar conocimientos previos con nuevos saberes, interactuar con otros, formular preguntas, analizar situaciones, contrastar perspectivas, construir argumentos y reflexionar sobre las implicaciones de sus interpretaciones.

Desde el horizonte hermenéutico de la presente investigación, emerge así una comprensión del aprendizaje como proceso dinámico de construcción y reconstrucción de significados. El estudiante se reconoce como sujeto activo, cognoscente, social y situado, mientras que el docente adquiere una función mediadora y orientadora dentro de experiencias pedagógicas que favorecen la autonomía intelectual y la participación.

En este sentido, las teorías analizadas constituyen fundamentos relevantes para interpretar la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Su articulación ofrece elementos conceptuales para comprender la necesidad de superar prácticas pedagógicas exclusivamente transmisivas y avanzar hacia experiencias educativas sustentadas en la comprensión significativa, la interacción, la indagación, el diálogo y la reflexión crítica.

Por consiguiente, la lectura integradora de estas teorías contribuye a sustentar el constructo teórico que se desarrolla en la presente investigación, al reconocer que la formación del pensamiento crítico puede comprenderse desde la convergencia de dimensiones cognitivas, socioculturales, pedagógicas y transformadoras. Esta comprensión constituye un fundamento

para posteriormente establecer relaciones con los modelos pedagógicos y con las categorías emergentes derivadas del proceso de interpretación de la realidad educativa estudiada.

Tabla No.3

Síntesis hermenéutica integradora general de las teorías del aprendizaje como referentes para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación media

Teoría / Autor	Concepción del Aprendizaje	Papel del Estudiante	Papel del Docente	Aporte al Pensamiento critico
Desarrollo Cognitivo Jean Piaget	El aprendizaje es un proceso de construcción progresiva de estructuras cognitivas mediante la interacción entre el sujeto y el entorno.	Constructor activo del conocimiento que reorganiza continuamente sus esquemas mentales.	Diseñador de experiencias que favorecen el desarrollo intelectual y el conflicto cognitivo.	favorece el razonamiento lógico, la formulación de hipótesis, el análisis y la argumentación.
Aprendizaje Significativo David Ausubel	El aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona sustancialmente con los conocimientos previos del estudiante.	Sujeto que atribuye significado a los conocimientos mediante procesos de integración cognitiva.	Mediador que organiza contenidos y facilita conexiones entre saberes previos y nuevos conocimientos.	Fortalece la comprensión profunda, la interpretación crítica y la construcción de significado
Teoría Sociocultural Lev Vygotsky	El aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, la cultura y la interacción con otros.	. Participante activo en la construcción colectiva del conocimiento.	. Mediador cultural que orienta procesos de interacción y aprendizaje colaborativo.	Desarrolla habilidades argumentativas, dialógicas y reflexivas mediante la interacción social
Aprendizaje por Descubrimiento Jerome Bruner	El aprendizaje se produce mediante la exploración, la investigación y el descubrimiento activo de principios y conceptos.	Investigador de su propio aprendizaje, capaz de formular preguntas y construir explicaciones.	Facilitador y orientador que proporciona andamiajes para el desarrollo de la autonomía intelectual.	Promueve la indagación, la resolución de problemas, la creatividad y la autonomía cognitiva.
Aprendizaje Dialógico y Liberador Paulo Freire	El aprendizaje surge de la reflexión crítica sobre la realidad mediante procesos de diálogo y problematización.	Sujeto histórico capaz de comprender y transformar su contexto.	Facilitador del diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de conciencia crítica.	Favorece la conciencia crítica, la participación democrática y la transformación social.

Fuente: Bustamante (2026), *a partir de Piaget (1978), Ausubel (2002), Vygotsky (1979), Bruner (1966) y Freire (2005).*

Construcción hermenéutico-dialéctica de las categorías teóricas del estudio

La comprensión del pensamiento crítico como objeto de estudio requiere superar una visión fragmentada de los referentes teóricos para avanzar hacia una interpretación integradora de las relaciones existentes entre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las prácticas educativas. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica asumida en esta investigación, los referentes teóricos no se consideran verdades acabadas ni estructuras explicativas aisladas, sino horizontes de comprensión que permiten interpretar el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas y establecer relaciones entre los significados construidos por los actores y los aportes de la teoría.

En este sentido, la hermenéutica proporciona una perspectiva de comprensión orientada hacia la interpretación de los significados presentes en las experiencias humanas. Dilthey (2000) plantea que la comprensión de las manifestaciones de la vida humana se relaciona con la experiencia vivida, la expresión y la interpretación. Desde esta perspectiva, aproximarse a los fenómenos educativos implica considerar las experiencias, significados y contextos en los que los sujetos construyen sus formas de comprender la realidad.

Este planteamiento adquiere particular relevancia en la presente investigación, debido a que el pensamiento crítico no puede ser reducido a un conjunto de habilidades cognitivas independientes del contexto. Su desarrollo se encuentra relacionado con las experiencias educativas, las interacciones pedagógicas, las formas de enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje y las condiciones socioculturales en las que participan los estudiantes. Por ello, comprender el pensamiento crítico implica interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias y prácticas.

Desde la hermenéutica filosófica, Gadamer (1993) concibe la comprensión como un proceso situado históricamente, en el que intervienen los horizontes del intérprete y aquello que busca comprender. En este marco, la denominada fusión de horizontes permite reconocer que la interpretación no constituye una reproducción mecánica de significados previamente establecidos, sino un proceso de encuentro entre diferentes perspectivas, experiencias y tradiciones.

En correspondencia con este planteamiento, en la presente investigación el proceso interpretativo se configura a partir del diálogo entre la perspectiva de la investigadora, las voces de los docentes y estudiantes participantes, las observaciones realizadas en el contexto

educativo y los referentes teóricos que sustentan el estudio. De esta manera, la comprensión del fenómeno se construye mediante un proceso permanente de interpretación, contrastación y resignificación.

Asimismo, Ricoeur aporta una concepción de la hermenéutica centrada en la interpretación de los significados que se encuentran expresados en los discursos, acciones y producciones humanas. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas, las experiencias docentes y las percepciones de los estudiantes pueden contener significados explícitos e implícitos que requieren ser interpretados para comprender las dinámicas que favorecen, limitan o condicionan el desarrollo del pensamiento crítico.

En concordancia con Martínez Miguélez (2007), la investigación cualitativa orientada desde una perspectiva hermenéutica procura comprender los fenómenos humanos desde los significados construidos por los sujetos y desde las condiciones particulares en las que estos se desarrollan. En consecuencia, la realidad educativa no se aborda como un fenómeno estático, sino como una construcción compleja, contextual y dinámica en la que convergen diferentes perspectivas y experiencias.

Desde esta perspectiva, la construcción teórica de la presente investigación se sustenta en un proceso interpretativo que articula las experiencias de los actores educativos con los referentes conceptuales seleccionados. La hermenéutica permite comprender los significados atribuidos al pensamiento crítico, mientras que la dimensión dialéctica posibilita reconocer las tensiones, convergencias y divergencias que emergen entre las concepciones teóricas, los discursos de los participantes y las prácticas pedagógicas observadas.

Articulación dialéctica de los referentes teóricos

La dimensión dialéctica adquiere especial importancia porque permite comprender el fenómeno educativo a partir de relaciones dinámicas entre diferentes perspectivas. En este sentido, los referentes teóricos no se presentan como planteamientos independientes, sino como aportes que pueden dialogar, complementarse y, al mismo tiempo, mostrar tensiones conceptuales.

En relación con el pensamiento crítico, los planteamientos de Paul y Elder y de Facione (2011) permiten reconocer dimensiones relacionadas con el análisis, la interpretación, la argumentación, la evaluación y el juicio reflexivo. Estos aportes proporcionan elementos para

comprender la dimensión cognitiva de la criticidad y su relación con la capacidad de examinar información y construir juicios fundamentados.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) permite comprender la importancia de los conocimientos previos y de la construcción de relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y las estructuras cognitivas del estudiante. Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico requiere conocimientos comprendidos y relacionados significativamente, evitando que el aprendizaje se reduzca a la memorización de información.

Vygotsky (1979), a su vez, permite ampliar esta comprensión al incorporar la dimensión social y cultural del aprendizaje. Sus planteamientos destacan la importancia de la interacción, la mediación y el lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En consecuencia, el pensamiento crítico puede comprenderse también como una capacidad que se fortalece mediante el diálogo, la interacción con otros y la participación en contextos socioculturales determinados.

Desde la perspectiva de Piaget (1978), la construcción del conocimiento se relaciona con la actividad del sujeto y con los procesos de reorganización de sus estructuras cognitivas. Esta concepción permite reconocer la importancia del razonamiento, la autonomía intelectual y la actividad constructiva del estudiante en el desarrollo de capacidades de comprensión y reflexión.

Bruner (1966), por su parte, aporta elementos relacionados con la exploración, la indagación y el descubrimiento. Su propuesta permite interpretar que los procesos educativos pueden favorecer el pensamiento crítico cuando generan oportunidades para que los estudiantes formulen preguntas, investiguen, establezcan relaciones y construyan explicaciones acerca de los fenómenos estudiados.

Finalmente, Freire (2005) amplía la comprensión del pensamiento crítico al incorporar las dimensiones dialógica, ética, social y transformadora de la educación. Desde su propuesta, la educación problematizadora favorece procesos de reflexión sobre la realidad y promueve la participación de los sujetos en la construcción de significados y en la comprensión crítica de su contexto.

La articulación de estos referentes permite reconocer importantes convergencias. Las diferentes perspectivas coinciden, desde sus particulares fundamentos epistemológicos, en otorgar relevancia a la participación del estudiante, a la construcción del conocimiento, a la reflexión y a la superación de prácticas educativas sustentadas exclusivamente en la transmisión y reproducción mecánica de contenidos.

Sin embargo, también se identifican diferencias que enriquecen la comprensión del fenómeno. Mientras Ausubel enfatiza la relación entre conocimientos previos y nuevos aprendizajes, Vygotsky concede especial importancia a la mediación social y cultural; Piaget centra su atención en la construcción y reorganización cognitiva; Bruner destaca la exploración y el descubrimiento; y Freire incorpora la dimensión dialógica, ética y transformadora de la educación.

Estas diferencias no deben interpretarse necesariamente como contradicciones excluyentes. Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, constituyen posibilidades de diálogo teórico que permiten ampliar la comprensión del objeto de estudio. En consecuencia, el pensamiento crítico puede interpretarse como una construcción multidimensional en la que convergen procesos cognitivos, sociales, culturales, pedagógicos, éticos y contextuales.

Integración categorial del estudio

La construcción del presente estudio requiere trascender la revisión aislada de conceptos y teorías para avanzar hacia una comprensión articulada de los elementos que configuran el fenómeno investigado. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, las categorías teóricas constituyen referentes iniciales que orientan la aproximación a la realidad, pero permanecen abiertas a la interpretación y a la resignificación que emerge durante el proceso investigativo.

En este marco, las categorías pensamiento crítico, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y praxis docente constituyen ejes articuladores para comprender las relaciones, significados, convergencias, divergencias y tensiones presentes en el contexto educativo estudiado.

El **pensamiento crítico** constituye el núcleo central de la investigación, debido a que representa el fenómeno que se busca comprender e interpretar. Esta categoría integra procesos relacionados con el análisis, la interpretación, la argumentación, la evaluación, la reflexión y la elaboración de juicios fundamentados. Sin embargo, tales capacidades no se desarrollan de

manera aislada, sino que se encuentran condicionadas por las experiencias educativas y por las formas en que se organiza la enseñanza.

Los modelos pedagógicos representan un segundo eje categorial, debido a que expresan determinadas concepciones sobre la educación, el conocimiento, el docente, el estudiante y la formación humana. La manera como se concibe la relación pedagógica influye en las oportunidades que tienen los estudiantes para participar, cuestionar, argumentar, investigar y construir conocimientos.

Las teorías del aprendizaje, por su parte, proporcionan fundamentos para comprender cómo los estudiantes construyen, reorganizan y resignifican los conocimientos. Su articulación con los modelos pedagógicos permite interpretar las condiciones cognitivas, sociales y culturales que intervienen en los procesos de aprendizaje y en la formación del pensamiento crítico.

La praxis docente constituye una categoría integradora porque permite relacionar los planteamientos teóricos con las prácticas concretas desarrolladas en el aula. A través de las estrategias didácticas, la mediación pedagógica, las formas de interacción, las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación, los docentes materializan determinadas concepciones acerca del conocimiento, el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

En este espacio de interacción pueden emerger diferencias entre los discursos pedagógicos y las prácticas efectivamente desarrolladas. De allí que la praxis docente constituya un escenario privilegiado para identificar las tensiones entre modelos tradicionales y propuestas orientadas hacia la participación, la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico.

Síntesis hermenéutico-dialéctica de las categorías

Desde la comprensión desarrollada, las categorías seleccionadas no constituyen elementos independientes, sino dimensiones interrelacionadas de una misma realidad educativa. El pensamiento crítico representa el fenómeno central; los modelos pedagógicos proporcionan referentes sobre las concepciones que orientan la acción educativa; las teorías del aprendizaje permiten comprender los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen conocimiento; y la praxis docente constituye el espacio donde dichas concepciones adquieren expresión concreta.

La relación entre estas categorías puede comprenderse como un proceso dinámico de diálogo y tensión. Las concepciones pedagógicas influyen en las formas de enseñanza; las teorías del aprendizaje orientan la comprensión de cómo aprenden los estudiantes; las prácticas docentes materializan determinadas concepciones; y las experiencias de los estudiantes permiten reconocer los significados y efectos que dichas prácticas adquieren en el contexto escolar.

Desde la perspectiva hermenéutica, esta relación exige interpretar los significados construidos por los actores educativos; desde la dimensión dialéctica, implica reconocer las contradicciones, tensiones y posibilidades de transformación que emergen entre lo instituido y lo que puede llegar a construirse. En consecuencia, la comprensión del pensamiento crítico se configura como un proceso abierto, dinámico y contextualizado.

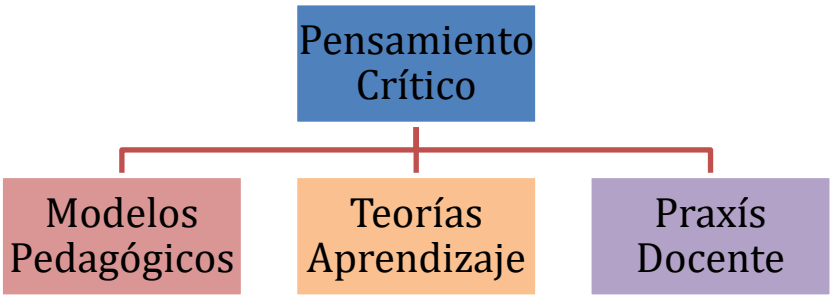
Así, la construcción teórica de la investigación no parte de la intención de imponer una explicación previa sobre la realidad estudiada, sino de establecer un diálogo entre los referentes teóricos y los significados que emergen del contexto educativo. Este diálogo permitirá identificar las categorías emergentes y establecer relaciones entre ellas, posibilitando la construcción progresiva de una interpretación integradora del fenómeno.

En consecuencia, la articulación hermenéutico-dialéctica de las categorías constituye un fundamento para la construcción del constructo teórico dialéctico-integrador del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Este proceso permitirá comprender que la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media requiere la convergencia de condiciones cognitivas, pedagógicas, sociales y culturales, así como prácticas docentes orientadas hacia la comprensión significativa, la interacción, la indagación, el diálogo y la reflexión crítica.

Desde este horizonte, la construcción teórica adquiere un carácter integrador: no se limita a reunir teorías, sino que busca establecer relaciones significativas entre ellas para comprender una realidad educativa concreta. De esta manera, la perspectiva hermenéutico-dialéctica se constituye en el puente epistemológico que permite transitar desde los fundamentos teóricos hacia la interpretación de las experiencias de los actores educativos y, posteriormente, hacia la construcción del aporte teórico emergente de la investigación.

Figura No. 1

Pensamiento crítico



Fuente: Bustamante (2025)

La comprensión del pensamiento crítico en la educación media exige reconocer que su desarrollo no depende de un único factor, sino de la interacción dinámica entre procesos cognitivos, pedagógicos y socioculturales. Desde esta perspectiva, las categorías identificadas en la presente investigación constituyen elementos interrelacionados que permiten comprender cómo se configura el pensamiento crítico en los escenarios educativos. En el centro de esta construcción se encuentran la reflexión, la argumentación y el juicio crítico, entendidos como capacidades fundamentales que permiten a los estudiantes analizar información, cuestionar supuestos, valorar evidencias y emitir posiciones razonadas frente a las situaciones que enfrentan en su realidad cotidiana.

Estas capacidades no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren una mediación pedagógica deliberada y sistemática por parte del docente. Esta labor se concreta mediante estrategias didácticas pertinentes, interacciones significativas en el aula, preguntas problematizadoras y espacios de diálogo que posibilitan la elaboración y resignificación de saberes. En este escenario, el docente trasciende la función tradicional de transmisor de contenidos y asume un papel orientador, al propiciar situaciones que estimulan la reflexión, favorecen la participación y fortalecen la capacidad del estudiante para interpretar de manera crítica los acontecimientos y problemáticas de su entorno. En tal sentido, la intervención pedagógica adquiere especial relevancia, puesto que las condiciones en las cuales se desarrolla

la experiencia educativa pueden ampliar o limitar las oportunidades para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el contexto escolar.

A su vez, el desarrollo del pensamiento crítico mantiene una estrecha relación con el aprendizaje significativo, concebido como el proceso mediante el cual los nuevos conocimientos se vinculan de forma sustancial con los saberes previos, las experiencias y los referentes que posee quien aprende. Cuando los contenidos adquieren sentido para el estudiante, se generan mejores condiciones para alcanzar niveles más profundos de comprensión, análisis, interpretación y aplicación del conocimiento en situaciones concretas. Bajo esta consideración, aprender no implica únicamente retener información, sino establecer relaciones, formular explicaciones, sustentar argumentos y valorar críticamente aquello que se conoce. De este modo, el estudiante participa activamente en la elaboración de sus aprendizajes y desarrolla mayores posibilidades para transferirlos a diferentes situaciones de su realidad.

De manera complementaria, la interacción sociocultural constituye un componente relevante para aproximarse a la formación del pensamiento crítico. Las experiencias escolares tienen lugar en escenarios sociales y culturales determinados, en los cuales los estudiantes elaboran sentidos mediante el intercambio comunicativo, la cooperación y su participación en actividades compartidas. En consecuencia, el pensamiento crítico puede entenderse no solo como una competencia de carácter individual, sino también como un proceso que se configura en relación con el lenguaje, la cultura, los vínculos interpersonales y las experiencias colectivas. El encuentro con otros actores educativos permite contrastar argumentos, reconocer perspectivas diferentes y ampliar las posibilidades de interpretación de una realidad que, por su propia complejidad, admite múltiples lecturas.

En este sentido, la convergencia entre reflexión, argumentación, juicio crítico, mediación pedagógica, aprendizaje significativo e interacción sociocultural permite aproximarse al pensamiento crítico como un fenómeno de carácter multidimensional. Aunque cada componente posee particularidades propias, su valor explicativo se potencia cuando se examina la manera en que se relacionan y complementan dentro de la experiencia educativa. Bajo el enfoque hermenéutico-dialéctico adoptado en esta investigación, dichas dimensiones se articulan como un entramado de sentidos que posibilita interpretar las experiencias, prácticas y concepciones de los actores educativos. Esta articulación proporciona, a su vez, referentes para

la elaboración del constructo teórico emergente sobre el pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje en estudiantes de educación media en Colombia.

Fundamentación Hermenéutico-Dialéctica del Estudio

La presente investigación se inscribe en una fundamentación hermenéutico-dialéctica, asumida como una perspectiva epistemológica orientada a interpretar los sentidos que los actores sociales atribuyen a sus experiencias y a las realidades en las cuales participan. Bajo esta concepción, el fenómeno educativo no se reduce a una realidad objetiva, estática o explicable mediante relaciones causales unívocas; por el contrario, se reconoce como una realidad social compleja, dinámica y situada históricamente. La dimensión hermenéutica del estudio retoma los aportes de Dilthey (2000), Gadamer (1993) y Ricoeur, quienes, desde diferentes desarrollos filosóficos, sitúan la comprensión y la interpretación como vías fundamentales para aproximarse al mundo de la experiencia humana. En correspondencia con ello, esta investigación procura interpretar las perspectivas que docentes y estudiantes elaboran en torno al pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, atendiendo a las vivencias que tienen lugar en su contexto educativo.

Por su parte, la dimensión dialéctica se expresa en el reconocimiento y examen de las tensiones, contradicciones, convergencias y divergencias presentes en el fenómeno estudiado. La realidad educativa está conformada por diversas voces, concepciones, intereses y formas de actuación que pueden coincidir, complementarse o entrar en tensión. Esta mirada permite poner en relación lo establecido en las orientaciones y políticas educativas, las formas en que los docentes desarrollan su práctica pedagógica y las experiencias que los estudiantes construyen durante sus procesos formativos. De esta manera, el conocimiento se configura a partir del diálogo y la confrontación reflexiva entre diferentes perspectivas, lo que favorece interpretaciones más amplias y articuladas acerca de las condiciones en que se desarrolla el pensamiento crítico en la educación media.

Dentro de este horizonte epistemológico, la interpretación de los sentidos construidos por los participantes constituye un eje fundamental del proceso investigativo. En consonancia con los planteamientos de Gadamer (1993), comprender supone un encuentro entre diferentes horizontes de sentido, en el cual las experiencias de los participantes dialogan con los referentes

teóricos y con la perspectiva interpretativa de la investigadora. Este proceso no implica reproducir de manera literal lo expresado por los actores, sino establecer relaciones que permitan ampliar y profundizar su comprensión. De manera complementaria, Ricoeur plantea que las expresiones de la vida social contienen dimensiones de sentido que requieren ser interpretadas para reconocer tanto aquello que se manifiesta explícitamente como los sentidos que subyacen a los discursos y las prácticas.

Desde esta orientación, la investigación se dirige a develar e interpretar los sentidos presentes en las experiencias educativas relacionadas con el pensamiento crítico, considerando las condiciones pedagógicas, sociales y culturales en las que estas tienen lugar. Los discursos de docentes y estudiantes, sus prácticas y las situaciones observadas constituyen, por tanto, referentes para aproximarse a las formas en que se configuran las concepciones sobre enseñar, aprender y desarrollar capacidades críticas. La interpretación articulada de estos elementos permite reconocer relaciones, tensiones y posibilidades de transformación que trascienden una lectura fragmentada del fenómeno.

Así, la perspectiva hermenéutico-dialéctica no se limita a describir las experiencias de los participantes, sino que procura establecer relaciones entre sus discursos, sus prácticas y los fundamentos teóricos que orientan el estudio. La interpretación adquiere un carácter dinámico al confrontar diferentes horizontes de sentido y reconocer que las comprensiones se enriquecen mediante el diálogo entre teoría, experiencia y contexto. En este proceso, las categorías iniciales pueden adquirir nuevos matices a partir de los hallazgos del trabajo de campo, permitiendo avanzar hacia una comprensión integrada del fenómeno investigado y hacia la configuración del constructo teórico emergente.

En consecuencia, la articulación entre hermenéutica y dialéctica proporciona un marco pertinente para abordar el pensamiento crítico como un fenómeno educativo complejo. Mientras la hermenéutica posibilita aproximarse a los sentidos atribuidos por los actores a sus experiencias, la dimensión dialéctica permite reconocer las relaciones, tensiones y contradicciones que atraviesan dichas experiencias. Ambas dimensiones convergen en un proceso interpretativo que vincula los referentes teóricos con la realidad educativa estudiada y favorece la elaboración de una comprensión integradora acerca de la relación entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y práctica docente.

Tabla No.4

Matriz de categoría previas

MATRIZ DE CATEGORÍAS PREVIAS		
Categoría central	**Subcategorías preliminares**	**Referentes teóricos**
Pensamiento crítico	análisis, reflexión, argumentación, juicio, toma de decisiones	Paul y Elder, Facione, Ennis
Modelos pedagógicos	tradicional, conductista, constructivista, sociocrítico, humanista	Flórez Ochoa, Freire
Teorías del aprendizaje	significativo, sociocultural, constructivista, desarrollo cognitivo	Ausubel, Vygotsky, Piaget, Bruner

Fuente: Bustamante (2025).

La integración de los referentes teóricos, la fundamentación hermenéutico-dialéctica y las categorías orientadoras permiten configurar el horizonte comprensivo desde el cual será abordado el fenómeno investigado. Estas categorías constituyen referentes iniciales de interpretación que orientarán el proceso de interacción con los informantes, el análisis de las experiencias vividas y la construcción progresiva del constructo teórico emergente sobre el pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en estudiantes de educación media.

Cierre del horizonte II. En síntesis, la revisión de los antecedentes investigativos, la fundamentación teórica, la construcción hermenéutico-dialéctica de las categorías y su integración permitieron configurar el horizonte comprensivo desde el cual se aborda el fenómeno del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. El recorrido realizado permitió reconocer que el pensamiento crítico constituye un fenómeno complejo, multidimensional y situado, cuya comprensión requiere superar aproximaciones fragmentadas y considerar las relaciones que se establecen entre las concepciones pedagógicas, las formas de aprender, las prácticas docentes y las experiencias de los estudiantes.

Los referentes examinados permitieron identificar diversas aproximaciones al pensamiento crítico y reconocer puntos de encuentro y diferencias entre las perspectivas que sustentan su desarrollo. En este entramado adquieren especial relevancia procesos como la reflexión, la argumentación, el análisis, la interpretación y el juicio crítico, los cuales se

encuentran mediados por las condiciones pedagógicas, las experiencias de aprendizaje y las interacciones que tienen lugar en el contexto educativo. De esta manera, el pensamiento crítico se comprende como un proceso que trasciende la adquisición de habilidades cognitivas aisladas y se relaciona con las formas en que los sujetos construyen, confrontan y resignifican sus conocimientos frente a las situaciones de su realidad.

La integración de las categorías, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y pensamiento crítico, permitió establecer un entramado conceptual que orienta la aproximación al fenómeno investigado. Estas categorías no se conciben como compartimentos independientes, sino como dimensiones relacionadas que posibilitan interpretar las condiciones en las cuales se favorece o limita el desarrollo de capacidades críticas en los estudiantes. A su vez, la perspectiva hermenéutico-dialéctica permite reconocer que las experiencias educativas adquieren sentido dentro de determinados contextos históricos, sociales y culturales, en los cuales convergen diferentes voces, perspectivas, prácticas y formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En correspondencia con el enfoque asumido, las categorías desarrolladas en este horizonte tienen un carácter orientador y abierto. No constituyen formulaciones cerradas destinadas a anticipar los resultados del estudio, sino referentes conceptuales que servirán de punto de partida para el encuentro con las experiencias de los actores educativos. Su sentido podrá ampliarse, matizarse o transformarse a partir de la información generada durante el trabajo de campo y de la interpretación de los discursos, prácticas y situaciones observadas. Esta condición resulta fundamental para preservar la coherencia entre los fundamentos teóricos de la investigación y su perspectiva cualitativa de carácter interpretativo.

En este sentido, el recorrido teórico realizado no pretende establecer de manera anticipada una explicación definitiva del pensamiento crítico en la educación media. Su propósito es proporcionar un marco de referencia que permita aproximarse al fenómeno con apertura interpretativa, reconociendo tanto los aportes de las teorías y modelos revisados como las particularidades de la realidad educativa en la cual se desarrolla el estudio. De esta manera, la teoría se constituye en un referente para el diálogo con las voces de los participantes y no en una estructura rígida que determine previamente los sentidos que habrán de emerger durante la investigación.

A partir de este fundamento teórico y epistemológico, resulta pertinente avanzar hacia la definición del camino metodológico que hará posible el acercamiento sistemático al fenómeno estudiado. El horizonte III estará orientado a precisar las decisiones metodológicas que sustentan la investigación, en correspondencia con el paradigma postpositivista, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico. En este nuevo horizonte se abordarán, de manera articulada, los actores sociales participantes, el contexto de estudio, las técnicas e instrumentos para la generación de la información y los procedimientos previstos para su interpretación.

Así, el tránsito del horizonte II al horizonte III responde a una secuencia lógica dentro del proceso investigativo: de la comprensión de los referentes teóricos y epistemológicos hacia la definición del camino que permitirá aproximarse a la realidad estudiada. Mientras el presente horizonte proporciona las bases conceptuales para interpretar el pensamiento crítico y sus relaciones con los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y la praxis docente, el siguiente establecerá las condiciones metodológicas para entrar en diálogo con los actores educativos y con las experiencias que configuran el fenómeno en el contexto seleccionado. De este modo, se mantiene la articulación entre teoría, epistemología y metodología como dimensiones interdependientes del proceso de investigación.

Fundamentos legales

La educación en Colombia se sustenta en un marco jurídico amplio, dinámico y jerarquizado que integra convenios internacionales, disposiciones constitucionales, leyes, decretos, políticas públicas y planes de desarrollo. Este entramado normativo no solo garantiza el derecho a la educación, sino que también orienta su organización, calidad, cobertura e inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo. A continuación, se presentan los principales basamentos jurídicos l que respaldan la presente investigación.

El basamento jurídico de la presente investigación se estructura atendiendo a un criterio de organización piramidal de la normativa, partiendo de los instrumentos internacionales relacionados con el derecho a la educación y avanzando hacia las disposiciones constitucionales, legales, reglamentarias, políticas públicas y normas de carácter territorial que inciden en el contexto educativo colombiano. Esta organización permite establecer una relación

progresiva entre los principios generales que orientan el derecho a la educación y las disposiciones específicas que regulan su desarrollo en los niveles nacional y local.

Acuerdos e instrumentos internacionales

En el ámbito internacional, Colombia ha incorporado diversos instrumentos que reconocen la educación como un derecho humano fundamental y establecen principios relacionados con la dignidad, la igualdad, la protección integral y el desarrollo de las personas. Entre los referentes pertinentes para el presente estudio se encuentran los siguientes:

a) Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, reconoce el derecho de los niños a la educación y establece principios orientados a garantizar su desarrollo integral, la igualdad de oportunidades y el respeto por sus derechos fundamentales. Este instrumento constituye un referente relevante para comprender la educación como un espacio de formación integral y protección de la población menor de edad.

b) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Este instrumento reconoce la educación como un derecho orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y las libertades fundamentales. Su contenido proporciona un marco internacional para la comprensión de la educación como un proceso vinculado con el desarrollo humano y social.

c) Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Adoptada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, plantea la necesidad de garantizar oportunidades educativas para todas las personas y de responder a las necesidades básicas de aprendizaje. Su orientación hacia la universalidad, la equidad y la calidad constituye un referente para las políticas educativas contemporáneas.

En conjunto, estos instrumentos internacionales configuran un horizonte normativo que reconoce la educación como un derecho fundamental y como un medio para favorecer el desarrollo integral de las personas. A partir de este marco general, el Estado colombiano desarrolla disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias que concretan tales principios dentro de su ordenamiento jurídico.

Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia de 1991 constituye el principal referente jurídico interno para el reconocimiento y garantía del derecho a la educación. En particular, los artículos

67, 68 y 70 establecen disposiciones relacionadas con la función social de la educación, la libertad de enseñanza y el acceso a la cultura, la ciencia y el conocimiento.

Artículo 67. Establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social. Asimismo, señala finalidades relacionadas con el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los bienes y valores de la cultura, además de la formación en derechos humanos, paz y democracia.

Artículo 68. Reconoce aspectos relacionados con la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, así como la participación de la comunidad en los procesos educativos.

Artículo 70. Establece el deber del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades y reconoce la importancia de la educación permanente y de la enseñanza científica, técnica, artística y profesional.

Desde esta perspectiva constitucional, la educación se configura como un derecho y un servicio público con una función social que trasciende la transmisión de contenidos. Su finalidad se relaciona con la formación integral, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso al conocimiento y la participación en la vida cultural y democrática. Estos principios guardan correspondencia con el interés de la presente investigación por comprender las condiciones pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media.

Leyes relacionadas con el sector educativo

En desarrollo de los principios constitucionales, el ordenamiento jurídico colombiano establece diversas leyes que regulan la organización, funcionamiento y finalidades del sistema educativo. Para efectos de esta investigación, adquieren particular relevancia las siguientes:

a) Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. Establece las normas generales que regulan el servicio público de la educación en Colombia y define sus fines, organización y principales componentes. Constituye un referente fundamental para comprender la estructura del sistema educativo y las responsabilidades de los diferentes actores que participan en él.

b) Ley 1620 de 2013. Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece disposiciones orientadas a la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Su relación con el presente estudio se encuentra en la importancia otorgada a la formación ciudadana, la participación y la convivencia dentro de los procesos educativos.

En consecuencia, las disposiciones legales seleccionadas deben guardar una relación directa con el objeto, los sujetos, el contexto y las categorías centrales de la investigación. Esta correspondencia permite evitar la incorporación de normas que, aunque pertenecientes al sector educativo, no aporten elementos sustantivos para la comprensión del fenómeno estudiado.

Decretos reglamentarios

Los decretos desarrollan y precisan las disposiciones establecidas por la Constitución y las leyes, proporcionando orientaciones para la organización y funcionamiento del servicio educativo.

a) Decreto 1860 de 1994. Reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos generales. Entre otros aspectos, establece disposiciones relacionadas con la organización del servicio educativo, el Proyecto Educativo Institucional y la autonomía escolar.

b) Decreto 1075 de 2015. Expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación y compila disposiciones reglamentarias aplicables al sector. Su importancia para esta investigación radica en que integra diferentes normas relacionadas con la organización y prestación del servicio educativo, incluida la educación básica y media.

Estos decretos permiten establecer un puente entre las disposiciones generales del ordenamiento jurídico y las condiciones concretas en las cuales se desarrolla la actividad educativa. En consecuencia, aportan elementos normativos para comprender la organización institucional, las prácticas pedagógicas, la evaluación y los procesos formativos relacionados con la educación básica y media.

Su relación con la presente investigación se establece particularmente a partir de la necesidad de reconocer que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en escenarios mediados por recursos tecnológicos y nuevas formas de acceso, producción y circulación del conocimiento. No obstante, su incorporación debe presentarse como un referente complementario y no como una norma específica sobre pensamiento crítico.

Planes nacionales de desarrollo y planeación educativa

Los instrumentos de planeación nacional permiten concretar las prioridades y estrategias mediante las cuales el Estado orienta sus acciones en materia educativa. En este nivel se consideran pertinentes el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, “Colombia Potencia Mundial

de la Vida", en cuanto se constituye en referente de política pública para la orientación del sector educativo en lo referente a calidad, equidad, inclusión, formación integral y fortalecimiento de los procesos educativos, por esta razón la pertinencia con la presente investigación, se vincula con la necesidad de situar el desarrollo del pensamiento crítico dentro de las transformaciones y desafíos que enfrenta la educación colombiana.

Normativa y planeación territorial

En el ámbito territorial, las disposiciones y los instrumentos de planeación del municipio de Soledad permiten contextualizar el fenómeno investigado dentro de las particularidades de la entidad territorial donde se encuentra ubicada la institución educativa objeto de estudio.

En este nivel se incorpora el Plan de Desarrollo Municipal de Soledad, correspondiente al período de gobierno 2004 – 2007, pertinente para el estudio, en cuanto constituye el instrumento mediante el cual se establecen las prioridades y estrategias de desarrollo territorial, incluyendo aquellas relacionadas con el sector educativo del municipio.

De esta manera, la dimensión territorial permite establecer el vínculo entre las disposiciones nacionales y las condiciones particulares del contexto educativo de Soledad, favoreciendo una lectura situada del fenómeno investigado.

Síntesis del basamento jurídico

El basamento jurídico de la investigación se configura, por tanto, mediante una estructura progresiva que parte de los referentes internacionales, continúa con los principios constitucionales y se concreta en leyes, decretos reglamentarios, políticas públicas, instrumentos de planeación y disposiciones territoriales. Esta organización permite establecer diferentes niveles de aproximación normativa al fenómeno educativo, evitando la presentación aislada de disposiciones jurídicas y favoreciendo su articulación con el objeto de estudio.

En correspondencia con la investigación, este marco jurídico permite reconocer que la educación colombiana se encuentra sustentada en principios de derecho, formación integral, participación, acceso al conocimiento, convivencia, cultura, ciencia y desarrollo humano. Tales referentes proporcionan el contexto normativo dentro del cual se desarrollan las prácticas educativas y permiten situar el estudio del pensamiento crítico en estudiantes de educación media dentro de las responsabilidades y finalidades atribuidas al sistema educativo colombiano.

Criterios éticos de la investigación

Los criterios éticos constituyen un componente transversal del proceso investigativo y orientan las decisiones relacionadas con la participación de los actores sociales, la generación de información, su tratamiento, interpretación y comunicación. En correspondencia con el enfoque cualitativo y con la naturaleza interpretativa del estudio, se asumen principios destinados a proteger la dignidad, autonomía, privacidad y bienestar de los participantes, así como a garantizar la integridad del proceso de producción de conocimiento.

Consentimiento informado. Los participantes recibirán información clara y suficiente acerca de los propósitos, procedimientos, alcances y posibles implicaciones de la investigación. Su participación será voluntaria y se garantizará el derecho a decidir libremente sobre su vinculación al estudio y a retirarse cuando así lo consideren pertinente.

Confidencialidad y protección de la identidad. La información proporcionada por los participantes será manejada con criterios de confidencialidad. Para la presentación de los resultados se emplearán códigos o seudónimos y se evitará incorporar datos que permitan identificar innecesariamente a las personas participantes.

Respeto por la dignidad y autonomía. La investigación reconocerá a los participantes como sujetos de conocimiento y no únicamente como fuentes de información. Sus experiencias, opiniones y perspectivas serán abordadas con respeto, evitando cualquier forma de descalificación, estigmatización o utilización indebida de sus aportes.

Integridad y honestidad académica. La generación, organización, análisis e interpretación de la información se desarrollarán con criterios de rigor, transparencia y honestidad. Se evitará la manipulación, alteración o selección intencionada de información con el propósito de favorecer determinados resultados o interpretaciones.

Justicia y trato equitativo. La selección y participación de los actores sociales responderán a criterios coherentes con el objeto de estudio, procurando garantizar un trato equitativo y evitando exclusiones que no estén justificadas por las características metodológicas de la investigación.

Sensibilidad al contexto sociocultural. El proceso investigativo reconocerá las características sociales, culturales e institucionales del contexto en el cual se desarrolla el

estudio. Las interpretaciones procurarán respetar las particularidades de los participantes y evitar la imposición de categorías ajenas a sus experiencias.

Responsabilidad social. La investigación procurará que sus resultados contribuyan a la comprensión de la realidad educativa estudiada y puedan constituir un aporte para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media.

Transparencia en la comunicación de los resultados. Los hallazgos serán presentados de manera clara, coherente y fundamentada, diferenciando las expresiones de los participantes de las interpretaciones realizadas por la investigadora. De igual forma, se mantendrá correspondencia entre la información generada, los procedimientos empleados y las conclusiones derivadas del estudio.

En conjunto, estos criterios conforman el fundamento axiológico de la investigación, al orientar el proceso hacia una producción de conocimiento responsable, respetuosa y comprometida con los actores educativos y con el contexto social en el cual se desarrolla. La dimensión ética, por tanto, no se limita a un apartado formal del estudio, sino que atraviesa las diferentes etapas del proceso investigativo y guarda correspondencia con la naturaleza interpretativa y hermenéutico-dialéctica asumida.

HORIZONTE III

Horizonte epistémico y metodológico de la investigación

El presente capítulo tiene como propósito explicar el itinerario epistemológico y metodológico recorrido para dar respuesta a la problemática objeto de estudio, en tal sentido, se abordan el paradigma, el enfoque de investigación, así como los fundamentos que orientan el proceso investigativo, permitiendo la construcción de conocimiento en torno al pensamiento crítico, a partir de los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media. A continuación, se desarrollan los elementos que sustentan dicha fundamentación.

Paradigma de investigación

A los efectos de la presente investigación, resulta imprescindible precisar el concepto de paradigma, con la finalidad de sustentar los fundamentos metodológicos adoptados. En este sentido, Kuhn (1962), citado por Mirfasesanda y Ortiz (2021), concibe el paradigma como una estructura racional conformada por un conjunto de creencias, valores, conceptos y supuestos teórico-metodológicos interrelacionados, que orientan la selección de problemas, así como los métodos para su estudio dentro de una comunidad científica.

Desde esta perspectiva, el paradigma representa una forma de comprender la realidad en un momento histórico determinado, constituyéndose en el marco desde el cual se generan explicaciones y alternativas frente a los problemas sociales y científicos.

En este orden de ideas, es pertinente señalar que en el ámbito de la investigación científica coexisten diversos paradigmas teórico-epistemológicos, entre los cuales destacan: los analíticos (positivista, neopositivista, empírico y pragmático), los dialécticos y los sistémicos, que comprenden enfoques como el funcionalismo, el estructuralismo y la teoría de sistemas.

No obstante, para efectos de la presente investigación, se asume el paradigma postpositivista, De acuerdo con Miranda y Ortiz (2021), este paradigma se inscribe dentro del enfoque cualitativo, caracterizándose por su naturaleza holística y su énfasis en la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, quienes construyen significados a partir de sus experiencias, valores, normas y contextos socioculturales.

En consecuencia, el paradigma cualitativo permite al investigador aproximarse a la realidad social desde una perspectiva interpretativa, en la cual los actores son concebidos como

sujetos activos en la construcción del conocimiento. En este sentido, las experiencias individuales constituyen una fuente esencial para la comprensión de los fenómenos estudiados.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se desarrolla bajo los principios de la metodología cualitativa., la cual según, Martínez (2007) surge como una forma de comprender e interpretar la realidad, mediante procesos de significación que involucran el razonamiento, la imaginación, el lenguaje y la experiencia del sujeto cognoscente.

Asimismo, Álvarez (2003) sostiene que el paradigma cualitativo representa una manera de construir conocimiento centrada en la interpretación de significados, lo que permite generar explicaciones tanto particulares como generales de la realidad estudiada.

En este contexto, la investigación se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizajes, a partir de la interpretación de los significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas dentro del aula de clase en la Institución Educativa Francisco José de Caldas.

En correspondencia con los fundamentos ontológicos, teológicos, epistemológicos metodológicos y axiológicos descritos previamente, y de acuerdo con lo que plantea Guba y Lincoln (2002),con relación a que todo paradigma de investigación se fundamenta en estas dimensiones, la presente investigación se desarrolla bajo el enfoque de la metodología cualitativa, orientada a la comprensión e interpretación de los significados construidos por los actores sociales en su contexto natural, por esta razón, este estudio se ubica en el contexto de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta que Martínez (2007) define la investigación cualitativa como un proceso metodológico orientado a la comprensión de la realidad social a partir de datos no numéricos, tales como discursos, textos, imágenes y narrativas, que permiten interpretar los significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias

Fundamentación del Enfoque Cualitativo y del Método Hermenéutico-Dialéctico

La naturaleza del fenómeno objeto de estudio orientó la presente investigación hacia el enfoque cualitativo, debido a que este permite comprender las realidades humanas desde la perspectiva de los actores involucrados, atendiendo los significados, experiencias e interpretaciones que emergen en contextos específicos. En este sentido, el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas constituyen fenómenos complejos que no pueden ser reducidos a

variables cuantificables, ya que involucran procesos de reflexión, interacción, construcción de significados y mediación sociocultural que requieren ser comprendidos desde la subjetividad de quienes los experimentan.

En consonancia con lo anterior, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque cualitativo busca explorar, describir y comprender los fenómenos desde la visión de los participantes, reconociendo la multiplicidad de realidades y la influencia del contexto en la construcción del conocimiento. Esta postura resulta pertinente para la presente investigación, puesto que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media está condicionado por factores pedagógicos, institucionales y socioculturales que adquieren significado a través de las experiencias de docentes y estudiantes.

Por su parte, Martínez Miguélez (2007) argumenta que la metodología cualitativa constituye una vía adecuada para el estudio de fenómenos humanos complejos, debido a que permite captar la riqueza de las relaciones, significados y dinámicas que configuran la realidad social. Según este autor, la comprensión de los procesos educativos exige aproximaciones metodológicas capaces de interpretar la totalidad contextual donde dichos procesos tienen lugar.

En correspondencia con el enfoque cualitativo, la investigación se apoya en el método hermenéutico-dialéctico como vía para interpretar los significados construidos por los actores educativos y comprender las dinámicas presentes en el contexto escolar. La hermenéutica encuentra sus fundamentos en la comprensión e interpretación de la experiencia humana. Gadamer (1998) plantea que comprender implica establecer un diálogo permanente entre el intérprete y la realidad interpretada, donde el conocimiento emerge a partir de la interacción entre ambos horizontes de comprensión.

Asimismo, Ricoeur (2002) sostiene que la hermenéutica busca desentrañar los significados subyacentes en los discursos y acciones humanas, permitiendo acceder a niveles más profundos de comprensión de la realidad. Desde esta óptica, las narrativas y experiencias de los docentes constituyen fuentes fundamentales para comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.

La dimensión dialéctica del método se fundamenta en la comprensión de la realidad como un proceso dinámico caracterizado por relaciones, tensiones, contradicciones y transformaciones permanentes. En este sentido, Habermas (1987) afirma que el conocimiento

se construye mediante procesos de interacción comunicativa y reflexión crítica, donde los sujetos interpretan y resignifican constantemente su realidad. Esta perspectiva resulta relevante para analizar las convergencias y divergencias existentes entre los discursos pedagógicos, las prácticas educativas y las exigencias formativas contemporáneas relacionadas con el pensamiento crítico.

De igual manera, Martínez (2007) considera que el método hermenéutico-dialéctico permite comprender los fenómenos sociales mediante un proceso continuo de interpretación y reflexión crítica, articulando la comprensión de las partes con la comprensión del todo. Este planteamiento favorece el estudio de las prácticas pedagógicas como una realidad compleja, donde convergen dimensiones instituciónales, curriculares, culturales y humanas.

Por consiguiente, la elección del enfoque cualitativo y del método hermenéutico-dialéctico responde a la necesidad de comprender e interpretar los significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas pedagógicas y a su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media. Ambos referentes metodológicos proporcionan la coherencia epistemológica necesaria para abordar el fenómeno desde una perspectiva comprensiva, contextualizada y reflexiva, acorde con los propósitos de la presente investigación doctoral.

Coherencia metodológica con el objeto de estudio

La coherencia metodológica constituye un principio esencial del proceso investigativo, debido a que establece correspondencia entre la naturaleza del fenómeno abordado, los fundamentos epistemológicos y las decisiones adoptadas para aproximarse a la realidad estudiada. En el presente trabajo, el interés se centra en comprender las prácticas pedagógicas y las condiciones que intervienen en la formación de capacidades reflexivas y analíticas en estudiantes de educación media. Esta particularidad requiere una perspectiva que permita aproximarse a las experiencias de docentes y estudiantes, atendiendo a los significados que construyen en los escenarios concretos donde desarrollan sus actividades educativas.

Las prácticas pedagógicas configuran una realidad social compleja que trasciende la aplicación instrumental de métodos o estrategias de enseñanza. En ellas convergen concepciones sobre la educación, experiencias profesionales, formas de interacción, procesos comunicativos, relaciones interpersonales y condiciones institucionales que inciden en los

procesos formativos. Freire (2005) concibe la práctica educativa como una acción humana, histórica y social en la cual la reflexión adquiere relevancia para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Este planteamiento permite reconocer que la actividad docente no puede ser examinada exclusivamente a partir de comportamientos observables, pues también involucra concepciones, experiencias y sentidos construidos por quienes participan en ella.

Por otra parte, las capacidades asociadas al análisis, la interpretación, la argumentación, la evaluación y la reflexión comprenden diferentes dimensiones del desarrollo intelectual. Paul y Elder (2005) plantean que el ejercicio intelectual riguroso implica conceptualizar, analizar, interpretar y evaluar información para fundamentar juicios y orientar la acción. Esta aproximación permite comprender que la formación de sujetos reflexivos no depende únicamente de la adquisición de contenidos, sino también de las oportunidades que proporciona el contexto educativo para examinar información, contrastar perspectivas, formular argumentos y tomar posiciones fundamentadas.

En correspondencia con estas características, el enfoque cualitativo resulta pertinente para aproximarse a las experiencias y perspectivas de los actores educativos. Su empleo permite atender a los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a las situaciones que viven, así como a las particularidades del contexto institucional en el que tienen lugar. Martínez (2007) destaca la necesidad de considerar la complejidad y riqueza de los fenómenos humanos cuando se pretende alcanzar una comprensión contextualizada de ellos. Por consiguiente, el interés metodológico no se orienta a reducir la realidad educativa a variables aisladas, sino a interpretar las relaciones que se establecen entre las prácticas docentes, las experiencias de aprendizaje y las condiciones socioculturales que las rodean.

Fundamentación del método hermenéutico-dialéctico

En correspondencia con el enfoque cualitativo y con la naturaleza interpretativa del estudio, se adopta el método hermenéutico-dialéctico, sustentado principalmente en los planteamientos de Gadamer (1998). La selección de este autor como referente metodológico central permite otorgar mayor unidad al fundamento epistemológico de la investigación y evitar la dispersión derivada de la incorporación de múltiples autores como sustentos del mismo método.

Desde la perspectiva gadameriana, la comprensión no constituye un procedimiento mecánico mediante el cual el investigador reproduce una realidad previamente establecida. Por el contrario, supone un proceso interpretativo en el que se produce un encuentro entre diferentes horizontes de sentido. Gadamer (1998) concibe la comprensión como una experiencia situada históricamente, en la cual las tradiciones, los conocimientos previos y las perspectivas de quienes participan intervienen en la interpretación de aquello que se pretende comprender. Esta concepción resulta pertinente para una investigación que procura aproximarse a las experiencias educativas desde las voces de los actores que las viven y las significan.

En este marco, la dimensión hermenéutica orienta la interpretación de los discursos, experiencias, prácticas y situaciones que forman parte del contexto investigado. El propósito no consiste únicamente en identificar lo expresado de manera explícita, sino en establecer relaciones entre las distintas manifestaciones de la experiencia educativa para reconocer los sentidos que adquieren dentro de su contexto. La investigadora, en este proceso, participa activamente mediante un ejercicio reflexivo que articula las voces de los participantes con los referentes conceptuales y con las condiciones históricas, sociales e institucionales en las cuales se desarrolla el estudio.

A su vez, la dimensión dialéctica permite reconocer que las experiencias educativas no se desarrollan de manera uniforme ni exenta de contradicciones. En las prácticas cotidianas pueden coexistir formas tradicionales de enseñanza con propuestas orientadas hacia una participación más activa del estudiante; asimismo, pueden presentarse diferencias entre las intenciones expresadas por los docentes, las orientaciones institucionales y las experiencias efectivamente vividas en el aula. Estas relaciones de convergencia, divergencia y tensión constituyen elementos relevantes para profundizar en la interpretación del fenómeno.

Desde esta articulación, lo dialéctico no se plantea como un método independiente ni como un segundo fundamento epistemológico, sino como una dimensión complementaria del proceso interpretativo. Su incorporación permite confrontar diferentes perspectivas, reconocer contradicciones y establecer relaciones entre discursos y prácticas. De esta manera, el proceso investigativo avanza mediante un movimiento de aproximación, contraste y reinterpretación que posibilita ampliar progresivamente la comprensión de la realidad estudiada.

La elección de Gadamer (1998) como referente metodológico principal adquiere, por tanto, especial relevancia porque permite mantener una línea epistemológica consistente entre la comprensión de las experiencias y la interpretación de los sentidos construidos por los actores educativos. Las contribuciones de Freire (2005) y Paul y Elder (2005), así como las de otros autores abordados en la fundamentación teórica, cumplen una función diferente: aportan elementos para comprender la práctica educativa y las dimensiones cognitivas y formativas relacionadas con el fenómeno, pero no se presentan como fundamentos adicionales del método.

En consecuencia, la perspectiva adoptada posibilita aproximarse a la realidad escolar como un escenario en el que interactúan sujetos, saberes, prácticas y condiciones contextuales. A partir de las voces de docentes y estudiantes, la observación de las situaciones educativas y el registro de las experiencias desarrolladas en el contexto institucional, se busca establecer un diálogo interpretativo que permita reconocer sentidos compartidos, diferencias, tensiones y posibilidades de transformación. Este recorrido metodológico proporciona las condiciones necesarias para avanzar posteriormente hacia la construcción de una interpretación integrada del fenómeno y hacia la elaboración del constructo teórico emergente.

Así, la coherencia entre objeto de estudio, paradigma, enfoque y método se expresa en una secuencia articulada: el fenómeno educativo es abordado desde su complejidad contextual; el enfoque cualitativo permite aproximarse a las experiencias y perspectivas de los participantes; y el método hermenéutico-dialéctico, sustentado principalmente en Gadamer (1998), orienta el proceso de interpretación, contraste y construcción de sentidos. Esta correspondencia proporciona unidad al diseño metodológico y favorece una aproximación rigurosa a la realidad educativa investigada.

Por consiguiente, la adopción del enfoque cualitativo y del método hermenéutico-dialéctico responde a una decisión epistemológica y metodológica vinculada con la naturaleza compleja del fenómeno estudiado. El enfoque cualitativo posibilita aproximarse a las experiencias, perspectivas y sentidos construidos por los actores educativos en su contexto, mientras que la orientación hermenéutico-dialéctica favorece un proceso interpretativo en el que los discursos, las prácticas y las experiencias son examinados en relación con las condiciones históricas, sociales, culturales e institucionales en las cuales adquieren sentido.

En este sentido, el método asumido se fundamenta principalmente en los postulados de Hans-Georg Gadamer (1998), particularmente en su concepción de la comprensión como un proceso interpretativo situado históricamente y desarrollado mediante el encuentro entre diferentes horizontes de sentido. Desde esta perspectiva, comprender una realidad educativa implica establecer un diálogo entre las experiencias de los participantes, sus formas particulares de interpretar el mundo, los referentes teóricos de la investigación y la perspectiva de la investigadora. Por tanto, el conocimiento no se concibe como una reproducción objetiva de una realidad previamente determinada, sino como resultado de un proceso de interpretación en el que los sentidos se amplían y resignifican a partir del diálogo con los actores y con el contexto.

La dimensión dialéctica se incorpora a este proceso interpretativo mediante la identificación y confrontación de convergencias, divergencias, tensiones y contradicciones presentes en los discursos y prácticas de los participantes. Esta orientación permite reconocer que la realidad educativa no constituye un escenario homogéneo, sino un espacio en el que coexisten diferentes concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la función docente y la formación de los estudiantes. En consecuencia, la interpretación no se limita a describir aquello que expresan los actores, sino que procura establecer relaciones entre sus perspectivas y las situaciones observadas, identificando coincidencias, diferencias y tensiones que contribuyan a profundizar la comprensión del fenómeno.

Desde esta perspectiva, la aproximación metodológica permite interpretar las experiencias de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, atendiendo a sus referentes, vivencias y sentidos construidos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La interacción con los participantes y el acercamiento al contexto institucional posibilitan recuperar sus voces y relacionarlas con las situaciones pedagógicas observadas, favoreciendo un proceso progresivo de interpretación y reinterpretación.

De este modo, la investigación mantiene una lógica flexible e interpretativa, en la cual las categorías iniciales funcionan como referentes orientadores y pueden adquirir nuevos matices a partir de la información generada durante el trabajo de campo. El proceso metodológico implica un movimiento permanente entre las partes y el conjunto: los discursos particulares son interpretados en relación con el contexto general de la experiencia educativa,

mientras que la comprensión del fenómeno se profundiza mediante el análisis de las situaciones y perspectivas particulares de los participantes.

En consecuencia, la perspectiva hermenéutico-dialéctica asumida permite aproximarse a las formas en que se configuran las prácticas pedagógicas y a las condiciones que favorecen el desarrollo de capacidades de análisis, reflexión, argumentación y valoración crítica en los estudiantes. La interpretación de las voces de los actores, articulada con la observación de las prácticas y con los referentes teóricos seleccionados, proporciona elementos para comprender las relaciones entre las concepciones pedagógicas, las formas de aprendizaje y las experiencias desarrolladas en el aula.

Por tanto, Gadamer (1998) constituye el referente principal para sustentar la orientación hermenéutica del método, mientras que la dimensión dialéctica se expresa en el procedimiento interpretativo mediante la confrontación reflexiva de perspectivas, experiencias y prácticas. Esta delimitación permite mantener unidad epistemológica y metodológica, evitando la incorporación indiscriminada de diversos autores como fundamentos de un mismo método y garantizando una correspondencia más clara entre el objeto de estudio, el enfoque cualitativo y las decisiones metodológicas adoptadas.

Fases de la investigación

El procedimiento investigativo comprende la secuencia organizada de fases y acciones desarrolladas para dar cumplimiento a los propósitos planteados, en correspondencia con el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico asumidos en el presente estudio. En consecuencia, el proceso se caracterizó por su carácter flexible, dinámico e inductivo, posibilitando una aproximación progresiva a la realidad educativa y una construcción interpretativa de los significados, experiencias y relaciones presentes en el contexto estudiado.

Desde esta perspectiva, la dimensión dialéctica del proceso interpretativo permitió reconocer convergencias, divergencias y tensiones entre los discursos institucionales, las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes y las experiencias expresadas por los estudiantes. Esta articulación favoreció la comprensión de las condiciones y relaciones que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la educación media.

A partir de esta orientación, el desarrollo de la investigación se estructuró en siete fases articuladas entre sí, las cuales no se asumieron como momentos rígidos o estrictamente lineales,

sino como etapas relacionadas que permitieron avanzar progresivamente desde la aproximación al objeto de estudio hasta la construcción del constructo teórico emergente y la elaboración del informe final.

Fase I. Aproximación al objeto de estudio

En esta fase inicial se realizó la delimitación del problema de investigación, tomando como punto de partida la observación del contexto educativo y la identificación de situaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media. Este acercamiento permitió reconocer aspectos de la realidad pedagógica susceptibles de ser comprendidos desde las experiencias y significados de los actores educativos.

De manera complementaria, se efectuó una revisión preliminar de la literatura relacionada con el fenómeno estudiado, lo que permitió identificar antecedentes y referentes conceptuales iniciales. Asimismo, se estableció el primer acercamiento con la Institución Educativa Francisco José de Caldas, escenario donde se desarrolló el estudio, facilitando el acceso al contexto y el contacto inicial con los actores participantes.

Fase II. Fundamentación teórica y construcción del marco referencial

Durante esta fase se realizó una revisión crítica y reflexiva de los referentes teóricos, epistemológicos y de los antecedentes investigativos relacionados con el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Esta revisión permitió profundizar en las categorías centrales del estudio y reconocer diferentes perspectivas desde las cuales ha sido abordado el fenómeno educativo.

El proceso no se limitó a la recopilación de información documental, sino que estuvo orientado a la interpretación y articulación de los aportes teóricos seleccionados, identificando convergencias, divergencias y relaciones conceptuales pertinentes para la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, la construcción del horizonte referencial permitió establecer fundamentos para orientar posteriormente la interpretación de la información producida en el escenario investigativo.

Asimismo, esta fase posibilitó configurar un horizonte interpretativo inicial para aproximarse a las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos. Las categorías establecidas tuvieron un carácter orientador y abierto, de manera que

pudieran ser enriquecidas o transformadas a partir del contacto con la realidad estudiada y del proceso de interpretación desarrollado durante la investigación.

Fase III. Diseño metodológico

En esta fase se definieron los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo del estudio, en correspondencia con el paradigma, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico asumidos. Igualmente, se precisaron los aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que sustentaron la relación de la investigadora con el fenómeno y con los actores participantes.

De igual manera, se establecieron los criterios para la selección de los informantes clave y se determinaron las técnicas e instrumentos empleados para la producción de la información. Entre estos se contemplaron la observación directa, el diario de campo y la entrevista semiestructurada, en articulación con los propósitos y categorías orientadoras de la investigación.

Fase IV. Trabajo de campo y producción de la información

En esta fase se desarrolló el trabajo de campo mediante la inmersión de la investigadora en el escenario educativo seleccionado. Se realizaron procesos de observación directa en el contexto de las prácticas pedagógicas y se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas con los informantes clave, procurando recuperar sus experiencias, percepciones y significados en relación con el fenómeno estudiado.

La información producida durante este proceso fue registrada mediante el diario de campo y dispositivos de grabación, de acuerdo con los procedimientos establecidos para tal propósito. La interacción con los participantes se desarrolló bajo criterios de respeto, confianza, confidencialidad y responsabilidad ética, procurando generar condiciones favorables para la expresión de sus experiencias y perspectivas.

Fase V. Organización, análisis e interpretación de la información

Una vez producida la información, se procedió a su organización y sistematización. Para ello, se realizó la transcripción de las entrevistas y la revisión detallada de los registros consignados en el diario de campo y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Este proceso permitió disponer de un corpus organizado para avanzar hacia la interpretación de los significados construidos por los participantes.

Posteriormente, se desarrolló el análisis cualitativo mediante procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización. Estas acciones posibilitaron identificar relaciones, recurrencias, convergencias, divergencias y tensiones presentes en los discursos y prácticas de los actores educativos.

Como parte de este proceso, se efectuó la triangulación de la información mediante la contrastación de diferentes fuentes y técnicas de producción de información. Esta estrategia contribuyó a profundizar la comprensión del fenómeno y a fortalecer la credibilidad y consistencia interpretativa de los hallazgos.

Fase VI. Construcción del constructo teórico emergente

En esta fase se integraron los hallazgos derivados de los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización, estableciendo relaciones interpretativas con los referentes teóricos y epistemológicos que sustentaron la investigación. Esta articulación permitió trascender la descripción de la información para avanzar hacia una comprensión integrada del fenómeno estudiado.

A partir de este proceso interpretativo se construyó el constructo teórico dialéctico-integrador del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media. El constructo se concibió como una elaboración teórica contextualizada, derivada de los significados, experiencias, relaciones y tensiones identificados en la realidad investigada.

En consecuencia, no se asumió como una estructura acabada, universal o definitiva, sino como una construcción abierta susceptible de ser enriquecida a partir de nuevas experiencias y contextos educativos. Su aporte se orientó a favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las prácticas educativas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico.

Fase VII. Elaboración del informe final

Finalmente, se realizó la sistematización del proceso investigativo en el informe doctoral, organizando sus diferentes componentes de acuerdo con los criterios de presentación establecidos por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en el Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctorales correspondiente a la normativa vigente adoptada para el estudio.

Esta fase comprendió la integración de los fundamentos teóricos, el desarrollo metodológico, los resultados del proceso interpretativo, la construcción del constructo teórico, así como las reflexiones, conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación. De este modo, se consolidó el documento final procurando mantener articulación entre los propósitos planteados, los fundamentos epistemológicos y metodológicos, los hallazgos y los aportes generados por el estudio.

Operatividad del Método Hermenéutico-Dialéctico

La aplicación del método hermenéutico-dialéctico en la presente investigación se articula directamente con los propósitos planteados y con la naturaleza cualitativa del estudio. En este sentido, el proceso interpretativo se desarrolla de manera progresiva, partiendo de la aproximación a los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos al pensamiento crítico, para avanzar hacia la interpretación de sus percepciones, la comprensión de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y, finalmente, la construcción del constructo teórico emergente.

En correspondencia con el primer propósito específico, orientado a develar los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen al pensamiento crítico en el contexto de la educación media colombiana, el proceso hermenéutico permite aproximarse a las experiencias, discursos y concepciones expresadas por docentes y estudiantes. Este momento inicial posibilita identificar los significados que los participantes construyen desde sus experiencias educativas y desde las condiciones particulares del contexto en el cual desarrollan sus prácticas.

A partir de esta aproximación, el segundo propósito se orienta a interpretar las percepciones que poseen los docentes acerca de las relaciones entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. En este momento, la interpretación hermenéutica permite profundizar en los discursos de los participantes, estableciendo relaciones entre sus concepciones y los referentes teóricos que orientan la investigación. De esta manera, los significados inicialmente identificados son sometidos a un proceso reflexivo que permite reconocer sus sentidos dentro del contexto educativo estudiado.

El tercer propósito, dirigido a comprender las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen al fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media, implica avanzar desde la interpretación de los discursos hacia la comprensión de las

prácticas y relaciones que tienen lugar en el escenario educativo. Para ello, la dimensión dialéctica favorece la identificación de convergencias, divergencias, tensiones y contradicciones entre las concepciones pedagógicas institucionales, las prácticas desarrolladas por los docentes y las experiencias de los estudiantes.

En este proceso, la dimensión hermenéutica posibilita comprender los significados construidos por los actores desde sus contextos históricos, culturales y educativos, mientras que la dimensión dialéctica permite confrontar las diferentes perspectivas y reconocer las relaciones y tensiones que emergen entre ellas. Por tanto, ambas dimensiones se articulan en un proceso interpretativo continuo, en el cual los sentidos iniciales son contrastados, profundizados y comprendidos a partir del diálogo entre las voces de los participantes, las observaciones realizadas y los referentes teóricos.

Finalmente, los procesos de develación, interpretación y comprensión convergen en el cuarto propósito específico, orientado a construir un constructo teórico emergente del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media. Esta construcción surge de la articulación progresiva entre los significados expresados por los actores, las interpretaciones realizadas, la comprensión de las dinámicas educativas y la contrastación con los referentes teóricos que sustentan el estudio.

En consecuencia, la operatividad del método hermenéutico-dialéctico mantiene correspondencia con la estructura de los propósitos de la investigación: develar los sentidos y significados, interpretar las percepciones, comprender las dinámicas educativas y construir el constructo teórico emergente. Esta secuencia no representa etapas rígidas o independientes, sino momentos articulados de un proceso interpretativo progresivo que permite profundizar en el fenómeno estudiado y avanzar desde la aproximación inicial a los significados hasta la elaboración de una construcción teórica contextualizada.

Criterios de selección de los informantes

La selección de los nueve informantes se efectuó a partir de criterios previamente establecidos y relacionados con los propósitos de la investigación. Estos criterios permitieron garantizar que los participantes mantuvieran una relación significativa con el fenómeno y estuvieran en condiciones de aportar información pertinente para su comprensión.

Para la selección de los docentes, se consideraron los siguientes criterios: pertenecer a la planta docente de la institución; desarrollar actividades pedagógicas con estudiantes de educación media; poseer experiencia directa en procesos de enseñanza y aprendizaje; mantener una vinculación con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el escenario de estudio; y manifestar disposición voluntaria para participar en las actividades de producción de información. Asimismo, se valoró su posibilidad de aportar experiencias relacionadas con estrategias de enseñanza, procesos de análisis, argumentación, reflexión y participación de los estudiantes.

En el caso del directivo docente, el criterio fundamental estuvo relacionado con su vinculación directa con los procesos académicos, pedagógicos y organizativos de la institución. Su participación resultó pertinente debido a que, desde su función de coordinación, posee conocimiento sobre las dinámicas institucionales, las orientaciones pedagógicas y las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la selección de los estudiantes, se establecieron como criterios: pertenecer al nivel de educación media de la institución; participar regularmente en los procesos académicos y pedagógicos desarrollados en el escenario de estudio; haber tenido experiencias directas con las prácticas de enseñanza observadas durante la investigación; y manifestar disposición para participar y expresar sus experiencias y percepciones. La incorporación de los estudiantes permitió considerar la perspectiva de quienes participan directamente en las experiencias formativas objeto de estudio.

De manera transversal, para los nueve participantes se consideraron criterios relacionados con la vinculación directa con el escenario investigativo, conocimiento de las dinámicas educativas, disposición voluntaria para participar y capacidad para aportar información pertinente y significativa. Igualmente, se tuvieron en cuenta los principios éticos establecidos para el desarrollo de la investigación, particularmente el respeto por la dignidad de los participantes, la confidencialidad de la información y el carácter voluntario de su participación.

Caracterización de los informantes clave

Con el propósito de preservar la identidad de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información, los informantes fueron identificados mediante códigos. Esta

codificación permitió organizar la información producida durante las entrevistas, observaciones y registros de campo, sin exponer los nombres de los participantes.

Los cuatro docentes informantes fueron seleccionados por su experiencia y participación directa en los procesos de enseñanza desarrollados con estudiantes de educación media. Cada uno aportó una perspectiva vinculada con su área de desempeño y con las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. La diversidad de sus experiencias permitió reconocer diferentes formas de comprender el pensamiento crítico, así como distintas maneras de relacionarlo con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje.

El directivo docente, identificado como Coordinador, fue incorporado debido a su responsabilidad en los procesos académicos y pedagógicos de la institución. Su participación permitió ampliar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva institucional, aportando elementos relacionados con las orientaciones educativas, las dinámicas de acompañamiento pedagógico y las condiciones institucionales que pueden favorecer o limitar el desarrollo de prácticas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Los cuatro estudiantes informantes pertenecientes a educación media fueron considerados participantes fundamentales, debido a que constituyen los sujetos directamente involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus testimonios permitieron conocer cómo experimentan las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, cómo perciben las oportunidades para expresar sus ideas y cómo valoran las experiencias relacionadas con el análisis, la argumentación, la reflexión y la participación en las actividades académicas.

La incorporación de docentes, directivo docente y estudiantes permitió, por tanto, construir una mirada plural sobre el fenómeno estudiado. Esta diversidad de perspectivas fue especialmente pertinente para la orientación hermenéutico-dialéctica de la investigación, dado que posibilitó contrastar diferentes discursos y experiencias, identificar coincidencias y diferencias y reconocer tensiones entre las concepciones institucionales, las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes.

Pertinencia de los informantes para el estudio

La selección de los informantes respondió a criterios de pertinencia cualitativa y profundidad interpretativa, considerando la relación directa de cada participante con el fenómeno investigado. En consecuencia, el número de participantes se justificó por la

posibilidad de obtener información significativa para comprender las experiencias, concepciones y prácticas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto específico de la educación media.

La participación de los tres grupos de actores permitió establecer un diálogo entre diferentes perspectivas del escenario educativo. Las voces de los docentes posibilitaron aproximarse a sus concepciones y prácticas; la perspectiva del coordinador permitió incorporar una mirada institucional; y las experiencias de los estudiantes contribuyeron a comprender cómo son vivenciados los procesos de enseñanza y aprendizaje desde quienes participan directamente en ellos.

Esta pluralidad de voces se articuló con las técnicas de observación directa, diario de campo y entrevista semiestructurada, posibilitando la posterior contrastación de la información. De esta manera, la selección de los informantes constituyó un componente fundamental para el proceso de triangulación y para la identificación de convergencias, divergencias y tensiones presentes en el fenómeno estudiado.

Finalmente, la selección y caracterización de los nueve informantes mantuvo correspondencia con los propósitos de la investigación, en particular con la intención de develar los sentidos y significados atribuidos al pensamiento crítico, interpretar las percepciones docentes sobre sus relaciones con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a su fomento y construir el constructo teórico emergente. En consecuencia, las voces de los participantes constituyeron una fuente esencial para avanzar desde la aproximación inicial al fenómeno hacia su interpretación y comprensión contextualizada.

En correspondencia con las técnicas seleccionadas, se utilizaron diversos instrumentos y recursos de apoyo que permitieron registrar, organizar y preservar la información producida durante el trabajo de campo. Entre estos se emplearon la grabadora de audio, la libreta de campo, bolígrafos y dispositivos móviles con funciones de cámara y video, utilizados de acuerdo con las características de cada actividad y bajo los criterios éticos establecidos para el desarrollo de la investigación.

En el caso de la observación directa, la libreta de campo y los bolígrafos constituyeron recursos de apoyo para registrar de manera inmediata situaciones, acontecimientos,

interacciones y aspectos relevantes identificados durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Estos registros permitieron conservar elementos del contexto que posteriormente fueron incorporados al proceso de análisis e interpretación. De esta manera, la información obtenida mediante la observación no se redujo a la descripción de comportamientos, sino que sirvió como insumo para comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el fenómeno estudiado.

De igual manera, el diario de campo permitió sistematizar las observaciones realizadas por la investigadora, incorporando descripciones del contexto, acontecimientos relevantes, reflexiones y apreciaciones surgidas durante la permanencia en el escenario de estudio. Su utilización favoreció un registro continuo del proceso investigativo y permitió recuperar elementos contextuales que contribuyeron posteriormente a la interpretación hermenéutica de la información.

Para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas, se empleó la grabadora de audio como recurso de apoyo para conservar de manera íntegra los testimonios de los informantes, previa autorización correspondiente. Este procedimiento permitió disponer de los discursos completos de los participantes para su posterior transcripción, organización, categorización e interpretación, evitando depender exclusivamente de registros escritos realizados durante la interacción.

Asimismo, los dispositivos móviles con funciones de cámara y video fueron utilizados como recursos complementarios para documentar determinados aspectos contextuales del escenario investigativo, cuando las condiciones y autorizaciones correspondientes así lo permitieron. Estos registros tuvieron una función de apoyo y contextualización, sin sustituir las técnicas principales de producción de información. Su utilización permitió conservar evidencias relacionadas con las dinámicas observadas y complementar los registros escritos realizados durante el trabajo de campo.

La utilización articulada de las técnicas e instrumentos permitió obtener información desde diferentes perspectivas y modalidades de registro, favoreciendo la construcción de un corpus cualitativo amplio y contextualizado. Esta complementariedad resultó pertinente para los propósitos del estudio, dado que posibilitó relacionar los discursos expresados por los

participantes con las situaciones observadas y con las reflexiones consignadas durante el trabajo de campo.

Desde la orientación hermenéutico-dialéctica asumida en la investigación, la información obtenida mediante estas técnicas y recursos fue sometida a un proceso progresivo de organización, contrastación e interpretación. La articulación de entrevistas, observaciones y registros de campo permitió identificar convergencias, divergencias y tensiones entre las percepciones de los actores, las prácticas pedagógicas y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el contexto estudiado.

En este sentido, la complementariedad de las fuentes de información constituyó un soporte para el proceso de **triangulación**, mediante el cual se contrastaron los discursos de los participantes con las observaciones realizadas y los registros consignados durante el trabajo de campo. Este procedimiento contribuyó a fortalecer la credibilidad y consistencia de la interpretación, al permitir una aproximación al fenómeno desde diferentes perspectivas y fuentes de información.

En consecuencia, las técnicas e instrumentos empleados mantuvieron correspondencia con el paradigma postpositivista, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico que orientaron la investigación. Su aplicación permitió avanzar desde la identificación de los sentidos y significados expresados por los actores educativos hacia la interpretación de sus percepciones y la comprensión de las dinámicas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. A partir de este proceso de articulación y contrastación se generaron los elementos necesarios para avanzar hacia la construcción del constructo teórico emergente sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media.

Técnicas de análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación de la información constituyó un proceso sistemático, reflexivo e interpretativo orientado a comprender los significados construidos por los actores educativos en torno al pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. En correspondencia con el enfoque cualitativo y con el método hermenéutico-dialéctico asumido, la información producida mediante las entrevistas semiestructuradas, la observación directa y el diario de campo fue organizada y examinada de manera progresiva,

procurando mantener la relación entre los discursos de los participantes, las situaciones observadas y el contexto educativo en el que se desarrollaron.

Este proceso se articuló con la lógica del círculo hermenéutico, mediante un movimiento permanente entre las partes y el todo. Así, las expresiones particulares de los informantes fueron interpretadas en relación con el conjunto de la información producida y, a su vez, la comprensión del fenómeno se fue enriqueciendo a partir de la revisión de sus componentes. Desde la dimensión dialéctica, el análisis permitió reconocer convergencias, divergencias, tensiones y posibles contradicciones entre las percepciones expresadas por los actores y las prácticas pedagógicas observadas, favoreciendo una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

Para el desarrollo del proceso analítico se consideraron cuatro momentos articulados: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

a) Categorización.

La categorización correspondió al proceso de identificación, selección y agrupación de unidades de significado presentes en los discursos y registros producidos durante el trabajo de campo. De acuerdo con Martínez (2007), esta actividad permite organizar la información cualitativa a partir de elementos significativos que posteriormente pueden ser relacionados e interpretados. En el presente estudio, las expresiones de los informantes fueron examinadas atendiendo a su relación con los propósitos de la investigación y con las categorías inicialmente establecidas, sin limitar la emergencia de nuevos sentidos derivados de la información obtenida.

b) Estructuración.

La estructuración permitió organizar y relacionar las categorías y subcategorías identificadas, estableciendo vínculos entre los diferentes elementos que conformaron la realidad estudiada. Este momento favoreció la construcción de una visión integrada del fenómeno, al poner en relación las concepciones de los actores educativos con las prácticas pedagógicas y las condiciones en las cuales estas se desarrollaron. De esta manera, la información dejó de ser considerada como un conjunto fragmentado de expresiones para ser comprendida dentro de una configuración contextual más amplia.

c) Contrastación.

La contrastación estuvo orientada a establecer un diálogo interpretativo entre la información producida en el contexto educativo, las diferentes perspectivas de los participantes y los referentes teóricos que sustentaron el estudio. En correspondencia con Martínez (2007), este procedimiento permitió confrontar los hallazgos y reconocer coincidencias, diferencias, relaciones y tensiones que contribuyeron a profundizar la comprensión del fenómeno. Asimismo, posibilitó relacionar los significados emergentes con los planteamientos conceptuales abordados en el horizonte teórico, evitando asumir la teoría como un esquema cerrado para la interpretación de la realidad.

d) Teorización.

La teorización constituyó el momento de integración interpretativa de los hallazgos, mediante el cual se establecieron relaciones conceptuales entre las categorías emergentes y los significados construidos durante el proceso investigativo. Este momento permitió trascender la descripción de las experiencias de los participantes para avanzar hacia una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En consecuencia, la teorización aportó los elementos conceptuales necesarios para la construcción progresiva del constructo teórico emergente sobre el pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media.

En consecuencia, el proceso analítico permitió avanzar desde la organización e interpretación de las expresiones particulares de los actores educativos hacia una comprensión integrada de las dinámicas pedagógicas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. La articulación entre categorización, estructuración, contrastación y teorización proporcionó el fundamento interpretativo para la construcción del constructo teórico emergente, en correspondencia con los propósitos establecidos para la investigación.

Criterios de rigor científico: credibilidad, auditabilidad y triangulación

En una investigación de naturaleza cualitativa, el rigor científico se sustenta en procedimientos que permiten demostrar la consistencia del proceso interpretativo y la correspondencia entre la información producida, las decisiones metodológicas y las interpretaciones construidas. En este estudio, los criterios de credibilidad y auditabilidad, articulados con el procedimiento de triangulación, permitieron fortalecer la rigurosidad del

proceso investigativo y ofrecer mayor transparencia respecto de la construcción de los hallazgos.

La credibilidad estuvo relacionada con la correspondencia entre las experiencias expresadas por los participantes, la información registrada durante el trabajo de campo y las interpretaciones elaboradas por la investigadora. Para favorecer este criterio, se procuró conservar la fidelidad de los discursos mediante la grabación y transcripción de las entrevistas, así como contrastar dichas expresiones con los registros derivados de la observación directa y del diario de campo. De esta manera, las interpretaciones no se sustentaron exclusivamente en una fuente de información, sino en la revisión articulada de diferentes evidencias producidas durante el proceso investigativo.

La auditabilidad se vinculó con la posibilidad de hacer visible el recorrido metodológico seguido durante la investigación. Para ello, se conservaron los registros, transcripciones, matrices de análisis, procedimientos de categorización y decisiones adoptadas durante las diferentes fases del estudio. Esta trazabilidad permitió mantener una secuencia documentada del proceso, desde la producción y organización de la información hasta la interpretación de las categorías y la construcción del constructo teórico emergente.

La triangulación constituyó un procedimiento fundamental para contrastar la información desde diferentes fuentes y técnicas. En este estudio, se articuló la información procedente de las entrevistas semiestructuradas, la observación directa y el diario de campo, complementada con la revisión de los referentes teóricos. En este sentido, Briones (citado en Cerda, 1991) plantea la triangulación como una estrategia de contraste que permite recurrir a diversas fuentes, técnicas o perspectivas para ampliar la comprensión del fenómeno investigado. Su aplicación posibilitó identificar coincidencias, divergencias, tensiones y particularidades entre lo expresado por los actores educativos y lo observado en las prácticas pedagógicas.

La triangulación no fue asumida únicamente como una comprobación mecánica de información, sino como un recurso interpretativo coherente con la perspectiva hermenéutico-dialéctica. El contraste entre las diferentes fuentes permitió profundizar en los significados atribuidos al pensamiento crítico y comprender las relaciones existentes entre las concepciones de los actores, las prácticas pedagógicas y los referentes teóricos que sustentaron el estudio. Por

tanto, su utilización contribuyó a fortalecer la consistencia de las interpretaciones y a fundamentar las categorías emergentes.

En conjunto, la credibilidad, la auditabilidad y la triangulación permitieron fortalecer el rigor del proceso investigativo, al hacer explícitos los procedimientos mediante los cuales se produjo, organizó, contrastó e interpretó la información. Estos criterios contribuyeron a sustentar la coherencia de los hallazgos y ofrecieron elementos para valorar la solidez del proceso interpretativo que condujo a la construcción del constructo teórico emergente.

Cierre metodológico del horizonte III

En síntesis, el recorrido metodológico desarrollado en la presente investigación se articuló con el paradigma postpositivista, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico asumidos para abordar el objeto de estudio. La relación entre los fundamentos epistemológicos, las técnicas de producción de información, las estrategias de análisis e interpretación y los criterios de rigor científico permitió organizar un proceso investigativo orientado a develar los sentidos y significados atribuidos por los actores educativos al pensamiento crítico, interpretar las percepciones docentes acerca de sus relaciones con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje, comprender las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculadas con su desarrollo y, finalmente, aportar los elementos necesarios para la construcción del constructo teórico emergente.

De este modo, el análisis mediante categorización, estructuración, contrastación y teorización, complementado con la triangulación de las fuentes y técnicas empleadas, permitió establecer relaciones interpretativas entre las experiencias de los participantes, las prácticas pedagógicas observadas y los referentes conceptuales del estudio. El proceso mantuvo una orientación hermenéutica al procurar comprender los significados dentro de su contexto y una dimensión dialéctica al considerar las convergencias, divergencias, tensiones y contradicciones presentes en la realidad estudiada.

En consecuencia, el horizonte III cierra el recorrido metodológico que sustenta la investigación y establece las condiciones para abordar los resultados, su interpretación y la construcción teórica derivada del proceso investigativo. La metodología, entendida como un proceso articulado y reflexivo, permitió mantener la conexión entre los propósitos de la

investigación, la producción de información, su análisis e interpretación y la posterior elaboración del constructo teórico, preservando la coherencia interna del estudio.

FIGURA No. 2

Síntesis de las Fases y procedimientos de la investigación.



Fuente: Bustamante (2025).

HORIZONTE IV

Interpretación hermenéutico-dialéctica de los significados emergentes del pensamiento crítico en la educación media

El presente horizonte está orientado al análisis e interpretación de la información generada durante el proceso investigativo, con el propósito de comprender los significados, experiencias, percepciones y prácticas expresados por los actores educativos en torno al pensamiento crítico, en articulación con los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje en la educación media. En correspondencia con los propósitos de la investigación y con el método hermenéutico-dialéctico asumido, el análisis trasciende la descripción de las respuestas obtenidas y procura comprender los sentidos construidos por los participantes desde las particularidades del contexto educativo estudiado.

En este sentido, el proceso interpretativo parte de las voces de los actores educativos y de las evidencias obtenidas mediante las diferentes técnicas e instrumentos utilizados durante el trabajo de campo. A partir de esta información se desarrolla un recorrido analítico que comprende la organización, categorización, estructuración, contrastación e interpretación de los datos, con el propósito de identificar significados recurrentes, relaciones, convergencias, divergencias y posibles tensiones vinculadas con el desarrollo del pensamiento crítico.

La perspectiva hermenéutico-dialéctica asumida permite comprender los discursos y prácticas de los participantes como expresiones situadas dentro de una realidad educativa concreta. Por ello, las unidades de significado no son interpretadas de manera aislada, sino en relación con el contexto institucional, las prácticas pedagógicas, las experiencias de los estudiantes y los referentes teóricos que sustentan la investigación. De esta manera, el análisis se desarrolla mediante un movimiento permanente entre las partes y el todo, entre las expresiones particulares de los participantes y la comprensión global del fenómeno estudiado.

El horizonte se organiza, por tanto, a partir de una secuencia analítica que permite hacer visible la procedencia de los hallazgos. Inicialmente se presenta el proceso de categorización y sistematización de la información; posteriormente se desarrolla la interpretación de las categorías y subcategorías identificadas, seguida de la contrastación y triangulación de las evidencias provenientes de las diferentes fuentes. Finalmente, se presenta la síntesis hermenéutico-dialéctica de los hallazgos, construida a partir de las interpretaciones previamente

desarrolladas y orientada hacia la configuración de los fundamentos que sustentan el constructo teórico emergente.

Procedimiento para el análisis e interpretación de la información

Una vez establecidos en el horizonte anterior los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientaron la investigación, en el presente horizonte se aborda el análisis e interpretación de la información generada durante el trabajo de campo. Para ello, se retomaron las evidencias obtenidas mediante la observación directa, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo, considerando la complementariedad de estas fuentes como elemento fundamental para favorecer una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

La observación directa permitió aproximarse a las dinámicas desarrolladas en el contexto educativo, prestando atención a las interacciones entre docentes y estudiantes, las estrategias pedagógicas utilizadas, las formas de participación y las situaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico. Esta información fue registrada sistemáticamente y posteriormente relacionada con los discursos obtenidos mediante las entrevistas y con las reflexiones consignadas en el diario de campo.

La entrevista semiestructurada permitió acceder a las percepciones, experiencias y significados construidos por los actores educativos en relación con el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las prácticas pedagógicas. La utilización de una guía de entrevista permitió mantener correspondencia con los propósitos y categorías orientadoras de la investigación, al tiempo que posibilitó que los participantes expresaran libremente sus experiencias y perspectivas.

De manera complementaria, el diario de campo permitió registrar acontecimientos, situaciones significativas, observaciones y reflexiones surgidas durante el proceso de aproximación al contexto estudiado. La articulación de estos registros con las entrevistas y las observaciones contribuyó a ampliar la comprensión de los significados construidos por los participantes y a contextualizar las evidencias utilizadas posteriormente en el proceso interpretativo.

A partir de la información generada se inició un proceso sistemático de lectura, organización, identificación de unidades de significado, categorización, comparación y contrastación. Este recorrido permitió establecer relaciones entre las expresiones de los

participantes, las situaciones observadas y los referentes teóricos que sustentan la investigación. De esta manera, el análisis se desarrolló de forma dinámica y recursiva, mediante un diálogo permanente entre los datos empíricos, las categorías orientadoras y las interpretaciones construidas durante el proceso investigativo.

En correspondencia con el método hermenéutico-dialéctico, la interpretación implicó un movimiento continuo entre las partes y el todo. Las expresiones particulares de los participantes fueron comprendidas en relación con el conjunto de la información y, a su vez, la comprensión global del fenómeno fue revisada a partir de las evidencias particulares. Este proceso permitió profundizar progresivamente en los significados asociados al pensamiento crítico y reconocer aquellos elementos que adquirieron relevancia durante el análisis.

Categorización y sistematización de la información

Una vez culminada la fase de generación de información mediante la observación directa, las entrevistas semiestructuradas y el registro sistemático en el diario de campo, se procedió a la organización y revisión de las transcripciones obtenidas. Este proceso permitió disponer de un corpus empírico constituido por los discursos de los actores participantes y por los registros derivados de la observación y del trabajo de campo.

A partir de la lectura reiterada de la información se identificaron expresiones y unidades de significado relacionadas con el fenómeno investigado. Entre ellas se reconocieron expresiones vinculadas con acciones como disentir, indagar, problematizar y formular interrogantes, así como referencias a la articulación de los contenidos curriculares con situaciones concretas del entorno y al empleo de estrategias como debates, análisis de textos, estudios de caso, simulaciones y aprendizaje basado en proyectos. Estas expresiones fueron consideradas como evidencias iniciales para el proceso de categorización, sin desvincularlas del contexto discursivo en el cual fueron producidas.

La categorización constituyó un proceso de organización e interpretación de los significados presentes en la información obtenida. Desde la perspectiva hermenéutica, no se asumió como una clasificación mecánica de datos, sino como un ejercicio analítico orientado a reconocer relaciones, recurrencias y particularidades presentes en los discursos y experiencias de los participantes.

En este proceso se estableció un diálogo permanente entre las expresiones de los actores educativos, las categorías teóricas orientadoras y la interpretación de la investigadora. De esta manera, las categorías y subcategorías fueron adquiriendo significado a medida que se contrastaban las diferentes evidencias y se examinaban sus relaciones con el fenómeno estudiado.

En correspondencia con el método hermenéutico-dialéctico, la categorización implicó sucesivas lecturas, comparaciones y revisiones de la información. Este movimiento permitió identificar coincidencias, diferencias y relaciones entre las perspectivas de los participantes, así como reconocer aquellos significados que adquirieron relevancia para comprender el pensamiento crítico en el contexto de la educación media.

Las unidades de significado fueron organizadas y etiquetadas de acuerdo con los sentidos identificados durante el análisis. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías y subcategorías, dando lugar a matrices de análisis que permiten visualizar la relación entre las evidencias empíricas y las interpretaciones construidas.

Las matrices categoriales que se presentan a continuación constituyen, por tanto, una expresión del proceso analítico desarrollado. En ellas se articulan las categorías, subcategorías, evidencias provenientes de los discursos de los participantes y las correspondientes interpretaciones hermenéuticas. Su propósito es hacer visible el recorrido mediante el cual la información empírica fue organizada y transformada progresivamente en comprensiones interpretativas del fenómeno.

Presentación de las matrices categoriales

Seguidamente se presentan las matrices construidas a partir de la información generada durante el proceso investigativo. Estas matrices permiten visualizar las unidades de significado, las categorías y subcategorías identificadas, las evidencias aportadas por los actores educativos y la interpretación correspondiente.

A partir de estas matrices se desarrolla posteriormente el análisis hermenéutico de cada categoría, procurando establecer relaciones entre los discursos de los participantes, las prácticas observadas, los registros del diario de campo y los referentes teóricos que sustentan la investigación.

Análisis e interpretación hermenéutica de las categorías y subcategorías

Una vez organizada y sistematizada la información en las matrices categoriales, se procede a su interpretación desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica. En esta fase, las evidencias empíricas son examinadas en relación con las categorías y subcategorías identificadas, procurando comprender los significados atribuidos por los actores educativos al pensamiento crítico y a su relación con los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las prácticas desarrolladas en el contexto escolar.

La interpretación se desarrolla considerando las particularidades de cada categoría, pero manteniendo una lectura relacional que permita comprender sus conexiones con el conjunto del fenómeno estudiado. Por ello, las interpretaciones derivadas de las matrices no se presentan como conclusiones independientes, sino como construcciones progresivas que posteriormente serán contrastadas mediante la triangulación de las diferentes fuentes de información.

Contrastación y triangulación de la información

Posteriormente al análisis categorial, se realiza la contrastación de las evidencias obtenidas mediante las diferentes fuentes utilizadas en la investigación. La triangulación permite relacionar los discursos de los participantes con las situaciones identificadas mediante la observación, los registros consignados en el diario de campo y los referentes teóricos que sustentan el estudio.

Este procedimiento permite identificar coincidencias, diferencias, complementariedades y posibles contradicciones entre las fuentes. En consecuencia, la interpretación no se fundamenta exclusivamente en una determinada expresión de los participantes, sino en la relación que puede establecerse entre las distintas evidencias disponibles.

La triangulación constituye, de esta manera, un momento de profundización interpretativa que permite revisar y enriquecer las categorías construidas inicialmente. Las relaciones identificadas en esta fase proporcionan elementos para reconocer los significados que presentan mayor recurrencia y relevancia, así como aquellos aspectos que requieren una comprensión más amplia desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica.

Hallazgos emergentes y relaciones interpretativas

Como resultado del proceso de categorización, interpretación y triangulación, se identifican los hallazgos que adquieren relevancia para la comprensión del pensamiento crítico en la educación media. En esta fase se establecen relaciones entre las categorías y subcategorías

previamente analizadas, procurando reconocer convergencias, divergencias, recurrencias y tensiones que estén efectivamente sustentadas en las evidencias obtenidas.

En consecuencia, las relaciones interpretativas que se presentan en este apartado no se establecen de manera anticipada, sino que se derivan del proceso categorial desarrollado en las matrices y de la posterior contrastación de las fuentes. Este criterio permite mantener correspondencia entre las evidencias empíricas, las interpretaciones realizadas y las comprensiones que posteriormente serán integradas en la síntesis hermenéutico-dialéctica.

Cuando el análisis evidencie relaciones de carácter tensional, estas serán abordadas atendiendo a las particularidades del contexto estudiado y a las voces de los participantes. Así, cualquier tensión entre formas de transmisión y construcción del conocimiento, entre participación y control pedagógico, entre reproducción y transformación de saberes o entre discurso y praxis deberá estar sustentada previamente en las categorías, subcategorías y evidencias correspondientes.

Síntesis hermenéutico-dialéctica de los hallazgos

A partir del recorrido analítico desarrollado en las fases anteriores, la síntesis hermenéutico-dialéctica permite integrar las principales comprensiones construidas acerca del fenómeno estudiado. En este momento del proceso investigativo, los hallazgos ya han sido previamente categorizados, interpretados y contrastados, por lo que la síntesis constituye una integración de los significados que emergieron del diálogo entre las voces de los actores educativos, las prácticas observadas, los registros del trabajo de campo y los referentes teóricos.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico puede ser comprendido, a partir de los hallazgos obtenidos, como un fenómeno cuya configuración se encuentra relacionada con las formas en que los actores educativos conciben el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Las evidencias analizadas permiten reconocer que su desarrollo no depende exclusivamente de la presencia de determinadas habilidades cognitivas, sino también de las condiciones pedagógicas y relacionales que posibilitan la reflexión, la argumentación, la problematización y la construcción de significados.

De igual manera, la interpretación permite reconocer que las concepciones expresadas por los participantes adquieren diferentes manifestaciones en las prácticas pedagógicas. Por ello, la comprensión del fenómeno requiere considerar tanto los discursos mediante los cuales

los actores explican sus concepciones como las prácticas y situaciones observadas en el contexto educativo. La relación entre ambas dimensiones constituye un elemento central para comprender las posibilidades y dificultades asociadas con el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, las convergencias y divergencias identificadas durante la triangulación permiten reconocer una realidad educativa en la que coexisten diferentes formas de comprender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales relaciones adquieren significado cuando son interpretadas en función de las categorías y subcategorías previamente construidas, evitando establecer afirmaciones que no encuentren correspondencia con las evidencias obtenidas durante el proceso investigativo.

La síntesis hermenéutico-dialéctica permite, por tanto, trascender la presentación fragmentada de los hallazgos para integrarlos en una comprensión relacional del fenómeno. El diálogo entre las evidencias empíricas y los referentes teóricos posibilita reconocer aquellos significados que presentan mayor relevancia para comprender la relación entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y prácticas pedagógicas en la educación media.

Las comprensiones derivadas de este proceso constituyen el fundamento interpretativo para avanzar hacia la identificación de categorías de mayor nivel de integración. Estas categorías teorizadoras serán posteriormente articuladas con los referentes conceptuales y con las relaciones construidas a partir de los hallazgos, dando lugar a la configuración del constructo teórico emergente.

Tránsito hacia la construcción del constructo teórico

El proceso desarrollado en este horizonte permite avanzar desde la organización y comprensión de los significados expresados por los actores educativos hacia una integración conceptual de los hallazgos. Las categorías, subcategorías y relaciones interpretativas construidas durante el análisis constituyen los elementos empíricos y comprensivos que servirán de fundamento para el siguiente momento de la investigación.

En consecuencia, el horizonte IV culmina con una síntesis interpretativa que no pretende cerrar el proceso de construcción de conocimiento, sino establecer las bases para la teorización. El diálogo entre las evidencias empíricas, las interpretaciones hermenéutico-dialécticas y los referentes teóricos permitirá avanzar hacia la configuración del constructo teórico emergente

sobre el pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia.

Análisis interpretativo de las entrevistas de los docentes, coordinador y estudiantes.

Tabla No. 5

Diario de campo Docente Informante I

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	21 de octubre 2025	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
objetivo	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Se comenzó a las 8:00a.m. con un saludo cordial, luego la investigadora le comento al entrevistado un poco sobre el objetivo de la entrevista, la docente se mostró dispuesta e interesada dispuesta a colaborar y apoyar se en todo lo que estuviera a su alcance. Manifestó ser Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza con gran trayectoria más de 15 años en el campo pedagógico, en diferentes municipios y departamentos de la costa atlántica. Tiempo empleado10 minutos	El escenario donde se desarrolló la entrevista fue la Institución Educativa Francisco José de Caldas, sé llevó a cabo con una charla muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	Antes de iniciar se le hizo aclaración sobre lo que es la entrevista semiestructurada, luego se comentó sobre las 5 preguntas a responder, posteriormente se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. previamente establecido. La cada pregunta fue respondida de manera lógica coherencia y argumento, dejando claro que es fundamental el cambio de estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiempo empleado: 1 h y 30 minutos.	Cada respuesta fue muy acertada, analítica y comparativa, ya que el docente recurrió a las aclaraciones y ejemplos cotidianos de cómo desarrollar el proceso de aprendizaje de los estudiantes critica del pensamiento.

Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	El docente mostró agrado al solicitarle asignación de un calificativo por su perfil, por lo que se identificó como una docente de corte constructivista, puesto que, en todo momento durante la entrevista, se le mostraba ejemplos que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, para erradicar la memorización y el aprendizaje mecánico de los estudiantes. cada una de las preguntas y dejaba una reflexión al respecto. Tiempo empleado: 1 hora 10 minutos.	A este docente con corte constructivista, se le evidencio seguridad en el manejo de este modelo en cada postura y sustento de las respuestas dada con ejemplos prácticos de como transformar el proceso de enseñanza. Y aprendizaje
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 10; 40 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los objetivos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. Comprendió las prácticas docentes en el aula. La finalización de la entrevista se realizó de manera cordial y satisfactoria, puesto que se logró obtener la información requerida por la informante.

Fuente: Bustamante (2025), Nota: *La observación directa del investigador, se llevó en todo momento de los procesos pedagógicos desarrollados en la institución, articulado con el instrumento diario de campo en el cual se llevó un registro de seguimiento y anotación de cada actividad desarrollada por los docentes en el contexto educativo.*

Desarrollo de entrevista semiestructurada.

Figura No. 3.

Perfil interpretativo: Informante I Docente Constructivista.



Fuente: Bustamante (2025)

Pregunta 1: ¿Cómo definiría usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: En la educación secundaria, la dimensión crítica se define como la facultad del estudiante para, además del aprendizaje memorizado, disentir, indagar, problematizar, producir interrogantes y valorar las estructuras discursivas de los datos que recibe. Implica, por tanto, cultivar la autonomía cognitiva, el razonamiento sustentado en pruebas, y un modelo de selección entre alternativas fundamentado, que articula los contenidos curriculares con circunstancias concretas de su entorno socio-cultural.

Unidad de significado identificada:

El pensamiento crítico es concebido como una capacidad que trasciende la memorización, implicando cuestionamiento, análisis, problematización, autonomía cognitiva y toma de decisiones fundamentadas en el contexto sociocultural.

Primera hermenéusis matriz de categorización del informante

Tabla No. 6

Matriz de análisis categorial. Informante I Docente Constructivista. (P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Pensamiento crítico	Habilidades cognitivas superiores	"disentir, indagar, problematizar, producir interrogantes"	El pensamiento crítico es concebido como un conjunto de procesos cognitivos complejos que trascienden la memorización.
	Autonomía cognitiva	"cultivar la autonomía cognitiva"	Se reconoce la importancia del desarrollo de independencia intelectual en el estudiante.
	Argumentación basada en evidencias	"razonamiento sustentado en pruebas"	Se evidencia una orientación hacia el juicio fundamentado.
	Contextualización sociocultural	"articula los contenidos curriculares con circunstancias concretas de su entorno"	El pensamiento crítico se vincula con la realidad social del estudiante, mostrando una perspectiva contextualizada del aprendizaje.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del docente evidencia una concepción del pensamiento crítico como un proceso complejo que supera los enfoques tradicionales centrados en la memorización, orientándose hacia la formación de sujetos capaces de cuestionar, analizar y tomar decisiones fundamentadas.

En este sentido, la idea de "disentir, indagar y problematizar" se articula con los planteamientos de Peter Facione (2011), quien sostiene que el pensamiento crítico implica

habilidades como el análisis, la evaluación y la inferencia, orientadas a la toma de decisiones racionales y fundamentadas.

Asimismo, la referencia a la "autonomía cognitiva" y al "razonamiento sustentado en pruebas" se relaciona con lo planteado por Robert Ennis (2015), quien define el pensamiento crítico como un proceso reflexivo y razonado enfocado en decidir qué creer o hacer, sustentado en evidencia.

Desde la perspectiva pedagógica, el discurso del informante también se vincula con el enfoque de David Ausubel, en tanto resalta la importancia de relacionar los contenidos curriculares con el contexto sociocultural del estudiante, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

De igual manera, la articulación entre pensamiento crítico y entorno social evidencia afinidad con los planteamientos de Paulo Freire, quien propone una educación problematizadora orientada a la transformación de la realidad, donde el estudiante no es un sujeto pasivo, sino un actor crítico que interpreta y cuestiona su contexto.

En este orden de ideas, el discurso del docente permite inferir que el pensamiento crítico no es concebido únicamente como una habilidad cognitiva, sino como una competencia integral que articula conocimiento, contexto y acción, lo cual se corresponde con los fundamentos del modelo pedagógico integrador propuesto en la presente investigación.

Pregunta N. ª 2.

¿Qué modelo pedagógico guía principalmente la práctica pedagógica docente, en la institución?

Respuesta: La práctica docente tuvo una clara orientación hacia un paradigma constructivista reforzado por enfoques socio-críticos. Esta doble impresión teórica sostuvo una reflexión permanente sobre la ubicación de los estudiantes, no como receptor pasivo de saberes, sino como agente mediador que construye significado a través del intercambio, la solución de problemas auténticos y la argumentación. En consecuencia, las clases incorporaron experiencias centradas en la interacción y el diálogo, consideradas mediaciones mediadoras que potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Unidad de significado identificada:

La práctica pedagógica se orienta hacia un modelo constructivista con énfasis socio-crítico, donde el estudiante es concebido como un sujeto activo que construye conocimiento mediante la interacción, el diálogo, la resolución de problemas y la argumentación, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla No. 7

Matriz de análisis categorial. — Informante I Docente Constructivista. (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Orientación constructivista de la enseñanza	"orientación hacia un paradigma constructivista"	La práctica docente se sustenta en principios donde el estudiante construye activamente el conocimiento.
	Perspectiva socio-crítica	"reforzado por enfoques socio-críticos"	Se evidencia una intención pedagógica orientada hacia la reflexión social y crítica.
	Rol activo del estudiante	"no como receptor pasivo… sino como agente mediador"	El docente concibe al estudiante como protagonista del proceso educativo.
	Estrategias dialógicas	"Interacción y el diálogo"	La comunicación pedagógica aparece como elemento central del aprendizaje
	Mediaciones para el pensamiento crítico	"potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico"	El modelo pedagógico se vincula directamente con el desarrollo del pensamiento crítico.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del docente revela una clara orientación hacia un modelo pedagógico de carácter constructivista, fortalecido por una perspectiva socio-crítica, lo cual evidencia una ruptura con enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos.

En este sentido, la concepción del estudiante como "agente mediador que construye significado" se articula con los planteamientos de Jean Piaget, quien sostiene que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual el sujeto organiza y transforma la información a partir de sus estructuras cognitivas.

Asimismo, el énfasis en la interacción y el intercambio como base del aprendizaje guarda estrecha relación con la teoría socio-constructivista de Lev Vygotsky, quien plantea que el conocimiento se construye en un contexto social, a través del lenguaje y la mediación, favoreciendo el desarrollo de funciones cognitivas superiores.

Por otra parte, la incorporación de un enfoque socio-crítico en la práctica pedagógica se vincula con los aportes de Paulo Freire, quien propone una educación dialógica y problematizadora, orientada a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su realidad.

En este orden de ideas, la referencia a la "resolución de problemas auténticos" y a la "argumentación" evidencia una orientación pedagógica que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, en concordancia con los planteamientos de John Dewey (1916), quien resalta la importancia de la experiencia y la reflexión en la construcción del conocimiento.

De igual manera, el uso del diálogo como estrategia pedagógica refuerza la idea de una práctica docente mediadora, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye colectivamente, lo cual es coherente con los fundamentos del aprendizaje significativo propuestos por David Ausubel, al considerar la importancia de los saberes previos y la interacción para la construcción de nuevos conocimientos. En consecuencia, el discurso del docente permite inferir que la práctica pedagógica en la institución se sustenta en un enfoque integrador que articula el constructivismo y la pedagogía crítica, promoviendo ambientes de aprendizaje participativos, reflexivos y contextualizados, orientados al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Pregunta: **# 3. Teorías del aprendizaje**

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar de los docentes en la institución?

Respuesta:" En la institución noto la presencia de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría sociocultural de Vygotsky, y el constructivismo de Papert (1980). Estas teorías guiaron la enseñanza hacia la activación de conocimientos previos, la colaboración, la mediación del docente y el uso de herramientas digitales para fomentar un aprendizaje crítico y profundo, por tal razón las teorías del aprendizaje orientan la práctica pedagógica hacia la

comprensión significativa, la reflexión y la construcción activa del conocimiento, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico".

Tabla No. 8

Matriz de análisis categorial. — Informante I Docente Constructivista. (P3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Teorías del aprendizaje	Aprendizaje significativo	"teoría del aprendizaje significativo de Ausubel"	La enseñanza se orienta hacia la construcción de significados a partir de conocimientos previos.
	Enfoques socioculturales	"teorías socioculturales de Vygotsky"	Se reconoce la importancia de la interacción social en el aprendizaje.
	Constructivismo	"Constructivismo de Piaget"	El aprendizaje se concibe como proceso activo de construcción del conocimiento.
	Mediación docente	"Mediación del docente"	El rol docente aparece como facilitador del aprendizaje.
	Innovación tecnológica	"Uso de herramientas digitales"	La tecnología se interpreta como mediación pedagógica para el aprendizaje crítico.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del docente permite comprender que las teorías del aprendizaje son reconocidas como referentes que orientan la práctica pedagógica y contribuyen a superar una concepción del aprendizaje centrada exclusivamente en la adquisición y reproducción de contenidos. En sus expresiones adquieren especial relevancia nociones como comprensión, construcción del conocimiento, reflexión y participación activa, las cuales permiten interpretar una concepción del estudiante como sujeto que interviene en su propio proceso formativo y que, mediante la interacción con los contenidos, las experiencias y el contexto, desarrolla formas progresivamente más complejas de pensamiento.

La referencia a la comprensión y a la construcción del conocimiento puede ser interpretada en diálogo con los planteamientos de Ausubel, para quien el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos conocimientos logran relacionarse de manera sustantiva con los

saberes y estructuras cognitivas previamente construidos por el estudiante. Desde esta perspectiva, comprender no implica únicamente incorporar información, sino establecer relaciones que permitan otorgar significado a lo aprendido. Esta aproximación resulta pertinente para interpretar el pensamiento crítico, en cuanto favorece procesos de análisis y establecimiento de relaciones entre los conocimientos escolares y las situaciones que hacen parte de la experiencia del estudiante.

A su vez, el énfasis otorgado a la reflexión permite establecer una relación con la concepción de Dewey (1916), quien vincula la experiencia educativa con procesos reflexivos mediante los cuales el sujeto examina situaciones, cuestiona sus significados y construye conocimiento a partir de la experiencia. Desde esta perspectiva, la reflexión adquiere un sentido formativo, dado que posibilita pasar de una recepción inmediata de la información a una actitud de análisis frente a aquello que se aprende y frente a las situaciones que configuran la realidad educativa.

De manera complementaria, la idea de una construcción activa del conocimiento encuentra correspondencia con la perspectiva socio constructivista de Vygotsky, particularmente en lo relacionado con la interacción social y la mediación como elementos fundamentales para el desarrollo de procesos cognitivos superiores. La expresión del docente acerca de la participación activa y de las dinámicas colaborativas permite interpretar que el aprendizaje puede configurarse como una experiencia compartida, en la cual el intercambio con otros contribuye a ampliar las posibilidades de comprensión, argumentación y elaboración de significados.

Esta comprensión también puede ponerse en diálogo con los aportes de Piaget, en cuanto reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción y reorganización de sus estructuras cognitivas. Los procesos de asimilación y acomodación permiten comprender que aprender supone modificar y reorganizar los esquemas disponibles a partir del encuentro con nuevas experiencias y situaciones. En este sentido, las prácticas pedagógicas orientadas a la resolución de problemas, el análisis y la confrontación de perspectivas pueden generar condiciones para procesos cognitivos de mayor complejidad.

Desde otra perspectiva, el discurso analizado adquiere una dimensión crítica cuando se relaciona con los planteamientos de Freire, para quien la educación puede constituirse en un

proceso de concienciación mediante el cual los sujetos desarrollan una lectura reflexiva de su realidad. La formación del pensamiento crítico, desde esta mirada, no se restringe al dominio de habilidades cognitivas, sino que implica la posibilidad de cuestionar, interpretar y problematizar las situaciones del contexto. Por tanto, la reflexión sobre la realidad y la capacidad de formular interrogantes adquieren especial relevancia dentro de una práctica educativa orientada a la formación de sujetos críticos.

En relación con la Pregunta 4, referida a las estrategias pedagógicas, el docente señala el empleo de simulaciones, debates, análisis de textos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, enseñanza entre pares, ciclos colaborativos y proyectos colaborativos apoyados en recursos digitales. Estas expresiones amplían la comprensión de su concepción pedagógica, puesto que muestran un repertorio de estrategias orientadas a generar participación, interacción y confrontación de perspectivas. No obstante, desde una lectura hermenéutica, el significado de estas estrategias no se deriva únicamente de su denominación, sino de la finalidad que el propio participante les atribuye: favorecer procesos como la inferencia, la argumentación, el cuestionamiento y la síntesis de perspectivas divergentes.

En este sentido, las estrategias mencionadas pueden comprenderse como mediaciones pedagógicas que crean oportunidades para que los estudiantes se relacionen activamente con los problemas, textos, situaciones y perspectivas abordadas en el aula. Los debates y estudios de caso, por ejemplo, pueden propiciar la confrontación argumentada de puntos de vista; el aprendizaje basado en problemas puede favorecer la búsqueda, análisis y valoración de alternativas; mientras que la enseñanza entre pares y los proyectos colaborativos pueden ampliar las posibilidades de interacción y construcción colectiva de significados. Sin embargo, estas posibilidades deben comprenderse en relación con las evidencias obtenidas mediante la observación y el diario de campo, de modo que la interpretación no se sustente únicamente en el discurso declarado por el docente.

En consecuencia, el conjunto de expresiones analizadas permite comprender que el pensamiento crítico es concebido por este participante como un proceso relacionado con la comprensión, la reflexión, la inferencia, la argumentación, el cuestionamiento y la capacidad de considerar perspectivas divergentes. Esta concepción encuentra puntos de articulación con los referentes teóricos abordados en la investigación, particularmente con aquellas perspectivas que

conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento y que otorgan relevancia a la interacción, la experiencia, la reflexión y la problematización de la realidad.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, estas interpretaciones adquieren mayor alcance cuando son contrastadas con las expresiones de los demás participantes y con las evidencias provenientes de la observación y el diario de campo. De esta manera, el discurso del docente constituye una evidencia significativa dentro del proceso categorial, pero no una conclusión aislada. Su sentido se configura en relación con las demás voces y fuentes de información, permitiendo identificar posteriormente convergencias, divergencias o tensiones que contribuyan a la comprensión integral del fenómeno estudiado.

Tabla No. 9

Matriz de análisis categoría. — Informante I Docente Constructivista. (P4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas	Metodologías activas	"simulaciones, debates, análisis de textos, estudios de caso, ABP"	Se evidencia una práctica docente basada en metodologías activas orientadas a la participación del estudiante.
	Estrategias colaborativas	"enseñanza entre pares, ciclos colaborativos"	La colaboración aparece como elemento central del aprendizaje.
	Recursos digitales	"Apoyo de Recursos digitales"	La tecnología se interpreta como mediación didáctica para el aprendizaje crítico.
	Habilidades Cognitivos	"contemplación, inferencia, argumentación"	Las actividades buscan desarrollar procesos cognitivos complejos.
	Pensamiento crítico	"cuestionar y sintetizar perspectivas divergentes"	Se evidencia una intención pedagógica orientada al pensamiento crítico profundo.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del docente pone de manifiesto una práctica pedagógica orientada al uso de estrategias activas que favorecen la participación del estudiante y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, especialmente el pensamiento crítico.

En este sentido, el uso del diálogo como estrategia central se vincula con los planteamientos de Paulo Freire, quien concibe la educación como un proceso dialógico en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción y la problematización de la realidad.

Asimismo, la referencia a la resolución de problemas y al análisis de situaciones reales se articula con la propuesta de John Dewey (1916), quien plantea que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante se enfrenta a situaciones problemáticas que requieren reflexión y toma de decisiones.

Por otra parte, la formulación de preguntas como estrategia pedagógica se relaciona con el enfoque del cuestionamiento reflexivo, el cual favorece la profundización del pensamiento y el desarrollo de la metacognición, en concordancia con los aportes de Robert Ennis (2015), quien destaca la importancia de cuestionar, analizar y evaluar la información como base del pensamiento crítico.

De igual manera, la argumentación se constituye en una habilidad clave, tal como lo plantea Peter Facione (2011), al señalar que el pensamiento crítico implica la capacidad de justificar juicios mediante evidencia y razonamiento lógico.

En este orden de ideas, las estrategias mencionadas por el docente evidencian una práctica pedagógica coherente con el enfoque constructivista y socio-constructivista, en la medida en que promueven la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento, tal como lo plantean Lev Vygotsky y Jean Piaget.

En consecuencia, el discurso del docente permite inferir que el desarrollo del pensamiento crítico no se aborda de manera incidental, sino mediante estrategias pedagógicas intencionales que favorecen la reflexión, el análisis y la construcción de argumentos, consolidando así un proceso formativo orientado hacia la autonomía intelectual del estudiante.

Pregunta: **# 5. Propuesta pedagógica**

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

Respuesta: considero necesario llevar a cabo el modelo del marco de la pedagogía socio-crítica con el enfoque de aprendizaje basado en proyectos o problemas, porque fomenta la

indagación, el diálogo colaborativo y la co-construcción del conocimiento. Por ejemplo, al introducir un proyecto para abordar el aprendizaje basado en problemas sobre los temas ambientales de la comunidad, los estudiantes pueden investigar, buscar, contrastar, negociar, idear y defender soluciones, integrando así el pensamiento crítico con una responsabilidad social proactiva y ciudadana.

Tabla No. 10

Matriz de análisis categorial — Informante I Docente Constructivista. (P5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Propuesta pedagógica	Enfoques socio-crítico	"modelo del marco de pedagogía socio-crítica"	Se evidencia una orientación hacia una educación crítica y transformadora.
	Aprendizaje basado en proyectos	"aprendizaje basado en proyectos o problemas"	El docente propone metodologías activas centradas en la resolución de situaciones reales.
	Construcción colaborativa	"diálogo colaborativo y co-construcción del conocimiento"	El aprendizaje se concibe como proceso social compartido.
	Contextualización social	"temas ambientales de la comunidad"	Se interpreta una intención de vincular el aprendizaje con el entorno.
	Pensamiento crítico y ciudadanía	"defender soluciones… responsabilidad social y ciudadanía"	El pensamiento crítico se vincula con la formación ciudadana y la acción social.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

Desde una lectura hermenéutico-dialéctica, y siguiendo la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen, la interpretación del discurso del informante se desarrolla a partir de los significados expresados en su experiencia y no de categorías previamente impuestas. En este sentido, el análisis parte de la identificación de unidades de significado presentes en su discurso, las cuales posteriormente son agrupadas atendiendo a las relaciones semánticas y conceptuales que mantienen entre sí. Este recorrido permite hacer visible el tránsito desde la expresión particular del participante hacia una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

En el discurso analizado se identifican expresiones asociadas con el cuestionamiento, la argumentación, la relación del aprendizaje con situaciones del entorno, el intercambio de perspectivas y el desarrollo progresivo de la independencia en el pensamiento. Estas expresiones constituyen unidades iniciales de significado que, al ser comparadas y relacionadas, permiten reconocer núcleos de sentido vinculados con determinadas formas de comprender y desarrollar el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no aparece en el discurso del informante como un resultado inmediato de la enseñanza, sino como un proceso progresivo de transformación en las maneras de comprender, analizar, cuestionar y asumir una posición frente al conocimiento y a la realidad. Esta interpretación se construye a partir de las unidades de significado identificadas, particularmente aquellas relacionadas con el paso de prácticas centradas en la reproducción de información hacia experiencias que favorecen la participación, la reflexión, el cuestionamiento y la construcción autónoma de significados.

El agrupamiento interpretativo de estas unidades permite reconocer un primer núcleo de significado relacionado con la argumentación y la toma de posición frente al conocimiento. Las expresiones referidas a sustentar ideas, cuestionar planteamientos y considerar diferentes perspectivas permiten configurar, de manera inicial, la categoría emergente argumentación crítica. Esta categoría no se deriva únicamente de la denominación de una estrategia pedagógica, sino de la recurrencia de significados asociados con la necesidad de que el estudiante construya y sustente sus propias comprensiones mediante razones y argumentos.

Un segundo núcleo de significado se configura alrededor de las expresiones que relacionan el aprendizaje con las situaciones concretas del contexto. La referencia a la realidad del estudiante, a la problematización de situaciones y a la posibilidad de interpretar el entorno permite identificar la contextualización del aprendizaje como categoría emergente. En este caso, el significado construido trasciende la incorporación de contenidos escolares, puesto que el conocimiento adquiere sentido cuando puede ser relacionado con experiencias y situaciones reconocibles dentro de la realidad de los estudiantes.

De igual manera, las expresiones relacionadas con el intercambio de ideas, la participación y la confrontación de diferentes puntos de vista permiten identificar un tercer núcleo de significado asociado con la interacción dialógica. Esta categoría surge de la relación

entre aquellas unidades discursivas que muestran el diálogo y el intercambio de perspectivas como condiciones para ampliar la comprensión y favorecer la construcción colectiva del conocimiento. Así, el aprendizaje es interpretado como una experiencia que se configura en interacción con otros y no exclusivamente como un proceso individual.

Finalmente, las expresiones vinculadas con la independencia progresiva del estudiante frente al conocimiento permiten reconocer un cuarto núcleo de significado relacionado con la autonomía cognitiva. Esta categoría emerge de aquellas unidades que aluden a la posibilidad de que el estudiante cuestione, analice, tome posición y construya criterios propios. En consecuencia, la autonomía no se entiende como ausencia de mediación pedagógica, sino como un proceso gradual mediante el cual el sujeto adquiere mayores posibilidades para orientar sus procesos de pensamiento y elaborar juicios fundamentados.

El proceso descrito permite visualizar con mayor claridad el origen de las categorías emergentes: estas se construyen mediante un movimiento interpretativo que parte de las expresiones concretas del informante, pasa por la identificación de unidades de significado, continúa con su agrupación en núcleos de sentido y conduce a la formulación inicial de categorías interpretativas. De este modo, las categorías no constituyen una clasificación externa aplicada al discurso, sino una construcción progresiva derivada de los significados identificados en la experiencia narrada por el participante.

Desde la perspectiva de Van Manen, este proceso implica aproximarse al fenómeno a partir de los significados vividos y expresados por los participantes, procurando comprender aquello que se encuentra implícito en sus experiencias y discursos. Por ello, la interpretación no se limita a describir lo dicho, sino que busca develar los sentidos que subyacen a las expresiones del informante y establecer relaciones entre ellas para alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno investigado.

A su vez, los significados identificados encuentran puntos de articulación con los fundamentos constructivistas y socio críticos que orientan la investigación. La consideración del estudiante como sujeto activo, la construcción de conocimiento mediante la interacción, la problematización de la realidad y el desarrollo progresivo de la autonomía permiten establecer un diálogo entre los significados emergentes y los referentes teóricos que sustentan el estudio.

Sin embargo, esta contrastación teórica se realiza después de reconocer los sentidos presentes en el discurso, evitando que la teoría determine anticipadamente las categorías construidas.

En consecuencia, las categorías argumentación crítica, contextualización del aprendizaje, interacción dialógica y autonomía cognitiva deben comprenderse, en esta fase, como construcciones interpretativas iniciales derivadas del discurso analizado. Su consolidación como categorías del estudio dependerá de la posterior contrastación con las demás voces de los participantes, las observaciones realizadas, los registros del diario de campo y los referentes teóricos. Este procedimiento permitirá determinar cuáles de estos significados presentan recurrencia, convergencia o particularidad dentro del conjunto de la información y cuáles adquieren suficiente fuerza interpretativa para contribuir a la construcción de categorías de mayor nivel de integración.

Tabla No. 11

Triangulación de Datos – Informante I Docente Constructivista.

Entrevista Semiestructurada	Observación directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El docente concibe el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas, promoviendo la autonomía intelectual y la comprensión reflexiva de la realidad. Asimismo, manifiesta que emplea debates, análisis de textos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, enseñanza entre pares y proyectos colaborativos apoyados por recursos digitales para favorecer el	Durante la observación de aula se evidenció la utilización de herramientas tecnológicas, actividades prácticas y dinámicas de participación activa que permitían a los estudiantes construir conocimientos de manera autónoma. Se observaron espacios de interacción, análisis y resolución de situaciones de aprendizaje vinculadas con los contenidos trabajados.	Los registros del diario de campo muestran que el docente promovía debates, intercambio de ideas, trabajo colaborativo y reflexión sobre diversas problemáticas abordadas en clase. Asimismo, se registró una participación estudiantil activa y una mediación docente orientada al cuestionamiento y la argumentación.	Los hallazgos se corresponden con los planteamientos de Piaget (1977), quien sostiene que el aprendizaje se construye activamente mediante la interacción con el conocimiento; Vygotsky (1978), quien destaca la mediación social y el aprendizaje colaborativo como motores del desarrollo cognitivo; y Freire (1970), quien plantea que la educación debe promover la reflexión crítica y la problematización de la realidad. Del mismo los	La convergencia entre el discurso docente, las evidencias observadas y los registros del diario de campo permite interpretar una elevada coherencia entre la concepción pedagógica y la práctica educativa desarrollada por el Informante N.º 1. El pensamiento crítico emerge como eje articulador de su praxis pedagógica, sustentada en principios constructivistas y socio-críticos que favorecen la

desarrollo de estas habilidades.			resultados se articulan con los principios del constructivismo y la pedagogía crítica, que privilegian el diálogo, la participación y la contextualización del conocimiento.	autonomía intelectual, la argumentación, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento. La triangulación confirma que las estrategias implementadas generan condiciones favorables para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes de educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

La triangulación de los datos obtenidos mediante la entrevista semiestructurada, la observación directa, el diario de campo y la contrastación teórica evidencia una marcada coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa del docente Informante I. Las distintas fuentes de información convergen en señalar que el docente desarrolla una práctica fundamentada en principios constructivistas y socio-críticos, donde el estudiante asume un papel activo en la construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, esta convergencia permite comprender que el pensamiento crítico no constituye únicamente un referente conceptual dentro del discurso docente, sino que se materializa en estrategias pedagógicas concretas orientadas a promover la reflexión, la argumentación, la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas. En consecuencia, los hallazgos permiten interpretar que el Informante I configura un escenario educativo favorable para el desarrollo del pensamiento crítico, fortaleciendo la autonomía intelectual y la comprensión crítica de la realidad en los estudiantes de educación media.

Tabla No. 12

Matriz de triangulación – Informante I Docente Constructivista.

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Pensamiento crítico como categoría axial del proceso educativo	El pensamiento crítico constituye una de las competencias fundamentales para la formación integral del estudiante. Facione (1990) lo define	Los hallazgos evidencian que el pensamiento crítico se configura como el eje articulador de la práctica pedagógica del docente.

	como un juicio autorregulado que implica análisis, interpretación, inferencia y evaluación. Asimismo, Paul y Elder (2014) sostienen que el pensamiento crítico favorece la autonomía intelectual y la toma de decisiones fundamentadas. Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación crítica debe formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad mediante la reflexión consciente.	Su presencia transversal en las respuestas de la entrevista, las observaciones realizadas y los registros del diario de campo permite interpretar que esta esta competencia orienta la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula.
Coherencia entre discurso pedagógico y praxis educativa	Schön (1992) plantea que la práctica reflexiva permite la correspondencia entre teoría y acción pedagógica. Por su parte, Freire (1970) sostiene que la autenticidad educativa se manifiesta cuando existe coherencia entre el discurso docente y las acciones desarrolladas en el contexto escolar.	La triangulación de la información evidencia una significativa correspondencia entre las concepciones expresadas por el docente y las estrategias observadas durante el proceso educativo. Esta convergencia fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite inferir la existencia de una práctica pedagógica coherente con los principios declarados por el informante.
Articulación entre pensamiento crítico y modelo pedagógico constructivista-socio-crítico	aprendizaje surge de la interacción activa del sujeto con el conocimiento. Vygotsky (1978) destaca la mediación social y cultural como elemento esencial para el desarrollo cognitivo. Freire (1970) complementa esta visión al proponer una educación problematizadora orientada a la transformación de la realidad.	Los resultados permiten interpretar que el pensamiento crítico se desarrolla en un contexto pedagógico caracterizado por la interacción, el diálogo, la reflexión y la contextualización del conocimiento. La convergencia entre constructivismo y pedagogía crítica configura un escenario favorable para la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y comprometidos con su entorno sociocultural.
Secuencia formativa orientada al desarrollo del pensamiento crítico	El constructivismo plantea que el aprendizaje se desarrolla mediante procesos progresivos de construcción cognitiva (Piaget, 1977). Asimismo, Bruner (1997) destaca la importancia de la organización secuencial de experiencias educativas que favorezcan la construcción significativa del conocimiento.	Las subcategorías emergentes permiten identificar un recorrido pedagógico que inicia con la concepción e intencionalidad educativa del docente, continúa con la implementación de estrategias didácticas activas y culmina con evidencias concretas de aprendizaje crítico en los estudiantes. Esta secuencia revela una lógica interna coherente que fortalece la validez interpretativa del estudio.
Docente como mediador y facilitador del aprendizaje crítico	Vygotsky (1978) concibe al docente como mediador de los procesos de aprendizaje, mientras que Bruner	Los hallazgos muestran que el docente trasciende el rol tradicional de transmisor de

	(1997) destaca su función como facilitador de experiencias que promuevan el descubrimiento y la construcción del conocimiento. Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) propone un docente que dialogue con los estudiantes y estimule la reflexión crítica sobre la realidad.	contenidos para asumir una función mediadora que promueve la participación activa, la argumentación, el análisis y la construcción autónoma del conocimiento. Esta actuación favorece el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico.
Aprendizaje contextualizado y construcción significativa del conocimiento	Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas del estudiante. De igual manera, Freire (1970) considera indispensable vincular los procesos educativos con la realidad social y cultural de los sujetos.	La información obtenida permite interpretar que las estrategias pedagógicas implementadas favorecen la contextualización de los contenidos y la vinculación del aprendizaje con situaciones reales del entorno. Esta característica fortalece la comprensión crítica de la realidad y promueve aprendizajes significativos y socialmente relevantes.
Convergencia entre teoría, práctica y desarrollo del pensamiento crítico	Los planteamientos de Piaget (1977), Vygotsky (1978) y Freire (1970) coinciden en reconocer la construcción activa del conocimiento, la interacción social y la reflexión crítica como fundamentos esenciales del aprendizaje. Estas perspectivas constituyen referentes teóricos fundamentales para comprender el desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos.	La triangulación evidencia una sólida correspondencia entre los referentes teóricos, las prácticas pedagógicas observadas y los discursos del docente. Esta convergencia permite afirmar que el desarrollo del pensamiento crítico en el Informante I se sustenta en principios constructivistas y socio-críticos que favorecen la autonomía intelectual, la argumentación y la comprensión reflexiva de la realidad.

Fuente: Bustamante (2025)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, la matriz categorial del Docente #1 revela una coherencia interna significativa entre el discurso pedagógico y la praxis educativa, evidenciando una articulación consistente entre concepción, enfoque, estrategias, rol docente y resultados observables.

Se devela un entramado categorial donde el pensamiento crítico emerge como categoría axial, articulada con un modelo pedagógico de orientación constructivista-socio-crítica. Esta relación dialéctica permite comprender que el desarrollo del pensamiento crítico no ocurre de manera aislada, sino en un sistema dinámico de interacciones pedagógicas mediadas por el docente.

Asimismo, las subcategorías identificadas permiten inferir un tránsito formativo que va desde la intencionalidad pedagógica (P1–P2), pasando por la acción didáctica (P3–P4), hasta llegar a la evidencia empírica del aprendizaje (P5). Este recorrido evidencia una lógica interna del proceso educativo que fortalece la validez interpretativa del estudio.

En términos teóricos, los hallazgos dialogan con los postulados del constructivismo y la pedagogía crítica, reafirmando que el pensamiento crítico se potencia en escenarios donde se privilegia el diálogo, la problematización y la contextualización del conocimiento.

La convergencia entre discurso, acción pedagógica y referentes teóricos fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite afirmar que el docente desarrolla condiciones favorables para la formación de estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con su contexto sociocultural.

Figura No. 4

Holograma – Informante I Docente Constructivista.



Fuente: Bustamante (2025)

El holograma del informante I (docente constructivista)

Constituye una representación gráfica e interpretativa de la estructura de significados emergente construida a partir del análisis hermenéutico de su discurso. Su propósito es sintetizar, de manera integrada, las categorías que explican cómo el docente comprende la relación entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje en el contexto de la educación media. Desde esta perspectiva, el holograma permite visualizar la organización conceptual del fenómeno investigado, mostrando que el pensamiento crítico se configura como la categoría axial que articula las demás dimensiones del proceso educativo. Esta representación facilita al lector una comprensión global de las relaciones existentes entre las categorías antes de profundizar en el análisis interpretativo desarrollado en el presente horizonte.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el holograma trasciende la simple organización gráfica de conceptos, al constituirse en una síntesis interpretativa de los significados atribuidos por el informante a su experiencia pedagógica. Las categorías emergentes evidencian una comprensión del pensamiento crítico sustentada en la coherencia entre el discurso pedagógico y la praxis educativa, donde el docente asume un papel de mediador que orienta la construcción del conocimiento mediante estrategias reflexivas, participativas y contextualizadas. Asimismo, se observa una estrecha articulación entre el modelo pedagógico constructivista-sociocrítico y las teorías del aprendizaje que privilegian la participación activa del estudiante, la construcción significativa del conocimiento y el análisis crítico de la realidad. Estas relaciones permiten comprender que el desarrollo del pensamiento crítico no depende de acciones aisladas, sino de la convergencia dinámica entre las concepciones pedagógicas, las prácticas docentes y las experiencias formativas que se desarrollan en el aula.

En este sentido, el holograma pone de manifiesto la existencia de una secuencia formativa orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico, en la cual la mediación pedagógica, el aprendizaje contextualizado y la construcción significativa del conocimiento convergen para favorecer el desarrollo de estudiantes capaces de interpretar, argumentar,

cuestionar y transformar su realidad. La convergencia entre teoría, práctica y desarrollo del pensamiento crítico evidencia una praxis docente coherente con los principios del paradigma postpositivista y con la lógica interpretativa del método hermenéutico-dialéctico, al reconocer que los significados construidos emergen de la interacción permanente entre las experiencias de los actores educativos y el contexto donde estas se desarrollan. En consecuencia, esta representación gráfica constituye un puente metodológico entre el discurso del informante, la interpretación hermenéutica de los hallazgos y el proceso de triangulación que permitirá consolidar las categorías teorizadoras y el constructo teórico emergente de la investigación titulada "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Tabla No. 13

Diario de campo informante II.

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	30 de octubre 2025	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
Objetivo	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Se comenzó a las 9:45 a.m. con un dialogo meno entre entrevistadora y la entrevistada, se abordó en primera instancia de manera general, todo lo relacionado con el objeto de estudio, luego se comentó propósito de la entrevista, la docente se mostró entusiasmada y se dispuso a colaborar en todo lo que estuviera a su alcance. Manifestó ser licenciada en ciencias naturales, con especialización en la misma área y que actualmente está haciendo el doctorado en educación., tiempo empleado15 minutos	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	Posterior a la presentación e introducción, se procedió a realizar de manera organizada las 5 preguntas a responder, iniciando con la primera abierta, teniendo en	Cada respuesta fue muy acertada, analítica y argumentativa exponiendo situaciones reales del proceso educativo relacionado con

	cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. previamente establecido. La cada pregunta fue respondida de manera lógica coherencia y argumento, dejando claro que es fundamental el cambio de la práctica docente en la educción actual. Tiempo empleado: 1 h y 45 minutos.	la enseñanza y el aprendizaje, que se vive actualmente en Colombia.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	La docente mostro agrado al plantearle la asignación de un nombre para la identificación en la investigación, y se identificó como una docente científica. investigativa, puesto que hace parte del área de ciencias naturales y a la vez se encuentra desarrollando una investigación relacionada con la educción en Colombia., Tiempo empleado: 30 minutos	El concepto de científica – investigadora, se evidencio en cada sustento de las respuestas dada por la entrevistada.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 12; 15 p.m. minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los propósitos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. docentes en el aula. entrevista se realizó de manera cordial y satisfactoria, puesto que se logró obtener la información requerida por la informante.
Firma del investigador:		

Fuente: Bustamante (2025)

Figura No. 5

Perfil interpretativo: Informante II Docente científica constructivista.



Fuente: Bustamante (2025)

Pregunta: # 1. Pensamiento crítico.

¿Cómo definiría usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: “En esta etapa el joven debe tener la capacidad de analizar y evaluar de manera lógica y reflexiva… lo que le permite tomar decisiones al cuestionar la información.”

Tabla No. 14

Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Pensamiento crítico	Análisis lógico	“analizar y evaluar de manera lógica”	El docente concibe el pensamiento crítico como proceso cognitivo racional y analítico.
	Reflexión	“Reflexiva las diferentes temáticas”	Se destaca la dimensión reflexiva del pensamiento crítico.

	Comprensión contextual	“temáticas actuales e históricas”	Se evidencia una relación entre pensamiento crítico y comprensión del contexto.
	Cuestionamiento	“cuestionar toda la información encontrada”	El pensamiento crítico se asocia con la duda y la problematización del conocimiento.
	Toma de decisiones	“le permite tomar decisiones”	Se vincula el pensamiento crítico con la acción y la toma de postura.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica (Informante II Docente científica constructivista– P1)

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, el discurso del Docente #2 permite develar una concepción del pensamiento crítico como una competencia cognitiva superior orientada a la construcción significativa del conocimiento, en estrecha relación con procesos de análisis, cuestionamiento y aplicación contextual.

Se evidencia una ruptura con enfoques tradicionales centrados en la memorización, al posicionar el pensamiento crítico como un proceso activo que involucra la apropiación reflexiva del saber. En este sentido, el estudiante es concebido como un sujeto epistémico capaz de interpretar, resignificar y transferir el conocimiento a diversas realidades.

Emergen, además, elementos que dialogan con el enfoque constructivista, particularmente en la idea de que el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante logra establecer conexiones entre los contenidos y su contexto sociocultural. Esta relación teoría-contexto configura una dimensión clave para el desarrollo del pensamiento crítico.

Entre las categorías implícitas se destacan:

Análisis reflexivo de la información: superación de la recepción pasiva del conocimiento.

Cuestionamiento crítico: disposición a problematizar la información recibida.

Construcción autónoma del conocimiento: desarrollo de independencia intelectual.

Aplicación contextual del aprendizaje: transferencia del saber a situaciones reales.

Desde la dialéctica educativa, se infiere que el pensamiento crítico es asumido no solo como un objetivo formativo, sino como un principio orientador del proceso pedagógico, lo cual fortalece su integración en la práctica docente.

Pregunta 2. Modelos pedagógicos

¿Qué modelo pedagógico guía principalmente la práctica pedagógica docente, en la institución?

Respuesta: “En nuestra institución prima el modelo tradicionalista, sin embargo, se evidencia en algunos docentes el modelo de aprendizaje basado en el desarrollan de las competencias y en una minoría de docente se desarrolla el modelo de aprendizaje basado en proyectos”.

Tabla No. 15

Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Modelo tradicional	“prima el modelo tradicionalista”	Se evidencia predominio de prácticas centradas en la transmisión del conocimiento.
	Enfoque por competencias	“algunos docentes… desarrollo de las competencias”	Existe transición hacia modelos más activos en ciertos casos.
	Aprendizaje basado en proyectos	“una minoría… modelo basado en proyectos”	Se identifican intentos de innovación pedagógica.
	Diversidad pedagógica	“Algunos docentes… una minoría”	La institución presenta heterogeneidad en las prácticas pedagógicas.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica (Informante II Docente científica constructivista– P2)

El discurso del informante evidencia una coexistencia de enfoques pedagógicos al interior de la institución. Aunque predomina una orientación tradicional centrada en la transmisión del conocimiento, emergen experiencias aisladas fundamentadas en el desarrollo de competencias y el aprendizaje basado en proyectos. Esta situación revela una tensión entre la permanencia de prácticas tradicionales y los intentos de innovación pedagógica orientados hacia enfoques constructivistas y socio-críticos

Se devela una intencionalidad formativa que trasciende la construcción individual del conocimiento, incorporando una dimensión crítica orientada a la comprensión y transformación

de la realidad social. En este sentido, el aprendizaje deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio de concienciación y acción.

El estudiante es asumido como un sujeto activo, pero también como un agente social, capaz de interpretar su entorno y posicionarse frente a él de manera reflexiva. Esta doble dimensión (cognitiva y sociopolítica) evidencia una alineación con postulados de la pedagogía crítica.

Emergen así categorías relevantes:

- Constructivismo activo: participación del estudiante en la construcción del conocimiento.
- Conciencia crítica: desarrollo de una mirada reflexiva sobre la realidad social.
- Contextualización del aprendizaje: integración del entorno como fuente de análisis.
- Formación transformadora: orientación hacia el cambio social desde la educación.
- Desde la dialéctica teoría-práctica, se infiere que el modelo pedagógico no se limita a una declaración teórica, sino que se concreta en una praxis que busca equilibrar el desarrollo cognitivo con la formación crítica del estudiante.

Pregunta 3. Teorías del aprendizaje.

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar de los docentes en la institución?

Respuesta:" La forma en que los docentes de la institución transmiten los conocimientos es muy diversa y cada uno aporta al estudiante de acuerdo a su metodología, pero la gran mayoría se evidencia una práctica pedagógica fundamentada en el conductismo, enseñando para repetir y no para desarrollar habilidades de pensamiento".

Tabla No. 16

Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
	Conductismo predominante	"Fundamentada en el Conductismo"	Se evidencia una orientación hacia teorías

			tradicionales del aprendizaje.
Teorías del aprendizaje	Enseñanza transmisiva	"Transmiten los conocimientos"	El aprendizaje se concibe como proceso de transferencia de información.
	Aprendizaje memorización	"enseñando para repetir"	Se identifica énfasis en la repetición más que en la comprensión.
	Limitaciones cognitivas	"no para desarrollar habilidades de pensamiento"	Se evidencia una debilidad en el desarrollo del pensamiento crítico.
	Diversidad docente	"cada uno aporta… de acuerdo a su metodología"	Existe heterogeneidad en las prácticas pedagógicas.

Fuente: Bustamante (2025)

interpretación hermenéutica (Informante II Docente científica constructivista– P3)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el discurso del Informante II Docente científica constructivista permite comprender que las teorías del aprendizaje que predominan en la institución se encuentran mayoritariamente asociadas a enfoques conductistas, caracterizados por prácticas orientadas a la transmisión de conocimientos, la repetición de contenidos y la reproducción de información. La valoración realizada por la informante evidencia una preocupación frente a la permanencia de modelos de enseñanza que privilegian la memorización por encima de procesos cognitivos complejos relacionados con el análisis, la reflexión y la construcción crítica del conocimiento. Esta apreciación revela una lectura crítica de la realidad educativa y una conciencia sobre las limitaciones que dichas prácticas pueden generar en la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, se devela una realidad pedagógica marcada por la coexistencia de diversas formas de enseñanza, donde cada docente desarrolla su práctica a partir de concepciones metodológicas particulares. Sin embargo, aunque existe diversidad en las maneras de abordar el proceso educativo, el informante reconoce que gran parte de las acciones pedagógicas continúan sustentándose en principios conductistas. Esta situación pone de manifiesto una tensión significativa entre las tendencias educativas contemporáneas que promueven aprendizajes activos, reflexivos y contextualizados, y prácticas pedagógicas que aún conservan

una visión centrada en la transmisión y reproducción del conocimiento. En este sentido, la diversidad metodológica identificada no necesariamente implica una transformación profunda de las formas de enseñar, sino la coexistencia de enfoques tradicionales y emergentes dentro de un mismo contexto institucional.

Se identifican las siguientes categorías emergentes:

- Conductismo predominante: presencia significativa de prácticas fundamentadas en la repetición y transmisión del conocimiento.
- Enseñanza reproductiva: énfasis en la reproducción de contenidos previamente establecidos.
- Aprendizaje memorístico: priorización de la retención de información sobre la comprensión crítica.
- Limitado desarrollo del pensamiento crítico: insuficiente promoción de habilidades de análisis, argumentación y reflexión.
- Diversidad metodológica docente**:** coexistencia de distintas formas de enseñanza en el contexto institucional.

Desde la dialéctica teoría-práctica, emerge una contradicción entre los postulados de las teorías contemporáneas del aprendizaje, que promueven la participación activa del estudiante y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, y las prácticas pedagógicas que continúan sustentándose en principios conductistas orientados a la repetición y memorización de contenidos. Esta tensión evidencia que la transformación educativa no depende únicamente de la incorporación discursiva de nuevos enfoques pedagógicos, sino de la resignificación profunda de las prácticas de enseñanza que median la construcción del conocimiento. En consecuencia, el desafío institucional radica en avanzar desde modelos centrados en la reproducción del saber hacia experiencias formativas capaces de favorecer la reflexión, la autonomía intelectual y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Pregunta # 4. Estrategias pedagógicas

¿Qué actividades o metodologías utiliza usted, para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

Respuesta:” Las actividades que desarrollo buscan que los estudiantes analicen situaciones de su contexto, expresen sus opiniones y argumenten sus puntos de vista frente a diferentes problemáticas. Para ello utilizo preguntas orientadoras, análisis de casos, discusiones grupales y trabajos colaborativos que les permitan reflexionar, intercambiar ideas y construir conclusiones propias. Mi papel consiste en acompañar el proceso, promover el diálogo y generar espacios donde los estudiantes puedan participar activamente y desarrollar un pensamiento más crítico y autónomo.”.

Tabla No. 17

Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas	Metodologías tradicionales	“Ejercicios del texto”	Se evidencia una práctica centrada en actividades reproductivas.
	Evaluación tradicional	“exámenes… evaluaciones orales”	Predomina la evaluación de contenidos más que de procesos cognitivos.
	Enseñanza expositiva	“lo que explico en clases”	El docente aparece como centro del proceso de enseñanza.
	Metodologías pasivas	“Considero que es pasiva”	El propio docente reconoce limitaciones metodológicas.
	Pensamiento crítico	Implícito	Se interpreta una baja promoción del pensamiento crítico.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica (Informante II Docente científica constructivista– P4)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, y en correspondencia con el abordaje fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, el discurso del Informante II permite aproximarse a los significados que atribuye al rol docente y a las condiciones pedagógicas que considera relevantes para favorecer el pensamiento crítico. La interpretación parte de las expresiones contenidas en su discurso y de las unidades de significado identificadas durante el proceso categorial, para posteriormente establecer relaciones entre ellas y construir núcleos de sentido que permitan comprender la experiencia pedagógica narrada.

En las expresiones del informante se reconocen unidades de significado relacionadas con el acompañamiento docente, la formulación de preguntas, la generación de confianza, la participación, la reflexión, el cuestionamiento y la autonomía del estudiante. Estas expresiones permiten identificar inicialmente una concepción del docente que se distancia del papel exclusivamente transmisivo y se aproxima a una función de mediación orientada a favorecer procesos de pensamiento en los estudiantes. En consecuencia, el significado atribuido al rol docente no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que incorpora acciones dirigidas a crear condiciones para que el estudiante participe, cuestione y construya comprensiones propias.

El agrupamiento de estas unidades permite reconocer un primer núcleo de sentido relacionado con la mediación pedagógica crítica. Esta categoría emerge de las expresiones que sitúan al docente como acompañante y orientador de procesos de reflexión, cuestionamiento y construcción del conocimiento. La mediación, en este contexto, no supone la ausencia de intervención docente, sino una forma de acompañamiento que procura generar oportunidades para que el estudiante participe activamente en la elaboración de sus propias comprensiones.

Un segundo núcleo de significado se configura a partir de las referencias a la confianza, la participación y el intercambio de ideas. Estas expresiones permiten identificar la generación de ambientes dialógicos como categoría emergente. Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje adquiere una dimensión pedagógica y relacional, dado que las condiciones de confianza y apertura pueden favorecer que los estudiantes expresen sus ideas, confronten perspectivas y participen en procesos colectivos de construcción de significado.

Asimismo, las expresiones relacionadas con el desarrollo de la independencia en el pensamiento permiten reconocer un núcleo de sentido vinculado con la estimulación del pensamiento autónomo. Esta categoría emerge de aquellas unidades que atribuyen al docente la responsabilidad de favorecer progresivamente la capacidad del estudiante para analizar, cuestionar y construir posiciones propias. La autonomía cognitiva, por tanto, no se interpreta como desvinculación del acompañamiento docente, sino como un proceso gradual de fortalecimiento de las capacidades del estudiante para orientar y fundamentar sus propios procesos de pensamiento.

De igual manera, la referencia al uso de preguntas como recurso para movilizar el pensamiento permite identificar la orientación mediante la pregunta como otro significado

relevante dentro del discurso. La pregunta adquiere aquí un sentido que trasciende la comprobación de conocimientos, al constituirse en una mediación que puede estimular la reflexión, generar cuestionamientos y abrir posibilidades de interpretación. En esta perspectiva, preguntar no representa únicamente una acción didáctica, sino una forma de provocar la participación intelectual del estudiante frente al conocimiento y a las situaciones objeto de aprendizaje.

A partir de estas relaciones también se reconoce el acompañamiento formativo como núcleo de significado asociado con la presencia activa del docente durante el proceso de aprendizaje. El informante parece atribuir al docente una función de orientación y seguimiento que acompaña el desarrollo del estudiante sin sustituir su participación. Este significado permite comprender la relación entre mediación y autonomía como dimensiones complementarias: el acompañamiento pedagógico crea condiciones para que el estudiante avance progresivamente hacia mayores niveles de independencia en la construcción de sus conocimientos y juicios.

Los significados identificados encuentran correspondencia con perspectivas constructivistas y sociocríticas que conciben al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y al docente como mediador de experiencias formativas. En particular, la interacción, el diálogo, la problematización y la autonomía permiten establecer relaciones con una concepción del aprendizaje en la cual el conocimiento se construye mediante la participación activa del sujeto y su interacción con otros y con el contexto. No obstante, esta articulación teórica se establece después de identificar los significados presentes en el discurso, de modo que los referentes conceptuales contribuyen a profundizar la interpretación sin sustituir la evidencia empírica.

Relación entre concepción pedagógica y práctica docente

El análisis del discurso adquiere particular relevancia cuando se contrasta la concepción que el informante expresa acerca del rol docente con las actividades y metodologías que reconoce desarrollar en su práctica. En este segundo nivel de interpretación aparecen unidades de significado relacionadas con ejercicios basados en el texto, evaluaciones escritas y exposiciones del docente, elementos que permiten reconocer la presencia de prácticas de carácter más tradicional dentro de su experiencia pedagógica.

Esta situación introduce una relación interpretativa que resulta significativa para el análisis hermenéutico-dialéctico: mientras el discurso del informante expresa una concepción

del docente como mediador, orientador y promotor del pensamiento autónomo, algunas de las prácticas que reconoce utilizar conservan rasgos asociados con una enseñanza centrada en la exposición, la ejercitación y la evaluación escrita. Más que asumir esta situación como una contradicción absoluta, resulta pertinente comprenderla como una tensión entre la concepción pedagógica declarada y determinadas formas de actuación desarrolladas en la práctica.

El reconocimiento que realiza el propio informante acerca del carácter pasivo de algunas de sus metodologías constituye, a su vez, una unidad de significado relevante. Esta expresión permite interpretar la existencia de un proceso reflexivo sobre la propia práctica, pues el docente identifica aspectos que pueden limitar la participación activa de los estudiantes. En términos hermenéuticos, dicha autopercepción resulta significativa porque muestra que la comprensión de la práctica no procede únicamente de la mirada externa de la investigadora, sino también de la manera en que el propio participante interpreta su experiencia pedagógica.

En este sentido, no resulta suficiente afirmar que existe una "brecha" entre teoría y práctica sin considerar las condiciones que la configuran. Lo que emerge del discurso es una coexistencia entre intenciones formativas orientadas hacia la mediación, el diálogo y la autonomía, y prácticas que conservan algunos procedimientos de carácter transmisivo. Esta coexistencia constituye un elemento susceptible de ser profundizado mediante la contrastación con la observación directa y el diario de campo, antes de formular una conclusión general sobre el conjunto de la práctica docente.

Integración interpretativa del informante II

En conjunto, las unidades de significado identificadas permiten reconocer como categorías emergentes iniciales la mediación pedagógica crítica, la generación de ambientes dialógicos, la estimulación del pensamiento autónomo, la orientación mediante la pregunta y el acompañamiento formativo. Estas categorías se derivan de la relación entre expresiones concretas del informante y los núcleos de sentido construidos durante el análisis, por lo que no constituyen categorías impuestas previamente al discurso.

A su vez, la interpretación del Informante II permite reconocer una dimensión complementaria: la coexistencia de una concepción docente orientada hacia la mediación y el pensamiento autónomo con prácticas que mantienen determinados rasgos de enseñanza tradicional. Esta relación adquiere especial importancia dentro del método hermenéutico-

dialéctico, porque permite aproximarse al fenómeno no desde una única perspectiva, sino desde las relaciones, tensiones y posibilidades de transformación que se manifiestan en la experiencia pedagógica.

En comparación con el Informante I, se observa una posible convergencia en la comprensión del docente como mediador del aprendizaje y promotor del pensamiento crítico. Sin embargo, el discurso del Informante II incorpora con mayor énfasis la dimensión relacional y afectiva de la experiencia pedagógica, particularmente a través de la confianza, el diálogo y el acompañamiento. Esta particularidad constituye un matiz relevante que deberá ser contrastado con las demás voces y fuentes de información para determinar si adquiere recurrencia dentro del conjunto del proceso categorial.

Por tanto, las categorías identificadas en este análisis deben considerarse construcciones interpretativas iniciales. Su consolidación dependerá de la triangulación con las evidencias procedentes de los demás informantes, la observación directa, el diario de campo y los referentes teóricos. De esta manera, el análisis individual se integra progresivamente en una comprensión más amplia del fenómeno y contribuye a establecer cuáles significados presentan recurrencia, convergencia, divergencia o particularidad dentro de la realidad educativa estudiada.

Pregunta # 5. Propuesta pedagógica

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

Respuesta:” Me inclinaría por el modelo de aprendizaje basado en problemas, este se enfoca en la solución de problemas reales a través de la investigación y actividades prácticas. Un ejemplo concreto es colocarles a los estudiantes a consultar e investigar sobre los índices de aborto en el municipio de soledad, para luego realizar un debate sobre las creencias, valores y posturas que tendrá sobre el tema”.

Tabla No. 18

Matriz de análisis categorial. — Informante II Docente científica constructivista(P5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Pensamiento Crítico.	Aprendizaje basado en problemas	"modelo de aprendizaje basado en problemas"	Se reconoce como enfoque pertinente para el pensamiento crítico.
	Contextualización	"Problemas reales… municipio"	Se vincula el aprendizaje con la realidad social.
	Investigación Formativa	"Consultar e investigar"	Se promueva aprendizaje autónomo.
	Debate y argumentación	"Realizar un debate"	Se favorece el desarrollo del juicio crítico.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica (Informante II Docente científica constructivista– P5)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, y en continuidad con el proceso interpretativo desarrollado en los momentos anteriores del discurso del Informante II, la comprensión de las manifestaciones del pensamiento crítico se construye a partir de las expresiones del participante y de las unidades de significado identificadas en ellas. En consecuencia, la interpretación no parte de categorías previamente establecidas, sino del reconocimiento de aquellos sentidos que adquieren recurrencia y relación dentro del discurso. Este procedimiento permite hacer visible el tránsito desde las expresiones particulares del informante hacia la configuración de núcleos de sentido y, posteriormente, hacia categorías emergentes iniciales.

En el discurso correspondiente a la P5 se identifican expresiones relacionadas con la posibilidad de que los estudiantes expresen y sustenten sus ideas, cuestionen la información, analicen situaciones desde diferentes perspectivas, relacionen los contenidos con experiencias de su realidad y adopten decisiones a partir de sus propios criterios. Estas expresiones constituyen unidades de significado que permiten aproximarse a la manera como el informante comprende las manifestaciones del pensamiento crítico en los estudiantes.

A partir de esta organización interpretativa, se configura un primer núcleo de sentido relacionado con la argumentación crítica. Esta categoría emerge de las unidades discursivas vinculadas con la expresión de ideas y la necesidad de sustentarlas mediante razones. Desde esta perspectiva, argumentar no significa únicamente participar verbalmente en una actividad, sino avanzar hacia la construcción de posiciones que puedan ser explicadas, justificadas y sometidas a consideración frente a otras perspectivas. El significado atribuido por el informante permite comprender la argumentación como una manifestación del pensamiento crítico en cuanto supone pasar de la expresión espontánea de una opinión a la elaboración razonada de una posición.

Un segundo núcleo se relaciona con el cuestionamiento reflexivo, construido a partir de las expresiones que aluden a preguntar, revisar la información y problematizar aquello que se presenta como conocimiento. La interpretación permite comprender que el pensamiento crítico implica una disposición a no aceptar pasivamente la información, sino a interrogarla, examinarla y establecer relaciones que posibiliten una comprensión más profunda. Así, el cuestionamiento adquiere un sentido formativo, puesto que moviliza al estudiante hacia una actitud activa frente al conocimiento.

Las unidades de significado relacionadas con la construcción de criterios propios, la participación activa y la capacidad de asumir posiciones permiten configurar un tercer núcleo de sentido denominado autonomía intelectual. Esta categoría emerge de la relación entre aquellas expresiones que muestran al estudiante como sujeto progresivamente capaz de orientar su pensamiento y elaborar juicios propios. En esta interpretación, la autonomía no supone ausencia de acompañamiento pedagógico, sino un proceso gradual mediante el cual el estudiante desarrolla mayores posibilidades para pensar, valorar y posicionarse frente a diferentes situaciones.

De igual manera, las expresiones asociadas con el análisis de situaciones, la relación entre los contenidos y la realidad y la consideración de diferentes perspectivas permiten identificar un cuarto núcleo de sentido vinculado con el análisis situacional. Esta categoría surge de la posibilidad de interpretar los problemas más allá de una respuesta única o inmediata, considerando las condiciones del contexto y las distintas perspectivas que pueden intervenir en

una situación determinada. El pensamiento crítico se configura, así como una forma de comprensión que articula conocimiento, contexto y reflexión.

Finalmente, las unidades relacionadas con la valoración de alternativas y la actuación sustentada en criterios reflexivos permiten configurar el núcleo de sentido correspondiente a la **toma de** decisiones fundamentadas. Esta categoría emerge cuando el pensamiento crítico trasciende el análisis y se proyecta hacia la acción. Desde esta perspectiva, decidir críticamente implica valorar posibilidades, considerar consecuencias y adoptar una posición apoyada en razones, criterios y elementos previamente examinados.

La relación entre estos núcleos permite comprender que las categorías emergentes no constituyen elementos aislados. Por el contrario, argumentación crítica, cuestionamiento reflexivo, autonomía intelectual, análisis situacional y toma de decisiones fundamentadas se encuentran articuladas en una dinámica progresiva: el cuestionamiento moviliza el análisis; el análisis favorece la construcción de argumentos; la argumentación contribuye a la elaboración de criterios propios; y estos criterios pueden orientar decisiones fundamentadas. Esta relación constituye un primer entramado interpretativo acerca de cómo se manifiesta el pensamiento crítico desde la perspectiva del Informante II.

Tabla No. 19

Triangulación de Datos – Informante II Docente científica constructivista

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El docente define el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, evaluar, cuestionar información y tomar decisiones de manera lógica y reflexiva. Asimismo, reconoce que en la institución predomina un modelo pedagógico tradicionalista y que gran parte de los docentes	Durante la observación de aula se evidenció un predominio de estrategias expositivas centradas en la explicación magistral del docente. Las actividades desarrolladas estuvieron orientadas principalmente a la resolución de ejercicios del texto guía y a la reproducción de contenidos	Los registros del diario de campo muestran que las actividades desarrolladas por el docente privilegiaban la memorización y la repetición de contenidos. Se observó una dinámica de enseñanza centrada en el cumplimiento de tareas académicas, con limitado espacio para la reflexión crítica. No obstante, durante las	Los hallazgos dialogan con Freire (1970), quien critica la educación bancaria por centrarse en la transmisión de información y limitar la construcción crítica del conocimiento. Asimismo, Skinner (1974) fundamenta las prácticas conductistas orientadas al refuerzo y la repetición de respuestas esperadas. En	La triangulación evidencia una contradicción significativa entre la concepción teórica del pensamiento crítico expresada por el docente y las prácticas pedagógicas que desarrolla en el aula. Aunque reconoce la importancia del análisis, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas, las estrategias observadas

desarrollan prácticas fundamentadas en el conductismo, orientadas a la repetición de contenidos más que al desarrollo de habilidades de pensamiento. En cuanto a su práctica pedagógica, señala que utiliza ejercicios del texto, exámenes escritos y evaluaciones orales, reconociendo que su metodología es esencialmente pasiva. Sin embargo, propone la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como alternativa para promover el pensamiento crítico.	previamente explicados. La participación estudiantil se limitó a responder preguntas concretas relacionadas con la información suministrada por el docente, observándose escasas oportunidades para la argumentación, el debate o la problematización de situaciones reales.	conversaciones sostenidas con el investigador, el docente manifestó interés por incorporar metodologías activas que permitieran fortalecer las capacidades analíticas y argumentativas de los estudiantes	contraste, Piaget (1977) plantea que el aprendizaje surge de la actividad cognitiva del sujeto; Vygotsky (1978) destaca la interacción social como motor del desarrollo intelectual; y Barrows (1986) sostiene que el Aprendizaje Basado en Problemas favorece el razonamiento, la investigación y la resolución crítica de situaciones reales.	continúan respondiendo a una racionalidad pedagógica tradicional y conductista centrada en la reproducción de información. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, emerge una tensión entre la práctica educativa vigente y la aspiración de transformar el proceso de enseñanza hacia enfoques más activos y problematizadores. Esta contradicción constituye un hallazgo relevante, pues revela una conciencia crítica docente sobre las limitaciones del modelo institucional y la necesidad de avanzar hacia metodologías que promuevan auténticamente el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

La triangulación de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada, la observación directa, el diario de campo y la contrastación teórica permite comprender que el Informante N.º 2 posee una concepción sólida acerca de la importancia del pensamiento crítico dentro de la educación media. Sin embargo, dicha comprensión no logra materializarse plenamente en la práctica pedagógica observada.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, se devela una contradicción entre la racionalidad pedagógica que orienta la práctica institucional y la visión educativa que el docente

considera necesaria para responder a las demandas formativas contemporáneas. Mientras el discurso reconoce la importancia del análisis, la reflexión, la investigación y la toma de decisiones fundamentadas, las prácticas desarrolladas continúan sustentándose en modelos tradicionales y conductistas que privilegian la memorización y la reproducción de contenidos.

En consecuencia, emerge como hallazgo central la existencia de una conciencia crítica docente frente a las limitaciones del modelo pedagógico predominante. Esta situación permite interpretar que el principal desafío no radica en la ausencia de claridad conceptual sobre el pensamiento crítico, sino en la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas institucionalizadas. La propuesta de implementar el Aprendizaje Basado en Problemas representa una posibilidad de transición hacia modelos pedagógicos más coherentes con el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y argumentativas en los estudiantes de educación media.

Tabla No. 20

Matriz de triangulación — Informante II Docente científica constructivista

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Pensamiento crítico como capacidad de análisis y toma de decisiones	Facione (1990) define el pensamiento crítico como un proceso de juicio autorregulado que implica análisis, interpretación, inferencia y evaluación. Asimismo, Paul y Elder (2014) sostienen que esta capacidad permite examinar información de manera reflexiva para fundamentar decisiones y posturas. Desde la perspectiva de Ennis (2015), el pensamiento crítico supone pensar racionalmente sobre qué creer y cómo actuar.	El discurso del docente evidencia una comprensión conceptual del pensamiento crítico asociada al análisis, la evaluación de información y la toma de decisiones fundamentadas. Esta concepción revela una valoración positiva de las habilidades cognitivas superiores y coincide con los enfoques contemporáneos que consideran al estudiante como sujeto reflexivo y autónomo en la construcción de conocimiento.
Predominio institucional del modelo pedagógico tradicional	modelos educativos tradicionales por privilegiar la transmisión mecánica del conocimiento y limitar la capacidad crítica de los estudiantes. De igual manera, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que la enseñanza tradicional reduce la participación activa del estudiante y restringe la construcción significativa del aprendizaje.	Los hallazgos permiten identificar la permanencia de una cultura pedagógica tradicional en la institución, caracterizada por prácticas centradas en la transmisión de contenidos y la reproducción de información. Esta situación constituye una limitante estructural para el desarrollo del pensamiento crítico y evidencia la persistencia de modelos educativos

		poco coherentes con las demandas formativas actuales.
Influencia predominante del conductismo en las prácticas docentes	Skinner (1974) plantea que el aprendizaje se produce mediante mecanismos de estímulo, respuesta y refuerzo. Aunque este enfoque contribuye al desarrollo de hábitos y conductas observables, diversos autores como Pozo (2014) advierten que resulta insuficiente para promover habilidades complejas de razonamiento, análisis y reflexión crítica.	El informante reconoce que gran parte de las prácticas pedagógicas institucionales se sustentan en principios conductistas orientados a la repetición de contenidos. Esta situación revela una racionalidad educativa centrada en la acumulación de información, donde el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico ocupa un lugar secundario dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Prácticas pedagógicas pasivas y reproducción del conocimiento	Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo requiere la participación activa del estudiante y la integración de nuevos conocimientos con estructuras cognitivas previas. Asimismo, Bruner (1997) destaca la necesidad de promover experiencias de descubrimiento y construcción del conocimiento.	Las estrategias metodológicas descritas por el docente —ejercicios del texto, exámenes y evaluaciones orales centradas en contenidos previamente explicados— reflejan una enseñanza predominantemente pasiva. Desde la perspectiva hermenéutica, estas prácticas limitan las oportunidades para el cuestionamiento, la argumentación y la construcción autónoma del conocimiento.
Conciencia crítica sobre las limitaciones del modelo vigente	Freire (1970) sostiene que la transformación educativa inicia cuando los sujetos desarrollan conciencia crítica sobre las condiciones que limitan los procesos de aprendizaje. De igual manera, Giroux (1997) plantea que los docentes deben asumirse como intelectuales transformativos capaces de cuestionar las prácticas institucionalizadas.	Un hallazgo relevante es la capacidad autocrítica del docente para reconocer las limitaciones de su práctica pedagógica y del modelo institucional predominante. Esta conciencia crítica constituye un elemento potencialmente transformador, ya que evidencia disposición para revisar y resignificar los procesos educativos desarrollados en el aula
Aprendizaje Basado en Problemas como alternativa pedagógica transformadora	Barrows (1986) define el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una metodología centrada en la investigación y resolución de situaciones reales que promueve el razonamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social y la contextualización del aprendizaje para favorecer el desarrollo cognitivo.	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una metodología centrada en la investigación y resolución de situaciones reales que promueve el razonamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia de la interacción social y la contextualización del aprendizaje para favorecer el desarrollo cognitivo. La propuesta del docente de implementar el Aprendizaje Basado en Problemas evidencia

		una orientación hacia modelos pedagógicos más participativos y constructivistas. La utilización de problemáticas reales del contexto social como recurso didáctico constituye una estrategia pertinente para fortalecer la argumentación, la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas en los estudiantes.
Tensión entre concepción crítica y práctica pedagógica tradicional	Gadamer (2007) plantea que la comprensión surge del diálogo entre posiciones aparentemente contradictorias. Desde la perspectiva dialéctica, las tensiones y contradicciones constituyen fuentes de construcción de significado y transformación social. Asimismo, Freire (1970) considera que la reflexión crítica sobre la práctica es condición necesaria para el cambio educativo.	La principal categoría integradora que emerge de los hallazgos corresponde a la contradicción existente entre la concepción crítica del aprendizaje expresada por el docente y las prácticas pedagógicas tradicionales que predominan en su actuación profesional. Esta tensión revela una brecha entre el ideal pedagógico y la realidad educativa, convirtiéndose en un hallazgo central para comprender las dinámicas institucionales que condicionan el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

El análisis de la matriz permite comprender que el Informante N.º 2 posee una visión clara sobre la importancia del pensamiento crítico como competencia fundamental para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, la práctica pedagógica observada y descrita por el propio docente continúa respondiendo a una lógica tradicional y conductista centrada en la reproducción de contenidos.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, la categoría central que emerge es la tensión entre la conciencia pedagógica crítica y las prácticas educativas institucionalizadas, puesto que el docente reconoce las limitaciones del modelo vigente y manifiesta la necesidad de implementar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas. Esta contradicción no debe interpretarse como una debilidad individual, sino como la expresión de condiciones estructurales que influyen en la configuración de las prácticas pedagógicas.

En consecuencia, los hallazgos sugieren que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media requiere no solo transformaciones metodológicas en el aula, sino también

cambios institucionales que favorezcan la transición desde modelos tradicionales hacia enfoques constructivistas, problémicos y socio-críticos orientados a la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad.

Figura No. 6

Holograma Informante II Docente científica constructivista



Fuente: Bustamante (2025)

El holograma informante II (docente científica constructivista)

Representa la síntesis gráfica de los significados emergentes obtenidos mediante el proceso de interpretación hermenéutica de su discurso. Esta representación permite visualizar las relaciones existentes entre las categorías que configuran su comprensión acerca del pensamiento crítico, los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y la praxis docente, evidenciando la complejidad del fenómeno investigado.

En este caso, el holograma muestra que el pensamiento crítico es concebido como una capacidad orientada al análisis, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas; sin embargo, dicha concepción se desarrolla en un contexto institucional donde predominan modelos pedagógicos tradicionales y prácticas de enseñanza influenciadas por principios conductistas. Esta dualidad constituye el eje interpretativo que organiza las categorías representadas y orienta la comprensión del fenómeno desde una perspectiva contextual.

Desde el enfoque hermenéutico-dialéctico, el holograma permite interpretar las contradicciones que emergen entre las concepciones pedagógicas expresadas por la docente y las prácticas educativas predominantes en la institución. Las categorías identificadas evidencian una tensión permanente entre el reconocimiento del pensamiento crítico como propósito esencial de la formación y la persistencia de metodologías pasivas orientadas a la reproducción del conocimiento. Al mismo tiempo, el discurso del informante revela una conciencia crítica sobre las limitaciones del modelo pedagógico vigente y la necesidad de transformar las prácticas docentes mediante estrategias que favorezcan la participación activa, la resolución de problemas y la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas emerge como una alternativa pedagógica que posibilita la articulación entre los fundamentos constructivistas, las teorías contemporáneas del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.

En consecuencia, el holograma evidencia que la realidad educativa analizada se encuentra atravesada por una tensión estructural entre la permanencia de enfoques tradicionales y la aspiración hacia modelos pedagógicos transformadores. La coexistencia del predominio institucional del modelo tradicional, la influencia del conductismo en las prácticas docentes y la búsqueda de metodologías activas pone de manifiesto un proceso de transición pedagógica que caracteriza el contexto investigado. Desde esta perspectiva, la representación gráfica

sintetiza la interacción entre teoría y práctica, permitiendo comprender que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere resignificar la praxis docente desde procesos de mediación pedagógica, contextualización del aprendizaje y construcción colaborativa del conocimiento. Así, el holograma se constituye en un recurso interpretativo que integra las categorías emergentes del discurso del informante y establece un puente metodológico hacia la triangulación de los hallazgos y la construcción de las categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente de la investigación "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Tabla No. 21

Diario de campo informante III

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	08 de noviembre de 2025	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Se comenzó a las 8:15 a.m. con una conversación amena entra la investigadora y el entrevistado, se dialogó sobre el propósito de la entrevista, el docente se mostró mostro interesado y con actitud positiva frente a lo conversado. y se dispuso a colaborar en todo lo que estuviera a su alcance. Manifestó ser licenciada con maestría en el área del conocimiento de ciencias naturales, que actualmente se encuentra finalizando el doctorado en educación. en ciencias naturales, lleva más de 10 años de experiencia pedagógica. Tiempo empleado15 minutos	El escenario donde se desarrollo la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	Se empezó la entrevista, haciendo introducción de las 5 preguntas a responder, luego se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. Cada	Cada respuesta fue muy acertada, analítica y comparativa, ya que la docente recurrió a la educación comparada para explicar algunas prácticas que de una u otra forma

	pregunta fue respondida de manera lógica, con coherencia, argumentos válidos para evidenciar su postura crítica frente a la educación tradicional que aún en la educación actual Tiempo empleado: 1 h y 35 minutos.	no contribuyen a la formación critica del pensamiento.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo, esta docente se autodenomino se auto denomino docente identificó como una docente analítica reflexiva puesto que su área del conocimiento la lleva a estar a tono con las exigencias del mundo actual en lo que tiene que ver con las ciencias naturales y la conservación del ambiente y por tal razón no se debe continuar enseñando bajo teorías y modelos educativos tradicionales. Tiempo empleado: 45 minutos	El concepto de analítica reflexiva, se evidencio en cada postura y sustento de las respuestas dada por la entrevistada.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 10;50 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los objetivos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. Comprendió las prácticas docentes en el aula. La finalización de la entrevista se realizo de manera cordial y satisfactoria, puesto que se logró obtener la información requerida por la informante.
Firma de la investigadora.		

Fuente: Bustamante (2025)

Figura No. 7

Perfil interpretativo: Informante III Docente analítica – reflexiva



Fuente: Bustamante (2025)

Desarrollo de Entrevista A Docente Analítica – Reflexiva

Pregunta # 1. Pensamiento crítico Informante II Docente Analítica – Reflexiva

¿Cómo definiría usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

"Para mí, es la capacidad que tiene el estudiante para analizar y cuestionar un conocimiento con el fin de construir su propio concepto con argumentos válidos que lo lleve a reflexionar para tomar decisiones."

Tabla No. 22

Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepción del pensamiento crítico	Autonomía argumentativa reflexiva	"Analizar, cuestionar, para construir conceptos propios con argumentos válidos	El pensamiento crítico es concebido como proceso autónomo de construcción conceptual

		para reflexionar y decidir	sustentado en argumentación y reflexión para la toma de decisiones

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante devela una concepción del pensamiento crítico como un proceso cognitivo complejo orientado al análisis, el cuestionamiento y la construcción autónoma del conocimiento. En este sentido, la referencia a la elaboración de conceptos propios sustentados en argumentos válidos permite interpretar una clara orientación hacia la autonomía intelectual.

Asimismo, la articulación entre argumentación, reflexión y toma de decisiones sitúa el pensamiento crítico no solo en el plano cognitivo, sino también en su dimensión ética y práctica. Esta perspectiva permite inferir una comprensión del estudiante como sujeto activo que no solo interpreta la realidad, sino que asume posturas fundamentadas frente a ella.

En consecuencia, el discurso del informante se aproxima a enfoques constructivistas y deliberativos del aprendizaje, en los cuales el conocimiento se construye mediante procesos reflexivos y argumentativos, por lo tanto se evidencia una convergencia entre los tres docentes en la asociación del pensamiento crítico con el análisis y la toma de decisiones; no obstante, el Docente N.º 3 introduce con mayor énfasis la dimensión argumentativa, lo cual fortalece la categoría emergente de autonomía intelectual como eje central del pensamiento crítico.

Pregunta # 2. – Modelos pedagógicos

¿Qué modelo pedagógico guía principalmente su práctica pedagógica en su institución?

Respuesta: “Para mí, considero que el modelo pedagógico en la institución es el modelo tradicional, ya que los estudiantes se dedican a escuchar de manera pasiva las informaciones de los docentes, para luego replicarla en clases o en exámenes escritos u orales.”

Tabla No. 23

Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Tradicionalismo transmisivo	"Modelo tradicional basado en escucha pasiva y reproducción de información"	Se evidencia una práctica centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento y la evaluación memorística.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante evidencia el reconocimiento explícito de un modelo pedagógico tradicional predominante en la institución, caracterizado por la pasividad del estudiante y la reproducción de información. Esta descripción permite interpretar una racionalidad pedagógica centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento.

En este marco, el docente se configura como autoridad epistémica, mientras que el estudiante asume un rol receptivo, lo cual limita la construcción activa del saber y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Asimismo, la evaluación basada en la repetición refuerza prácticas memorísticas que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva dialéctica, emerge una tensión significativa entre la concepción del pensamiento crítico expresada por el informante y el modelo pedagógico institucional vigente, evidenciando una incoherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa.

Pregunta # 3 Teorías del aprendizaje

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar de los docentes en la institución?

Respuesta: "Considero que las teorías de aprendizaje que influyen en la práctica de la mayoría de los docentes caldistas es la teoría orientada por el conductismo, puesto que los compañeros docentes se limitan a dictar clases y hacer exámenes orales y escritos; además hacen actividades denominadas talleres donde no se observa desarrollo de habilidades de pensamiento, sino orientadas a repetir contenidos."

Tabla No. 24

Matriz de categorización — Informante III Docente analítica – reflexiva (P3).

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Teorías del aprendizaje	Conductismo reproductivo institucional	Predominio del conductismo orientado a repetición de contenidos	La práctica docente se orienta a la transmisión y repetición, con escasa promoción de habilidades cognitivas superiores.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica.

El discurso del informante reafirma el predominio de un enfoque conductista en la institución, caracterizado por prácticas de enseñanza directiva, evaluación memorística y escasa promoción de habilidades de pensamiento.

La referencia a clases expositivas, talleres reproductivos y evaluaciones centradas en la repetición permite develar una racionalidad pedagógica orientada a la acumulación de información, en detrimento de la construcción significativa del conocimiento.

Resulta particularmente relevante que el informante evidencie una conciencia crítica frente a esta situación, al señalar explícitamente la ausencia de desarrollo de habilidades cognitivas superiores. En este sentido, se configura una tensión entre las demandas educativas contemporáneas y las prácticas pedagógicas institucionalizadas.

Asimismo, se observa una convergencia discursiva con el Docente N.º 2, lo cual fortalece la categoría emergente de reproducción memorística institucionalizada como rasgo estructural del contexto educativo analizado.

Pregunta # 4 Estrategias pedagógicas

¿Qué actividades o metodologías utiliza usted, para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

Respuesta: “En ocasiones uso actividades de copiar del texto las respuestas a preguntas que hago sobre un determinado tema, hago lecturas en clases para que escuchen y respondan sobre lo que entendieron y coloco exposiciones en grupos de trabajo, sobre un tema determinado.”

Tabla No. 25

Matriz de categorización — Docente Informante III Docente analítica – reflexiva (P4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias metodológicas	Metodologías reproductivas con intentos colaborativos	"Copiar respuestas, lecturas dirigidas y exposiciones grupales"	Predomina la reproducción de información, aunque se evidencian prácticas grupales que podrían potenciar el pensamiento crítico si se orientaran hacia el análisis y la argumentación.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante permite identificar prácticas pedagógicas centradas principalmente en la reproducción y comprensión literal de la información, expresadas en actividades como la copia de respuestas, las lecturas dirigidas y los ejercicios de comprensión. Estas unidades de significado configuran un primer núcleo relacionado con la **reproducción de contenidos**, en el cual el estudiante mantiene una participación orientada al desarrollo de tareas previamente estructuradas.

De manera complementaria, las referencias a las exposiciones grupales permiten reconocer un segundo núcleo asociado con la participación colaborativa. Si bien esta estrategia puede favorecer el intercambio entre estudiantes, en el discurso analizado no se identifican elementos suficientes que permitan establecer que dichas actividades estén orientadas de manera sistemática hacia la argumentación, la problematización o la confrontación reflexiva de perspectivas.

La relación entre ambos núcleos permite interpretar una tensión entre las prácticas pedagógicas desarrolladas y las condiciones requeridas para favorecer el pensamiento crítico. Esta interpretación no implica asumir una contradicción definitiva entre concepción y práctica, sino reconocer una coexistencia que requiere ser profundizada mediante la contrastación con la observación directa, el diario de campo y los discursos de los demás participantes.

En consecuencia, emergen inicialmente las categorías reproducción de contenidos y participación colaborativa, cuya permanencia y articulación con categorías de mayor nivel serán determinadas en el proceso posterior de triangulación. Este recorrido mantiene visible el origen

de los significados y evita anticipar conclusiones antes de completar la interpretación del conjunto de la información.

Pregunta 5. Propuesta pedagógica

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

Respuesta: “Considero que se debe implementar el modelo pedagógico constructivista basado en el aprendizaje por problemas, el cual lleva al estudiante al trabajo colaborativo, a la investigación, al análisis de causas, consecuencias y planteamientos de posibles soluciones de problemas reales del contexto donde esté”

Tabla No. 26

Matriz de categorización — Docente Informante III Docente analítica – reflexiva (P5).

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Propuesta de cualificación pedagógica	Constructivismo problémico contextual	Modelo constructivista basado en problemas reales con investigación y trabajo colaborativo	El informante propone una transformación pedagógica hacia metodologías activas que articulen investigación, análisis y resolución de problemas contextualizados.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica.

El discurso del informante evidencia una clara orientación hacia la transformación de la práctica pedagógica mediante la implementación de un modelo constructivista basado en el aprendizaje por problemas. Esta propuesta se fundamenta en la investigación, el trabajo colaborativo y el análisis de situaciones reales del contexto.

La referencia al análisis de causas, consecuencias y formulación de soluciones permite interpretar una intención explícita de promover habilidades cognitivas superiores, propias del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, emerge una tensión significativa entre la práctica pedagógica actual caracterizada por metodologías reproductivas y la aspiración hacia un modelo constructivista problémico. Esta contradicción revela una conciencia crítica docente frente a la necesidad de transformación educativa.

En este sentido, la distancia entre práctica y aspiración se constituye en un hallazgo central del estudio, evidenciando que, aunque existe claridad conceptual sobre la importancia del pensamiento crítico, su implementación efectiva aún presenta limitaciones en el contexto institucional.

Tabla No. 27

Triangulación de Datos – Docente Informante III Docente analítica – reflexiva

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El docente define el pensamiento crítico como la capacidad del estudiante para analizar, cuestionar conocimientos y construir conceptos propios sustentados en argumentos válidos que le permitan reflexionar y tomar decisiones. Asimismo, considera que en la institución predomina un modelo pedagógico tradicional y una práctica docente influenciada por el conductismo, caracterizada por clases expositivas, talleres reproductivos y evaluaciones centradas en la repetición de contenidos. Reconoce que sus	Durante la observación de aula se evidenció una dinámica pedagógica centrada principalmente en la explicación verbal de contenidos y la realización de actividades orientadas a la reproducción de información. Los estudiantes desarrollaban ejercicios relacionados con los temas abordados por el docente, con escasas oportunidades para la argumentación, el debate o la problematización de situaciones de su contexto. La participación estudiantil estuvo orientada mayoritariamente a responder preguntas de comprensión y recordar	Los registros del diario de campo reflejan que las actividades implementadas privilegiaban la copia de información, la lectura de textos y la elaboración de tareas centradas en la comprensión literal de contenidos. Aunque se observaron algunas exposiciones grupales, estas estuvieron orientadas principalmente a la presentación de información y no al desarrollo de procesos argumentativos profundos. No obstante, el docente manifestó en diversas ocasiones su interés por incorporar metodologías más activas y	Los hallazgos guardan relación con Freire (1970), quien critica la educación bancaria por limitar la reflexión crítica mediante la transmisión mecánica de conocimientos. Asimismo, Skinner (1974) fundamenta las prácticas conductistas basadas en el refuerzo y la repetición de respuestas observables. En contraste, Piaget (1977) sostiene que el aprendizaje surge de la construcción activa del conocimiento; Vygotsky (1978) resalta la importancia de la interacción social y la mediación pedagógica; y Barrows (1986) plantea que el	La triangulación evidencia una marcada tensión entre la concepción teórica del pensamiento crítico expresada por el docente y las prácticas pedagógicas observadas en el contexto institucional. Aunque el informante reconoce la importancia de la argumentación, la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento, las estrategias metodológicas implementadas continúan respondiendo en gran medida a una lógica tradicional y conductista centrada en la reproducción de contenidos. Desde la perspectiva

estrategias metodológicas incluyen copias de textos, lecturas guiadas y exposiciones grupales. Sin embargo, propone la implementación de un modelo constructivista basado en el Aprendizaje por Problemas para fomentar la investigación, el trabajo colaborativo y el análisis de situaciones reales.	información previamente sumistrada	participativas que fortalecieran el pensamiento crítico de los estudiantes.	Aprendizaje Basado en Problemas promueve el análisis, la investigación y la resolución crítica de situaciones reales.	hermenéutico-dialéctica, emerge una conciencia crítica docente frente a las limitaciones del modelo pedagógico vigente y una aspiración explícita hacia enfoques constructivistas fundamentados en la resolución de problemas. Esta contradicción constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio, pues revela la existencia de docentes que reconocen la necesidad de transformar las prácticas educativas para favorecer auténticos procesos de pensamiento crítico en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

Triangulación e interpretación

La triangulación de la entrevista, la observación directa, el diario de campo y la contrastación teórica permite interpretar que el Informante N.º 3 concibe el pensamiento crítico desde el análisis, la argumentación, la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento.

No obstante, se identifica una tensión entre esta concepción y algunas prácticas pedagógicas orientadas hacia la reproducción de información y la comprensión literal de contenidos. A su vez, el informante reconoce las limitaciones de enfoques tradicionales y conductistas, y plantea el constructivismo y el Aprendizaje Basado en Problemas como alternativas para promover la investigación, la colaboración y la resolución de situaciones contextualizadas.

En consecuencia, emerge como hallazgo central la tensión entre prácticas pedagógicas de orientación tradicional y una aspiración docente hacia enfoques constructivistas, aspecto que

adquiere relevancia para la comprensión del desarrollo del pensamiento crítico en el contexto estudiado.

Tabla No. 28

Matriz de Triangulación - Informante III Docente analítica – reflexiva

Categorías Emergentes	Evidencia Discursiva e Interpretación Hermenéutica	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Autonomía intelectual como eje del pensamiento crítico	El informante concibe el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, cuestionar, argumentar y construir conocimientos propios sustentados en razones válidas. Su discurso enfatiza la reflexión, la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas, destacando la autonomía intelectual como elemento central del proceso formativo.	Piaget (1977) sostiene que el conocimiento se construye activamente mediante procesos de reflexión y reorganización cognitiva. Por su parte, Facione (1990) define el pensamiento crítico como un juicio autorregulado sustentado en el análisis, la inferencia y la argumentación. Asimismo, Paul y Elder (2014) destacan la autonomía intelectual como una de las disposiciones fundamentales del pensamiento crítico.	Se evidencia una comprensión avanzada del pensamiento crítico, asociada al desarrollo de capacidades argumentativas y reflexivas. El docente reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, capaz de construir posiciones fundamentadas frente a la realidad. Esta concepción se aproxima a los postulados constructivistas y a las perspectivas contemporáneas del pensamiento crítico.
Predominio del modelo pedagógico tradicional	El informante identifica la presencia de un modelo pedagógico tradicional en la institución, caracterizado por la transmisión de contenidos, la pasividad estudiantil y la evaluación centrada en la reproducción de información. Desde la interpretación hermenéutica emerge una tensión entre esta realidad institucional y la concepción crítica del aprendizaje expresada por el docente.	Freire (1970) cuestiona la educación bancaria por promover relaciones verticales de transmisión del conocimiento. De igual manera, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que los modelos tradicionales limitan la participación activa del estudiante y restringen el desarrollo de procesos cognitivos complejos.	Los hallazgos evidencian una contradicción entre los ideales pedagógicos orientados al pensamiento crítico y las prácticas institucionales predominantes. La permanencia de enfoques tradicionales constituye una limitante estructural para la formación de estudiantes críticos y y autónomos.
Reproducción memorística institucionalizada	El docente describe prácticas pedagógicas sustentadas en clases expositivas, talleres	Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo requiere la relación sustantiva entre	Surge como hallazgo una cultura institucional orientada hacia la reproducción de

	reproductivos y evaluaciones memorísticas. Asimismo, reconoce que estas estrategias privilegian la acumulación de información sobre el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento.	los nuevos conocimientos y las estructuras cognitivas previas. En contraste, las prácticas memorísticas favorecen aprendizajes mecánicos y de corta duración. Freire (1970) advierte que la reproducción acrítica del conocimiento limita la conciencia reflexiva del sujeto.	contenidos, donde el aprendizaje se concibe principalmente como acumulación de información. Esta racionalidad pedagógica dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y restringe la construcción significativa del conocimiento.
Limitaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico	Las actividades descritas por el docente evidencian una enseñanza centrada en niveles básicos del procesamiento cognitivo. Aunque existen exposiciones grupales, estas no muestran una orientación explícita hacia la argumentación o el análisis crítico.	Bloom (1956) y Anderson y Krathwohl (2001) establecen que las habilidades de análisis, evaluación y creación corresponden a niveles superiores del pensamiento. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social y la mediación pedagógica orientada al desarrollo cognitivo.	Se constata una discrepancia entre la concepción teórica del pensamiento crítico y las estrategias metodológicas implementadas. Las prácticas observadas favorecen principalmente procesos de reproducción y comprensión literal, limitando el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.
Aspiración hacia una transformación pedagógica constructivista	El informante plantea la necesidad de migrar hacia un modelo constructivista fundamentado en el aprendizaje basado en problemas, la investigación, el trabajo colaborativo y el análisis de situaciones reales. Esta postura evidencia una conciencia crítica sobre las limitaciones de la práctica actual y la necesidad de promover aprendizajes más significativos.	Vygotsky (1978) destaca la interacción social como motor del aprendizaje. Piaget (1977) enfatiza la construcción activa del conocimiento. Asimismo, Freire (1970) propone una educación problematizadora que permita comprender y transformar la realidad mediante la reflexión crítica.	La aspiración docente hacia metodologías activas revela una disposición favorable al cambio pedagógico. Sin embargo, la distancia entre la práctica vigente y el modelo deseado constituye una tensión central del estudio. Esta contradicción evidencia que la transformación educativa no depende únicamente de la claridad conceptual del docente, sino también de condiciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica.
Tensión entre discurso crítico y práctica educativa institucional	A lo largo del discurso emerge una constante contradicción entre la valoración del pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas tradicionales predominantes en la	La perspectiva hermenéutico-dialéctica de Gadamer (2007) permite comprender las contradicciones como espacios de construcción de sentido. Asimismo, Freire (1970) sostiene que	La principal revelación interpretativa radica en la coexistencia de una conciencia pedagógica orientada al pensamiento crítico con prácticas institucionales que aún responden a modelos

	institución. Esta tensión atraviesa todas las categorías identificadas y configura un elemento estructural del fenómeno estudiado.	la transformación educativa surge precisamente de la reflexión crítica sobre las prácticas existentes.	tradicionales. Esta tensión se configura como una categoría integradora que explica gran parte de las dinámicas observadas en el contexto educativo analizado.

Fuente: Bustamante (2025)

Triangulación e interpretación

La triangulación de la entrevista, la observación, el diario de campo y la contrastación teórica permite comprender que el Informante N.º 3 concibe el pensamiento crítico como un proceso vinculado con el análisis, la argumentación, la reflexión y la autonomía cognitiva. Sin embargo, se evidencia una tensión entre esta concepción y prácticas aún asociadas con la reproducción de contenidos y la comprensión literal. El reconocimiento de estas limitaciones y la propuesta de incorporar el constructivismo y el Aprendizaje Basado en Problemas expresan una orientación hacia prácticas más investigativas, colaborativas y contextualizadas.

En síntesis, emerge la tensión entre prácticas tradicionales y aspiraciones constructivistas, como aspecto significativo para comprender las condiciones de desarrollo del pensamiento crítico en el contexto estudiado.

Tabla No. 29

Informante No. 4 Diario de campo Coordinador

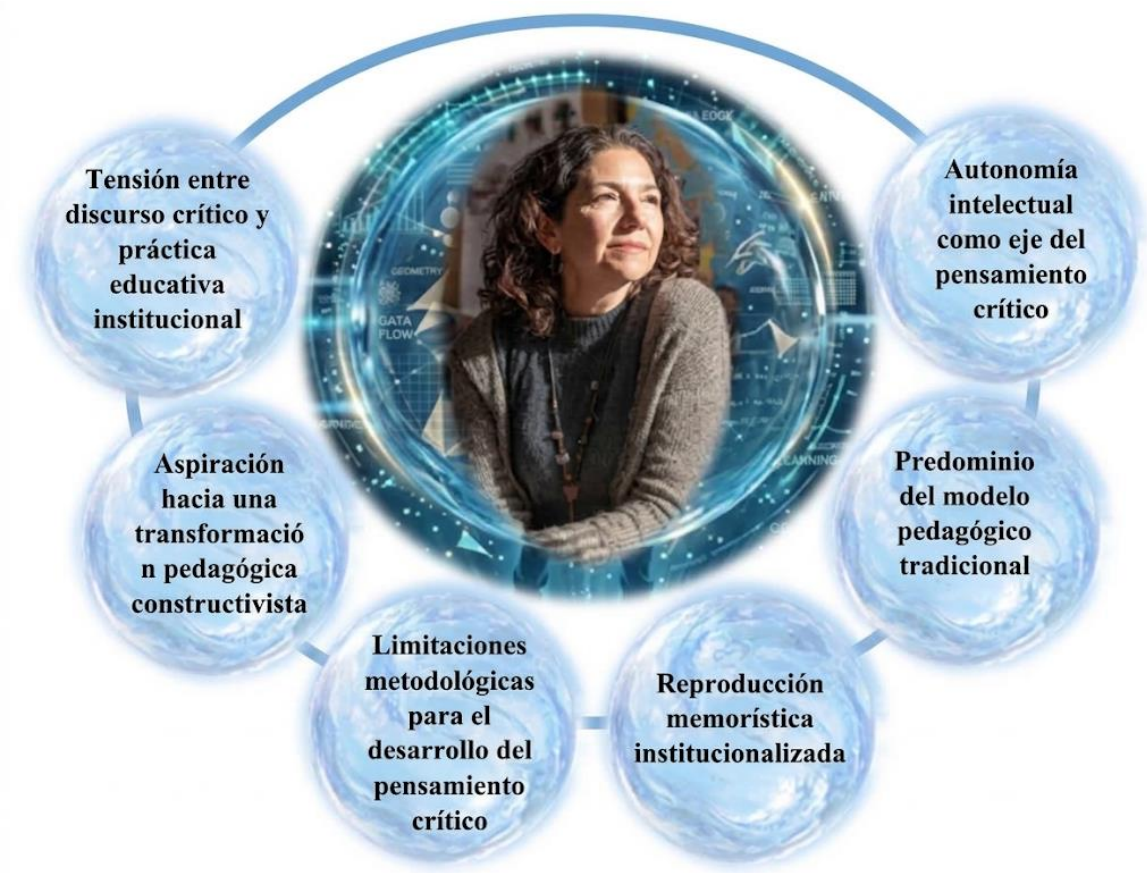
Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	15 noviembre de 2025	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
Objetivo	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Se comenzó a las 8:15 a.m. con una conversación amena entra la investigadora y el entrevistado, se dialogó sobre el propósito de la entrevista, el docente se mostró mostro interesado y con actitud positiva frente a lo conversado. y se dispuso a colaborar en todo lo que estuviera a su alcance. Manifestó ser licenciado y especialista en educción, con énfasis en las	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.

	matemáticas, con 30 años de experiencia pedagogica. Tiempo empleado10 minutos	
Inicio de la entrevista	Se empezó la entrevista, haciendo introducción de las 5 preguntas a responder, luego se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. Cada pregunta fue respondida de manera lógica, con coherencia, argumento y reflexión pedagógica dejando claro que es fundamental el cambio de modelo, teorías y estrategias pedagógicas en la gran mayoría de los docentes de la institución, como buen matemático, se atrevió a manejar porcentajes de los docentes de la institución, que deben transformar sus prácticas pedagógicas. Tiempo empleado: 1 h y 30 minutos.	Cada respuesta fue muy acertada, analítica y comparativa, ya que la docente recurrió a la educación comparada para explicar algunas prácticas que de una u otra forma no contribuyen a la formación critica del pensamiento.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Se le pregunto que con que cualidad se identificaba como coordinador y se auto denomino como un docente analítico reflexivo, puesto que, en todo momento lógico, coherente, argumentativo y reflexivo durante la entrevista, se le observo que analizaba cada una de las preguntas y dejaba una reflexión al respecto. Tiempo empleado: 40 minutos	El concepto de analítica reflexiva, se evidencio en cada postura y sustento de las respuestas dada por la entrevistada.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 10; 35 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los objetivos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. Comprendió las prácticas docentes en el aula. La finalización de la entrevista se realizó de manera cordial y satisfactoria, puesto que se logró obtener la información requerida por la informante.
Firma de la investigadora:		

Fuente: Bustamante (2025)

Figura No. 8

Holograma – informante III docente analítica–reflexiva



Fuente: Bustamante (2025)

El holograma del informante III, docente analítica-reflexiva,

Sintetiza la estructura de significados construida a partir de la interpretación hermenéutica de su discurso. La autonomía intelectual emerge como eje articulador del pensamiento crítico, vinculada con el análisis, la reflexión, la argumentación y la construcción de posiciones fundamentadas.

La representación también evidencia una tensión entre esta concepción y la permanencia de prácticas tradicionales centradas en la exposición, la memorización y la reproducción de contenidos. Frente a ello, el discurso expresa una orientación hacia prácticas constructivistas sustentadas en el aprendizaje activo, la investigación, la resolución de problemas y la participación estudiantil.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el holograma integra estos significados y permite visualizar la relación entre concepción crítica, prácticas pedagógicas y aspiración de transformación, constituyéndose en un referente para la posterior triangulación y consolidación de las categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico de la investigación.

Figura No. 9

Perfil interpretativo: informante IV coordinador lógico y argumentativo.



Fuente: Bustamante (2026).

Entrevista informante IV coordinador lógico y argumentativo.

Pregunta 1 Pensamiento crítico**.**

¿Cómo define usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta:" Desde la contextualización y lo que se escucha, yo definiría el pensamiento crítico, como la capacidad que tienen los estudiantes y profesores para, interpretar, comprender, analizar y reflexionar sobre cualquier situación que se presente en el contexto donde se desenvuelven".

Tabla No. 30

Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepción del pensamiento crítico	Pensamiento crítico contextual e institucióNal	Interpretar, comprender, analizar y reflexionar sobre situaciones del contexto	El pensamiento crítico es concebido como una competencia colectiva orientada a la interpretación reflexiva de la realidad contextual.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del coordinador amplía la comprensión del pensamiento crítico al situarlo como una capacidad que involucra tanto a estudiantes como a docentes. Esta perspectiva permite reconocer una dimensión institucional del pensamiento crítico, vinculada con la responsabilidad compartida de la comunidad educativa.

Asimismo, la referencia a interpretar, comprender, analizar y reflexionar evidencia una secuencia de procesos cognitivos orientados a la lectura crítica de la realidad sociocultural. El énfasis en la contextualización permite comprender el pensamiento crítico como una práctica relacionada con las situaciones del entorno.

En consecuencia, emerge inicialmente la categoría dimensión institucional del pensamiento crítico, cuya interpretación deberá contrastarse posteriormente con las prácticas pedagógicas y los demás participantes para determinar su alcance dentro del fenómeno estudiado.

Informante 4. Lógico y argumentativo (Coordinador.)

Pregunta # 2. Modelo pedagógico

¿Qué modelo pedagógico, guía la práctica pedagógica en la institución?

Respuesta: “Bueno, el modelo pedagógico que guía la práctica pedagógica en la institución es un modelo ecléctico, aunque nuestro modelo pedagógico es humanista, basado en la pedagogía de Paulo Freire, la mayoría de los docentes en su práctica utilizan un modelo más que todo orientado a la enseñanza y no al aprendizaje como tal.”

Tabla No. 31

Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Brecha entre modelo declarado y práctica real	Modelo ecléctico; oficial humanista (Freire) pero práctica centrada en enseñanza	Existe una disonancia entre el modelo pedagógico institucional humanista y las prácticas docentes predominantemente transmisivas.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del coordinador revela un hallazgo estructural de alta relevancia: la coexistencia de un modelo pedagógico institucional declarado como humanista, inspirado en la pedagogía socio-crítica, con prácticas docentes predominantemente centradas en la enseñanza transmisiva.

La referencia a un modelo ecléctico sugiere heterogeneidad pedagógica; sin embargo, al afirmar que la mayoría de los docentes privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje, se devela una orientación docente-centrista que entra en tensión con los principios dialógicos y críticos del enfoque humanista.

Desde una lectura hermenéutico-dialéctica, emerge con claridad una categoría axial: Brecha entre el modelo pedagógico declarado y la práctica pedagógica ejercida

Este hallazgo, al contrastarse con los discursos de los docentes 2 y 3, adquiere mayor consistencia, evidenciando que el modelo institucional no se materializa plenamente en la práctica.

pregunta 3. Teorías del aprendizaje

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar de los docentes en la institución?

Respuesta: “n gran medida, los docentes de la institución desarrollan su práctica pedagógica fundamentándose en la pedagogía tradicional, en donde los docentes son magistrales, expositor de experiencias de enseñanza, aunque algunos docentes (en una minoría) son guías del aprendizaje y utilizan metodologías variadas”.

Tabla No. 32

Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Teorías del aprendizaje	Tradicionalismo dominante con innovaciones aisladas	Predominio de pedagogía tradicional con minoría innovadora	La práctica institucional se caracteriza por un enfoque mayoritariamente transmisivo, coexistiendo con experiencias constructivistas incipientes

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del coordinador reafirma el predominio de una pedagogía tradicional en la institución, caracterizada por prácticas docentes magistrales y expositivas. Esta configuración permite interpretar una racionalidad pedagógica centrada en la transmisión del conocimiento.

No obstante, la mención de una minoría docente que asume el rol de guía del aprendizaje introduce una dinámica de transición paradigmática. Esta coexistencia entre enfoques tradicionales e innovadores no responde a una política que este consolidada en la institucion educativa, sino, que responde a iniciativas individuales.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, esta situación fortalece la categoría de:

Pregunta 4. Propuestas metodológicas

¿Qué actividades o metodologías considera usted, se deben implementar para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

Respuesta: “Considero que todos los docentes deben conocer las actividades relacionadas con los modelos y las teorías pedagógicas tendientes a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, para que así de esta manera puedan implementar unas nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, fundamentadas en el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje constructivista y significativo”

Tabla No. 33

Matriz de categorización — Informante IV coordinador Lógico y argumentativo (P4).

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Propuesta de cualificación pedagógica	Formación docente transformadora	Formación docente en modelos activos como ABP y constructivismo	El coordinador identifica la actualización pedagógica como condición para promover el pensamiento crítico mediante metodologías activas y significativas.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del coordinador sitúa la transformación pedagógica en el ámbito de la formación docente, reconociendo que el desarrollo del pensamiento crítico requiere no solo cambios metodológicos, sino también apropiación teórica por parte del profesorado.

La referencia al aprendizaje basado en problemas y al enfoque constructivista significativo evidencia una orientación hacia modelos centrados en la actividad cognitiva del estudiante y la contextualización del aprendizaje.

Desde una lectura interpretativa, el coordinador muestra conciencia de la brecha existente entre el modelo pedagógico institucional y la práctica real, proponiendo la cualificación docente como estrategia de transformación, con esta información se puede apreciar que existe una convergencia entre docentes y coordinador en torno a la necesidad de:

- Metodologías activas
- Aprendizaje basado en problemas
- Enfoques constructivistas
- Contextualización.

Pregunta 5. Propuesta institucional.

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

Respuesta: “Yo considero que nuestro modelo pedagógico es una buena propuesta metodológica, tienen algunas cosas que mejorar, como por ejemplo que todos los docentes conozcan las diversas estrategias metodológicas y que sean capaces de aplicarlas con los estudiantes.

Además, construir con los docentes bases de datos, para que por área socialicen sus metodologías de trabajo, para que todos los docentes se fortalezcan en su quehacer pedagógico. Ejemplo por área, que todos los docentes del área de ciencias naturales manejen el aprendizaje basado en proyectos y en problemas y que esto sea aplicado en otras áreas de estudio.

Así, de esta manera, aquellos docentes que aún manejan unas estrategias pedagógicas fundamentadas en lo memorístico empiecen a hacer cambios en su metodología, porque aún existen docentes que son conductistas, tradicionalistas, continúan manejando preguntas basadas en conocimiento y preguntas de tipo cerrado, en donde no llevan al estudiante a la reflexión ni mucho menos al desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico. En este sentido, el docente continúa manejando su proceso de enseñanza de una manera tradicional.

Por ejemplo, la gran mayoría de docentes del área de Sociales manejan un modelo de aprendizaje conductista, lo mismo en el área de Naturales y, de manera general, del 100 % de los docentes de la institución, podríamos decir que el 30 % fundamenta su práctica pedagógica en el tradicionalismo, mientras que el 70 % restante combina su práctica pedagógica con metodologías activas y

Tabla No. 34

Matriz de categorización - Informante IV coordinador Lógico y argumentativo. (P5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Propuesta de cualificación pedagógica	Transformación institucional sistemático	Implementación institucional de ABP y trabajo colaborativo docente para superar el tradicionalismo	El coordinador propone una reforma estructural basada en formación docente, articulación por áreas y metodologías activas para superar prácticas memorísticas.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del coordinador permite develar una comprensión del problema pedagógico que trasciende la actuación individual y se sitúa en el ámbito institucional. Aunque reconoce el modelo humanista como referente pertinente, identifica la necesidad de fortalecer su concreción mediante formación docente, articulación curricular y socialización de experiencias. En este sentido, la innovación pedagógica aparece como un proceso colectivo que requiere condiciones institucionales para consolidarse.

La propuesta de organizar espacios de intercambio metodológico y promover el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas revela una búsqueda de transformación de prácticas centradas en la memorización. Hermenéuticamente, este planteamiento expresa una tensión entre una cultura pedagógica tradicional aún presente y la aspiración de construir prácticas orientadas hacia la participación, la reflexión y el pensamiento crítico.

El diagnóstico del informante, según el cual el 30 % de los docentes mantiene prácticas tradicionalistas y el 70 % combina metodologías activas con estrategias memorísticas, adquiere significado como expresión de una transición pedagógica en proceso. Más que asumir estos porcentajes como una medición concluyente, permiten comprender la percepción del coordinador sobre una institución que se encuentra entre la permanencia de prácticas heredadas y la búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, emerge así una tensión entre la orientación institucional hacia la innovación y la persistencia de prácticas tradicionales, cuyo significado deberá contrastarse con las evidencias provenientes de la observación y el diario de campo.

Triangulación de datos – Informante IV, coordinador lógico-argumentativo

La triangulación articula la entrevista, la observación directa, el diario de campo y la contrastación teórica para relacionar el discurso institucional con las prácticas pedagógicas observadas. Este proceso permite reconocer convergencias y tensiones entre lo expresado por el coordinador, lo observado en el contexto y los referentes que sustentan el pensamiento crítico.

En consecuencia, la triangulación permite profundizar la interpretación del fenómeno desde una relación dialéctica entre discurso institucional, práctica pedagógica y transformación

educativa, sin asumir como definitivas las categorías identificadas hasta su contrastación con el conjunto de los informantes.

Tabla No. 35

Triangulación de Datos – Informante IV coordinador Lógico y argumentativo.

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El coordinador concibe el pensamiento crítico como una capacidad que debe desarrollarse tanto en estudiantes como en docentes, orientada a interpretar, comprender, analizar y reflexionar sobre la realidad. Asimismo, reconoce que la institución declara un modelo pedagógico humanista fundamentado en la pedagogía socio-crítica; sin embargo, admite que la mayoría de las prácticas docentes continúan centradas en la enseñanza transmisiva. Identifica la coexistencia de enfoques tradicionales e innovadores, plantea la necesidad de fortalecer la formación docente y propone metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategias para fomentar el pensamiento crítico.	Durante las observaciones realizadas en diferentes espacios académicos se evidenció que gran parte de las prácticas pedagógicas continuaban orientadas hacia la exposición magistral, el desarrollo de actividades reproductivas y la evaluación centrada en contenidos. No obstante, también se observaron experiencias aisladas en las que algunos docentes promovían actividades colaborativas, análisis de situaciones contextualizadas y participación activa de los estudiantes. Estas prácticas innovadoras no aparecían de manera sistemática ni articulada institucionalmente.	Los registros del diario de campo permitieron constatar la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales e innovadoras. Asimismo, se evidenciaron reflexiones institucionales relacionadas con la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, mejorar la articulación curricular y promover estrategias orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	Los hallazgos guardan relación con Freire (1970), quien plantea la necesidad de una educación problematizadora fundamentada en el diálogo y la reflexión crítica; con Vygotsky (1978), quien destaca la mediación social y la construcción colectiva del conocimiento; con Piaget (1977), quien concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción cognitiva; y con Barrows (1986), quien sustenta el aprendizaje basado en problemas como estrategia para desarrollar capacidades analíticas, investigativas y críticas. Asimismo, Giroux (1997) y McLaren (1998) destacan la función transformadora	La triangulación revela una importante brecha entre el modelo pedagógico institucionalmente declarado y las prácticas pedagógicas predominantes en el aula. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica emerge una tensión entre el discurso humanista-socio-crítico de la institución y la persistencia de prácticas tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos. Asimismo, se evidencia una heterogeneidad pedagógica estructural caracterizada por la coexistencia de enfoques tradicionales e innovadores sin una articulación metodológica consolidada. Los hallazgos permiten interpretar que la institución atraviesa un

Durante las observaciones realizadas en diferentes espacios académicos se evidenció que gran parte de las prácticas pedagógicas continuaban orientadas hacia la exposición magistral, el desarrollo de actividades reproductivas y la evaluación centrada en contenidos. No obstante, también se observaron experiencias aisladas en las que algunos docentes promovían actividades colaborativas, análisis de situaciones contextualizadas y participación activa de los estudiantes. Estas prácticas innovadoras no aparecían de manera sistemática ni articulada			de la educación crítica en los contextos escolares.	proceso de transición pedagógica, donde existe claridad conceptual sobre la importancia del pensamiento crítico y las metodologías activas, pero persisten limitaciones asociadas a la formación docente, la apropiación teórica de los modelos pedagógicos y la sistematización de prácticas innovadoras. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere procesos institucionales orientados a consolidar una cultura pedagógica coherente con los principios humanistas, constructivistas y socio-críticos que orientan el proyecto educativo institucional.

Fuente: Bustamante (2025)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, la triangulación del Informante N.º 4 permite comprender que el pensamiento crítico es concebido como una competencia institucional compartida que involucra a toda la comunidad educativa. Esta visión amplía las perspectivas expresadas por los docentes, al incorporar una dimensión organizacional y cultural del desarrollo crítico.

Los hallazgos evidencian la existencia de una brecha entre el modelo pedagógico humanista-socio-crítico declarado institucionalmente y las prácticas pedagógicas que predominan en el aula. Esta situación coincide con las apreciaciones de los docentes entrevistados, fortaleciendo la credibilidad y consistencia de la información obtenida mediante las distintas técnicas de recolección de datos.

Asimismo, emerge la categoría de heterogeneidad pedagógica estructural, reflejada en la coexistencia de metodologías tradicionales e innovadoras que responden principalmente a iniciativas individuales y no a una política institucióNal plenamente consolidada. Aunque se observan avances hacia enfoques centrados en el aprendizaje, la investigación y la resolución de problemas, estos esfuerzos aún no logran configurar una cultura pedagógica homogénea.

En este contexto, la formación docente aparece como el principal mecanismo de transformación institucióNal. La convergencia entre el coordinador y los docentes respecto a la necesidad de implementar metodologías activas, enfoques constructivistas, aprendizaje basado en problemas y contextualización del conocimiento permite interpretar la existencia de condiciones favorables para una transición pedagógica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media.

Tabla No. 36

Matriz de Triangulación del Informante IV coordinador Lógico y argumentativo.

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Pensamiento crítico como competencia institucióNal compartida	Facione (1990) define el pensamiento crítico como un proceso de juicio reflexivo orientado al análisis, la interpretación y la evaluación de información. Paul y Elder (2014) sostienen que constituye una competencia transversal para la toma de decisiones fundamentadas. Desde la perspectiva de Freire (1970), el pensamiento crítico trasciende la dimensión individual para convertirse en una práctica social orientada a la comprensión y transformación de la realidad.	El discurso del coordinador amplía la comprensión del pensamiento crítico al concebirlo como una competencia que involucra tanto a estudiantes como a docentes. Esta visión permite interpretar que el desarrollo del pensamiento crítico no depende exclusivamente de las capacidades individuales del estudiante, sino de una cultura institucióNal que favorezca la reflexión, el análisis y la comprensión crítica del contexto.
Contextualización del aprendizaje como fundamento de la formación crítica	Freire (1970) plantea que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos para favorecer procesos de	La referencia permanente al contexto evidencia una concepción del aprendizaje vinculada a la interpretación crítica de la realidad.

	concienciación. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia del contexto sociocultural en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de funciones cognitivas superiores.	Los hallazgos permiten comprender que el pensamiento crítico se fortalece cuando los procesos educativos se articulan con las problemáticas y experiencias del entorno social donde se desarrolla el estudiante.
Brecha entre el modelo pedagógico declarado y la práctica pedagógica ejercida	Freire (1970) advierte que las transformaciones educativas requieren coherencia entre los principios pedagógicos y las prácticas desarrolladas. Por su parte, Schön (1992) sostiene que la autenticidad de la acción educativa se evidencia en la correspondencia entre discurso y práctica profesional.	El coordinador reconoce que la institución declara un modelo pedagógico humanista fundamentado en la pedagogía socio-crítica; sin embargo, admite que gran parte de las prácticas docentes continúan centradas en la enseñanza transmisiva. Este hallazgo revela una contradicción estructural entre el modelo institucional formalmente establecido y las dinámicas pedagógicas desarrolladas cotidianamente en el aula.
Heterogeneidad pedagógica estructural	Gimeno Sacristán (2007) señala que las instituciones educativas suelen experimentar coexistencia de diversas racionalidades pedagógicas durante los procesos de transformación. Asimismo, Morin (2002) plantea que los sistemas educativos complejos se caracterizan por dinámicas heterogéneas y procesos de transición paradigmática.	Los hallazgos muestran la coexistencia de prácticas tradicionales, conductistas, constructivistas y activas dentro de la institución. Esta diversidad metodológica no responde a una política pedagógica articulada, sino a iniciativas individuales de los docentes, configurando una heterogeneidad pedagógica que dificulta la consolidación de una identidad metodológica institucional.
Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales y conductistas	Skinner (1974) fundamenta el aprendizaje en procesos de estímulo, respuesta y refuerzo. Freire (1970) critica estos enfoques cuando reducen la educación a la transmisión de contenidos. Asimismo, Pozo (2014) advierte que los modelos centrados en la memorización limitan el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.	El coordinador identifica que una parte importante de los docentes continúa desarrollando prácticas sustentadas en la enseñanza magistral, la repetición de contenidos y la evaluación basada en respuestas cerradas. Esta situación limita la promoción de procesos de análisis, argumentación y reflexión crítica en los estudiantes.
Formación docente como estrategia de transformación pedagógica	Imbernón (2017) sostiene que la formación permanente constituye un factor esencial para la innovación educativa. De igual manera, Marcelo (2009) destaca que la actualización profesional permite resignificar las prácticas pedagógicas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Los hallazgos evidencian que la transformación educativa propuesta por el coordinador se fundamenta en la cualificación docente. Se reconoce que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere no solo cambios metodológicos, sino también una apropiación conceptual de los

		modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje por parte del profesorado.
Aprendizaje Basado en Problemas y metodologías activas como alternativa institucióNal	Barrows (1986) define el Aprendizaje Basado en Problemas como una metodología que promueve la investigación, el razonamiento y la resolución de situaciones reales. Asimismo, Piaget (1977) y Vygotsky (1978) destacan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento.	El coordinador propone la implementación sistemática de metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategias para fortalecer el pensamiento crítico. Esta propuesta coincide con las aspiraciones expresadas por varios docentes entrevistados y constituye una posible ruta de transformación institucióNal.
Necesidad de institucionalizar la innovación pedagógica	Fullan (2002) sostiene que los procesos de cambio educativo requieren estructuras organizacionales que favorezcan la sostenibilidad de la innovación. Asimismo, Bolívar (2012) destaca la importancia del trabajo colaborativo docente para fortalecer las prácticas pedagógicas.	La propuesta de construir bases de datos metodológicas, promover la socialización de experiencias pedagógicas y fortalecer el trabajo colaborativo por áreas evidencia una intención de institucionalizar la innovación educativa. Los hallazgos permiten interpretar que la transformación pedagógica requiere trascender las iniciativas individuales para convertirse en una política institucióNal articulada y sostenible.
Transición pedagógica no consolidada	Kuhn (1971) plantea que los cambios paradigmáticos suelen desarrollarse mediante períodos de coexistencia entre modelos antiguos y emergentes. Morin (2002) señala que los procesos de transformación educativa son complejos, graduales y no lineales.	El diagnóstico presentado por el coordinador (30 % de docentes con prácticas predominantemente tradicionales y 70 % con metodologías mixtas) evidencia que la institución atraviesa un proceso de transición pedagógica. Aunque se observan avances hacia enfoques más activos y participativos, persisten prácticas tradicionales que limitan el desarrollo pleno del pensamiento crítico en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el discurso del coordinador académico permite comprender el fenómeno investigado desde una dimensión institucióNal. Los hallazgos evidencian que el pensamiento crítico es concebido como una competencia compartida por toda la comunidad educativa, orientada a la interpretación, comprensión, análisis y reflexión de la realidad contextual.

Asimismo, emerge como hallazgo central la existencia de una brecha significativa entre el modelo pedagógico humanista-socio-crítico declarado institucionalmente y las prácticas pedagógicas desarrolladas por una parte importante del profesorado. Esta contradicción fortalece los hallazgos obtenidos en los discursos de los docentes y revela una tensión estructural entre los principios pedagógicos institucionales y su concreción en el aula.

De igual manera, se configura una categoría de heterogeneidad pedagógica estructural, caracterizada por la coexistencia de enfoques tradicionales, conductistas, constructivistas y activos, sin una articulación metodológica plenamente consolidada. Esta situación permite interpretar que la institución se encuentra inmersa en un proceso de transición pedagógica que aún no alcanza niveles suficientes de coherencia y sistematización.

Finalmente, la formación docente, el trabajo colaborativo, la contextualización del aprendizaje y la implementación de metodologías activas basadas en problemas y proyectos emergen como las principales estrategias para fortalecer el pensamiento crítico y avanzar hacia una práctica pedagógica coherente con los principios humanistas y socio-críticos que orientan el proyecto educativo institucional.

Figura No. 10

Holograma informante IV coordinador lógico y argumentativo.



Fuente: Bustamante (2025)

Holograma – Informante IV: coordinador lógico y argumentativo

El holograma del informante IV, coordinador lógico y argumentativo, sintetiza los significados emergentes derivados de la interpretación hermenéutica de su discurso. La representación integra su perspectiva institucional sobre la relación entre pensamiento crítico, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y praxis docente en la educación media. A diferencia de los hologramas correspondientes a los docentes, incorpora una mirada de gestión académica que permite comprender la incidencia de la organización curricular, las decisiones institucionales y el acompañamiento pedagógico en el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el discurso del coordinador revela una institución en proceso de transformación pedagógica, caracterizada por la coexistencia de avances y tensiones. Se reconoce la necesidad de contextualizar los aprendizajes, fortalecer el pensamiento crítico e incorporar metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Problemas y otras estrategias de innovación pedagógica. Sin embargo, también se evidencia una distancia entre los principios del modelo pedagógico institucional y algunas prácticas desarrolladas en el aula, donde persisten enfoques tradicionales y conductistas centrados en la transmisión y reproducción del conocimiento.

Esta tensión permite interpretar una heterogeneidad pedagógica institucional, en la que convergen prácticas innovadoras con formas de enseñanza tradicionales. Más que una contradicción aislada, esta coexistencia expresa un proceso de transición en el que los cambios promovidos institucionalmente aún requieren consolidación en la praxis docente. Desde esta lectura, el pensamiento crítico trasciende la responsabilidad individual del docente y se configura como una construcción institucional que demanda coherencia entre el modelo pedagógico, las prácticas de aula y el acompañamiento académico.

En este marco, la formación docente permanente emerge como una condición para reducir la brecha entre los fundamentos pedagógicos institucionales y la práctica educativa. De igual manera, la contextualización del aprendizaje, las metodologías activas y el acompañamiento pedagógico se articulan como elementos que favorecen una cultura institucional orientada a la reflexión, la innovación y el desarrollo del pensamiento crítico.

En síntesis, el holograma del informante IV permite comprender que la transformación pedagógica requiere superar la fragmentación entre discurso institucional y praxis educativa.

Los significados emergentes identificados establecen relaciones entre pensamiento crítico, formación docente, innovación pedagógica, contextualización del aprendizaje y acompañamiento institucional, configurando un entramado interpretativo que aporta a la triangulación de los hallazgos y a la construcción de las categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente de la investigación: "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Tabla No. 37

Diario de campo Informante V

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	18 de noviembre de 2025	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Esta entrevista inicio a las 7:45 a.m. con una conversación entra la investigadora y la entrevistada, se dialogó sobre el propósito de la entrevista, la docente se mostró interesada en lo que se está investigando y con actitud positiva frente a lo conversado. y se dispuso a colaborar en todo lo que esté a su alcance. Manifestó ser licenciada con maestría en el área del conocimiento de humanidades, le gusta leer, y utiliza estrategias en su practicas pedagógicas que conlleven a los estudiantes a enamorarse de la lectura lleva más de 10 años de experiencia pedagógica. Tiempo empleado 15 minutos	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	Se empezó la entrevista, haciendo introducción de las 5 preguntas a responder, luego se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. Cada pregunta fue respondida de	Cada respuesta fue muy acertada, analítica, critica y reflexiva y una vez terminaba las respuestas de cada pregunta, la docente comentaba sobre la dificultad que tienen la mayoría de los estudiantes en el campo le la comprensión, la

	manera lógica, analizando cada uno de los tópicos tratados. Con coherencia, argumentos válidos para evidenciar su postura crítica frente a la educación tradicional que aún en la educación actual Tiempo empleado: 1 h y 05 minutos.	interpretación, él análisis la síntesis y la generalización de los diferentes textos, sean continuos o discontinuos.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo, esta docente se autodenomino ser critica, reflexiva recreativa, puesto que cada clase de ella la convierte en recreación para sus estudiantes, pero a la vez es muy crítica con los proceso de enseñanza y aprendizaje , destacó la importancia de que cada profesor que ejerza la profesión docente en estos momentos ,debe estar, informado y actualizado sobre las nuevas directrices, acuerdos nacionales e internacionales para la cualificación de la educación Tiempo empleado: 45 minutos	El concepto de analítica reflexiva, se evidencio en cada postura y sustento de las respuestas dada por la entrevistada.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 9;50 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los objetivos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. Comprendió las prácticas docentes en el aula. La finalización de la entrevista se realizó de manera cordial y satisfactoria, puesto que se logró obtener la información requerida por la informante.
Firma de la investigadora.		

Fuente: Bustamante (2025)

Figura No. 11

Perfil interpretativo: informante V docente crítica, recreativa y reflexiva



Fuente: Bustamante (2025)

Pregunta # 1. – Pensamiento crítico

¿Profe, ¿cómo considera usted el pensamiento crítico?

Respuesta: "Para mí el pensamiento crítico es la habilidad y la capacidad que tenemos las personas para aportar ideas novedosas, únicas, coherentes y diferentes a las comunes; este pensamiento rompe con esquemas establecidos, ideas o modelos rígidos y tradicionales. Por otro lado, este pensamiento crítico lo concibo como la forma en que el estudiante de la educación media comprende el mundo globalizado de hoy en día, con la capacidad mental de entender la realidad, para tener un mejor conocimiento del contexto y de cada situación que se presenta en los diferentes escenarios de la sociedad".

Unidades de Significado

- El pensamiento crítico como habilidad y capacidad para generar ideas novedosas y coherentes.

- Capacidad de romper con esquemas tradicionales y modelos rígidos.
- Comprensión del mundo globalizado desde la educación media.
- Desarrollo de capacidades cognitivas para comprender la realidad social.
- Interpretación del contexto y de las situaciones que se presentan en la sociedad.

Tabla No. 38

Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Pensamiento crítico	Producción de ideas	"Ideas novedosas, únicas"	Se concibe como capacidad creativa
	Ruptura de esquemas	"Rompe con modelos rígidos"	Implica cuestionamiento estructural
	Comprensión del contexto	"Comprende el mundo globalizado"	Se vincula con la realidad social
	Interpretación social	"Entender la realidad"	Se orienta a lectura crítica del entorno

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante devela una comprensión del pensamiento crítico como una capacidad cognitiva compleja que trasciende la reproducción del conocimiento y se orienta hacia la construcción de ideas propias, la reflexión y el cuestionamiento de esquemas tradicionales. Esta significación permite interpretar el pensamiento crítico como un proceso mediante el cual el estudiante confronta, resignifica y reconstruye sus formas de comprender la realidad.

La referencia a la ruptura de esquemas tradicionales adquiere un sentido relevante dentro de la interpretación hermenéutica, pues expresa una disposición hacia la revisión de concepciones previamente establecidas. En esta perspectiva, pensar críticamente implica superar formas rígidas de aprendizaje para asumir una postura reflexiva, autónoma y transformadora frente al conocimiento.

Asimismo, el discurso sitúa el pensamiento crítico en relación con la comprensión de un mundo globalizado. Esta significación amplía su alcance desde lo estrictamente cognitivo hacia una dimensión contextual y social, en la que el estudiante interpreta las situaciones de su entorno, establece relaciones con problemáticas contemporáneas y construye posicionamientos fundamentados.

Esta comprensión encuentra correspondencia con los planteamientos de Ennis, Facione y Paul y Elder, quienes conciben el pensamiento crítico como un proceso orientado al análisis, la evaluación, la interpretación y la construcción de juicios fundamentados. La convergencia entre el discurso del informante y estos referentes permite reconocer que el pensamiento crítico no se limita al desarrollo de habilidades cognitivas aisladas, sino que articula reflexión, autonomía y comprensión contextual.

En consecuencia, el significado emergente configura el pensamiento crítico como una construcción cognitiva, reflexiva y social, mediante la cual el estudiante desarrolla capacidad para interpretar la realidad, cuestionar concepciones establecidas, construir conocimiento propio y asumir posiciones fundamentadas frente a su contexto. Esta comprensión aporta a la configuración del pensamiento crítico como eje articulador del constructo teórico de la investigación.

Pregunta # 2. modelos pedagógicos.

¿profe, considera usted que el modelo pedagógico, utilizado por los docentes aquí en la institución, en su proceso de enseñanza, fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes?

Respuesta: yo diría que no todos los docentes con su práctica pedagógica y el modelo pedagógico utilizado en el desarrollo de sus clases, contribuyen al fomento del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que muchos le dan prioridad a que aprendan algo de la misma forma, no dándole la oportunidad de que piensen de otra forma diferente a la manera de que ellos enseñan, haciéndolo que se limiten solo a que realicen lo que escriben en el tablero, dejando de lado el aprendizaje significativo o el aprendizaje basado en problemas, el cual ayuda considerablemente el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla No. 39

Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos y desarrollo del pensamiento crítico	Limitaciones en la práctica pedagógica	"No todos los docentes con su práctica pedagógica y el modelo pedagógico utilizado en el desarrollo de sus clases	El discurso del informante clave permite evidenciar que no todos los docentes implementan modelos pedagógicos

		contribuyen al fomento del pensamiento crítico.”	orientados al desarrollo del pensamiento crítico.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante evidencia una postura crítica frente a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución, señalando que no todos los docentes implementan modelos pedagógicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico. Esta situación se manifiesta en la persistencia de metodologías tradicionales que privilegian la transmisión homogénea del conocimiento y la reproducción de contenidos, limitando la posibilidad de que los estudiantes construyan saberes de manera autónoma.

Asimismo, se identifica que algunas prácticas docentes continúan centradas en actividades repetitivas, como la copia de información del tablero, lo cual restringe el desarrollo de procesos cognitivos superiores tales como el análisis, la argumentación y la reflexión crítica. En este sentido, el aprendizaje se reduce a la reproducción de contenidos, dejando de lado la problematización del conocimiento.

Por otra parte, el informante resalta la importancia de estrategias pedagógicas activas, particularmente el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas, como alternativas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Estas perspectivas se articulan con enfoques contemporáneos que promueven la participación activa del estudiante y la construcción reflexiva del conocimiento.

En consecuencia, el discurso permite inferir la necesidad de fortalecer la práctica pedagógica mediante la incorporación de modelos didácticos que estimulen la indagación, el análisis y la interpretación crítica de la realidad, configurando el pensamiento crítico como eje fundamental del proceso educativo.

Pregunta # 3.

profe, ¿qué teorías de aprendizaje considera usted que utilizan los docentes de la institución en su práctica pedagógica?

Respuesta : : si miramos la realidad de las clases desarrolladas por los docentes, con los estudiantes, nos damos cuenta que la teoría de aprendizaje predominante es la tradicionalista, memorista, coherente con el modelo pedagógico conductista, ya que los estudiantes cuando les

corresponde realizar otras actividades diferentes, como las que se desarrollan en la asignatura de lectura recreativa y critica, donde los estudiantes deben hacer uso de sus habilidades de pensamiento crítico, para ir construyendo poco a poco su conocimiento, se le dificulta realizar sus procesos mentales de manera organizada.

Tabla No. 40

Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Teorías de aprendizaje en la práctica pedagógica	Aprendizaje memorístico	"La teoría de aprendizaje predominante es la tradicionalista, memorista."	El informante enfatiza que en las clases se evidencia una marcada influencia de enfoques tradicionalistas y memorísticos, lo que poco repercuten en los procesos cognitivos de mayor complejidad.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica

El discurso del informante devela una percepción crítica frente al predominio de prácticas pedagógicas de carácter tradicional y memorístico, asociadas a una orientación conductista del aprendizaje. Esta significación permite interpretar que la reproducción de contenidos continúa ocupando un lugar relevante en la praxis educativa, generando tensiones con las demandas formativas del pensamiento crítico.

Las dificultades que manifiestan los estudiantes ante actividades de análisis, interpretación y construcción de conocimiento, particularmente en lectura crítica, adquieren significado dentro de esta realidad pedagógica. No se trata únicamente de limitaciones individuales, sino de una posible correspondencia entre las experiencias de aprendizaje que se promueven y las formas de pensamiento que los estudiantes logran desarrollar. Desde esta perspectiva, una enseñanza centrada predominantemente en la repetición ofrece menores posibilidades para movilizar procesos cognitivos reflexivos y autónomos.

La interpretación hermenéutico-dialéctica permite reconocer, por tanto, una tensión entre prácticas pedagógicas tradicionales y las exigencias de una formación orientada al pensamiento crítico. Esta tensión evidencia la necesidad de resignificar las formas de enseñar y

aprender, favoreciendo experiencias constructivas, socioculturales, activas y contextualizadas que sitúen al estudiante como participante en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, el significado emergente establece una relación entre teorías del aprendizaje, praxis pedagógica y desarrollo del pensamiento crítico, constituyéndose en un elemento relevante para la comprensión del fenómeno y para la posterior construcción de las categorías teorizadoras.

Pregunta # 4.

¿desarrolla usted actividades o hace uso de alguna metodología que contribuya a fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

Respuesta: Bueno, como docente de lenguaje y en especial de lectura recreativa y critica, hago uso de una metodología fundamentada en el constructivismo dejando que el estudiante construya su propio conocimiento, mediante el desarrollo de diferentes actividades y experiencias significativas, en donde los estudiantes hacen procesos de indagación, lo que permite la reflexión sobre su propio aprendizaje. Además de esto, les planteo el desarrollo de actividades diversas tales como: debates, posibles soluciones de problemáticas reales que se viven dentro y fuera del país. también los llevo a que asuman el rol de investigadores con situaciones que los lleven a cuestionar, justificar y evaluar su conocimiento y aprendizaje.

Tabla No. 41

Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P 4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Enfoque constructivista del aprendizaje	"Uso de una metodología fundamentada en el constructivismo"	El docente concibe el aprendizaje como un proceso activo en el cual el estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y sus experiencias.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica de la información

El discurso del informante devela una concepción de la práctica pedagógica sustentada en principios constructivistas, en la que el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento. Las experiencias significativas, la indagación, la reflexión y el análisis adquieren así sentido como mediaciones que desplazan la enseñanza centrada en la transmisión hacia procesos de aprendizaje más participativos.

Las estrategias referidas por el docente, entre ellas los debates, el análisis de problemáticas sociales y las actividades investigativas, revelan una orientación hacia el desarrollo de habilidades cognitivas vinculadas con el pensamiento crítico. En estas prácticas, el estudiante no se limita a recibir información, sino que interpreta, cuestiona, argumenta y construye significados a partir de situaciones contextualizadas.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, emerge una correspondencia entre la concepción del aprendizaje expresada por el informante y las estrategias que desarrolla en su praxis. Esta relación adquiere particular significado frente a la coexistencia de prácticas tradicionales identificadas en la institución, pues evidencia diferentes formas de comprender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, el significado emergente configura una relación entre constructivismo, praxis pedagógica y pensamiento crítico, en la que las estrategias activas y contextualizadas favorecen la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Esta interpretación aporta a la comprensión de las tensiones y posibilidades de transformación presentes en la realidad pedagógica estudiada y contribuye a la configuración del constructo teórico emergente.

Pregunta # 5

¿profe que modelo pedagógico considera usted se debe implementar en la institución para cualificar la práctica pedagógica de los docentes y a la vez, fomentar el pensamiento crítico?

Respuesta:" "Teniendo en cuenta que en la institución existe un modelo pedagógico humanista, centrado en la formación integral, los valores y la autonomía, considero que este debe continuar; sin embargo, puede complementarse con el modelo crítico-social, que concibe al ser humano como sujeto histórico y transformador (Freire, 1970). Asimismo, este modelo puede articularse con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y el enfoque

sociocultural de Vygotsky (1978), con el propósito de implementar de manera integrada estrategias y actividades pedagógicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, el aprendizaje basado en problemas y el abordaje de situaciones reales del entorno pueden contribuir a que cada docente asuma un compromiso activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la interpretación, la comprensión, el análisis, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas mediante procesos de consulta e indagación".

Tabla No. 42

Matriz de categorización — Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva. (P5).

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos	Modelo pedagógico crítico-social	"Complementar el modelo humanista con el modelo crítico-social"	Se plantea la necesidad de integrar una perspectiva pedagógica que promueva la reflexión crítica y la transformación del contexto social.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica de la información

El discurso del informante devela una concepción integradora de los modelos pedagógicos como fundamento para resignificar la práctica docente y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. En este marco, reconoce el modelo humanista como base de la formación integral, al destacar la autonomía, los valores y el desarrollo pleno del estudiante como elementos constitutivos del proceso educativo.

A esta perspectiva incorpora el modelo crítico-social, desde el cual el estudiante es comprendido como sujeto histórico, reflexivo y capaz de participar en la transformación de su realidad. Esta articulación expresa una transición desde una formación centrada principalmente en el desarrollo individual hacia una concepción educativa que vincula aprendizaje, reflexión crítica y compromiso con el contexto social.

El significado adquiere mayor profundidad al relacionar estos modelos con el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978). Desde esta convergencia, el conocimiento se construye mediante la relación con los saberes

previos, la interacción social y la participación activa del estudiante, configurando condiciones pedagógicas favorables para el desarrollo del pensamiento crítico.

De igual manera, la referencia al aprendizaje basado en problemas y al abordaje de situaciones reales del entorno revela una orientación hacia metodologías que sitúan al estudiante frente a problemas susceptibles de análisis, interpretación y argumentación. Estas mediaciones didácticas favorecen procesos cognitivos complejos y la toma de decisiones fundamentadas a partir de la consulta, la indagación y la reflexión.

Tabla No. 43

Triangulación de Datos – Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El docente concibe el pensamiento crítico como una capacidad orientada a la construcción de ideas propias, el cuestionamiento de estructuras tradicionales del conocimiento y la comprensión de las dinámicas del mundo contemporáneo. Asimismo, manifiesta una postura crítica frente a las prácticas pedagógicas predominantes en la institución, señalando la persistencia de metodologías tradicionales que limitan la autonomía intelectual de los estudiantes. Reconoce la importancia del aprendizaje significativo, el aprendizaje basado	Durante las observaciones realizadas en el aula se evidenció una práctica pedagógica caracterizada poca participación de los estudiantes en actividades de análisis, discusión y construcción colectiva del conocimiento. Se observaron pocos espacios de debate, reflexión sobre problemáticas sociales y ejercicios de interpretación que favorecían la argumentación y la formulación de posturas críticas frente a diversas situaciones del contexto.	Los registros del diario de campo permitieron identificar la implementación de actividades orientadas a la investigación, la lectura crítica, la discusión de problemáticas contextualizadas y la formulación de preguntas reflexivas. Asimismo, se registró una actitud docente orientada a estimular la participación estudiantil, el intercambio de ideas y la construcción autónoma de conocimientos, favoreciendo ambientes de aprendizaje dialógicos y colaborativos.	Los hallazgos dialogan con Freire (1970), quien concibe la educación como una práctica de libertad orientada a la transformación crítica de la realidad; con Ausubel (2002), quien plantea que el aprendizaje significativo favorece la comprensión profunda y la construcción de conocimientos relevantes; con Vygotsky (1978), quien destaca la interacción social como mediadora del aprendizaje; y con Piaget (1977), quien sostiene que el conocimiento se construye activamente mediante procesos de reflexión y reorganización cognitiva. Asimismo, Barrows (1986) fundamenta el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para promover el análisis,	La triangulación evidencia una alta correspondencia entre la concepción pedagógica expresada por el docente y las prácticas observadas en el aula. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, emerge una visión del pensamiento crítico como proceso emancipador orientado a la construcción autónoma del conocimiento, la reflexión crítica y la comprensión contextualizada de la realidad. A diferencia de otros discursos donde se identifican tensiones entre concepción y práctica, en este caso se observa una coherencia significativa entre los fundamentos teóricos asumidos por el docente y las estrategias pedagógicas

en problemas y las estrategias de investigación como alternativas para fortalecer el pensamiento crítico. Además, considera pertinente la articulación entre el modelo humanista y el enfoque crítico-social, sustentados en teorías como el aprendizaje significativo y el socio-constructivismo.			la investigación y la resolución crítica de situaciones reales.	implementadas. Asimismo, se evidencia una postura crítica frente a las limitaciones de las prácticas tradicionales predominantes en la institución y una clara orientación hacia enfoques constructivistas, socio-constructivistas y crítico-sociales que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Fuente: Bustamante (2025)

Síntesis hermenéutico-dialéctica del Informante N.º 5

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, la triangulación del Informante N.º 5 devela una concepción del pensamiento crítico que trasciende su consideración como conjunto de habilidades cognitivas para configurarlo como una forma de relación consciente del estudiante con el conocimiento y con su realidad. La autonomía intelectual, la construcción de ideas propias, la problematización y la comprensión crítica del contexto adquieren, en este discurso, un sentido articulador: pensar críticamente implica no aceptar el conocimiento como algo acabado, sino interrogarlo, confrontarlo y reconstruirlo a partir de la experiencia y de las condiciones sociales en las que se produce. En esta perspectiva, el estudiante deja de ocupar una posición pasiva frente al saber y se reconoce como sujeto que interpreta, argumenta y participa en la construcción de significados.

Esta comprensión encuentra correspondencia con los hallazgos derivados de la observación de la práctica pedagógica. Las actividades de investigación, discusión, análisis de situaciones y argumentación evidencian que la concepción expresada por el informante no permanece únicamente en el plano discursivo, sino que encuentra posibilidades de concreción en la praxis. La participación activa de los estudiantes adquiere entonces un significado particular, pues no se reduce a intervenir en una actividad, sino que supone movilizar saberes previos, confrontar perspectivas, formular preguntas y elaborar respuestas fundamentadas. En

este entramado se reconoce una proximidad con el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), en cuanto el aprendizaje se comprende como construcción de significados mediada por la experiencia, la interacción y el contexto.

La triangulación también permite develar una tensión significativa entre esta perspectiva y las prácticas tradicionales identificadas en otros escenarios de la institución. Mientras determinadas prácticas privilegian la memorización, la repetición y la reproducción de contenidos, el discurso y la praxis del informante desplazan el centro del proceso hacia la problematización, la indagación y la construcción argumentada del conocimiento. La tensión no debe comprenderse únicamente como oposición entre metodologías, sino como expresión de dos maneras diferentes de concebir la relación pedagógica: una centrada en la transmisión de saberes y otra orientada hacia la participación del estudiante en su construcción. Esta dialéctica permite comprender que la transformación del pensamiento crítico requiere modificar no solo las estrategias didácticas, sino también las concepciones que sustentan la enseñanza y el aprendizaje.

En esta misma dirección, la incorporación del modelo crítico-social adquiere un significado que amplía la perspectiva humanista presente en la institución. El humanismo aporta la centralidad de la persona, la autonomía y la formación integral, mientras que la perspectiva crítico-social incorpora la lectura problematizadora de la realidad y la posibilidad de actuar sobre ella. En diálogo con Freire (1970), esta articulación permite comprender la educación como una práctica que no se agota en la apropiación de contenidos, sino que favorece la lectura crítica del mundo y la participación consciente del sujeto en su transformación. Por ello, la autonomía que emerge del discurso no puede entenderse únicamente como capacidad individual para aprender, sino como posibilidad de pensar, tomar posición y actuar responsablemente frente a situaciones de su contexto.

A su vez, la propuesta de trabajar con problemas y situaciones reales del entorno revela que la contextualización constituye un puente entre pensamiento y experiencia. Cuando el estudiante analiza una problemática cercana, consulta diversas fuentes, contrasta información, argumenta y toma decisiones fundamentadas, el conocimiento adquiere una dimensión funcional, reflexiva y social. De este modo, las habilidades de interpretación, análisis,

argumentación y toma de decisiones dejan de aparecer como capacidades aisladas y se configuran como momentos articulados de un proceso de construcción crítica del conocimiento.

En consecuencia, la interpretación hermenéutico-dialéctica del Informante N.º 5 permite reconocer como significado emergente la articulación entre formación integral, autonomía intelectual, construcción social del conocimiento y transformación crítica del contexto. Esta articulación sitúa al pensamiento crítico como eje mediador entre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y la praxis docente. Así, el hallazgo no consiste únicamente en identificar metodologías favorables al pensamiento crítico, sino en develar la necesidad de una coherencia pedagógica en la que las concepciones sobre el estudiante, el conocimiento y la enseñanza se correspondan con prácticas que posibiliten interpretar, cuestionar, argumentar y transformar la realidad.

Desde esta comprensión, la experiencia del informante constituye un referente interpretativo para el constructo teórico emergente, al mostrar que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media demanda una articulación dinámica entre modelo humanista y crítico-social, aprendizaje significativo y enfoque sociocultural, metodologías activas y problematización del contexto. La hermenéusis permite comprender, por tanto, que la transformación pedagógica no depende de la incorporación aislada de una estrategia, sino de la resignificación de la praxis educativa desde una concepción del estudiante como sujeto autónomo, reflexivo, social

Tabla No. 44

Matriz de Triangulación del Informante V Docente crítica, recreativa y reflexiva

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Pensamiento crítico como construcción autónoma del conocimiento	Facione (1990) define el pensamiento crítico como un proceso de juicio autorregulado orientado al análisis, interpretación y evaluación de información. Paul y Elder (2014) lo conciben como una capacidad para cuestionar supuestos y construir razonamientos fundamentados. Freire (1970) lo vincula con la concienciación y la emancipación intelectual.	El discurso del informante evidencia una comprensión del pensamiento crítico como una capacidad orientada a la producción de ideas propias, el cuestionamiento de conocimientos establecidos y la construcción autónoma de significados. Esta concepción sitúa al estudiante como sujeto activo del aprendizaje y fortalece la autonomía intelectual como eje fundamental del desarrollo crítico.

Pensamiento crítico como práctica emancipadora y transformadora	Freire (1970) sostiene que la educación crítica debe propiciar procesos de reflexión y transformación de la realidad. Giroux (1997) plantea que el pensamiento crítico constituye una herramienta para la participación democrática y la transformación social.	La referencia a la ruptura de esquemas tradicionales de pensamiento permite interpretar una visión emancipadora del conocimiento. El docente concibe el pensamiento crítico como una herramienta que posibilita comprender, cuestionar y transformar la realidad, trascendiendo la simple adquisición de información.
Contextualización del conocimiento y comprensión de la realidad social	Vygotsky (1978) destaca la influencia del contexto sociocultural en la construcción del aprendizaje. Freire (1970) propone una educación contextualizada basada en la lectura crítica del mundo. Morin (2002) resalta la necesidad de comprender los fenómenos desde su complejidad contextual.	Los hallazgos evidencian que el pensamiento crítico es concebido como una capacidad estrechamente vinculada con la comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas. El docente reconoce que el aprendizaje adquiere significado cuando se relaciona con las problemáticas y experiencias del contexto.
Crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales y memorísticas	Freire (1970) critica la educación bancaria basada en la transmisión pasiva de contenidos. Pozo (2014) señala que los modelos centrados en la repetición limitan el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Skinner (1974) fundamenta los enfoques conductistas asociados a la reproducción de respuestas observables.	El informante identifica la persistencia de metodologías tradicionales caracterizadas por la copia, la memorización y la reproducción de contenidos. Desde una perspectiva crítica, interpreta estas prácticas como limitantes para el desarrollo de capacidades analíticas, reflexivas y argumentativas en los estudiantes.
Limitaciones del conductismo para el desarrollo del pensamiento crítico	Skinner (1974) explica el aprendizaje mediante procesos de estímulo y respuesta. En contraste, Piaget (1977) y Vygotsky (1978) defienden la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores mediante la interacción y la reflexión.	El docente establece una relación entre el predominio de enfoques conductistas y las dificultades que presentan los estudiantes para analizar, interpretar y construir conocimiento de manera autónoma. Esta percepción fortalece la categoría emergente relacionada con las limitaciones del aprendizaje memorístico.
Prácticas pedagógicas constructivistas orientadas al pensamiento crítico	Piaget (1977) sostiene que el aprendizaje se construye activamente mediante procesos de equilibrio cognitivo. Vygotsky (1978) destaca la mediación social del aprendizaje. Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo favorece la comprensión profunda y duradera.	Las observaciones y registros del diario de campo evidencian la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el análisis, la investigación, el debate y la reflexión. Estas prácticas favorecen la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico.
Coherencia entre discurso pedagógico y práctica educativa	Schön (1992) plantea que la práctica reflexiva se evidencia	A diferencia de otros informantes, el docente evidencia una notable

	cuando existe correspondencia entre las concepciones profesionales y las acciones desarrolladas. Imbernón (2017) destaca la importancia de la coherencia pedagógica para garantizar procesos educativos significativos.	correspondencia entre sus concepciones teóricas y las estrategias implementadas en el aula. Esta coherencia fortalece la credibilidad de los hallazgos y permite interpretar una praxis pedagógica consistente con los principios constructivistas y críticos asumidos.
Integración del modelo humanista y crítico-social	Rogers (1983) destaca la formación integral y el desarrollo de la autonomía personal desde el enfoque humanista. Freire (1970) y Giroux (1997) plantean que la educación debe promover la reflexión crítica y la transformación social.	El informante propone complementar el modelo humanista con el enfoque crítico-social, integrando la formación en valores, la autonomía personal y la capacidad transformadora del sujeto. Esta articulación favorece una visión integral del desarrollo humano y del pensamiento crítico.
Aprendizaje significativo y socio-constructivismo como fundamentos para la formación crítica	Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con estructuras cognitivas previas. Vygotsky (1978) enfatiza la importancia de la interacción social y la mediación cultural en la construcción del conocimiento.	Los hallazgos evidencian que el docente reconoce el potencial del aprendizaje significativo y del socio-constructivismo para promover procesos de comprensión profunda, reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento. Estas teorías emergen como fundamentos esenciales para fortalecer el pensamiento crítico en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

Síntesis hermenéutico-dialéctica del Informante N.º 5

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, el discurso del Informante N.º 5 devela una comprensión integradora del pensamiento crítico como proceso de construcción autónoma del conocimiento, reflexión contextualizada y participación consciente en la transformación de la realidad. Esta concepción trasciende la adquisición de contenidos y sitúa al estudiante como sujeto activo, capaz de interpretar, cuestionar, argumentar y construir significados a partir de sus experiencias y de las situaciones de su contexto. En este sentido, el discurso articula principios constructivistas, socioculturales, humanistas y crítico-sociales que amplían la comprensión del pensamiento crítico dentro de la práctica educativa.

Asimismo, emerge una postura reflexiva frente a las prácticas pedagógicas tradicionales presentes en determinados espacios institucionales, especialmente aquellas centradas en la memorización y reproducción de contenidos. La tensión identificada no se limita a una

diferencia metodológica, sino que expresa distintas formas de comprender el aprendizaje: una orientada a la transmisión del conocimiento y otra centrada en su construcción activa. Desde esta lectura, las prácticas transmisivas reducen las posibilidades de problematizar, interpretar y argumentar, mientras que las experiencias participativas favorecen condiciones para el desarrollo de la autonomía intelectual.

Un hallazgo relevante se configura en la correspondencia entre las concepciones pedagógicas expresadas por el informante y las prácticas observadas durante el proceso investigativo. Las estrategias de participación, investigación, argumentación y contextualización del aprendizaje muestran que el pensamiento crítico encuentra posibilidades de concreción en la praxis docente. Esta correspondencia permite comprender que la transformación pedagógica adquiere mayor significado cuando las concepciones sobre el aprendizaje se traducen en experiencias que involucran al estudiante en la construcción y problematización del conocimiento.

En este entramado, la propuesta de articular el modelo humanista con el enfoque crítico-social, junto con el aprendizaje significativo y el socio-constructivismo, configura una comprensión relacional del fenómeno. La formación integral, la autonomía, la interacción social y la lectura crítica del contexto convergen en una praxis orientada no solo a comprender la realidad, sino también a asumir posiciones fundamentadas frente a ella. Por tanto, el significado emergente se sitúa en la articulación entre modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y prácticas didácticas, como condición para favorecer el pensamiento crítico en la educación media.

Esta interpretación aporta a la construcción del constructo teórico emergente al mostrar que el pensamiento crítico no se desarrolla mediante estrategias aisladas, sino mediante una praxis pedagógica coherente con una concepción activa, reflexiva, contextualizada y transformadora del aprendizaje.

Figura No. 12

Holograma informante V docente crítica, recreativa y reflexiva.



Fuente: Bustamante (2025)

El holograma informante V (docente crítica, recreativa y reflexiva)

Representa la síntesis gráfica de los significados emergentes derivados de la interpretación hermenéutica de su discurso. La configuración de las categorías permite comprender una concepción del pensamiento crítico como una construcción autónoma, reflexiva y contextualizada, vinculada con la capacidad del estudiante para interpretar su realidad, cuestionarla y participar activamente en su transformación. En este sentido, el discurso del informante articula el modelo humanista y crítico-social con los principios del aprendizaje significativo y del socio-constructivismo, reconociendo al estudiante como sujeto activo en la construcción de sus conocimientos.

Desde una perspectiva hermenéutica, el holograma evidencia que la docente comprende el pensamiento crítico no únicamente como una habilidad cognitiva, sino como una práctica emancipadora y transformadora, estrechamente relacionada con la comprensión de la realidad social. Esta perspectiva se fortalece mediante prácticas pedagógicas de orientación constructivista, en las cuales el aprendizaje adquiere sentido a partir de la contextualización del conocimiento, la participación activa y la reflexión sobre situaciones significativas. Así, la práctica educativa se orienta hacia la formación de estudiantes capaces de construir argumentos, interpretar su entorno y desarrollar posiciones autónomas frente a las problemáticas de su contexto.

A su vez, las categorías representadas revelan una tensión entre esta perspectiva transformadora y la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales y memorísticas, así como de ciertos rasgos asociados al conductismo que pueden limitar el desarrollo del pensamiento crítico. Esta tensión resulta particularmente significativa porque el discurso del informante reconoce la necesidad de mantener coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa, de manera que los principios constructivistas, humanistas y crítico-sociales no permanezcan únicamente en el plano conceptual, sino que se traduzcan en experiencias concretas de aprendizaje. La crítica a las prácticas tradicionales, por tanto, constituye un elemento dinamizador para la resignificación de la praxis docente.

En consecuencia, el holograma permite interpretar una praxis docente crítica, reflexiva y contextualizada, en la que la integración de enfoques humanistas, crítico-sociales y socio-constructivistas favorece una comprensión del aprendizaje como proceso activo, significativo y socialmente situado. Las relaciones entre las categorías muestran que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere superar prácticas centradas en la reproducción memorística del conocimiento y avanzar hacia experiencias pedagógicas que promuevan autonomía, reflexión, participación y transformación de la realidad. De este modo, el holograma constituye un recurso interpretativo que integra los sentidos construidos a partir del discurso del Informante V y aporta elementos para la triangulación de los hallazgos y la construcción de las categorías **t**eorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente de la investigación.

Tabla No. 45

Matriz general de convergencias y divergencias de los 5 informantes docentes.

Categorías Emergentes de los Informantes	Convergencias Encontradas	Divergencias Encontradas	Categoría Definitiva Emergente
Modelos pedagógicos presentes en la práctica docente	Los cinco informantes reconocen la coexistencia de diversos modelos pedagógicos en la institución, predominando enfoques humanistas, constructivistas y, en algunos casos, tradicionales.	Algunos docentes consideran que existe una orientación claramente definida, mientras otros perciben una aplicación flexible y ecléctica de los modelos.	Integración de modelos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento crítico
teorías del aprendizaje que sustentan la enseñanza	Coinciden en la influencia del constructivismo y del aprendizaje significativo como referentes que orientan las experiencias de aprendizaje.	Se evidencian diferencias en el nivel de apropiación conceptual de las teorías y en su aplicación práctica dentro del aula.	Articulación de los procesos de enseñanza para la formación crítica
Estrategias pedagógicas utilizadas en el aula	Existe consenso en la utilización de actividades participativas, análisis de situaciones, trabajo colaborativo y resolución de problemas.	Algunos informantes reportan una mayor frecuencia de metodologías activas, mientras otros reconocen la persistencia de prácticas expositivas tradicionales.	Prácticas pedagógicas mediadoras del pensamiento crítico
Participación estudiantil en los procesos de aprendizaje	importancia de promover la participación activa del	Varían las percepciones sobre el nivel real de	Protagonismo estudiantil en la construcción del conocimiento

	estudiante en la construcción del conocimiento.	participación alcanzado por los estudiantes.	
Desarrollo del pensamiento crítico	Los informantes coinciden en considerar el pensamiento crítico como una competencia esencial para la formación integral y la transformación social.	Se observan diferencias en las estrategias específicas utilizadas para estimularlo y evaluarlo.	Pensamiento crítico como eje transversal de la formación educativa
Rol del docente en la formación crítica	Existe consenso en que el docente debe actuar como orientador, mediador y facilitador del aprendizaje.	Exaltacion del desarrollo meramente académico, mientras que otros resaltan el acompañamiento reflexivo y socioemocional.	Mediación pedagógica para la reflexión crítica
Contextualización del aprendizaje	Todos reconocen la necesidad de relacionar los contenidos con la realidad social y cultural de los estudiantes.	La profundidad de esta contextualización varía según las experiencias descritas por cada informante.	Aprendizaje contextualizado y significativo
Factores que favorecen el pensamiento crítico	Coinciden en la importancia del diálogo, la argumentación, la investigación y la reflexión permanente.	Algunos incorporan el uso de tecnologías y recursos digitales como factor potenciador, mientras otros no lo consideran prioritario.	Cultura pedagógica orientada a la reflexión y la argumentación
Limitaciones para el desarrollo del pensamiento crítico	Reconocen la existencia de obstáculos asociados al tiempo, currículo, recursos y hábitos de aprendizaje tradicionales.	Difieren en la valoración del impacto que estos factores tienen sobre la práctica pedagógica.	Tensiones institucionales y pedagógicas para la formación crítica

Fuente: Bustamante (2025)

Como resultado del análisis convergente y divergente de los discursos de los cinco informantes, emergen las siguientes categorías;

- Integración de modelos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Articulación teórico-pedagógica para la formación crítica.
- Prácticas pedagógicas mediadoras del pensamiento crítico.
- Protagonismo estudiantil en la construcción del conocimiento.
- Pensamiento crítico como eje transversal de la formación educativa.
- Mediación pedagógica para la reflexión crítica.
- Aprendizaje contextualizado y significativo.

- Cultura pedagógica orientada a la reflexión y la argumentación.
- Tensiones institucionales y pedagógicas para la formación crítica.

Tabla No. 46

Matriz General de Integración Hermenéutica de Hallazgos

Categoría Definitiva	Hallazgos Integrados	Sustento Teórico	Interpretación Hermenéutica	Aporte a la Aproximación Teórica Emergente
Integración de modelos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento crítico	Los informantes reconocen la coexistencia de modelos pedagógicos humanistas, constructivistas y, en menor medida, tradicionales, orientados a favorecer la participación y reflexión del estudiante.	Rogers (1983), Flórez Ochoa (2005), Freire (1970), De Zubiría (2006).	La práctica pedagógica no responde a un único modelo puro, sino a una integración dinámica de enfoques que buscan responder a las demandas formativas contemporáneas. Esta convergencia evidencia una transición desde paradigmas centrados en la transmisión hacia perspectivas orientadas a la construcción crítica del conocimiento.	Surge la noción de ecología pedagógica crítica, entendida como la articulación flexible de modelos pedagógicos que favorecen el desarrollo de capacidades reflexivas y transformadoras en los estudiantes.
Articulación teórico-pedagógica para la formación crítica	Los docentes fundamentan sus prácticas principalmente en postulados constructivistas y del aprendizaje significativo, privilegiando la comprensión sobre la memorización.	Piaget (1977), Ausubel (1983), Vygotsky (1978), Bruner (1997).	Los discursos evidencian que el pensamiento crítico emerge cuando el estudiante logra relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y contextos socioculturales. El aprendizaje se configura como un proceso activo de construcción de significados.	Se consolida el principio de aprendizaje crítico contextualizado, donde la comprensión significativa constituye la base para la reflexión, argumentación y toma de decisiones fundamentadas.
Prácticas pedagógicas mediadoras del pensamiento crítico	Las estrategias más recurrentes incluyen debates, análisis de casos, resolución de problemas, trabajo	Freire (1970), Facione (1990), Lipman (2003), Paul y Elder (2005).	Las prácticas pedagógicas trascienden la transmisión de contenidos para convertirse en	Se configura la categoría de mediación pedagógica crítica, entendida como el conjunto de acciones

	colaborativo e investigación escolar.		escenarios de diálogo, cuestionamiento y construcción colectiva de saberes. El pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante participa activamente en procesos de indagación y argumentación.	docentes orientadas a promover la reflexión sistemática sobre la realidad.
Protagonismo estudiantil en la construcción del conocimiento	Los informantes coinciden en que el estudiante debe asumir un papel activo en los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento.	Dewey (1995), Vygotsky (1978), Bruner (1997), Freire (1970).	El estudiante deja de ser receptor pasivo para convertirse en sujeto cognoscente capaz de interpretar, cuestionar y reconstruir la realidad desde su propia experiencia.	Emerge el concepto de agencia crítica estudiantil, como capacidad de participación consciente y reflexiva en la construcción del conocimiento y en la transformación de su entorno.
Pensamiento crítico como eje transversal de la formación educativa	todos los participantes consideran el pensamiento crítico una competencia esencial para la formación integral y ciudadana.	Ennis (2011), Facione (1990), Paul y Elder (2005), UNESCO (2021).	El pensamiento crítico no aparece como una habilidad aislada ni exclusiva de una asignatura, sino como una competencia transversal que orienta la comprensión de la realidad y la toma de decisiones responsables.	Se propone una visión del pensamiento crítico como principio articulador del currículo, capaz de integrar conocimientos, valores y competencias para la vida democrática.
Mediación pedagógica para la reflexión crítica	Los docentes se reconocen como orientadores, facilitadores y acompañantes de procesos de aprendizaje reflexivo.	Vygotsky (1978), Feuerstein (1980), Freire (1970), Tardif (2004).	La figura docente adquiere un carácter mediador que favorece el tránsito del estudiante hacia niveles superiores de análisis, interpretación y juicio crítico.	Surge la categoría de liderazgo pedagógico reflexivo, caracterizado por la capacidad docente de generar experiencias de aprendizaje que estimulan la autonomía intelectual.
Aprendizaje contextualizado y significativo	Los participantes destacan la necesidad de vincular los contenidos	Ausubel (1983), Morin (2002), Freire (1970), Tobón (2013).	El conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con situaciones reales que interpelan	Se fortalece la concepción de contextualización crítica del aprendizaje, donde

	académicos con las problemáticas sociales y culturales del entorno		al estudiante y demandan respuestas argumentadas.	la realidad social se convierte en fuente permanente de reflexión y construcción de saberes.
Cultura pedagógica orientada a la reflexión y la argumentación	El diálogo, la participación, la investigación y la argumentación son reconocidos como elementos esenciales para desarrollar el pensamiento crítico.	Habermas (1987), Lipman (2003), Freire (1970), Paul y Elder (2005)	Los hallazgos sugieren que el pensamiento crítico se desarrolla en ambientes educativos donde predomina la comunicación dialógica y la construcción colectiva del conocimiento.	Se propone la noción de cultura escolar deliberativa, fundamentada en la argumentación, el respeto por la diversidad de ideas y la reflexión permanente.
Tensiones institucionales y pedagógicas para la formación crítica	Los docentes identifican limitaciones relacionadas con tiempo, currículo, recursos y permanencia de prácticas tradicionales.	Giroux (1997), Apple (2008), Morin (2002), Freire (1970).	Las tensiones evidencian la coexistencia de discursos innovadores con estructuras institucionales que aún reproducen enfoques tradicionales de enseñanza.	Se reconoce la necesidad de una transformación institucional crítica, orientada a generar condiciones favorables para la consolidación de prácticas pedagógicas emancipadoras.

Fuente: Bustamante (2025)

El análisis convergente de los discursos permite develar que el pensamiento crítico en la educación media no emerge como resultado de la aplicación aislada de un modelo pedagógico o de una teoría del aprendizaje, sino de la interacción entre concepciones pedagógicas, fundamentos teóricos y prácticas contextualizadas. Esta convergencia revela que el desarrollo del pensamiento crítico adquiere sentido cuando el docente asume una mediación reflexiva, reconoce al estudiante como sujeto activo y establece vínculos entre los contenidos escolares y las situaciones socioculturales que configuran su realidad.

Los significados compartidos por los informantes permiten interpretar, además, una tensión entre formas tradicionales de enseñanza, centradas en la transmisión, memorización y reproducción del conocimiento, y prácticas orientadas hacia la participación, la indagación, el diálogo y la problematización. Esta tensión no constituye únicamente una diferencia metodológica, sino una expresión de distintas maneras de comprender al estudiante, al conocimiento y a la función de la enseñanza. En consecuencia, el tránsito hacia prácticas

favorecedoras del pensamiento crítico supone una resignificación de la praxis pedagógica y de las relaciones que se establecen en el aula.

Desde esta comprensión, el pensamiento crítico se configura como un eje articulador de la experiencia educativa, en tanto integra procesos de interpretación, análisis, argumentación, reflexión y toma de decisiones. Su desarrollo requiere escenarios pedagógicos en los que el estudiante pueda confrontar perspectivas, formular interrogantes, relacionar saberes y construir posicionamientos fundamentados frente a situaciones de su contexto. De esta manera, el pensamiento crítico trasciende la dimensión estrictamente cognitiva y adquiere una dimensión social y formativa vinculada con la autonomía y la participación consciente.

La convergencia hermenéutica también permite reconocer la complementariedad entre el modelo humanista, el enfoque crítico-social, el constructivismo, el aprendizaje significativo y la perspectiva sociocultural, no como una suma de referentes, sino como un entramado que puede orientar la praxis docente. El humanismo aporta la centralidad de la persona y su formación integral; la perspectiva crítico-social incorpora la lectura problematizadora y transformadora de la realidad; mientras que las teorías constructivistas y socioculturales permiten comprender el aprendizaje como un proceso activo, significativo e interactivo. Esta articulación encuentra concreción en metodologías como la problematización, la indagación, el debate, el análisis de situaciones reales y el aprendizaje basado en problemas.

En consecuencia, los significados convergentes permiten comprender que la consolidación del pensamiento crítico demanda una cultura pedagógica sustentada en la reflexión, el diálogo, la argumentación, la contextualización y la participación activa. El hallazgo trasciende la selección de estrategias didácticas particulares y sitúa la transformación en un nivel más profundo: la necesidad de establecer coherencia entre el modelo pedagógico, la concepción del aprendizaje y la praxis docente. Esta interpretación constituye un fundamento para avanzar hacia la construcción del constructo teórico emergente, en el que el pensamiento crítico se comprende como resultado de una articulación dinámica entre formación integral, construcción activa del conocimiento, mediación pedagógica y comprensión transformadora del contexto.

Análisis hermenéutico de la entrevista de los estudiantes.

Tabla No. 47

Diario de campo de informante VI estudiante Analítico.

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	27 de enero de 2026	
lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
tema	Desarrollo de entrevista sami estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión.
Saludo y presentación	Se inició con un saludo de bienvenida, se le indico al estudiante el propósito de l entrevista, se le aclararon algunos conceptos de la investigación posteriormente se procedió a dar inicio a la entrevista	La entrevista se desarrolló en el salón de reunión de área de la institución, con las condiciones propias para este tipo de actividades pedagógicas.
Inicio de la entrevista	Se empezó a la 8:00 a.m. con una explicación general de la metodología a seguir en la entrevista, explicándole al estudiante por qué y para que dicha entrevista, su propósito y por qué preguntas abiertas, una vez se terminó con la ilustración y orientación, se procedió a hacer la primera pregunta de las 5 correspondiente a la entrevista. El estudiante cursa 10° de educación media, se mostró muy atento y expreso sentirse a gusto Tiempo empleado: 35 minutos. Minutos.	a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información. Cada respuesta fue muy acertada, analítica y argumentativa exponiendo situaciones reales del proceso educativo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, que se vive actualmente
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo se le solicito al estudiante, que dentro de su rol como estudiante con que personaje se identificaría y por qué. Ante esta solicitud, el estudiante se identificó como un estudiante "analítico", porque considera que tiene un pensamiento crítico - reflexivo y siempre analiza todo lo referente al aprendizaje. Tiempo empleado: 45 minutos	El estudiante mostro gran seguridad al responder cada pregunta y manifestó sentirse muy cómodo al hablar sobre la forma como los docentes y estudiante desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos "tiempo nuevo", donde hay mucha información, pero falta mucha comprensión e interpretación y análisis de los realidades y ámbitos sociales.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 9;20 minutos, con cordialidad, dando las gracias y estar dispuesto a colaborar en todo lo que necesitara la investigadora.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los propósitos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. docentes en el aula
Firma de la investigadora.		

Fuente: Bustamante (2025)

Figura No. 13

Calificativo de informante VI: Estudiante analítico



Fuente: Bustamante (2025)

Desarrollo de entrevista al estudiante analítico

Pregunta # 1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: "Considero que el pensamiento crítico aquí en la institución es la forma como nosotros reflexionamos en todas las actividades que desarrollamos, analizando, interpretando y reflexionando sobre contextos o situaciones que se presentan en nuestro entorno."

Tabla No. 48

Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepciones sobre el pensamiento crítico	Reflexión sobre las actividades de aprendizaje. Comprensión contextual de la realidad educativa	Es la forma como nosotros reflexionamos en todas las actividades que desarrollamos, analizando, interpretando y reflexionando sobre contextos o situaciones que se presentan en nuestro entorno."	la respuesta del estudiante nos indica que el pensamiento crítico no se limita únicamente a la adquisición de contenidos, sino que implica un proceso de comprensión, análisis e interpretación de los fenómenos del contexto.

Fuente: Bustamante (2025)

Unidad de significado emergente

Del discurso del estudiante se identifican los siguientes elementos conceptuales:

- Reflexión en las actividades escolares
- Análisis e interpretación de situaciones
- Relación del aprendizaje con el entorno
- Comprensión contextual de la realidad

Estos elementos permiten evidenciar que el estudiante asocia el pensamiento crítico con procesos cognitivos de análisis, interpretación y reflexión, vinculados además con las situaciones del contexto cotidiano.

Interpretación hermenéutica

El discurso del estudiante devela una comprensión del pensamiento crítico vinculada con el análisis, la interpretación y la reflexión sobre situaciones de su entorno. Esta significación permite reconocer que el pensamiento crítico se activa en las experiencias académicas cuando el estudiante relaciona los contenidos escolares con situaciones concretas de su contexto.

Desde una lectura hermenéutico-dialéctica, esta relación entre conocimiento escolar y experiencia contextual adquiere especial significado, pues evidencia un desplazamiento desde la apropiación pasiva de contenidos hacia una comprensión en la que el estudiante establece relaciones, interpreta situaciones y construye significados a partir de su realidad. Así, el pensamiento crítico trasciende la dimensión estrictamente cognitiva y se configura como una forma de aproximación reflexiva al mundo.

Asimismo, el discurso permite develar que para el estudiante aprender no significa únicamente adquirir conocimientos, sino desarrollar posibilidades para comprender y reflexionar sobre aquello que acontece en su entorno. Esta significación se aproxima a perspectivas pedagógicas orientadas a la formación de sujetos autónomos y reflexivos, en las que el conocimiento adquiere sentido cuando posibilita interpretar las experiencias y asumir una posición consciente frente a ellas.

En consecuencia, emerge una comprensión del pensamiento crítico como proceso de interpretación, reflexión y construcción de significados contextualizados, cuyo desarrollo requiere experiencias pedagógicas que vinculen el aprendizaje escolar con las situaciones sociales y cotidianas que forman parte del mundo del estudiante.

Pregunta 2 ¿Tus profesores te dan libertad para expresar tus ideas y debatirlas expresando tu punto de vista o prefieren que repitas la información que ellos te dan?

Respuesta: “hay algunos profes nos dan la respuesta, pero no nos dice el proceso que debemos hacer para nosotros poder conseguir esas respuestas. Hay otros profes de otras áreas que sí hay veces nos ponen a hacer algunas actividades donde nosotros tenemos que buscarlas con nuestras propias ideas, pero no nos llevan a desarrollar un pensamiento muy, muy reflexivo.”.

Tabla No. 49

Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Modelos pedagógicos y desarrollo del pensamiento crítico	**Predominio de prácticas pedagógicas transmisivas con escasos procesos reflexivos**	“hay algunos profes nos dan la respuesta, pero no nos dice el proceso que debemos hacer para nosotros poder conseguir esas respuestas”	La percepción del estudiante revela una tensión entre prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la reproducción de información y esfuerzos incipientes por incorporar metodologías más participativas, lo cual confirma la necesidad de fortalecer modelos pedagógicos que promuevan la indagación, el debate argumentativo y la reflexión crítica dentro del contexto de la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

Unidad de Significado

Del discurso del informante se desprenden los siguientes elementos significativos:

Predominio de docentes que entregan respuestas sin orientar el proceso de construcción del conocimiento.

Existencia de algunas actividades donde el estudiante debe generar ideas propias.

Limitado desarrollo de procesos reflexivos profundos en las prácticas pedagógicas

Interpretación hermenéutica

El discurso del estudiante devela la presencia de prácticas pedagógicas centradas principalmente en la transmisión directa del conocimiento, en las que el docente proporciona

respuestas sin favorecer suficientemente los procesos mediante los cuales el estudiante puede construirlas. Esta forma de enseñanza adquiere relevancia hermenéutica porque sitúa al estudiante en una posición predominantemente receptiva y reduce las oportunidades para desarrollar análisis, argumentación y reflexión crítica.

No obstante, el informante reconoce algunas experiencias en las que se promueve la generación de ideas propias. Esta significación permite identificar la presencia de posibilidades emergentes de participación y construcción autónoma del conocimiento dentro del contexto educativo. Aunque estas experiencias representan una apertura hacia prácticas más activas, su carácter ocasional limita su consolidación como forma sistemática de aprendizaje.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, esta coexistencia revela una tensión entre prácticas tradicionales y esfuerzos orientados hacia una enseñanza más participativa. La tensión adquiere mayor profundidad al contrastar la percepción del estudiante con el modelo pedagógico humanista declarado institucionalmente: mientras este plantea la formación integral, la autonomía y el desarrollo de la persona, determinadas prácticas observadas en el aula conservan rasgos transmisivos asociados con la memorización y la reproducción de contenidos.

En este sentido, el hallazgo devela una distancia entre el discurso pedagógico institucional y su concreción en la praxis docente. No se trata únicamente de una diferencia metodológica, sino de una desarticulación que afecta las posibilidades de que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento y desarrolle procesos cognitivos de mayor complejidad.

En consecuencia, la percepción estudiantil permite comprender que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere avanzar hacia experiencias pedagógicas sistemáticas que favorezcan la indagación, el diálogo, el debate argumentativo, la generación de ideas propias y la reflexión sobre situaciones contextualizadas. El significado emergente se sitúa, por tanto, en la necesidad de reducir la brecha entre el modelo pedagógico declarado y la praxis educativa, orientando esta última hacia formas de enseñanza que reconozcan al estudiante como sujeto activo, reflexivo y constructor de conocimiento.

Pregunta # 3.

¿Qué clase de actividades pedagógicas desarrollan los docenes en su proceso de enseñanza?

Respuesta: “Yo diría que hay profesores que realizan actividades donde puedo expresar libremente ante ellos y mis compañeros, pero no me realizan ninguna observación que me lleve a reflexionar sobre lo expuesto, pero también hay algunos profesores que desarrollan las clases teniendo en cuenta que se repiten la información y no nos ponen a pensar. Por ejemplo, en la clase de matemáticas, cuando uno le pregunta al profe, él se limita a darnos la respuesta, pero no nos dice el proceso que debemos hacer para nosotros poder conseguir esa respuesta. Hay otros profes de otras áreas que, hay veces nos ponen a hacer algunas actividades donde nosotros tenemos que buscarlas con nuestras propias ideas, pero no nos llevan a desarrollar un pensamiento muy reflexivo”.

Tabla No. 50

Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Prácticas pedagógicas y desarrollo del pensamiento crítico	Estrategias pedagógicas centradas en la repetición de contenidos. Limitada mediación pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento reflexivo.	“yo diría que hay profesores que realizan actividades donde puedo expresar libremente ante ellos y mis compañeros, pero no me realizan ninguna observación que me lleve a reflexionar sobre lo expuesto, pero también hay algunos profesores que desarrollan las clases teniendo en cuenta que se repiten la información y no nos ponen a pensar”	El estudiante sostiene la coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales con intentos incipientes de metodologías activas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que promuevan la indagación, la problematización y el razonamiento crítico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

Existencia de espacios donde el estudiante puede expresar ideas libremente.

Ausencia de retroalimentación reflexiva por parte del docente.

Predominio de actividades centradas en la repetición de información.

Docentes que proporcionan respuestas sin explicar procesos de razonamiento.

Presencia ocasional de actividades donde los estudiantes construyen respuestas con ideas propias, aunque sin profundización reflexiva.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante permite evidenciar una percepción estudiantil en la cual las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes presentan una diversidad metodológica, aunque con predominio de enfoques orientados hacia la transmisión de contenidos y la repetición de información. En este sentido, el estudiante reconoce la existencia de espacios donde se permite la expresión de ideas; sin embargo, estos no siempre se acompañan de procesos de retroalimentación o mediación pedagógica que orienten la reflexión crítica sobre los planteamientos expuestos.

Asimismo, el informante señala que en algunas asignaturas los docentes tienden a proporcionar respuestas directas a las inquietudes planteadas por los estudiantes, sin explicar los procesos cognitivos o metodológicos que conducen a la solución de los problemas. Esta práctica limita el desarrollo de habilidades de análisis, inferencia y argumentación, fundamentales para la consolidación del pensamiento crítico en la educación media.

No obstante, también se identifica la presencia de algunas actividades en las que los estudiantes deben construir respuestas a partir de sus propias ideas, lo cual evidencia intentos aislados por incorporar metodologías más participativas. Sin embargo, dichas estrategias aún no se encuentran sistematizadas ni orientadas hacia la generación de procesos reflexivos profundos que permitan fortalecer las capacidades críticas del estudiantado.

El discurso del informante permite inferir que la mediación pedagógica resulta insuficiente para orientar procesos de reflexión profunda, evidenciándose una práctica docente que, aunque abre espacios de participación, no garantiza la construcción crítica del conocimiento.

En consecuencia, la ausencia de retroalimentación formativa limita la transformación de la participación en aprendizaje significativo.

Pregunta # 4: ¿Qué estrategias utilizan tus profesores para el desarrollo de las clases diarias?

Respuesta: “Una de las estrategias que aplican comúnmente los profesores es explicar de manera teórica para que nosotros aprendamos. Otros escriben en el tablero los ejercicios que quieren que nosotros resolvamos y hay otros que copian en el tablero para que nosotros escribamos en la libreta. Pero hay otros, un porcentaje muy bajo, que nos hacen preguntas de la realidad cotidiana en la que vivimos.”

Tabla No. 51

Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P 4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza	Estrategias pedagógicas tradicionales centradas en la exposición docente. Escasa contextualización del aprendizaje con la realidad del estudiante.	“Una de las estrategias que aplican comúnmente los profesores es explicar de manera teórica para que nosotros aprendamos. Otros escriben en el tablero los ejercicios que quieren que nosotros resolvamos”	De acuerdo a la información del estudiante se puede afirmar que las prácticas pedagógicas predominantes en la institución continúan orientadas hacia estrategias tradicionales de enseñanza, mientras que las metodologías que promueven la contextualización del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico aún se presentan de manera limitada dentro del proceso educativo.

Fuente: Bustamante (2025)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

Predominio de explicaciones teóricas por parte del docente.

Uso frecuente de ejercicios escritos en el tablero para ser resueltos por los estudiantes.

Presencia de actividades de copia de contenidos en el cuaderno.

Escasa utilización de preguntas relacionadas con la realidad cotidiana del estudiante.

El discurso del estudiante devela la presencia de prácticas pedagógicas centradas principalmente en la transmisión directa del conocimiento, en las que el docente proporciona respuestas sin favorecer suficientemente los procesos mediante los cuales el estudiante puede construirlas. Esta forma de enseñanza adquiere relevancia hermenéutica porque sitúa al

estudiante en una posición predominantemente receptiva y reduce las oportunidades para desarrollar análisis, argumentación y reflexión crítica.

No obstante, el informante reconoce algunas experiencias en las que se promueve la generación de ideas propias. Esta significación permite identificar la presencia de posibilidades emergentes de participación y construcción autónoma del conocimiento dentro del contexto educativo. Aunque estas experiencias representan una apertura hacia prácticas más activas, su carácter ocasional limita su consolidación como forma sistemática de aprendizaje.

Desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica, esta coexistencia revela una tensión entre prácticas tradicionales y esfuerzos orientados hacia una enseñanza más participativa. La tensión adquiere mayor profundidad al contrastar la percepción del estudiante con el modelo pedagógico humanista declarado institucionalmente: mientras este plantea la formación integral, la autonomía y el desarrollo de la persona, determinadas prácticas observadas en el aula conservan rasgos transmisivos asociados con la memorización y la reproducción de contenidos.

En este sentido, el hallazgo devela una distancia entre el discurso pedagógico institucional y su concreción en la praxis docente. No se trata únicamente de una diferencia metodológica, sino de una desarticulación que afecta las posibilidades de que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento y desarrolle procesos cognitivos de mayor complejidad.

En consecuencia, la percepción estudiantil permite comprender que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere avanzar hacia experiencias pedagógicas sistemáticas que favorezcan la indagación, el diálogo, el debate argumentativo, la generación de ideas propias y la reflexión sobre situaciones contextualizadas. El significado emergente se sitúa, por tanto, en la necesidad de reducir la brecha entre el modelo pedagógico declarado y la praxis educativa, orientando esta última hacia formas de enseñanza que reconozcan al estudiante como sujeto activo, reflexivo y constructor de conocimiento**.**

Pregunta 5

¿Qué recomendaciones darías a tus profesores para que contribuyan al desarrollo de tu pensamiento crítico?

Respuesta: yo les diría que nos desarrollen las clases más dinámicas, donde nosotros los estudiantes no solamente nos dediquemos a copiar y pegar, sino que seamos más participativos y creativos al momento de hacer y explicar nuestras actividades, que nos ayuden a poder comprender ,que no solamente nos pregunten para responder el tema de la actividad o de la clase, sino que a través de juegos, competencias o interactuando con casos y situaciones reales , que nos llamen la atención y nos motive a aprender.

Tabla No. 52

Matriz de categorización — informante VI estudiante Analítico. (P 5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico	Necesidad de metodologías activas y participativas. Contextualización del aprendizaje mediante situaciones reales Motivación y creatividad como elementos del aprendizaje significativo	"yo les diría que nos desarrollen las clases más dinámicas, donde nosotros los estudiantes no solamente nos dediquemos a copiar y pegar, sino que seamos más participativos y creativos al momento de hacer y explicar nuestras actividades"	La información del estudiante, permiten inferir que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media requiere la implementación de **metodologías activas, contextualizadas y motivadoras**, capaces de trascender las prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, promoviendo en cambio escenarios educativos que estimulen la participación, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación hermenéutica del investigador

El discurso del estudiante devela una necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia experiencias de aprendizaje más dinámicas, participativas y creativas. Su rechazo a las

actividades centradas en “copiar y pegar” expresa una demanda por superar formas de enseñanza predominantemente reproductivas y avanzar hacia experiencias que involucren al estudiante en la construcción y comunicación de sus propios aprendizajes.

La referencia a juegos, competencias, casos y situaciones reales adquiere particular significado, pues revela que el estudiante relaciona el desarrollo del pensamiento crítico con experiencias que despierten su interés, favorezcan la interacción y permitan comprender los contenidos desde situaciones concretas. Desde esta perspectiva, aprender implica participar, explorar, explicar y establecer relaciones entre el conocimiento escolar y la realidad.

Desde una lectura hermenéutico-dialéctica, emerge una tensión entre prácticas centradas en la reproducción de información y la necesidad expresada por el estudiante de participar activamente en procesos de comprensión, creatividad y construcción de significados. Esta tensión permite interpretar que el desarrollo del pensamiento crítico requiere una praxis docente capaz de desplazar el énfasis de la respuesta inmediata hacia la problematización, la interacción y la reflexión.

En consecuencia, la voz estudiantil aporta un significado relevante para la construcción del constructo teórico: el pensamiento crítico se fortalece cuando las prácticas pedagógicas generan participación activa, contextualización, creatividad e interacción con situaciones significativas. La recomendación del estudiante no constituye únicamente una preferencia metodológica, sino una expresión de la necesidad de resignificar la enseñanza para convertir el aula en un espacio de construcción reflexiva del conocimiento.

Triangulación de Datos – informante VI estudiante Analítico

La triangulación constituye un proceso fundamental en la investigación cualitativa, al posibilitar la confrontación de información proveniente de diversas técnicas, instrumentos y referentes teóricos. Su propósito trasciende la simple comparación de datos, pues permite reconocer convergencias, divergencias y relaciones de sentido que contribuyen a una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. En esta perspectiva, Martínez (2007) plantea que la triangulación favorece la validez interpretativa mediante la confrontación de diferentes perspectivas sobre una misma realidad.

En la presente investigación, la triangulación correspondiente al Informante Estudiante N.º 1 integró los hallazgos obtenidos mediante la entrevista semiestructurada, la observación directa y el diario de campo, en diálogo con los referentes teóricos relacionados con el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Esta articulación permitió trascender la descripción de las percepciones del estudiante para interpretar los significados construidos en torno a las prácticas pedagógicas y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

La convergencia de las fuentes de información devela que el estudiante comprende el pensamiento crítico como una capacidad relacionada con la reflexión, el análisis y la interpretación de situaciones de su entorno. Sin embargo, esta comprensión coexiste con la percepción de prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de información y la reproducción de respuestas previamente establecidas. Tal coexistencia revela una tensión entre formas tradicionales de enseñanza y la necesidad de generar experiencias que involucren al estudiante en procesos de construcción activa del conocimiento.

A su vez, la información triangulada evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas dinámicas, participativas y contextualizadas. La referencia del estudiante a actividades que involucren creatividad, interacción y situaciones reales adquiere significado al relacionarse con la necesidad de favorecer procesos de argumentación, reflexión y construcción de respuestas propias. De este modo, la metodología deja de comprenderse como un componente meramente instrumental y adquiere relevancia como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico.

En consecuencia, la triangulación permitió develar categorías emergentes vinculadas con la comprensión del pensamiento crítico, las prácticas pedagógicas tradicionales, la mediación docente, las metodologías activas y la contextualización del aprendizaje. Estas categorías evidencian que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere una praxis pedagógica que articule participación, reflexión, creatividad y relación con el contexto, constituyéndose en elementos relevantes para la construcción del constructo teórico emergente de la investigación.

Tabla No. 53

Triangulación de Datos – informante VI estudiante Analítico.

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El estudiante define el pensamiento crítico como la capacidad de reflexionar, analizar e interpretar situaciones de su entorno.	Durante la observación se identificaron escasos momentos de retroalimentación orientados al análisis crítico de las intervenciones estudiantiles. Se observó que cuando los estudiantes disponían de espacios para argumentar y explicar, aumentaba su nivel de involucramiento en las actividades. En las pocas experiencias participativas observadas, se evidenció mayor motivación, interacción y compromiso de los estudiantes.	Durante las actividades observadas, se fueron anotando todas de manera secuencial y cronológica las acciones desarrolladas por los estudiantes y docentes, destacando que algunos estudiantes mostraron capacidad para expresar opiniones y relacionar contenidos con situaciones cotidianas cuando se les brindó la oportunidad, pero también se observó y se llevó registro del predominó de la explicación magistral, la copia de contenidos y la resolución mecánica de ejercicios.	Dewey (1995) sostiene que el aprendizaje surge de la experiencia activa. Bruner (1997) plantea que el estudiante aprende mejor cuando participa activamente en la construcción Freire (1970) propone partir de la realidad concreta del estudiante para promover la reflexión crítica.	El estudiante posee una comprensión inicial del pensamiento crítico asociada a la reflexión sobre la realidad. Esta concepción coincide con los postulados teóricos que consideran el pensamiento crítico como una capacidad para analizar y comprender situaciones desde una perspectiva razonada.

Fuente: Bustamante (2025)

Interpretación Hermenéutica.

El discurso del informante evidencia una percepción estudiantil orientada hacia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales que predominan en el proceso de enseñanza, particularmente aquellas centradas en la copia de contenidos y la reproducción de información. Desde esta perspectiva, el estudiante manifiesta la importancia de implementar estrategias didácticas más dinámicas y participativas que permitan involucrar activamente al alumnado en la construcción del conocimiento.

Asimismo, el informante destaca la relevancia de promover espacios donde los estudiantes puedan desarrollar su creatividad, expresar ideas propias y participar activamente en el desarrollo de las actividades académicas. Esta postura sugiere una valoración positiva de enfoques pedagógicos que privilegien la interacción, el diálogo y la participación, elementos fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico dentro del contexto educativo.

De igual manera, el estudiante propone la incorporación de estrategias metodológicas tales como juegos, competencias y el análisis de casos o situaciones reales, las cuales pueden contribuir a generar procesos de aprendizaje más significativos y contextualizados. Estas propuestas reflejan la necesidad de articular el conocimiento académico con las experiencias cotidianas de los estudiantes, favoreciendo así procesos de comprensión, análisis y reflexión.

En consecuencia, las recomendaciones planteadas por el informante permiten inferir que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media requiere la implementación de metodologías activas, contextualizadas y motivadoras, capaces de trascender las prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, promoviendo en cambio escenarios educativos que estimulen la participación, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento.

Tabla No. 54

Matriz de Triangulación – informante VI estudiante Analítico.

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Comprensión del pensamiento crítico	Facione (1990) sostiene que el pensamiento crítico implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Paul y Elder (2005) lo conciben como un proceso reflexivo orientado al juicio razonado.	El estudiante posee una comprensión inicial del pensamiento crítico asociada a la reflexión sobre la realidad. Esta concepción coincide con los postulados teóricos que consideran el pensamiento crítico como una capacidad para analizar y comprender situaciones desde una perspectiva razonada.
Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales	Freire (1970) critica la educación bancaria por limitar la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento. Giroux (1997) señala que las prácticas tradicionales restringen la formación crítica del estudiante.	Los hallazgos evidencian la permanencia de enfoques pedagógicos transmisivos que reducen las oportunidades para el análisis, la argumentación y la construcción crítica del conocimiento.
Limitada mediación docente para la reflexión	Vygotsky (1978) destaca la mediación docente como elemento fundamental para el desarrollo de procesos cognitivos superiores.	La mediación pedagógica observada resulta insuficiente para estimular procesos profundos de análisis, interpretación y

	Feuerstein (1980) enfatiza la importancia de la mediación intencional para promover aprendizajes significativos.	argumentación, limitando el desarrollo pleno del pensamiento crítico.
Necesidad de metodologías activas y participativas	Dewey (1995) sostiene que el aprendizaje surge de la experiencia activa. Bruner (1997) plantea que el estudiante aprende mejor cuando participa activamente en la construcción del conocimiento	El discurso estudiantil revela una necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia metodologías activas que favorezcan la participación, la creatividad y la construcción colaborativa de saberes.
Contextualización de los aprendizajes	Ausubel (1983) afirma que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias previas. Freire (1970) propone partir de la realidad concreta del estudiante para promover la reflexión crítica.	La contextualización emerge como una condición indispensable para favorecer aprendizajes significativos y estimular procesos de pensamiento crítico vinculados con la comprensión de la realidad social.
Participación estudiantil y autonomía intelectual	Dewey (1995), Freire (1970) y Bruner (1997) coinciden en que la participación activa favorece la autonomía y el desarrollo del pensamiento reflexivo.	El estudiante demanda una educación que promueva la autonomía intelectual, la argumentación y la construcción activa del conocimiento, elementos esenciales para la formación crítica en la educación media.

Fuente: Bustamante (2025)

La interpretación hermenéutica informante VI estudiante Analítico.

La interpretación hermenéutica del discurso del Informante Estudiante N° VI permite comprender los significados que este atribuye al pensamiento crítico y a las prácticas pedagógicas que experimenta en su proceso formativo dentro de la educación media. Desde su narrativa emerge una concepción del pensamiento crítico asociada a la capacidad de analizar, interpretar y reflexionar sobre las situaciones que se presentan en el entorno escolar y social, lo que evidencia una comprensión que trasciende la simple adquisición de conocimientos para situarse en el plano de la reflexión consciente sobre la realidad.

No obstante, al profundizar en el discurso del estudiante, se identifica una tensión entre dicha concepción y las prácticas pedagógicas que predominan en el contexto educativo. El informante reconoce que algunos docentes privilegian metodologías centradas en la transmisión directa de respuestas y contenidos, limitando las oportunidades para que los estudiantes construyan sus propios procesos de razonamiento, formulen interrogantes, argumenten sus ideas o desarrollen explicaciones sustentadas. Esta percepción revela la persistencia de prácticas

pedagógicas cercanas a modelos tradicionales de enseñanza, donde el conocimiento suele presentarse como una verdad acabada que debe ser reproducida por el estudiante, reduciendo las posibilidades de desarrollar habilidades cognitivas superiores asociadas al pensamiento crítico.

Asimismo, el discurso pone de manifiesto que, aunque existen espacios de participación y expresión de opiniones, estos no siempre están acompañados por procesos de mediación pedagógica que promuevan la profundización reflexiva. Desde una perspectiva hermenéutica, esta situación permite interpretar que la participación estudiantil, por sí sola, no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico si no va acompañada de estrategias docentes orientadas a cuestionar, problematizar, argumentar y reconstruir los significados construidos por los estudiantes. En consecuencia, la mediación docente emerge como un elemento fundamental para transformar la participación en una experiencia auténticamente formativa y crítica.

Otro aspecto significativo que emerge del discurso es la valoración positiva que el estudiante otorga a las actividades dinámicas, participativas y contextualizadas. La referencia a juegos, competencias, análisis de situaciones reales y experiencias cercanas a la cotidianidad evidencia la necesidad de una pedagogía que conecte los contenidos escolares con los contextos de vida de los estudiantes. Esta perspectiva sugiere que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se relaciona con problemáticas reales, favoreciendo procesos de comprensión, interpretación y toma de decisiones fundamentadas.

Desde la lógica interpretativa de esta investigación, los planteamientos del informante permiten comprender que el pensamiento crítico no se desarrolla exclusivamente a través de la transmisión de contenidos académicos, sino mediante experiencias pedagógicas que promuevan la exploración, la argumentación, la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento. El estudiante demanda una educación que promueva la autonomía intelectual, la argumentación y la construcción activa del conocimiento, elementos esenciales para la formación crítica en la educación media.

En síntesis, los significados construidos por el Informante Estudiante No. VI permiten inferir que el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere una transformación de las prácticas pedagógicas hacia modelos más participativos, reflexivos y contextualizados, donde el estudiante asuma un papel protagónico en la construcción del conocimiento y el docente

ejerza una mediación orientada al cuestionamiento, la reflexión y la comprensión crítica de la realidad. Estos hallazgos aportan elementos sustantivos para la construcción de la aproximación teórica emergente de la presente investigación, al evidenciar que el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra estrechamente vinculado con la articulación entre modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y prácticas pedagógicas centradas en la formación integral del estudiante.

Figura No. 14

Holograma informante VI estudiante Analítico



Fuente: Bustamante (2025).

El holograma informante VI (estudiante analítico)

Constituye una representación gráfica de los significados emergentes construidos a partir del proceso de interpretación hermenéutica de su discurso. Esta representación sintetiza la manera como el estudiante comprende el pensamiento crítico desde su experiencia escolar, evidenciando las relaciones existentes entre las prácticas pedagógicas, los modelos de enseñanza y las oportunidades que ofrece el contexto educativo para desarrollar capacidades de análisis, reflexión y toma de decisiones.

En este sentido, el holograma muestra que el pensamiento crítico es concebido como una competencia orientada al razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas; sin embargo, esta comprensión se encuentra condicionada por experiencias pedagógicas que aún privilegian metodologías tradicionales y limitan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, las categorías emergentes permiten comprender las tensiones que experimenta el estudiante entre las intenciones formativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas educativas que predominan en el aula. El holograma evidencia la coexistencia de una participación estudiantil restringida con metodologías centradas en talleres, tareas y evaluaciones tradicionales que favorecen la memorización por encima del análisis y la reflexión crítica.

Asimismo, se identifica una débil mediación pedagógica para estimular el cuestionamiento, el diálogo y la problematización de situaciones relevantes para los estudiantes, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. No obstante, el discurso también revela una postura reflexiva y propositiva al reconocer el valor de las preguntas problematizadoras, la necesidad de metodologías activas y la importancia de contextualizar los aprendizajes en función de la realidad social, cultural y educativa que viven los estudiantes.

En consecuencia, el holograma sintetiza una realidad educativa en la que emerge una clara necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico en la educación media. La representación gráfica muestra que la formación de estudiantes críticos requiere superar enfoques centrados en la reproducción de contenidos y avanzar hacia procesos de mediación pedagógica que promuevan el diálogo, la argumentación, la investigación y la participación activa en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, las categorías emergentes evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico depende de la articulación entre metodologías activas, aprendizajes contextualizados y una praxis docente orientada a favorecer la autonomía intelectual y la comprensión crítica de la realidad. De esta manera, el holograma se constituye en un recurso interpretativo que integra los significados atribuidos por el estudiante, fortalece la comprensión del fenómeno investigado y establece un puente metodológico hacia la triangulación de los hallazgos y la construcción de las categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente de la investigación "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia"**.**

Informante VII.

Tabla No. 55

Diario de campo informante VII estudiante transformador.

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	4 de febrero de 2026	
lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	El encuentro entre el informante y la investigadora se inició las 8;00a.m. dando una cordial bienvenida y agradeciendo por la asistencia a la convocatoria, se le hablo sobre el propósito de la investigación, del porque la entrevista y de permanencia en la institución, posteriormente se le socializo la metodología a seguir en la entrevista con las 5 preguntas abiertas a desarrollar. Tiempo empleado 15 minutos	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información. El estudiante dejo entrever que es necesario mantener relaciones mas reales con el contexto de aprendizaje-
Inicio de la entrevista	Se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. Cada pregunta fue respondida de manera lógica, analizando cada uno de los tópicos tratados. Con lógica, coherencia y argumentos válidos, mostrando seguridad y en algunos	Cada respuesta fue muy acertada, analítica, critica y reflexiva y una vez terminaba las respuestas de cada pregunta, la docente comentaba sobre la dificultad que tienen la mayoría de los estudiantes en el campo le la comprensión, la interpretación, él análisis la síntesis

	momentos inconformidad con la información memorística que muchas veces le corresponde "aprenderse" para hacer exposiciones o para realizar exámenes. Tiempo empleado: 55 minutos.	y la generalización de los diferentes textos, sean continuos o discontinuos.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo, esta informante se le comento sobre la identificación de un personaje del contexto local, nacional o mundial que tuviese un pensamiento crítico y con el cual se identificara, y manifestó que le gustaría ser un estudiante con el pensamiento de Paulo Freire, porque le gustaría que la mayoría de sus docentes no aplicaran en sus clases diarias la "educación Bancaria" que tanto cuestiona este pedagogo brasilero, por lo tanto, se considera un estudiante freiriano, transformador de con su aprendizaje. Tiempo empleado: 45 minutos	El estudiante manejo el concepto de Paulo Freire con mucha propiedad, dando ejemplos de cómo a través de su estadía en la institución la mayoría de los docentes se limitan solo a dar las clases, darles información, para que la transcriban en sus libretas sin análisis pertinentes de situaciones reales, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 9;55 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con los objetivos planteados y la información obtenida resulta altamente significativa. Comprendió las prácticas docentes en el aula.
Firma de la investigadora:		

Fuente: Bustamante (2026)

Figura No. 15

Calificativo de informante VII estudiante transformador.



Fuente: Bustamante (2026)

Desarrollo de entrevista a informante VII al estudiante transformador

Pregunta 1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: lo entiendo como una manera de razonar o reflexionar sobre la busca y toma de decisiones, teniendo la capacidad de identificar cosas y situaciones de nuestra realidad, con el fin de entender muy bien las situaciones de nuestra vida cotidiana.

Tabla No. 56

Matriz de categorización — Informante No. VII estudiante Transformador. (P 1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepciones sobre pensamiento crítico en la educación media	Pensamiento crítico como proceso de razonamiento y reflexión Relación del pensamiento crítico con la comprensión de la realidad cotidiana.	"Lo entiendo como una manera de razonar o reflexionar sobre la busca y toma de decisiones, teniendo la capacidad de identificar cosas y situaciones de nuestra realidad"	la expresado por el estudiante, refleja una comprensión del pensamiento crítico como un proceso que integra **razonamiento, reflexión y comprensión contextual**, elementos que contribuyen al desarrollo de ciudadanos capaces de analizar las situaciones de su entorno

			y actuar de manera consciente frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Fuente: Bustamante (2026)

Del discurso del informante se identifican los siguientes elementos significativos:

- El pensamiento crítico como capacidad de razonar y reflexionar.
- Relación del pensamiento crítico con la toma de decisiones.
- Habilidad para identificar situaciones de la realidad.
- Comprensión de los problemas de la vida cotidiana.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante permite evidenciar una concepción del pensamiento crítico asociada principalmente con la capacidad de razonar, reflexionar y tomar decisiones frente a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el estudiante reconoce que el pensamiento crítico implica analizar la realidad y comprender los acontecimientos que forman parte del contexto social en el que se desenvuelve.

Asimismo, el informante establece una relación directa entre el pensamiento crítico y la capacidad de identificar situaciones o problemáticas presentes en la realidad, lo cual sugiere que el desarrollo de esta habilidad cognitiva trasciende el ámbito estrictamente académico para vincularse con los procesos de comprensión y análisis de la vida diaria. Esta visión coincide con enfoques educativos que conciben el pensamiento crítico como una competencia fundamental para interpretar la realidad, formular juicios fundamentados y participar de manera activa en la toma de decisiones.

En este sentido, la concepción expresada por el estudiante refleja una comprensión del pensamiento crítico como un proceso que integra razonamiento, reflexión y comprensión contextual, elementos que contribuyen al desarrollo de ciudadanos capaces de analizar las situaciones de su entorno y actuar de manera consciente frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.

Pregunta # 2: ¿Tus profesores te dan libertad para expresar tus ideas y debatirlas, expresando tu punto de vista o prefieren que repitas la información que ellos te dan?

Respuesta: “si, hay profesores que, si dejan que hable libremente, pero a veces se siente como si tuviera la obligación de memorizar información que siento que debo repetirla en clase, pero, hay algunos profes, que nos ponen a pensar, pero no nos dejan cuestionar situaciones de nuestro interés, porque dicen que nos salimos del tema de la clase”.

Tabla No. 57

Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador (P 2).

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Prácticas pedagógicas y participación estudiantil en el aula	Libertad parcial para la expresión de ideas. Predominio de prácticas centradas en la memorización. Restricciones para el cuestionamiento y la problematización	“ si, hay profesores que, si dejan que hable libremente, pero a veces se siente como si tuviera la obligación de memorizar información que siento que debo repetirla en clase, pero, hay algunos profes, que nos ponen a pensar, pero no nos dejan cuestionar situaciones de nuestro interés”	Con esta información, se puede evidenciar desde la perspectiva hermenéutica que, aunque existen intentos por promover la participación estudiantil, las prácticas pedagógicas aún se encuentran influenciadas por enfoques tradicionales que priorizan la transmisión de contenidos y el cumplimiento del programa académico

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Existencia de docentes que permiten la expresión libre de ideas.
- Presencia de prácticas pedagógicas que exigen memorización de contenidos.
- Actividades que en algunos casos estimulan el pensamiento.
- Limitaciones para cuestionar temas de interés del estudiante cuando se consideran fuera del contenido de la clase.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante revela una percepción ambivalente respecto a las dinámicas pedagógicas presentes en el aula. Por una parte, el estudiante reconoce la existencia de docentes que permiten la expresión libre de ideas, lo cual sugiere la presencia de ciertos espacios de participación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta posibilidad de participación se ve parcialmente limitada por prácticas pedagógicas que continúan privilegiando

la memorización de contenidos, lo que genera en el estudiante la sensación de tener que reproducir información previamente transmitida por el docente.

Asimismo, el informante señala que algunos docentes promueven actividades orientadas al pensamiento; no obstante, se establecen restricciones cuando los estudiantes intentan cuestionar o problematizar situaciones que consideran relevantes, especialmente cuando estas se perciben como alejadas del tema central de la clase. Esta situación evidencia una tensión entre la apertura parcial al pensamiento reflexivo y la rigidez curricular o temática que limita la profundización en procesos de análisis y debate.

Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso sugiere que, aunque existen intentos por promover la participación estudiantil, las prácticas pedagógicas aún se encuentran influenciadas por enfoques tradicionales que priorizan la transmisión de contenidos y el cumplimiento del programa académico, lo cual puede restringir el desarrollo pleno del pensamiento crítico. En consecuencia, se evidencia la necesidad de fortalecer metodologías pedagógicas que promuevan el debate argumentativo, la problematización y la reflexión crítica, permitiendo a los estudiantes vincular los contenidos académicos con sus propios intereses y experiencias dentro del contexto educativo.

Pregunta # 3. ¿Qué clase de actividades pedagógicas desarrollan los docentes en su proceso de enseñanza?

Respuesta: Diría que una de las que más realizan es la de preguntar al momento que están explicando la clase, además nos ponen a escribir y realizar talleres en clase, también nos dejan tareas, nos ponen trabajos escritos que debemos entregar, para luego evaluar.

Tabla No. 58

Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador. (P 3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación

Actividades pedagógicas en el proceso de enseñanza	Actividades pedagógicas centradas en la explicación docente. Uso de talleres y tareas como estrategias de aprendizaje. Evaluación basada en trabajos escritos.	"Diría que una de las actividades que más realizan es la de preguntar al momento que están explicando la clase, además nos ponen a escribir y realizar talleres en clase"	Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso evidencia que las prácticas pedagógicas predominantes en el aula se fundamentan en metodologías que privilegian la **explicación del docente, la realización de ejercicios escritos y la evaluación de resultados**, lo cual puede limitar la incorporación de estrategias más activas que promuevan el análisis, la argumentación y la reflexión crítica por parte de los estudiantes.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Uso frecuente de preguntas durante la explicación de la clase.
- Realización de talleres escritos dentro del aula.
- Asignación de tareas y trabajos escritos.
- Actividades orientadas principalmente a procesos de evaluación académica.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante permite identificar que las actividades pedagógicas implementadas por los docentes en el desarrollo de las clases se orientan principalmente hacia estrategias tradicionales de enseñanza, caracterizadas por la explicación magistral del docente, acompañada de preguntas dirigidas a los estudiantes con el propósito de verificar la comprensión de los contenidos abordados.

Asimismo, el estudiante señala la frecuente utilización de talleres escritos, tareas y trabajos académicos, los cuales deben ser desarrollados y posteriormente entregados para su respectiva evaluación. Este tipo de actividades sugiere una dinámica pedagógica centrada en la producción escrita y la verificación del aprendizaje, donde las estrategias didácticas se orientan

fundamentalmente al cumplimiento de actividades académicas que permiten medir el nivel de apropiación de los contenidos.

Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso evidencia que las prácticas pedagógicas predominantes en el aula se fundamentan en metodologías que privilegian la explicación del docente, la realización de ejercicios escritos y la evaluación de resultados, lo cual puede limitar la incorporación de estrategias más activas que promuevan el análisis, la argumentación y la reflexión crítica por parte de los estudiantes.

En este sentido, aunque las preguntas formuladas durante la explicación de la clase pueden constituir una estrategia de interacción pedagógica, su potencial para desarrollar el pensamiento crítico dependerá del nivel de profundidad con que estas promuevan procesos de análisis, problematización y reflexión. Por tanto, se evidencia la necesidad de fortalecer metodologías didácticas que trasciendan la reproducción de contenidos y favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores vinculadas con el pensamiento crítico en la educación media.

Pregunta # 4. ¿Qué estrategias usan tus profesores para el desarrollo de las clases diaria?

Respuesta:" En el desarrollo de las clases los profesores, desarrollan actividades que nos llevan a conocer y desarrollar nuestro conocimiento, nos dicen que debemos ser analíticos, y críticos, pero no nos enseñan cómo hacerlo, pero no todos creo que deben presentarnos otras actividades de aprendizaje para no solo quedarnos solo en hacer talleres de temas que ya pasaron hace tiempo, y luego lo califican y ya"

Tabla No. 59

Matriz de categorización — Informante VII estudiante transformador. (P 4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico		"En el desarrollo de las clases los profesores, desarrollan actividades	Dentro lo expresado, se puede inferir que, el fortalecimiento del

	Orientación discursiva hacia el pensamiento crítico. Limitaciones metodológicas para su desarrollo. Predominio de actividades repetitivas centradas en talleres.	que nos llevan a conocer y desarrollar nuestro conocimiento, nos dicen que debemos ser analíticos, y críticos, pero no nos enseñan cómo hacerlo”	pensamiento crítico en la educación media requiere no solo la intención pedagógica de promoverlo, sino también la implementación de estrategias metodológicas que favorezca procesos de análisis, argumentación y problematización del conocimiento.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante se identifican los siguientes elementos significativos:

- Los docentes promueven discursivamente la importancia de ser analíticos y críticos.
- Ausencia de orientación metodológica clara sobre cómo desarrollar el pensamiento crítico.
- Predominio de talleres sobre contenidos ya abordados.

Actividades centradas en la realización y posterior calificación de tareas.

Interpretación Hermenéutica.

El discurso del informante evidencia una percepción crítica respecto a las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el desarrollo de las clases. Aunque el estudiante reconoce que los profesores promueven verbalmente la importancia de desarrollar capacidades analíticas y críticas, también señala la ausencia de orientaciones metodológicas concretas que permitan comprender cómo alcanzar dicho propósito dentro del proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el informante sugiere que existe una distancia entre el discurso pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula, las cuales continúan centradas principalmente en la realización de talleres y actividades relacionadas con contenidos previamente abordados.

Asimismo, el estudiante manifiesta que dichas actividades suelen culminar en procesos de evaluación que se limitan a la calificación de los trabajos realizados, sin que necesariamente se generen espacios de reflexión o profundización conceptual que permitan fortalecer habilidades cognitivas superiores. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de incorporar

estrategias didácticas más dinámicas e innovadoras que favorezcan procesos de análisis, argumentación y problematización del conocimiento.

Se evidencia una disociación entre la intencionalidad pedagógica declarada por el docente (formar estudiantes críticos) y la ausencia de estrategias metodológicas que orienten dicho proceso, lo que configura un escenario de aprendizaje donde el pensamiento crítico es promovido discursivamente, pero no operacionalizado en la práctica.

En consecuencia, el discurso del informante sugiere que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media requiere no solo la intención pedagógica de promoverlo, sino también la implementación de metodologías activas y orientaciones pedagógicas claras que permitan a los estudiantes comprender y desarrollar progresivamente estas habilidades dentro del proceso educativo.

Pregunta # 5.

¿Qué recomendaciones darías a tus profesores para que contribuyan al desarrollo de tu pensamiento crítico?

Respuesta. “Yo le diría a la gran mayoría, que cambiaran la forma de darnos clase, que sean más divertidos, que no hagan tantos exámenes, que realicen preguntas que generen duda, para que el estudiante con esa duda, reflexione sobre todo lo que se vive en la actualidad”.

Tabla No. 60

Matriz de categorización — Estudiante VII estudiante transformador. (P 5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Recomendaciones pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico	Transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Estrategias didácticas motivadoras y participativas. Uso de preguntas problematizadoras para generar reflexión.	“Yo le diría a la gran mayoría, que cambiaran la forma de darnos clase, que sean más divertidos, que no hagan tantos exámenes, que realicen preguntas que generen duda”	Desde el enfoque hermenéutico, esta información pone de manifiesto la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que promuevan ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos, en los cuales los estudiantes puedan desarrollar habilidades de análisis crítico frente a los fenómenos sociales, culturales y educativos

			que forman parte de su contexto.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Necesidad de transformar las formas tradicionales de enseñanza.
- Importancia de clases más dinámicas y motivadoras.
- Reducción del énfasis en exámenes como principal forma de evaluación.
- Uso de preguntas generadoras de reflexión y duda.
- Relación del aprendizaje con situaciones de la realidad actual.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante evidencia la necesidad percibida por el estudiante de transformar las prácticas pedagógicas predominantes en el aula, particularmente aquellas centradas en la transmisión de contenidos y la evaluación frecuente mediante exámenes. En este sentido, el estudiante sugiere que el proceso de enseñanza podría enriquecerse mediante la implementación de estrategias más dinámicas, motivadoras y participativas que favorezcan una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, en este sentido, el informante introduce un elemento emergente relevante: la incidencia de las transformaciones tecnológicas en los procesos educativos, particularmente el acceso masivo a la información mediado por la inteligencia artificial.

En este contexto, se resignifica el rol del docente, quien deja de ser transmisor de conocimiento para convertirse en mediador del pensamiento crítico, orientando al estudiante en la selección, análisis e interpretación de la información disponible.

Asimismo, el informante destaca la importancia de que los docentes formulen preguntas generadoras de duda y reflexión, las cuales permitan estimular procesos cognitivos orientados al análisis, la problematización y la comprensión crítica de las situaciones que se presentan en la realidad contemporánea. Esta perspectiva refleja una concepción del aprendizaje que trasciende la simple reproducción de contenidos, orientándose hacia la construcción de conocimiento a partir del cuestionamiento y la reflexión.

Desde el enfoque hermenéutico de la investigación, estas recomendaciones ponen de manifiesto la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que promuevan ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos, en los cuales los estudiantes puedan desarrollar habilidades de análisis crítico frente a los fenómenos sociales, culturales y educativos que forman parte de su contexto. En consecuencia, el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación media requiere la adopción de metodologías que favorezcan la interacción, el cuestionamiento y la reflexión sobre la realidad.

La observación directa y los registros consignados en el diario de campo, contrastados con los referentes teóricos relacionados con el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Este procedimiento permitió comprender de manera profunda los significados atribuidos por el estudiante a las experiencias pedagógicas vividas en la institución educativa y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla No. 61

Triangulación de Datos – Informante VII estudiante Transformador.

Entrevista Semiestructurada	Observación Directa	Diario de Campo	Contrastación Teórica	Interpretación Hermenéutica
El estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad para razonar, reflexionar y tomar decisiones frente a situaciones de la vida cotidiana. Reconoce que algunos docentes permiten la participación y la y la expresión de ideas; sin embargo, percibe que gran parte de las actividades continúan orientadas hacia la memorización, la reproducción de contenidos y el	observación se evidenció el predominio de clases centradas en explicaciones magistrales, talleres escritos, tareas y evaluaciones convencionales. Aunque se identificaron algunos espacios de participación, estos estuvieron principalmente orientados a responder preguntas relacionadas con contenidos previamente desarrollados, observándose	Los registros del diario de campo reflejan una participación estudiantil condicionada por actividades de reproducción de información y cumplimiento académico. Así Asimismo, se observó mayor motivación cuando los docentes incorporaban preguntas relacionadas con experiencias cotidianas o permitían la interacción activa de los estudiantes. También se	Los planteamientos del estudiante encuentran sustento en Freire (1970), quien cuestiona la educación bancaria basada en la transmisión de conocimientos y propone una pedagogía fundamentada en el diálogo y la problematización de la realidad. De igual manera, Facione (1990) sostiene que el pensamiento crítico implica análisis, interpretación,	La integración de las diferentes fuentes de información permite comprender que el estudiante reconoce el pensamiento crítico como una competencia fundamental para comprender la realidad y orientar la toma de decisiones. Sin embargo, percibe una discrepancia entre el discurso pedagógico que promueve la formación crítica y las prácticas educativas

cumplimiento de tareas y evaluaciones. Asimismo, considera que, aunque los docentes promueven discursivamente la importancia de ser críticos y analíticos, pocas veces explican cómo desarrollar estas capacidades**.** Finalmente, recomienda implementar estrategias más dinámicas, participativas y contextualizadas que promuevan la reflexión sobre problemáticas reales.	escasas oportunidades para el debate, la argumentación y el cuestionamiento de situaciones de interés para los estudiantes.	registró una limitada orientación metodológica para desarrollar habilidades de análisis, argumentación y reflexión crítica.	evaluación e inferencia. Vygotsky (1978) destaca la importancia de la mediación docente en el desarrollo cognitivo, mientras que Bruner (1997) resalta el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. Asimismo, Dewey (1995) plantea que la reflexión surge de la experiencia y de la resolución de problemas contextualizados.	observadas, las cuales continúa cuales continúan privilegiando actividades centradas en la memorización y reproducción de contenidos. Desde la perspectiva hermenéutica, emerge la necesidad de fortalecer procesos de mediación pedagógica que favorezcan el cuestionamiento, la argumentación, la contextualización del aprendizaje y la construcción autónoma del conocimiento. Los hallazgos sugieren que el desarrollo del pensamiento crítico requiere prácticas pedagógicas más participativas, reflexivas y contextualizadas, donde el estudiante asuma un rol protagónico en la construcción de significados y en la comprensión crítica de su realidad social.

Fuente: Bustamante (2026)

En sus respuestas, el estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad para razonar, reflexionar y tomar decisiones a partir de la comprensión de situaciones presentes en la realidad cotidiana. Esta percepción evidencia que asocia el pensamiento crítico con la interpretación consciente de los acontecimientos y con la posibilidad de comprender de manera más profunda los fenómenos que afectan la vida personal y social.

No obstante, al referirse a las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus docentes, el informante expresa que, aunque existen espacios donde puede participar y expresar libremente sus opiniones, con frecuencia percibe la necesidad de memorizar información para reproducirla posteriormente en las actividades académicas. Asimismo, manifiesta que algunos docentes estimulan el análisis, pero limitan la posibilidad de cuestionar temas de interés para los estudiantes cuando estos se apartan de los contenidos previstos en la planificación de la clase. Esta situación revela la coexistencia de prácticas orientadas a la participación con enfoques pedagógicos que continúan privilegiando el cumplimiento de contenidos por encima de la problematización de la realidad.

La información obtenida mediante la observación directa y el diario de campo permitió corroborar que las actividades predominantes en el aula se encuentran asociadas a preguntas de comprobación de contenidos, talleres escritos, tareas, trabajos individuales y evaluaciones convencionales. Aunque estas estrategias favorecen la apropiación de determinados conocimientos, ofrecen limitadas oportunidades para el debate, la argumentación, la formulación de hipótesis y la construcción autónoma del saber.

Otro aspecto relevante emergente del discurso es la percepción de que los docentes insisten en la necesidad de ser analíticos y críticos, pero pocas veces explican los procedimientos cognitivos necesarios para desarrollar dichas capacidades. Desde la perspectiva del estudiante, existe una distancia entre el discurso pedagógico orientado al pensamiento crítico y las estrategias concretas implementadas en el aula para promoverlo.

Tabla No. 62

Matriz de triangulación – informante VII estudiante transformador.

Categorías Emergentes	Arqueo Teórico	Interpretación de Hallazgos
Comprensión del pensamiento crítico como razonamiento y toma de decisiones	Facione (1990) plantea que el pensamiento crítico implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Ennis (2011) lo define como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o hacer.	que el pensamiento crítico implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Ennis (2011) lo define como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o hacer. El estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad para comprender

		situaciones de la realidad y tomar decisiones fundamentadas, mostrando una visión coherente con los postulados contemporáneos sobre pensamiento crítico
Tensión entre participación y memorización	Freire (1970) critica la educación bancaria centrada en la repetición de contenidos. Giroux (1997) sostiene que la educación crítica debe promover el cuestionamiento y la construcción activa del conocimiento.	Aunque algunos docentes permiten la participación, el estudiante percibe que gran parte de las actividades continúan orientadas a la memorización y reproducción de información, limitando procesos de reflexión profunda.
Restricciones al cuestionamiento de temas de interés	Freire (1970) destaca el diálogo como fundamento de la educación liberadora. Habermas (1987) resalta la importancia de la argumentación para la construcción del conocimiento.	El estudiante identifica limitaciones para debatir asuntos que considera relevantes, situación que restringe la formación de una conciencia crítica y la construcción autónoma de significados.
Predominio de talleres, tareas y evaluaciones tradicionales	Apple (2008) y Giroux (1997) señalan que las prácticas tradicionales privilegian la transmisión de conocimientos sobre la reflexión crítica.	Las actividades pedagógicas descritas se orientan principalmente al cumplimiento académico y la evaluación de contenidos, reduciendo las oportunidades para la investigación, el análisis y la argumentación.
Débil mediación pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico	Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se potencia mediante la mediación del docente. Feuerstein (1980) destaca la importancia de la mediación intencional para desarrollar funciones cognitivas superiores.	El estudiante percibe que los docentes promueven discursivamente el pensamiento crítico, pero no siempre ofrecen orientaciones concretas para aprender a pensar críticamente.
Necesidad de metodologías activas y motivadoras	Dewey (1995) afirma que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia. Bruner (1997) plantea que el descubrimiento favorece aprendizajes más profundos y significativos.	El estudiante demanda experiencias pedagógicas más dinámicas, participativas y creativas que despierten interés, curiosidad y compromiso con el aprendizaje.
Valor de las preguntas problematizadoras	Freire (1970) propone la pedagogía de la pregunta como estrategia para desarrollar la conciencia crítica. Lipman (2003) señala que el cuestionamiento favorece la reflexión y la argumentación.	El informante considera que las preguntas que generan duda e incertidumbre pueden estimular procesos de reflexión crítica y una comprensión más profunda de la realidad.
Contextualización de los aprendizajes en la realidad actual	Morin (2002) plantea la necesidad de comprender la complejidad del mundo contemporáneo. Tobón (2013) destaca la importancia de	El estudiante considera que el aprendizaje debe relacionarse con situaciones actuales y problemáticas del entorno para

	resolver problemas contextualizados.	fortalecer el análisis crítico y la pertinencia de los conocimientos adquiridos.
Transformación de las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico	UNESCO (2021) reconoce el pensamiento crítico como una competencia fundamental para la formación ciudadana y la educación de calidad.	Los hallazgos evidencian la necesidad de evolucionar hacia prácticas pedagógicas más reflexivas, participativas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo integral del pensamiento crítico en la educación media.

Fuente: Bustamante (2026)

El informante planteo la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante estrategias más dinámicas, participativas y contextualizadas, donde las preguntas generen curiosidad, incertidumbre y reflexión sobre problemáticas actuales. Esta apreciación pone de manifiesto la importancia de incorporar metodologías activas que favorezcan la indagación, el cuestionamiento y la construcción significativa del conocimiento.

Desde la interpretación hermenéutica, los hallazgos permiten comprender que el estudiante reconoce el valor del pensamiento crítico como una competencia necesaria para comprender la realidad y orientar la toma de decisiones; sin embargo, percibe que las prácticas pedagógicas observadas presentan limitaciones para promover procesos profundos de reflexión, argumentación y análisis crítico. En consecuencia, emerge la necesidad de fortalecer modelos pedagógicos y estrategias didácticas que articulen la participación estudiantil, la contextualización de los aprendizajes y la mediación docente reflexiva, contribuyendo así a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su entorno social.

Figura No. 16

Holograma informante VII estudiante transformador.



Fuente: Bustamante (2026).

El holograma informante VII estudiante transformador

Representa la síntesis gráfica de los significados emergentes construidos a partir del proceso de interpretación hermenéutica de su discurso. Esta representación integra las categorías que expresan la manera como el estudiante comprende el pensamiento crítico desde su experiencia formativa, así como las relaciones que establece entre las prácticas pedagógicas, los modelos de enseñanza y las oportunidades para desarrollar capacidades de análisis, reflexión y transformación de la realidad.

En este contexto, el holograma evidencia que el pensamiento crítico es concebido como una capacidad para razonar, analizar situaciones y tomar decisiones fundamentadas; sin embargo, esta comprensión se desarrolla en un escenario educativo donde persisten metodologías tradicionales que limitan la participación activa y el cuestionamiento crítico. De esta forma, la representación gráfica permite visualizar la interacción entre las categorías emergentes y comprender la complejidad del fenómeno desde la perspectiva del estudiante.

Desde el enfoque hermenéutico-dialéctico, el holograma pone de manifiesto las tensiones que atraviesan la experiencia educativa del informante. Las categorías emergentes revelan una contradicción entre el reconocimiento de la importancia del pensamiento crítico y la permanencia de prácticas pedagógicas sustentadas en talleres, tareas y evaluaciones de carácter reproductivo, donde la memorización continúa ocupando un lugar predominante. Asimismo, se evidencia una limitada mediación pedagógica para favorecer el análisis, la argumentación y el cuestionamiento de problemáticas cercanas al contexto del estudiante.

No obstante, el discurso expresa una visión transformadora al destacar la necesidad de incorporar metodologías activas y motivadoras, fortalecer el uso de preguntas problematizadoras y contextualizar los aprendizajes en función de los desafíos sociales, culturales y tecnológicos de la realidad contemporánea. Estas categorías reflejan la aspiración del estudiante hacia una educación más participativa, significativa y orientada al desarrollo de competencias críticas.

En consecuencia, el holograma sintetiza un proceso de comprensión en el que la transformación de las prácticas pedagógicas emerge como condición indispensable para fortalecer el pensamiento crítico en la educación media. La articulación entre metodologías activas, mediación pedagógica, contextualización del aprendizaje y participación estudiantil

permite interpretar que el desarrollo del pensamiento crítico requiere trascender modelos centrados en la reproducción del conocimiento para avanzar hacia experiencias educativas que promuevan la autonomía intelectual, el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de saberes.

Desde esta perspectiva, el holograma integra los significados atribuidos por el estudiante en una red de relaciones que fortalece la comprensión del fenómeno investigado y establece un puente metodológico hacia la triangulación de los hallazgos, la construcción de las categorías teorizadoras y la configuración del constructo teórico emergente que sustenta la investigación "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Informante VIII

Tabla No. 63

Diario de campo informante VIII

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	12 de febrero de 2026	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	A las 7:3:0 a.m. se dio inicio dando la bienvenida, a el entrevistado, estudiante de educación media, 11 grado, luego se procedió a conversar un poco sobre su estadía en la institución, en esta conversación comento que lleva 12 años en la institución, que entro desde prescolar y hasta la fecha no a perdido año, después de esto se le socializo sobre el porqué de la entrevista y su propósito- A el estudiante le pareció muy bueno y mostro interés en participar., por lo que se procedió a iniciar la entrevista. Tiempo empleado 15 minutos	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a que el estudiante se sintiera en confianza y respondiera espontáneamente las preguntas, ese ambiente influyo en una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	La entrevista se inició con disponibilidad y actitud positiva de parte de la entrevistada y la investigadora, se empezó con un	Cada respuesta fue muy acertada, analítica, critica y reflexiva y una vez terminaba las respuestas de

	dialogo ameno, donde el estudiante comento sobre su la concepción que tenía sobre el pensamiento crítico y su importancia para el aprendizaje del estudiante, luego se procedió a sustentar las respuestas de las (4) preguntas restantes de la entrevista, las cuales fueron sustentadas de manera responsable y honesta, Tiempo empleado 35 minutos	cada pregunta, el estudiante comentaba sobre la dificultad que tienen la mayoría de los compañeros para analizar y explicar con sus propias palabras las diferentes problemáticas que tenemos hoy por hoy en el contexto de la enseñanza en la institución educativa.
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo, se identificó como un estudiante argumentativo porque le gusta leer y consultar sobre los ejes temáticos que se desarrollan en clase y poder ir construyendo su propio conocimiento, través de explicaciones que le hace a otros compañeros que no entienden mucho algunas actividades, se considera conversador y critico - reflexivo Tiempo empleado: 25 minutos	La concepción que el estudiante tiene sobre el con relación a “ser argumentativo “, se evidencio en la justificación que hizo en cada una de las preguntas realizadas sobre la presente investigaciones. El estudiante mostro seguridad y reflexión analítica sustento de las respuestas dadas
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 8:45 minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre y finalización de la entrevista, se realizó de manera cordial y muy respetuosa. La entrevista cumplió con el propósito planteados y la información obtenida resulto altamente significativa para la investigadora.
Firma de la investigadora:		

Fuente: Bustamante (2026)

Figura No. 17

Calificativo de informante VIII estudiante argumentativo.



Fuente: Bustamante (2026)

Desarrollo de entrevista a informante VIII al estudiante transformador

Pregunta 1

¿Qué entiendes por pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: “El pensamiento crítico es la capacidad que tenemos los estudiantes de educación media para ser críticos y actuar correcta y coherentemente, lo mismo que ser bastante reflexivo para realizar todas las actividades que nos presenten y nos corresponde realizar.”

Tabla No. 64

Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo. (P 1)

Categoría		Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepciones estudiantiles sobre el pensamiento crítico en la educación media		Pensamiento crítico como capacidad reflexiva. Pensamiento crítico asociado a la coherencia en la acción. Reflexión como elemento	“El pensamiento crítico es la capacidad que tenemos los estudiantes de educación media para ser críticos y actuar correcta y coherentemente	La respuesta del estudiante refleja una comprensión del pensamiento crítico como una habilidad que permite reflexionar, analizar y actuar de manera consciente frente a

		fundamental en el desarrollo de actividades académicas.		las actividades académicas, lo cual contribuye al desarrollo de una actitud responsable y reflexiva dentro del proceso de aprendizaje.

Fuente: Bustamante (2026)

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante evidencia una comprensión del pensamiento crítico asociada principalmente con la capacidad reflexiva de los estudiantes frente a las actividades académicas que desarrollan en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, el estudiante reconoce que el pensamiento crítico implica analizar y reflexionar antes de actuar, lo cual permite realizar las tareas y responsabilidades escolares de manera coherente y adecuada.

Asimismo, el informante vincula el pensamiento crítico con la capacidad de actuar correctamente y con coherencia, lo que sugiere una concepción del pensamiento crítico que no solo se limita al ámbito cognitivo, sino que también se relaciona con la forma en que los estudiantes asumen sus responsabilidades y toman decisiones dentro del proceso educativo.

Desde la perspectiva hermenéutica de la investigación, este discurso refleja una comprensión del pensamiento crítico como una habilidad que permite reflexionar, analizar y actuar de manera consciente frente a las actividades académicas, lo cual contribuye al desarrollo de una actitud responsable y reflexiva dentro del proceso de aprendizaje. En este sentido, el pensamiento crítico se configura como una competencia fundamental para que los estudiantes de educación media puedan interpretar las situaciones educativas, comprender los contenidos académicos y asumir una participación activa en su propio proceso formativo.

Pregunta 2. ¿Tus profesores te dan libertad para expresar tus ideas y debatirlas expresando tu punto de vista o prefieren que repitas la información que ellos te dan?

Respuesta: “Este año, veo que los profesores están interesados en fomentar el pensamiento crítico, no todos, pero si un gran número de los que me dan clases en 11, porque enseñan un tema y te dejan actividades que debes analizar, para luego debatirlas de manera libre, pero anteriormente los profes no les interesaba que tu entendieras o no, o que estuvieras

de acuerdo o no con lo que el enseñaba, con que tú, solo le repitieras lo que se desarrollaba en clases, todo estaba bien".

Tabla No. 65

Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo (P2)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Participación estudiantil y desarrollo del pensamiento crítico en el aula	Apertura docente al debate y análisis de contenidos. Transformación gradual de las prácticas pedagógicas. Predominio previo de metodologías centradas en la repetición de información.	"Este año, veo que los profesores están interesados en fomentar el pensamiento crítico, no todos, pero si un gran número de los que me dan clases en 11°"	Lo informado por el estudiante permite identificar una transición gradual en las prácticas pedagógicas, en la cual algunos docentes comienzan a incorporar estrategias que favorecen el análisis y el debate como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, también se evidencia que estas prácticas no son homogéneas entre todos los docentes, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer de manera institucional metodologías pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades reflexivas y argumentativas en los estudiantes de educación media.

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Percepción de mayor interés reciente de algunos docentes por fomentar el pensamiento crítico.
- Desarrollo de actividades que promueven el análisis y el debate en clase.
- Existencia previa de prácticas pedagógicas centradas en la repetición de contenidos.

Cambio percibido en las dinámicas de participación estudiantil en el aula.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante revela una percepción de cambio en las prácticas pedagógicas implementadas por algunos docentes dentro del contexto educativo. El estudiante señala que, en el momento actual, un número significativo de profesores muestra mayor interés en fomentar el pensamiento crítico mediante la implementación de actividades que requieren análisis y discusión posterior en el aula. Este tipo de estrategias permite generar espacios donde los estudiantes pueden expresar sus ideas y debatir libremente sobre los temas abordados, favoreciendo procesos de reflexión y participación activa.

Sin embargo, el informante también establece una comparación con experiencias educativas anteriores, en las cuales predominaban prácticas pedagógicas orientadas principalmente a la repetición de contenidos transmitidos por el docente, sin que existiera un interés explícito por verificar la comprensión de los estudiantes o por promover el cuestionamiento de los temas desarrollados en clase. Esta situación evidencia la presencia de enfoques tradicionales de enseñanza que priorizan la memorización y reproducción del conocimiento.

Desde la perspectiva hermenéutica, el discurso del estudiante permite identificar una transición gradual en las prácticas pedagógicas, en la cual algunos docentes comienzan a incorporar estrategias que favorecen el análisis y el debate como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, también se evidencia que estas prácticas no son homogéneas entre todos los docentes, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer de manera institucional metodologías pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades reflexivas y argumentativas en los estudiantes de educación media.

Pregunta # 3 ¿Qué clase de actividades pedagógicas desarrollan los docentes en su proceso de enseñanza?

Respuesta: “Algunos profesores de algunas áreas, como afirmé anteriormente, se están preocupando por realizar actividades más prácticas y dinámicas, en donde no solamente tenemos que escucharlos una o dos horas de clase, sino que nos hacen talleres y juegos donde interactuamos con nuestros compañeros. Aquí tenemos una mayor comprensión de lo que se está desarrollando en clase y esto hace que nos interesemos más por nuestro aprendizaje. Pero hay otros que nos enseñan de manera que no nos dejan actividades para que nuestro pensamiento

ordene las ideas y pueda pensar y razonar de una manera coherente. Por ejemplo, nos exigen aprendernos de memoria la tabla periódica y nos hacen exámenes donde debemos decir sin equivocarnos los símbolos de esta tabla, ya sea en forma oral o escrita."

Tabla No. 66

Matriz de categorización — informante VIII estudiante argumentativo (P 3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Actividades pedagógicas y enfoques metodológicos en el aula	Estrategias didácticas dinámicas y participativas. Interacción y trabajo colaborativo como apoyo al aprendizaje. Predominio de prácticas tradicionales basadas en la memorización	"Algunos profesores de algunas áreas, como afirmé anteriormente, se están preocupando por realizar actividades más prácticas y dinámicas… Pero hay otros que nos enseñan de manera que no nos dejan actividades para que nuestro pensamiento ordene las ideas y pueda pensar y razonar de una manera coherente"	Con esta información se evidencia una diversidad de prácticas pedagógicas dentro del contexto educativo, donde algunos docentes empiezan a incorporar estrategias didácticas orientadas a la participación y la interacción, pero, otros continúan utilizando metodologías tradicionales centradas en la transmisión y memorización del conocimiento. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de innovación pedagógica que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Implementación de actividades prácticas y dinámicas en algunas asignaturas.
- Uso de talleres, juegos e interacción entre compañeros como estrategias de aprendizaje.
- Mayor comprensión e interés por el aprendizaje cuando se utilizan metodologías participativas.
- Persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización.
- Evaluaciones centradas en la reproducción exacta de información.

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante permite identificar la coexistencia de diferentes enfoques pedagógicos dentro del proceso de enseñanza en la educación media. Por una parte, el estudiante reconoce que algunos docentes están implementando actividades más prácticas y dinámicas, tales como talleres, juegos y espacios de interacción entre compañeros, lo cual contribuye a generar un ambiente de aprendizaje más participativo. Estas estrategias facilitan una mayor comprensión de los contenidos desarrollados en clase y, al mismo tiempo, incrementan el interés de los estudiantes por su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el informante también señala la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales en determinadas áreas del conocimiento, caracterizadas principalmente por la memorización de contenidos y la evaluación basada en la repetición exacta de información. El ejemplo mencionado sobre el aprendizaje de la tabla periódica ilustra un enfoque pedagógico centrado en la reproducción mecánica del conocimiento, en el cual los estudiantes deben recordar información de manera precisa sin necesariamente comprender su significado o aplicación.

Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso evidencia una diversidad de prácticas pedagógicas dentro del contexto educativo, donde algunos docentes comienzan a incorporar estrategias didácticas orientadas a la participación y la interacción, mientras que otros continúan utilizando metodologías tradicionales centradas en la transmisión y memorización del conocimiento. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer procesos de innovación pedagógica que promuevan metodologías activas capaces de estimular el análisis, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Pregunta # 4. ¿Qué estrategias usan tus profesores para el desarrollo de las clases diarias?

Respuesta: “Desde que estoy aquí en la institución, hace más de cinco años, lo que vivo año tras año es que los profesores tienen la misma rutina diaria: pasan asistencia, luego empiezan a explicar la clase, nos informan sobre qué vamos a trabajar y nos colocan algunas actividades para luego exponerlas en clase. Pero hay un grupo de docentes que se presentan a clases y en forma dinámica empiezan a dar las clases, con dinámicas diferentes donde nos dan la libertad de hablar, comentar y sobre todo preguntar para aclarar ciertas inquietudes.”

Tabla No. 67

Matriz de categorización informante VIII estudiante argumentativo (P 4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias pedagógicas utilizadas en el desarrollo de la clase	Rutinas pedagógicas tradicionales en el aula. Estrategias didácticas dinámicas y participativas. Espacios de interacción y diálogo entre docentes y estudiantes.	"Desde que estoy aquí en la institución, hace más de cinco años, lo que vivo año tras año es que los profesores tienen la misma rutina diaria: pasan asistencia, luego empiezan a explicar la clase, nos informan sobre qué vamos a trabajar y nos colocan algunas actividades para luego exponerlas en clase.	Se puede evidenciar la coexistencia de **dos enfoques pedagógicos dentro del contexto educativo**: uno de carácter tradicional, basado en rutinas estructuradas y centradas en la explicación del docente, y otro más participativo, orientado a la interacción y al intercambio de ideas entre docentes y estudiantes. Esta diversidad de prácticas sugiere la necesidad de fortalecer metodologías pedagógicas que promuevan ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos, capaces de estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Presencia de rutinas pedagógicas tradicionales en el desarrollo de las clases.
- Estructura común de la clase basada en explicación del docente y realización de actividades.
- Existencia de docentes que implementan estrategias dinámicas e innovadoras.
- Promoción de espacios de participación, diálogo y formulación de

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El discurso del informante permite identificar la existencia de prácticas pedagógicas que siguen una estructura rutinaria en el desarrollo de las clases. El estudiante señala que, durante su permanencia en la institución educativa, ha observado que muchos docentes mantienen una dinámica similar año tras año, caracterizada por el registro de asistencia, la explicación del contenido por parte del profesor y la asignación de actividades que posteriormente deben ser presentadas o expuestas en el aula. Esta estructura evidencia un modelo de enseñanza que sigue una secuencia tradicional dentro del proceso pedagógico.

No obstante, el informante también reconoce la presencia de un grupo de docentes que desarrollan sus clases mediante estrategias más dinámicas, las cuales favorecen la participación activa de los estudiantes. En estos casos, las clases se caracterizan por la implementación de dinámicas diferentes que promueven el diálogo, la expresión de ideas y la formulación de preguntas orientadas a aclarar dudas e inquietudes relacionadas con los contenidos abordados.

Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso pone de manifiesto la coexistencia de dos enfoques pedagógicos dentro del contexto educativo: uno de carácter tradicional, basado en rutinas estructuradas y centradas en la explicación del docente, y otro más participativo, orientado a la interacción y al intercambio de ideas entre docentes y estudiantes. Esta diversidad de prácticas sugiere la necesidad de fortalecer metodologías pedagógicas que promuevan ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos, capaces de estimular el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Pregunta 5. ¿Qué recomendaciones darías a tus profesores para que contribuyan al desarrollo de tu pensamiento crítico?

Respuesta: “Bueno, algunos docentes nos dan las orientaciones y herramientas para que nosotros desarrollemos nuestro pensamiento crítico, pero otros no se interesan por esto. A esos docentes les sugiero que tengan en cuenta que la realidad ha cambiado y hay otra forma de entender el mundo, que hay demasiada información mediante la inteligencia artificial, y que ellos deben preocuparse más en fomentar la capacidad de nosotros para analizar o procesar toda esa información a través de nuestro pensamiento crítico. En este sentido, no todos los

estudiantes tienen el mismo nivel de pensamiento crítico, entonces es aquí donde los profesores deben orientar sus clases y enseñarnos cómo desarrollarlo y fomentarlo. Por ello deberían implementar dentro de sus prácticas pedagógicas clases más motivantes, interesantes y significativas para los estudiantes, con actividades pedagógicas basadas no solamente en brindar información de un tema determinado, sino llevarnos a la reflexión, a la duda y a la proposición."

Tabla No. 68

Matriz de categorización — informante VIII estudiante argumentativo (p 5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Recomendaciones pedagógicas para el fortalecimiento del pensamiento crítico	Orientación docente para el desarrollo del pensamiento crítico. Adaptación pedagógica frente a los cambios en el acceso a la información. Implementación de estrategias didácticas reflexivas y significativas.	"A esos docentes les sugiero que tengan en cuenta que la realidad ha cambiado y hay otra forma de entender el mundo, que hay demasiada información mediante la inteligencia artificial, y que ellos deben preocuparse más en fomentar la capacidad de nosotros para analizar o procesar toda esa información a través de nuestro pensamiento crítico".	Esta respuesta nos pone a reflexionar sobre importancia de que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas tradicionales por estrategias pedagógicas que permitan orientar y promover no solo la adquisición de conocimientos, sino también la reflexión, el cuestionamiento y la generación de propuestas.

Fuente: Bustamante (2026)

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Reconocimiento de docentes que orientan el desarrollo del pensamiento crítico.
- Necesidad de que los profesores se adapten a las nuevas realidades del conocimiento y la información.
- Importancia de analizar y procesar críticamente la información disponible en la actualidad.
- Reconocimiento de diferentes niveles de pensamiento crítico entre los estudiantes.
- Necesidad de implementar clases más motivadoras, reflexivas y significativas.

Promoción de actividades que fomenten la reflexión, la duda y la proposición

Tabla No. 69

Triangulación de datos – informante VIII estudiante argumentativo.

entrevista semiestructurada	observación directa	diario de campo,	contrastación teórica	interpretación hermenéutica
El estudiante entiende el pensamiento crítico como una forma de razonar, reflexionar y tomar decisiones frente a situaciones de la realidad cotidiana. El estudiante expresa que algunos docentes permiten la libre expresión de ideas, mientras otros privilegian la memorización y limitan el cuestionamiento de temas de interés estudiantil. El estudiante señala que las actividades más frecuentes son preguntas durante la explicación, talleres, tareas y trabajos escritos que posteriormente son evaluados. El estudiante considera que los docentes promueven el discurso de ser analíticos y críticos, pero no enseñan estrategias concretas para desarrollar dichas capacidades. Además, percibe que predominan los talleres sobre	Durante las actividades académicas, el estudiante demuestra capacidad para analizar situaciones planteadas por los docentes y relacionarlas con experiencias de su contexto social. Se observaron clases donde predominó la exposición magistral y la reproducción de contenidos, aunque algunos docentes promovieron preguntas dirigidas para estimular la participación. Se observó predominio de talleres escritos, actividades individuales y ejercicios de comprobación de contenidos. Durante las clases se observó que los docentes solicitan análisis y reflexión, pero las actividades propuestas pocas veces explicitan procedimientos para desarrollar dichas competencias. Se observó mayor motivación y participación cuando las actividades permitían discutir	Se registró que el estudiante participa cuando se abordan problemáticas cercanas a su realidad, evidenciando procesos de reflexión y valoración personal. Se evidenció que los estudiantes participan cuando reciben autorización explícita del docente, pero existen limitaciones para ampliar las discusiones hacia temas de interés personal o social. Los registros muestran una rutina pedagógica centrada en actividades repetitivas y evaluativas orientadas al cumplimiento curricular. Se registró una brecha entre el discurso pedagógico y las acciones didácticas implementadas, pues las actividades se orientan más a responder contenidos que a construir procesos reflexivos. Los registros muestran que los estudiantes responden	Para Facione (1990), el pensamiento crítico implica análisis, interpretación, evaluación e inferencia para la toma de decisiones fundamentadas. Asimismo, Paul y Elder (2014) lo conciben como un proceso reflexivo orientado a comprender y transformar la realidad. Freire (1970) plantea que la educación dialógica debe favorecer la problematización y el cuestionamiento de la realidad. Giroux (1997) sostiene que la escuela debe constituirse en un espacio democrático donde los estudiantes desarrollen pensamiento crítico mediante la participación activa. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias de aprendizaje deben promover análisis, resolución de problemas y construcción activa del conocimiento. Para Dewey (1938), el aprendizaje	El estudiante posee una comprensión inicial del pensamiento crítico asociada a la reflexión y la toma de decisiones. Su discurso revela una construcción conceptual vinculada más a la experiencia cotidiana que a procesos sistemáticos de argumentación crítica promovidos por la escuela. Surge una tensión entre prácticas pedagógicas abiertas al diálogo y otras centradas en la transmisión de contenidos. El estudiante percibe oportunidades limitadas para cuestionar y debatir, lo que restringe el desarrollo pleno de la autonomía intelectual y la construcción crítica del conocimiento. Las actividades pedagógicas identificadas reflejan una orientación tradicional enfocada en la reproducción de información. Aunque favorecen la adquisición de contenidos, presentan limitaciones para

contenidos previamente abordados. **l estudiante recomienda que los docentes transformen sus metodologías, reduzcan la cantidad de exámenes y formulen preguntas que generen duda, reflexión y análisis sobre la realidad actual.**	situaciones reales o problemáticas cercanas al contexto estudiantil.	positivamente a estrategias participativas, dinámicas y relacionadas con su entorno social.	significativo surge de la experiencia reflexiva y la investigación. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje requiere mediaciones pedagógicas intencionales. En concordancia, Ennis (2015) afirma que el pensamiento crítico debe enseñarse mediante estrategias explícitas y sistemáticas. Freire (1970) plantea que la educación debe partir de problemas reales para generar conciencia crítica. Lipman (2003) destaca el valor de la pregunta reflexiva como herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.	estimular habilidades superiores de análisis, argumentación y reflexión crítica. El estudiante evidencia una percepción crítica sobre las prácticas docentes, identificando incoherencias entre los objetivos formativos declarados y las metodologías empleadas. Esta situación limita la consolidación de competencias críticas profundas y sostenidas. El discurso del estudiante revela una necesidad de innovación pedagógica orientada hacia metodologías activas, contextualizadas y problematizadoras. La recomendación formulada evidencia que los estudiantes reconocen el potencial de la pregunta y la reflexión como mecanismos para fortalecer el pensamiento crítico.

Fuente: Bustamante (2026)

Interpretación Hermenéutica del Investigador

La triangulación evidencia que el estudiante posee una concepción del pensamiento crítico asociada a la reflexión, el análisis de la realidad y la toma de decisiones. Sin embargo, percibe que las prácticas pedagógicas predominantes continúan orientadas hacia la memorización, la realización de talleres y la evaluación tradicional. Aunque algunos docentes promueven espacios de participación, persisten limitaciones para el cuestionamiento y el debate de problemáticas significativas para los estudiantes.

Desde una perspectiva hermenéutica, emerge una contradicción entre el discurso institucional que promueve el pensamiento crítico y las estrategias didácticas implementadas en el aula. El estudiante demanda metodologías más participativas, contextualizadas y reflexivas que favorezcan la formulación de preguntas, el análisis de situaciones reales y la construcción autónoma del conocimiento, aspectos que se corresponden con los postulados de Freire, Giroux, Lipman y Facione sobre la formación crítica en los contextos educativos.

De esta triangulación emergen como categorías preliminares: Concepción del pensamiento crítico, Participación y libertad de expresión, Prácticas pedagógicas tradicionales, Coherencia entre discurso y acción pedagógica, e Innovación metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico. Estas categorías aportarán elementos significativos para la posterior construcción de la Síntesis Hermenéutica Integradora General de la investigación doctoral.

Tabla No. 70

Matriz de triangulación informante VIII estudiante argumentativo.

Categorías emergentes,	Arqueo teórico	Interpretación de hallazgos
Pensamiento crítico como razonamiento y comprensión de la realidad	Facione (1990) define el pensamiento crítico como un proceso de análisis, interpretación y evaluación que permite emitir juicios razonados. Paul y Elder (2014) sostienen que implica reflexionar sobre la realidad para comprenderla y transformarla.	El estudiante asocia el pensamiento crítico con la reflexión y la toma de decisiones frente a situaciones reales. Esta comprensión evidencia una aproximación funcional y contextualizada del concepto, vinculada a la interpretación de la realidad cotidiana más que a una construcción teórica formal.
Libertad de expresión condicionada por prácticas tradicionales	Freire (1970) plantea que la educación debe promover el diálogo y la participación crítica. Giroux (1997) señala que la escuela democrática favorece la construcción del pensamiento autónomo mediante la libre expresión de ideas.	El discurso refleja una dualidad pedagógica: algunos docentes promueven la participación, mientras otros privilegian la reproducción de información. Esta situación limita la consolidación de espacios genuinos de pensamiento crítico y autonomía intelectual.

Limitación del cuestionamiento y la problematización	Freire (1970) considera que la problematización de la realidad constituye el núcleo de la educación crítica. Lipman (2003) afirma que la pregunta y el cuestionamiento son elementos esenciales para el desarrollo del pensamiento reflexivo.	Se evidencia una contradicción entre la intención de promover el pensamiento crítico y la restricción del cuestionamiento estudiantil. La limitación de temas de interés reduce las oportunidades para desarrollar una reflexión profunda y contextualizada.
Predominio de actividades pedagógicas tradicionales	Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las estrategias centradas exclusivamente en la repetición y reproducción de contenidos limitan los procesos de aprendizaje significativo. Dewey (1938) propone actividades basadas en la experiencia y la reflexión para favorecer aprendizajes profundos.	Las actividades descritas reflejan una orientación metodológica tradicional centrada en la transmisión y evaluación de contenidos. Aunque contribuyen al cumplimiento curricular, ofrecen escasas oportunidades para la argumentación, el análisis y la construcción crítica del conocimiento.
Ausencia de mediación pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico	Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje requiere mediaciones pedagógicas intencionales. Ennis (2015) afirma que las habilidades críticas deben enseñarse explícitamente mediante estrategias didácticas concretas.	El estudiante percibe una brecha entre los objetivos formativos planteados por los docentes y las estrategias utilizadas para alcanzarlos. La formación del pensamiento crítico aparece más como una expectativa discursiva que como una competencia desarrollada sistemáticamente en el aula.
Necesidad de innovación pedagógica y aprendizaje significativo	Lipman (2003) destaca la pregunta filosófica como detonante del pensamiento crítico. Freire (1970) defiende una educación basada en la curiosidad epistemológica y la reflexión sobre la realidad. Morin (2002) propone una educación capaz de despertar la comprensión crítica de los problemas contemporáneos	El estudiante demanda metodologías activas, participativas y contextualizadas que promuevan la curiosidad, la reflexión y el análisis de la realidad. La recomendación evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos que favorezcan la construcción autónoma del conocimiento.
Pensamiento crítico vinculado a la realidad social contemporánea	Freire (1970) plantea que el aprendizaje debe partir de la lectura crítica del mundo. Morin (2002) sostiene que la educación debe preparar a los estudiantes para comprender la complejidad de los problemas sociales contemporáneos.	El estudiante demanda metodologías activas, participativas y contextualizadas que promuevan la curiosidad, la reflexión y el análisis de la realidad. La recomendación evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos que favorezcan la construcción autónoma del conocimiento.

Fuente: Bustamante (2026)

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El análisis de los hallazgos revela que el estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad para reflexionar, analizar y comprender situaciones de la realidad cotidiana. Sin embargo, su experiencia escolar muestra una tensión entre los discursos docentes que promueven el pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas que continúan privilegiando la memorización, la realización de talleres y la evaluación tradicional.

Asimismo, emerge una percepción de escasas oportunidades para cuestionar problemáticas de interés personal y social, lo que limita la construcción de una cultura de diálogo y reflexión crítica en el aula. El estudiante identifica la necesidad de metodologías más dinámicas, participativas y contextualizadas, capaces de generar interrogantes, promover la argumentación y relacionar los aprendizajes con los desafíos de la realidad contemporánea.

Desde la perspectiva hermenéutica, estos hallazgos permiten inferir que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media requiere una mayor coherencia entre los propósitos formativos declarados y las estrategias pedagógicas implementadas. De esta manera, emergen como categorías centrales: Concepción contextual del pensamiento crítico, participación dialógica, problematización de la realidad, prácticas pedagógicas tradicionales, mediación pedagógica para el pensamiento crítico e innovación metodológica, categorías que contribuirán posteriormente a la construcción de la síntesis hermenéutica integradora general y de la aproximación teórica emergente de su investigación doctoral.

Figura No. 18

Holograma informante VIII estudiante argumentativo.



Fuente: Bustamante (2026).

El holograma informante VIII (estudiante argumentativo)

Representa la síntesis gráfica de los significados emergentes derivados del proceso de interpretación hermenéutica de su discurso. La representación integra categorías relacionadas con la manera en que el estudiante comprende y experimenta el pensamiento crítico dentro de su contexto educativo. En este sentido, el pensamiento crítico aparece vinculado con el razonamiento y la comprensión de la realidad, así como con la capacidad de relacionar los aprendizajes con la realidad social contemporánea. Esta concepción permite reconocer que, para el informante, pensar críticamente no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica comprender situaciones del entorno, cuestionarlas y construir argumentos frente a ellas.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, las categorías representadas evidencian tensiones entre las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico y las condiciones pedagógicas en las cuales se desenvuelve el estudiante. La libertad de expresión condicionada por prácticas tradicionales, junto con la limitación del cuestionamiento y la problematización, muestra una contradicción entre la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar, argumentar y comprender su realidad y la permanencia de prácticas educativas centradas en formas tradicionales de enseñanza. De igual manera, el predominio de actividades pedagógicas tradicionales puede restringir espacios para el diálogo, la confrontación de ideas, la formulación de preguntas y la construcción autónoma de argumentos.

A su vez, el holograma evidencia una demanda explícita hacia la innovación pedagógica y el aprendizaje significativo, particularmente ante la ausencia de mediación pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico. Esta categoría adquiere especial relevancia porque permite interpretar que el estudiante no solamente identifica las limitaciones de las prácticas existentes, sino que también reconoce la necesidad de una intervención docente que favorezca experiencias de aprendizaje relacionadas con situaciones reales, participación, reflexión y argumentación. Así, emerge una tensión entre una praxis docente predominantemente tradicional y la necesidad de generar procesos de mediación que posibiliten una participación más activa del estudiante en la construcción y comprensión del conocimiento.

En consecuencia, el holograma permite comprender que el pensamiento crítico del estudiante argumentativo se configura en medio de una relación dinámica entre razonamiento, comprensión de la realidad, libertad de expresión, problematización e innovación pedagógica. Las categorías emergentes sugieren que el fortalecimiento de esta capacidad requiere trascender prácticas centradas predominantemente en la transmisión de contenidos y generar ambientes educativos donde el estudiante pueda preguntar, argumentar, interpretar su contexto y participar en la construcción de significados.

Desde esta perspectiva, el holograma constituye un recurso interpretativo que articula las experiencias del informante con las categorías de pensamiento crítico, modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje y praxis docente, aportando elementos para la posterior triangulación de los hallazgos y para la construcción del constructo teórico de la investigación "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Tabla No. 71

Diario de campo informante IX.

Nombre de la observadora	**Weismar Bustamante**	
Fecha	25 de febrero de 2026	
Lugar	Institución Educativa Francisco José de Caldas	
Tema	Desarrollo de entrevista semi estructurada (grabación)	
propósito.	Recolectar información cualitativa relacionada con la aplicación de los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media	
Ejes temáticos	Descripción	Reflexión
Saludo y presentación	Se inició a la 8: 45 minutos, con un saludo cordial y muy respetuoso. el estudiante de grado 11°. se mostró muy interesado en todo lo que se le comento sobre el proceso de investigación y de la entrevista que se le realizaría, se le dio a conocer el propósito de la misma y la metodología a desarrollar en el espacio de la entrevista. Tiempo empleado. 20 minutos.	El escenario donde se desarrolló la entrevista contribuyo a una conversación en confianza y muy amena, lo que permitió hacer preguntas aclaratorias sobre el tema de estudio, lo que facilito la recolección de la información.
Inicio de la entrevista	La entrevista empezó haciendo introducción de las 5 preguntas a responder, luego se procedió a formular la primera pregunta abierta, teniendo en cuenta la redacción previa que se había hecho de cada una de ellas. Cada pregunta fue respondida de manera	Cada respuesta fue muy pertinente y coherente con lo que se preguntó- el estudiante comento que tiene dificultad para hablar en público, pero que es muy observador y analítico, que al percibir todo lo que sucede en el aula de clase, en

	lógica, analizando cada uno de los tópicos tratados. Con coherencia, argumentos válidos para evidenciar su postura frente a la educación que recibe diariamente en la institución. Tiempo empleado: 35 minutos.	muchas ocasiones no está de acuerdo con la forma como algunos docentes desarrollan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución,
Propuesta de asignación de un calificativo por su perfil:	Dentro del proceso reflexivo, se le solicito al estudiante que como se auto identificaba, como estudiante y manifestó que se considera un estudiante observador, critico - reflexivo, que no le gusta hablar tanto en clases, pero que si observa todo y analiza cada acción presentada por sus compañeros y docentes. Que participa poco en clases porque hay veces, los profes no dejan que se armen debates de situaciones reales en clases, se le da poca importancia a las participaciones tiempo empleado: 45 minutos	El concepto de observador, analítico – reflexivo, fue coherente con la actitud, postura, seguridad y sustento de la cada respuesta dada en la conversación de la entrevista por parte del estudiante.
Finalización de la entrevista	La entrevista finalizo a las 10: 25 a. m. minutos, con cordialidad, mostrando interés por la investigación y dispuesta a colaborar en todo lo que se necesite para la investigación.	El cierre se dio de manera natural y respetuosa. La entrevista cumplió con el propósito planteados y la información obtenida resulta altamente significativa.
Firma de la investigadora:		

Fuente: Bustamante (2026)

Figura No. 19

Calificativo de informante IX estudiante observador, crítico, reflexivo.



Fuente: Bustamante (2026).

Desarrollo de la entrevista informante IX estudiante observador critico – reflexivo

Pregunta 1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

Respuesta: Creo que el pensamiento crítico es la actitud que tenemos nosotros para pensar de acuerdo a lo que estamos viviendo, que nos lleva a comprender todo lo que pasa en nuestro alrededor, para luego tratar de buscar posibles soluciones.

Tabla No. 72

Matriz de categorización — informante IX estudiante observador, crítico -reflexivo (p 1)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Concepciones estudiantiles del pensamiento crítico en la educación media	Pensamiento crítico como actitud reflexiva. Comprensión crítica del entorno social. Pensamiento crítico orientado a la resolución de problemas.	"Creo que el pensamiento crítico es la actitud que tenemos nosotros para pensar de acuerdo a lo que estamos viviendo, que nos lleva a comprender todo lo que pasa en nuestro alrededor"	Aquí se perciben el pensamiento crítico como una competencia que trasciende el ámbito estrictamente académico, ya que se relaciona con la capacidad de comprender la realidad, reflexionar sobre las experiencias vividas y proponer respuestas frente a los desafíos presentes en su contexto.

Fuente: Bustamante (2026).

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:
Comprensión del pensamiento crítico como una actitud reflexiva frente a la realidad.
Relación entre pensamiento crítico y comprensión de las situaciones del entorno.
Vinculación del pensamiento crítico con la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto.

Interpretación Hermenéutica

El discurso del informante evidencia una concepción del pensamiento crítico vinculada a una actitud reflexiva frente a la realidad vivida. Desde esta perspectiva, el estudiante no lo limita a un proceso cognitivo abstracto, sino que lo concibe como una disposición para analizar, comprender e interpretar las situaciones del entorno cotidiano.

Asimismo, el informante establece una relación directa entre pensamiento crítico y resolución de problemas, lo cual sugiere una comprensión funcional de esta competencia, orientada no solo al análisis de la realidad, sino también a la generación de posibles alternativas de solución frente a los desafíos del contexto.

En coherencia con el enfoque hermenéutico de la investigación, esta concepción permite inferir que el pensamiento crítico es percibido como una competencia integral que articula reflexión, comprensión contextual y acción, constituyéndose en un elemento fundamental para la formación de sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad social.

Pregunta #2 ¿Tus profesores te dan libertad para expresar tus ideas y debatirlas expresando tu punto de vista o prefieren que repitas la información que ellos te dan?

Respuesta: Hay veces que los profesores, no dejan que expresemos libremente nuestros puntos de vista o que hagamos preguntas sobre algo que queremos saber porque dicen que eso no está relacionado con el tema que estamos estudiando, hay veces se se presentan situaciones en que queremos saber, por ejemplo, un accidente, un atraco un incendio y los profes no nos dan espacio para conversar sobre esto, sino que empiezan a dar la clase y dejan de lado lo que sucede en la realidad.

Tabla No.73

Matriz de categorización — informante IX estudiante observador, crítico -reflexivo (p 2)

Categoría		Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Participación estudiantil y contextualización del aprendizaje		Restricciones en la expresión de ideas y cuestionamientos. Predominio de contenidos curriculares desvinculados del contexto. Necesidad de integrar la realidad social en el proceso educativo.	"Hay veces que los profesores, no dejan que expresemos libremente nuestros puntos de vista o que hagamos preguntas sobre algo que queremos saber porque dicen que eso no está relacionado con el tema que estamos estudiando"	Desde este punto de vista el informante hace referencia a situaciones del contexto cotidiano, como accidentes, actos delictivos o emergencias, pero que no son incorporadas en el desarrollo de las clases. Desde la perspectiva del estudiante, estas experiencias forman parte de la realidad social que viven diariamente y, por lo tanto, podrían constituirse en oportunidades pedagógicas para el análisis, la reflexión y la comprensión de fenómenos sociales.

Fuente: Bustamante (2026).

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:
Limitación de espacios para la expresión libre de ideas y preguntas por parte de los estudiantes.
Predominio de clases centradas en contenidos previamente establecidos.
Escasa integración de situaciones del contexto social y cotidiano en el proceso de enseñanza.
Necesidad de relacionar los contenidos académicos con la realidad que viven los estudiantes.

Interpretación Hermenéutica.

El discurso del informante evidencia una percepción de restricción en los espacios de participación dentro del aula, particularmente en lo relacionado con la expresión libre de ideas y la formulación de preguntas. Según lo expresado, los docentes tienden a limitar estas

intervenciones cuando consideran que no se ajustan a los contenidos programados, lo cual refleja una orientación pedagógica centrada en el cumplimiento curricular.

De igual manera, el estudiante resalta la exclusión de situaciones del contexto cotidiano como problemáticas sociales o eventos relevantes dentro del desarrollo de las clases, pese a que estas generan interés y cuestionamiento en el alumnado. Esta desconexión entre el contenido académico y la realidad vivida limita las posibilidades de análisis crítico y reflexión contextual.

Desde la perspectiva hermenéutica, este discurso pone de manifiesto la necesidad de promover prácticas pedagógicas que integren el contexto social como elemento dinamizador del aprendizaje, favoreciendo así espacios de diálogo, problematización y construcción crítica del conocimiento.

Pregunta # 3. ¿Qué clase de actividades pedagógicas desarrollan los docentes en su proceso de enseñanza?

Respuesta: “Los profesores desarrollan diferentes actividades en cada una de las asignaturas que trabajamos diariamente. Algunos nos ponen a realizar mapas conceptuales sobre lo que nos explican, otros nos hacen talleres, otros nos hacen evaluaciones orales y escritas, otros nos ponen a buscar en internet la información que queremos para participar en clase y otros nos ponen a filosofar con frases que nos hacen pensar para luego reflexionar y explicar con lógica, coherencia y argumento.”

Tabla No. 74

Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 3)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Actividades pedagógicas orientadas al aprendizaje y al desarrollo del pensamiento	Estrategias didácticas organizadoras del conocimiento. Uso de recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje. Actividades reflexivas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.	“Algunos profes nos ponen a realizar mapas conceptuales sobre lo que nos explican, otros nos hacen talleres, otros nos hacen evaluaciones orales y escritas, otros nos ponen a buscar en internet la información que queremos para participar en clase y otros nos ponen a filosofar con frases que	La información del entrevistado, permite reconocer que algunas prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución educativa contribuyen al desarrollo de procesos reflexivos y argumentativos en los estudiantes. Sin embargo, también se evidencia la coexistencia de diferentes tipos de

		nos hacen pensar para luego reflexionar y explicar con lógica, coherencia y argumento.”	actividades pedagógicas, lo cual sugiere la necesidad de consolidar estrategias didácticas que integren de manera sistemática la reflexión, el análisis y la argumentación como elementos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación media.

Fuente: Bustamante (2026).

Interpretación Hermenéutica.

El discurso del informante permite identificar la presencia de una diversidad de actividades pedagógicas en el desarrollo de las clases, tales como mapas conceptuales, talleres, evaluaciones y búsqueda de información en entornos digitales. Estas estrategias evidencian la utilización de herramientas orientadas a la organización, apropiación y evaluación del conocimiento.

Asimismo, se destaca la implementación de actividades reflexivas que promueven el análisis, la argumentación y la coherencia del pensamiento, lo cual constituye un elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, desde la perspectiva hermenéutica, se evidencia la coexistencia de prácticas pedagógicas con distintos niveles de profundidad cognitiva, lo que sugiere la necesidad de consolidar un enfoque didáctico más articulado que integre de manera sistemática procesos de análisis, reflexión y argumentación en el aula.

Pregunta 4

¿Qué estrategias usan tus profesores para el desarrollo de las clases diarias?

Respuesta: “La mayoría de los profesores en sus clases diarias usan una metodología de explicación teórica, en donde nosotros solo debemos prestar atención a sus orientaciones, coger apuntes y realizar tareas y trabajos escritos sobre lo desarrollado en clase; luego lo entregamos y los profesores lo recogen. Además, la mayoría de las veces no utilizan ninguna clase de recursos pedagógicos para que las clases sean más entendibles y dinámicas.”.

Tabla No.75

Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 4)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Estrategias metodológicas utilizadas en el desarrollo de la clase	Predominio de la enseñanza expositiva. Participación estudiantil centrada en la reproducción de contenidos. Limitada utilización de recursos pedagógicos en el aula.	La mayoría de los profesores en sus clases diarias usan una metodología de explicación teórica, en donde nosotros solo debemos prestar atención a sus orientaciones, coger apuntes y realizar tareas y trabajos escritos sobre lo desarrollado en clase; luego lo entregamos y los profesores lo recogen"-	Esta respuesta permite evidenciar la persistencia de prácticas pedagógicas de carácter tradicional dentro del contexto educativo, lo cual puede incidir en la forma en que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el estudiante sugiere la necesidad de incorporar estrategias didácticas más dinámicas que favorezcan una mayor interacción en el aula y permitan fortalecer los procesos de aprendizaje.

Unidad de Significado

- Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:
- Predominio de metodologías centradas en la explicación teórica del docente.
- Participación de la estudiante limitada a escuchar, tomar apuntes y realizar tareas escritas.
- Evaluación basada en la entrega de trabajos y actividades desarrolladas en clase.
- Escasa utilización de recursos pedagógicos que dinamicen el proceso de enseñanza.

Interpretación Hermenéutica

El discurso del informante evidencia el predominio de prácticas pedagógicas centradas en la explicación teórica del docente, donde el estudiante asume un rol principalmente receptivo, limitado a escuchar, tomar apuntes y cumplir con actividades escritas, asimismo, se identifica una dinámica evaluativa orientada a la entrega de trabajos y tareas, lo cual refleja un enfoque centrado en la reproducción del conocimiento más que en su comprensión crítica.

Desde la perspectiva hermenéutica, esta situación pone de manifiesto la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias didácticas más activas que promuevan la participación, el análisis y la construcción significativa del conocimiento en aras del fomento de las habilidades del pensamiento crítico.

Pregunta 5 ¿Qué recomendaciones darías a tus profesores para que contribuyan al desarrollo de tu pensamiento crítico?

Respuesta: "Yo les diría que trataran de hacer clases variadas, que no se limiten solo a explicar y hablar ellos solos, que nos dejen participar y analizar las situaciones desde diferentes perspectivas, que sean más creativos al momento de hacer las actividades en clases, que no sean tan repetitivos, que no nos hagan tantos exámenes escritos y mucho menos orales, porque nos ponen a memorizar y esto no nos ayuda en nada a desarrollar nuestro pensamiento crítico. Que sean más activos, que nos coloquen actividades que nos lleven a pensar, a interpretar, a comprender, a analizar y reflexionar el contexto; en fin, que nos ayuden a desarrollar nuestras habilidades de pensamiento crítico.".

Tabla No. 76

Matriz de categorización — informante IX Estudiante observador, crítico, reflexivo (P 5)

Categoría	Subcategoría	Evidencia discursiva	Interpretación
Recomendaciones pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico	Diversificación de estrategias pedagógicas. Participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Reducción de prácticas evaluativas basadas en la memorización. Promoción de actividades orientadas al análisis, interpretación y reflexión	"Yo les diría que trataran de hacer clases variadas, que no se limiten solo a explicar y hablar ellos solos, que nos dejen participar y analizar las situaciones desde diferentes perspectivas, que sean más creativos al momento de hacer las actividades en clases, que no sean tan repetitivos, que no nos hagan tantos exámenes escritos y mucho menos orales."	el estudiante resalta la importancia de que los docentes incorporen metodologías más creativas y dinámicas en el desarrollo de sus clases, de modo que los estudiantes puedan analizar las situaciones desde diferentes perspectivas y participar activamente en la construcción del conocimiento. Este planteamiento sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico requiere la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción, el cuestionamiento y la reflexión permanente.

Fuente: Bustamante (2026).

Unidad de Significado

Del discurso del informante emergen los siguientes elementos significativos:

- Necesidad de clases más variadas y participativas.
- Importancia de reducir metodologías centradas en la explicación magistral.
- Crítica al uso frecuente de evaluaciones basadas en la memorización.
- Demanda de estrategias pedagógicas creativas que fomenten el análisis y la reflexión.
- Reconocimiento de la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Interpretación Hermenéutica.

La triangulación de los datos permite comprender que el estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad orientada a comprender la realidad, interpretar situaciones de su contexto y buscar alternativas de solución frente a los problemas cotidianos. Esta visión trasciende la simple adquisición de conocimientos y se relaciona con una comprensión activa y reflexiva de los fenómenos sociales.

Asimismo, emerge una percepción crítica sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Aunque reconoce la existencia de algunas estrategias que favorecen la reflexión y la argumentación, identifica una predominancia de metodologías tradicionales basadas en la explicación teórica, la memorización y la evaluación de contenidos. De igual manera, considera que las oportunidades para debatir acontecimientos de la realidad y expresar libremente opiniones son limitadas, lo que restringe la formación de una conciencia crítica.

Desde la perspectiva hermenéutica, los hallazgos evidencian una discrepancia entre la intención institucional de formar estudiantes críticos y las prácticas pedagógicas que continúan privilegiando enfoques transmisivos. En consecuencia, emergen categorías relacionadas con la comprensión contextual del pensamiento crítico, la limitación del diálogo sobre la realidad, la diversidad de actividades pedagógicas, la predominancia de metodologías tradicionales y la necesidad de innovación didáctica para fortalecer el pensamiento crítico, las cuales constituyen insumos fundamentales para la posterior construcción de una Matriz General de Convergencias y Divergencias para esta investigación doctoral.

Tabla No. 77

Triangulación de Datos – informante IX informante observador, crítico, reflexivo.

Entrevista semiestructurada	Observación directa	Diario de campo	Contrastación teórica	Interpretación hermenéutica
El estudiante concibe el pensamiento crítico como una actitud que permite comprender lo que sucede en el entorno y buscar posibles soluciones a los problemas de la realidad.	Durante las actividades académicas, el estudiante manifestó interés por relacionar los contenidos escolares con situaciones de su contexto social y cotidiano.	Se registró que el estudiante participa con mayor entusiasmo cuando los temas abordados guardan relación con acontecimientos de la vida real.	Facione (1990) sostiene que el pensamiento crítico implica analizar, interpretar y evaluar situaciones para emitir juicios razonados. Paul y Elder (2014) lo consideran una forma de pensamiento orientada a comprender y transformar la realidad mediante la reflexión consciente.	El estudiante asocia el pensamiento crítico con la comprensión de la realidad y la búsqueda de soluciones, evidenciando una visión práctica y contextualizada de esta capacidad cognitiva. Su discurso revela una comprensión cercana a los postulados de la pedagogía crítica,
El estudiante manifiesta que algunos docentes limitan la expresión de ideas y el análisis de acontecimientos relevantes de la realidad por considerarlos ajenos al contenido curricular.	Se observaron clases donde el desarrollo de los contenidos siguió una secuencia rígida, con escasos espacios para el debate espontáneo sobre situaciones de actualidad.	Los registros muestran que varios estudiantes intentan relacionar los contenidos con hechos de su contexto, pero dichas intervenciones no siempre son incorporadas a la dinámica de la clase.	Freire (1970) plantea que la educación debe partir de la realidad concreta de los estudiantes y favorecer el diálogo problematizador. Giroux (1997) sostiene que la escuela debe convertirse en un espacio de reflexión crítica sobre los fenómenos sociales.	Se evidencia una tensión entre el currículo formal y los intereses cognitivos de los estudiantes. La limitación de espacios para debatir acontecimientos del contexto reduce las posibilidades de desarrollar procesos de análisis crítico y construcción significativa del conocimiento.
El estudiante reconoce que los docentes emplean diversas actividades como mapas conceptuales, talleres, evaluaciones, búsquedas en internet y ejercicios	Se observó diversidad de actividades pedagógicas entre distintas asignaturas, aunque con predominio de tareas orientadas al cumplimiento de contenidos curriculares.	Se registró que las actividades de reflexión filosófica generaban mayor participación y argumentación crítica y reflexiva.	Dewey (1938) afirma que las experiencias de aprendizaje deben promover la reflexión y la investigación. Lipman (2003) considera que las actividades basadas en preguntas y reflexiones	Aunque existen prácticas pedagógicas diversas, las actividades que promueven la reflexión y la argumentación son las que generan mayores oportunidades para el desarrollo del

reflexivos basados en frases filosóficas.			favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.	pensamiento crítico. Esto demuestra la importancia de incorporar estrategias orientadas al análisis y la interpretación de la realidad.
Se registró que las actividades de reflexión filosófica generaban mayor participación y argumentación de parte los jóvenes estudiantes-	Durante la observación predominó la exposición oral del docente, acompañada de actividades escritas individuales y poca utilización de recursos tecnológicos o dinámicas participativas.	Los registros evidencian una rutina metodológica centrada en la transmisión de contenidos y en el cumplimiento de actividades académicas tradicionales.	Díaz Barriga y Hernández (2010) sostienen que el aprendizaje significativo requiere estrategias activas que promuevan la participación del estudiante. Vygotsky (1978) destaca la importancia de la mediación pedagógica para favorecer procesos cognitivos superiores.	El estudiante identifica una predominancia de prácticas pedagógicas tradicionales que limitan la participación activa y la construcción autónoma del conocimiento. La ausencia de recursos y metodologías innovadoras dificulta la consolidación de escenarios propicios para el desarrollo del pensamiento crítico.
El estudiante recomienda desarrollar clases más dinámicas, participativas y creativas, orientadas al análisis de situaciones desde diferentes perspectivas y menos centradas en la memorización y los exámenes.	Se observó que los estudiantes muestran mayor motivación cuando participan activamente en discusiones, análisis de casos o actividades colaborativas.	Los registros reflejan que los estudiantes valoran las experiencias de aprendizaje que les permiten opinar, argumentar y reflexionar sobre problemáticas reales.	Freire (1970) propone una educación liberadora basada en el diálogo y la reflexión crítica. Morán (1999) plantea la necesidad de desarrollar capacidades para comprender la complejidad de la realidad. Lipman (2003) destaca el papel de la pregunta y la argumentación en la formación del pensamiento crítico.	El estudiante demanda una transformación de las prácticas pedagógicas hacia metodologías activas que promuevan la reflexión, la interpretación y el análisis contextual. Su discurso evidencia una necesidad de coherencia entre los propósitos de formación crítica y las estrategias didácticas implementadas en el aula.

Fuente: Bustamante (2026)

Tabla No.78

Matriz de Triangulación – Informante IX Estudiante observador, crítico y reflexivo.

categorías emergentes	arqueo teórico	interpretación de hallazgos
Pensamiento crítico como comprensión y solución de problemas de la realidad	Facione (1990) define el pensamiento crítico como un juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Paul y Elder (2014) sostienen que permite comprender la realidad y tomar decisiones fundamentadas. Freire (1970) considera que la reflexión crítica debe conducir a la transformación de la realidad.	El estudiante concibe el pensamiento crítico como una capacidad orientada a comprender el entorno y actuar frente a los problemas que emergen de la vida cotidiana. Esta visión evidencia una comprensión contextualizada y práctica del pensamiento crítico, asociada a la resolución de situaciones reales.
Restricción de la libertad de expresión y del análisis de la realidad social	Freire (1970) plantea que el diálogo constituye la esencia de una educación liberadora. Giroux (1997) sostiene que las instituciones educativas deben propiciar espacios democráticos para la discusión y el cuestionamiento de la realidad.	El estudiante percibe limitaciones para expresar sus opiniones y relacionar los contenidos escolares con acontecimientos de actualidad. Esta situación puede restringir el desarrollo de habilidades argumentativas y la construcción de una conciencia crítica sobre el contexto social.
Desvinculación entre la enseñanza y los acontecimientos del contexto	Freire (1970) señala que la educación debe partir de la realidad concreta de los estudiantes. morán (1999) plantea la necesidad de contextualizar el conocimiento para comprender la complejidad de los fenómenos	Se evidencia una desconexión entre los contenidos curriculares y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Desde la perspectiva hermenéutica, esta separación limita las posibilidades de interpretar críticamente la realidad y de construir aprendizajes significativos.
Diversidad de actividades pedagógicas para el aprendizaje	Dewey (1938) sostiene que la diversidad de experiencias favorece el aprendizaje reflexivo. Lipman (2003) destaca la importancia de las actividades que promueven el diálogo, la reflexión y la argumentación para desarrollar el pensamiento crítico.	Se evidencia una desconexión entre los contenidos curriculares y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Desde la perspectiva hermenéutica, esta separación limita las posibilidades de interpretar críticamente la realidad y de construir aprendizajes significativos
Predominio de metodologías tradicionales centradas en la transmisión del conocimiento	Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman que las metodologías tradicionales privilegian la transmisión de contenidos y limitan la participación activa del estudiante. Vygotsky (1978) resalta la importancia de la interacción y la mediación pedagógica para promover aprendizajes significativos.	El estudiante reconoce la existencia de diferentes actividades pedagógicas. Sin embargo, identifica que aquellas relacionadas con la reflexión y la argumentación generan mayores oportunidades para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas.

Escasa utilización de recursos pedagógicos innovadores	Cabero (2020) señala que la incorporación de recursos didácticos innovadores favorece la motivación, la comprensión y el aprendizaje significativo. UNESCO (2021) promueve metodologías activas apoyadas en recursos diversos para fortalecer competencias del siglo XXI.	El discurso evidencia una práctica pedagógica predominantemente transmisiva, donde el estudiante asume un rol pasivo. Esta situación puede dificultar el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía intelectual, el análisis crítico y la construcción colaborativa del conocimiento.
Necesidad de metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico	Freire (1970) plantea una pedagogía basada en la participación y el diálogo. Lipman (2003) destaca la discusión filosófica y la argumentación como estrategias fundamentales para el desarrollo del pensamiento.	El estudiante percibe una limitada innovación pedagógica en el aula. La ausencia de recursos didácticos diversificados reduce las oportunidades para generar experiencias de aprendizaje dinámicas que estimulen la curiosidad, la creatividad y la reflexión crítica.
Rechazo a la memorización como estrategia principal de aprendizaje	Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje significativo supera la simple memorización mecánica. Ennis (2015) afirma que el pensamiento crítico requiere análisis, evaluación y argumentación, más allá de la repetición de información.	El estudiante demanda escenarios de aprendizaje donde pueda confrontar ideas, argumentar y analizar problemas desde múltiples perspectivas. Esto evidencia una necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más participativos y reflexivos.
Desarrollo de habilidades superiores de pensamiento	Ausubel (1983) sostiene que el aprendizaje significativo supera la simple memorización mecánica. Ennis (2015) afirma que el pensamiento crítico requiere análisis, evaluación y argumentación, más allá de la repetición de información.	El estudiante cuestiona las prácticas evaluativas centradas en la memorización, al considerar que estas no favorecen la reflexión ni el análisis. Desde su experiencia, el aprendizaje adquiere mayor valor cuando promueve la comprensión profunda y la construcción de significados.

Fuente: Bustamante (2026).

Interpretación Hermenéutica del Investigador

El análisis de los hallazgos permite evidenciar que el estudiante concibe el pensamiento crítico como una herramienta para comprender la realidad, interpretar los acontecimientos de su entorno y proponer soluciones a los problemas que enfrenta cotidianamente. Esta percepción se encuentra estrechamente vinculada con los planteamientos de la pedagogía crítica, que conciben la educación como un proceso de reflexión y transformación social.

Asimismo, emerge una crítica hacia las prácticas pedagógicas tradicionales que limitan la participación estudiantil, restringen el análisis de acontecimientos de actualidad y privilegian

la memorización sobre la comprensión profunda. Aunque el estudiante reconoce la existencia de algunas actividades que promueven la reflexión y la argumentación, considera que estas son insuficientes frente al predominio de metodologías expositivas y evaluativas.

Desde la perspectiva hermenéutica, se interpreta que existe una brecha entre los propósitos educativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. En consecuencia, emergen como categorías centrales: Pensamiento crítico contextualizado, participación y libertad de expresión, vinculación del aprendizaje con la realidad social, prácticas pedagógicas tradicionales, innovación didáctica, aprendizaje significativo y desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, las cuales aportarán elementos sustantivos para la construcción de la Matriz General de Convergencias y Divergencias, la Síntesis Hermenéutica Integradora General y la posterior Aproximación Teórica Emergente de la investigación doctoral.

Praxis docente como espacio de convergencia entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje

La interpretación de los hallazgos permitió comprender que la praxis docente constituye el espacio donde convergen y adquieren significado los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las intencionalidades formativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, la práctica educativa trasciende la simple ejecución de actividades de enseñanza para convertirse en un proceso complejo de mediación pedagógica en el que el docente interpreta, contextualiza y materializa los fundamentos teóricos que orientan su acción educativa. En consecuencia, la praxis docente emerge como una categoría articuladora fundamental para comprender cómo las concepciones pedagógicas se traducen en experiencias concretas de aprendizaje que influyen directamente en la formación crítica de los estudiantes.

Los hallazgos evidencian que existe una estrecha relación entre las prácticas desarrolladas por los docentes y las oportunidades que tienen los estudiantes para fortalecer habilidades de reflexión, argumentación, análisis y juicio crítico. Sin embargo, también emergen tensiones significativas entre los discursos pedagógicos que promueven la participación activa y las prácticas que continúan privilegiando la transmisión de contenidos y la reproducción del conocimiento. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, estas contradicciones revelan la complejidad de los procesos educativos y permiten comprender que

el desarrollo del pensamiento crítico no depende exclusivamente de los modelos pedagógicos o de las teorías del aprendizaje asumidas institucionalmente, sino de la manera como estas son interpretadas, apropiadas y puestas en acción dentro de la práctica cotidiana del aula.

Asimismo, la praxis docente se configura como el escenario donde las teorías del aprendizaje encuentran posibilidades reales de concreción y donde los modelos pedagógicos dejan de ser referentes conceptuales para convertirse en acciones formativas orientadas a la construcción de significados. En este sentido, la mediación pedagógica, el diálogo, la contextualización de los contenidos y la promoción de espacios de participación reflexiva favorecen la articulación entre conocimiento, experiencia y realidad social. Por ello, la comprensión de la praxis docente como categoría integradora permite explicar cómo el pensamiento crítico emerge de la interacción dinámica entre los fundamentos pedagógicos, las experiencias de aprendizaje y las condiciones socioculturales que caracterizan el contexto educativo, constituyéndose en un elemento esencial para la construcción del constructo teórico emergente de la presente investigación.

Figura No. 20

Holograma Informante IX Estudiante observador, crítico y reflexivo.



Fuente: Bustamante (2026).

El holograma informante IX estudiante observador, crítico y reflexivo

Constituye una representación gráfica de la estructura de significados emergente obtenida a partir del proceso de interpretación hermenéutica de su discurso. Esta representación sintetiza la manera como el estudiante comprende el pensamiento crítico en estrecha relación con su experiencia escolar, las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes y las oportunidades que ofrece el contexto educativo para analizar, comprender y transformar la realidad.

En este sentido, el holograma evidencia que el pensamiento crítico es concebido como una capacidad para comprender situaciones complejas, analizar problemáticas del entorno y proponer alternativas de solución fundamentadas. No obstante, esta concepción se desarrolla en un escenario donde las dinámicas de enseñanza aún presentan limitaciones para favorecer la libertad de expresión, el análisis de la realidad social y la construcción autónoma del conocimiento, configurando un panorama que demanda profundas transformaciones pedagógicas.

Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, las categorías emergentes permiten comprender las tensiones que atraviesan la experiencia formativa del estudiante. El holograma evidencia una contradicción entre el propósito de formar ciudadanos críticos y la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión del conocimiento y la memorización de contenidos.

De igual manera, se identifica una desvinculación entre los procesos de enseñanza y los acontecimientos del contexto social, situación que limita las posibilidades de desarrollar aprendizajes significativos y de fortalecer la capacidad de interpretar críticamente la realidad. Aunque el estudiante reconoce la existencia de diversas actividades pedagógicas, estas no siempre logran trascender hacia experiencias de aprendizaje que favorezcan la argumentación, la problematización y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Asimismo, la escasa utilización de recursos pedagógicos innovadores pone de manifiesto la necesidad de resignificar la mediación docente para responder a las demandas de una educación orientada al pensamiento crítico.

En consecuencia, el holograma sintetiza una comprensión del fenómeno educativo donde emerge la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas mediante la incorporación

de metodologías activas, participativas y contextualizadas que promuevan el razonamiento, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Las categorías representadas muestran que el rechazo a la memorización como estrategia predominante de aprendizaje se acompaña del reconocimiento de la importancia de fortalecer habilidades superiores de pensamiento, tales como el análisis, la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas reales.

Desde esta perspectiva, la representación gráfica evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico exige una articulación efectiva entre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y una praxis docente comprometida con la formación de estudiantes capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad. De este modo, el holograma se constituye en un recurso interpretativo que integra los significados atribuidos por el estudiante y establece un puente metodológico hacia la triangulación de los hallazgos, la construcción de las categorías teorizadoras y la configuración del constructo teórico emergente de la investigación "Pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia".

Tabla No. 79

Matriz General de Convergencias y Divergencias de los Informantes estudiantes.

Categorías Emergentes de los Informantes	Convergencias Encontradas	Divergencias Encontradas	Categoría Definitiva Emergente
Concepción del pensamiento crítico	Los cuatro estudiantes coinciden en que el pensamiento crítico implica reflexionar, analizar, comprender la realidad y tomar decisiones frente a situaciones de la vida cotidiana. Lo relacionan con la búsqueda de soluciones y la comprensión de su contexto	Algunos informantes enfatizan la toma de decisiones, mientras otros resaltan la reflexión, la argumentación o la solución de problemas como elemento central.	Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad.
Libertad para expresar ideas y opiniones	Todos manifiestan que existen limitaciones para expresar libremente opiniones o debatir temas de interés cuando estos no están directamente relacionados con los contenidos curriculares	Algunos reconocen que ciertos docentes permiten mayor participación, mientras otros perciben restricciones más frecuentes para debatir o cuestionar.	Participación dialógica y libertad de expresión como condición para el pensamiento crítico.

Cuestionamiento y problematización de la realidad	Los estudiantes coinciden en que desean analizar situaciones reales de su entorno y debatir acontecimientos sociales actuales dentro de las clases.	Algunos docentes permiten reflexiones ocasionales sobre la realidad, mientras que otros mantienen una orientación estrictamente curricular.	Problematización de la realidad como estrategia para desarrollar pensamiento crítico
Prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes	Predominan actividades como talleres, tareas, trabajos escritos, preguntas en clase, evaluaciones y toma de apuntes.	Algunos estudiantes identifican actividades reflexivas como análisis de frases, debates o búsquedas investigativas, mientras otros perciben mayor predominio de actividades tradicionales.	Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media.
Estrategias metodológicas utilizadas en clase	Existe consenso en que las metodologías se centran principalmente en la explicación del docente, el seguimiento de instrucciones y la realización de actividades posteriores.	Algunos estudiantes reconocen intentos de promover el análisis y la reflexión, aunque consideran que estos son insuficientes o poco sistemáticos.	Necesidad de transformación metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico.
Desarrollo intencional del pensamiento crítico	Los estudiantes coinciden en que los docentes mencionan la importancia de ser críticos y analíticos, pero no siempre enseñan estrategias concretas para desarrollar estas capacidades.	Algunos docentes implementan actividades aisladas orientadas a la reflexión, mientras otros mantienen prácticas centradas en la transmisión de contenidos.	Brecha entre el discurso pedagógico y la práctica formativa del pensamiento crítico.
Evaluación del aprendizaje	Los estudiantes perciben una fuerte presencia de exámenes, talleres calificables y actividades orientadas a la reproducción de contenidos.	Algunos consideran que existen evaluaciones que promueven cierta reflexión, mientras otros las perciben exclusivamente memorísticas.	Predominio de prácticas evaluativas centradas en la memorización y reproducción del conocimiento.
Innovación pedagógica y recursos didácticos	Los cuatro informantes solicitan clases más dinámicas, creativas, participativas y contextualizadas. Consideran que esto favorecería el desarrollo de habilidades críticas.	Algunos mencionan el uso ocasional de recursos tecnológicos o actividades innovadoras, mientras otros señalan su escasa presencia en las clases.	innovación pedagógica como mediación para fortalecer el pensamiento crítico.

Relación entre aprendizaje y contexto social	Todos consideran importante relacionar los contenidos escolares con situaciones de la vida cotidiana, problemáticas sociales y acontecimientos actuales.	La frecuencia con que esta relación ocurre depende de cada docente y asignatura.	Contextualización del aprendizaje para la formación crítica.
Habilidades cognitivas superiores	Los estudiantes valoran actividades que promuevan el análisis, la interpretación, la argumentación, la reflexión y la solución de problemas.	Algunos enfatizan más la argumentación y otros la reflexión o la toma de decisiones.	Desarrollo de habilidades superiores de pensamiento como finalidad educativa

Fuente: Bustamante (2026).

Categorías Definitivas Emergentes

Del proceso de convergencia y divergencia entre los cuatro informantes estudiantes emergen las siguientes categorías, las cuales pueden constituir la base para la siguiente fase interpretativa de la investigación:

- Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad.
- Participación dialógica y libertad de expresión en la construcción del pensamiento crítico.
- Problematización de la realidad como fundamento del aprendizaje crítico.
- Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media.
- Necesidad de transformación metodológica para fortalecer el pensamiento crítico.
- Brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico.
- Predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento.
- Innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Contextualización del aprendizaje y vinculación con la realidad social.
- Desarrollo de habilidades cognitivas superiores como propósito formativo.

Tabla No. 80

Matriz general de integración hermenéutica de hallazgos de los informantes estudiantes

Categoría Definitiva	Hallazgos Integrados	Sustento Teórico	Interpretación Hermenéutica	Aporte a la Aproximación Teórica Emergente
Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad	Los estudiantes conciben el pensamiento crítico como una capacidad para reflexionar, comprender situaciones del entorno, analizar problemáticas y tomar decisiones frente a la realidad cotidiana.	Facione (1990), Paul y Elder (2014) y Freire (1970) coinciden en que el pensamiento crítico implica reflexión, análisis, juicio razonado y transformación de la realidad.	Los estudiantes no perciben el pensamiento crítico como una habilidad exclusivamente académica, sino como una herramienta para comprender e intervenir en su contexto social.	El pensamiento crítico emerge como una competencia contextualizada que integra comprensión, reflexión y acción transformadora sobre la realidad social y educativa.
Participación dialógica y libertad de expresión en la construcción del pensamiento crítico	Los informantes manifiestan que existen limitaciones para expresar opiniones, debatir temas de interés y cuestionar situaciones relacionadas con la realidad social.	Freire (1970) destaca el diálogo como fundamento de la educación liberadora. Giroux (1997) plantea que la participación democrática favorece la construcción del pensamiento crítico	La restricción del diálogo limita la posibilidad de confrontar ideas, construir significados y desarrollar autonomía intelectual.	El desarrollo del pensamiento crítico requiere espacios dialógicos donde el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento.
Problematización de la realidad como fundamento del aprendizaje crítico	Los estudiantes desean analizar acontecimientos de actualidad y problemáticas de su contexto, pero perciben que estos temas suelen quedar fuera de la dinámica escolar.	Freire (1970) propone la problematización de la realidad como eje de la conciencia crítica. Morán (1999) plantea la necesidad de comprender la complejidad del contexto social.	La desvinculación entre escuela y realidad limita la construcción de aprendizajes significativos y la formación de ciudadanos críticos.	El pensamiento crítico se fortalece cuando la práctica pedagógica parte de la realidad social, cultural y comunitaria de los estudiantes.
Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media	Los estudiantes describen clases centradas en explicaciones magistrales, talleres, tareas, toma de apuntes y actividades orientadas al cumplimiento curricular.	Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que las metodologías tradicionales privilegian la transmisión de contenidos. Dewey (1938) cuestiona los modelos centrados en la repetición y propone experiencias reflexivas.	Predomina una cultura pedagógica transmisiva que limita la participación activa y la construcción autónoma del conocimiento.	Las prácticas tradicionales constituyen una barrera para la consolidación del pensamiento crítico como propósito formativo de la educación media.
Necesidad de transformación metodológica para fortalecer el	Los estudiantes solicitan metodologías dinámicas, participativas y orientadas al	El Modelo Pedagógico Crítico (Freire, 1970) y el Modelo Constructivista (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978) promueven la	Los estudiantes reconocen que la transformación metodológica es necesaria para pasar de la	La formación del pensamiento crítico exige metodologías activas que favorezcan la interacción, la

pensamiento crítico	análisis de situaciones reales desde múltiples perspectivas.	participación activa y la construcción del conocimiento.	memorización al análisis y la reflexión crítica.	argumentación y la resolución de problemas contextualizados.
Brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico	Los docentes promueven discursivamente la importancia de ser críticos y analíticos, pero los estudiantes perciben pocas estrategias concretas para desarrollar estas capacidades.	Vygotsky (1978) plantea que las habilidades cognitivas requieren mediación pedagógica intencional. Ennis (2015) sostiene que el pensamiento crítico debe enseñarse explícitamente.	Existe una discrepancia entre los propósitos educativos declarados y las prácticas implementadas en el aula.	El pensamiento crítico no surge espontáneamente; requiere planificación pedagógica, mediación didáctica y evaluación coherente con sus propósitos formativos.
Predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento	Los estudiantes cuestionan la frecuencia de exámenes y actividades memorísticas que privilegian la repetición de contenidos sobre la comprensión profunda.	Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje significativo trasciende la memorización mecánica. Ennis (2015) relaciona la evaluación crítica con la argumentación y el análisis.	La evaluación tradicional se convierte en un mecanismo de reproducción de información más que en una estrategia para valorar procesos de pensamiento complejo.	La evaluación debe orientarse hacia la argumentación, la interpretación y la resolución de problemas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.
Innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico	Los estudiantes demandan el uso de recursos didácticos innovadores, tecnologías educativas y actividades que despierten interés, curiosidad y reflexión.	Cabero (2020) destaca el valor de la innovación educativa. UNESCO (2021) promueve metodologías activas para desarrollar competencias del siglo XXI.	La innovación es percibida como una condición necesaria para hacer del aprendizaje una experiencia significativa y reflexiva	La innovación pedagógica emerge como un elemento articulador entre los modelos pedagógicos contemporáneos y la formación del pensamiento crítico.
Contextualización del aprendizaje y vinculación con la realidad social	Los estudiantes consideran que aprenden mejor cuando los contenidos se relacionan con situaciones reales de su entorno.	Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (1978) y Pedagogía Crítica de Freire (1970).	El conocimiento adquiere significado cuando se conecta con las experiencias, intereses y problemáticas del contexto.	La contextualización del aprendizaje constituye un principio fundamental para promover procesos de reflexión crítica y construcción de significado.
Desarrollo de habilidades cognitivas superiores como propósito formativo	Los estudiantes identifican la necesidad de fortalecer habilidades como analizar, interpretar, argumentar, comprender, reflexionar y proponer soluciones.	Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2001) y Facione (1990) destacan el análisis, la evaluación y la creación como procesos cognitivos superiores.	El pensamiento crítico es comprendido como una capacidad compleja que integra diversas habilidades cognitivas y metacognitivas.	La formación del pensamiento crítico implica desarrollar procesos intelectuales superiores que permitan interpretar, cuestionar y transformar la realidad de manera consciente y responsable.

Fuente: Bustamante 2025, *Aportes teóricos del pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media en Colombia.*

Síntesis Hermenéutica Integradora de los Hallazgos de los Estudiantes

La integración de los discursos de los cuatro estudiantes revela que el pensamiento crítico es concebido como una capacidad orientada a comprender, interpretar y actuar sobre la realidad. Sin embargo, los hallazgos muestran una tensión permanente entre los ideales formativos promovidos por las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas que predominan en el aula. Mientras los estudiantes reconocen la importancia de analizar, reflexionar y argumentar, perciben que gran parte de las estrategias de enseñanza continúan sustentándose en enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la memorización y la evaluación reproductiva.

Desde la perspectiva hermenéutica, emerge la necesidad de una reconfiguración de las prácticas pedagógicas sustentada en los principios del Modelo Pedagógico Crítico, el Modelo Constructivista y el Modelo Humanista, así como en las teorías del Aprendizaje Significativo, el Aprendizaje Sociocultural y el Aprendizaje por Descubrimiento, las cuales coinciden en reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, la aproximación teórica emergente comienza a perfilar el pensamiento crítico como una competencia formativa contextualizada, construida mediante el diálogo, la problematización de la realidad, la participación activa, la mediación pedagógica intencional, la innovación didáctica y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, elementos que deben articularse de manera coherente dentro de la práctica pedagógica para responder a las exigencias de la educación media contemporánea.

Tabla No. 81

Matriz general de integración hermenéutica de los informantes docentes y estudiantes.

Categoría Definitiva	Hallazgos Integrados	Sustento Teórico	Interpretación Hermenéutica	Aporte a la Aproximación Teórica Emergente
Pensamiento crítico como competencia formativa integral	Docentes y estudiantes coinciden en que el pensamiento crítico implica analizar, interpretar, reflexionar, argumentar y tomar decisiones frente a situaciones de la realidad.	Facione (1990), Paul y Elder (2014), Ennis (2015) y Freire (1970).	El pensamiento crítico es comprendido como una capacidad compleja que trasciende la acumulación de conocimientos y orienta la comprensión consciente del entorno.	El pensamiento crítico emerge como una competencia transversal que articula dimensiones cognitivas,
Integración de los modelos pedagógicos para la formación crítica	Los docentes reconocen la presencia de enfoques humanistas, constructivistas y críticos; los estudiantes valoran aquellas prácticas que favorecen la participación y la reflexión.	Freire (1970), Rogers (1983), Piaget (1977), Vygotsky (1978).	Ningún modelo pedagógico por sí solo responde a las demandas actuales; la formación crítica requiere una integración complementaria de enfoques pedagógicos.	Surge la necesidad de un modelo integrador centrado en la formación crítica, reflexiva y contextualizada del estudiante.
Articulación entre teorías del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico	Los hallazgos muestran la importancia del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento para favorecer procesos reflexivos.	Ausubel (1983), Vygotsky (1978), Bruner (1966).	El pensamiento crítico se fortalece cuando el aprendizaje parte de los conocimientos previos, la interacción social y la exploración activa del conocimiento.	La aproximación teórica emergente concibe el aprendizaje como un proceso constructivo orientado a la comprensión crítica de la realidad.
Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales y conductista	Los estudiantes describen clases centradas en explicaciones magistrales, talleres, tareas y evaluaciones memorísticas. Los docentes reconocen la persistencia de estas prácticas.	Skinner (1974), Díaz Barriga y Hernández (2010), Dewey (1938).	Persiste una cultura pedagógica transmisiva que limita el protagonismo estudiantil y la construcción autónoma del conocimiento.	Las prácticas tradicionales constituyen una de las principales barreras para el desarrollo efectivo del pensamiento crítico.

Brecha entre el discurso institucionál y la práctica pedagógica real	Los docentes afirman promover el pensamiento crítico; sin embargo, los estudiantes perciben limitadas oportunidades para desarrollarlo de manera sistemática.	Ennis (2015), Vygotsky (1978), Freire (1970).	Se evidencia una contradicción entre los propósitos formativos declarados y las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula	La formación crítica requiere coherencia entre currículo, estrategias didácticas y evaluación.
Participación dialógica y libertad de expresión	Los estudiantes demandan mayores espacios para debatir, argumentar y expresar opiniones sobre situaciones de interés. Los docentes reconocen el valor del diálogo como estrategia pedagógica.	Freire (1970), Giroux (1997), Habermas (1987).	El diálogo constituye una condición esencial para la construcción colectiva del conocimiento y el fortalecimiento de la conciencia crítica.	La educación crítica requiere ambientes democráticos donde la palabra del estudiante tenga valor formativo.
Problematización y contextualización de la realidad	Los estudiantes desean relacionar los contenidos escolares con situaciones reales de su entorno; los docentes reconocen la importancia de contextualizar los aprendizajes.	Freire (1970), Moran (1999), Vygotsky (1978).	El aprendizaje adquiere significado cuando se vincula con los problemas, experiencias y desafíos del contexto sociocultural.	La contextualización emerge como eje articulador entre conocimiento escolar y realidad social.
Metodologías activas como mediadoras del pensamiento crítico	Docentes y estudiantes valoran estrategias como debates, análisis de casos, proyectos, resolución de problemas e investigación.	Dewey (1938), Bruner (1966), Lipman (2003).	Las metodologías activas favorecen la reflexión, la argumentación y la construcción autónoma del conocimiento.	El desarrollo del pensamiento crítico exige prácticas pedagógicas centradas en la participación y la indagación.
Innovación pedagógica y recursos didácticos	Los estudiantes solicitan clases más dinámicas y creativas; los docentes reconocen la necesidad de innovar para responder a las demandas actuales.	Cabero (2020), UNESCO (2021).	La innovación pedagógica constituye una mediación que fortalece la motivación, la comprensión y la reflexión crítica.	La integración de recursos y estrategias innovadoras favorece el desarrollo de competencias críticas en educación media.
Desarrollo de habilidades cognitivas superiores	Los estudiantes identifican como necesarias las capacidades de analizar, interpretar,	Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2001), Facione (1990).	El pensamiento crítico se configura mediante procesos cognitivos de	a memorización para promover análisis, evaluación y creación de conocimiento.

	argumentar, reflexionar y resolver problemas. Los docentes consideran estas habilidades como metas formativas fundamentales.		orden superior que permiten comprender y transformar la realidad.	
Mediación pedagógica y rol transformador del docente	Los docentes reconocen que el desarrollo del pensamiento crítico depende de la orientación intencional de la práctica pedagógica. Los estudiantes demandan mayor acompañamiento para aprender a pensar críticamente.	Vygotsky (1978), Freire (1970), Rogers (1983).	El docente emerge como mediador que orienta procesos de reflexión, diálogo y construcción de significados.	La mediación pedagógica constituye el núcleo dinamizador del pensamiento crítico en la educación media.
Formación docente como condición para la transformación educativa	Los docentes reconocen la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas para promover el pensamiento crítico de manera efectiva.	Imbernón (2017), Perrenoud (2004), UNESCO (2021).	La transformación de las prácticas pedagógicas requiere procesos permanentes de reflexión y formación profesional docente.	El fortalecimiento de la formación docente aparece como condición estructural para consolidar una cultura educativa crítica.

Fuente: Bustamante (2026), *Aportes teóricos del pensamiento crítico sustentados en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje en estudiantes de educación media, Esta matriz integra los hallazgos obtenidos de los docentes y estudiantes, permitiendo la construcción de una visión holística del fenómeno estudiado desde la perspectiva hermenéutica-dialéctica.*

Síntesis hermenéutica integradora general

La integración de los discursos de los cinco docentes y los cuatro estudiantes permite comprender que el pensamiento crítico constituye una competencia formativa integral que debe desarrollarse mediante procesos pedagógicos intencionales, contextualizados y reflexivos. Los hallazgos revelan que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de formar sujetos capaces de analizar, interpretar, argumentar y transformar la realidad; sin embargo, persisten prácticas tradicionales que limitan el logro de este propósito.

Desde la perspectiva hermenéutica, emerge una tensión entre los postulados de los modelos pedagógicos declarados institucionalmente humanista, constructivista y crítico y las

prácticas pedagógicas observadas, que continúan mostrando rasgos transmisivos y evaluativos centrados en la reproducción del conocimiento. Esta contradicción configura una brecha entre la intencionalidad formativa y la experiencia educativa cotidiana.

La comprensión integral de los hallazgos permite sostener que los aportes teóricos del pensamiento crítico se sustentan en la convergencia de los principios del Modelo Pedagógico Crítico, Humanista y Constructivista, articulados con las teorías del Aprendizaje Significativo, Aprendizaje Sociocultural y Aprendizaje por Descubrimiento. Desde esta integración emerge una visión teórica donde el pensamiento crítico se construye mediante el diálogo, la problematización de la realidad, la mediación pedagógica, la participación activa, la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Tabla No. 82

Camino de teorización: de las categorías emergentes a las categorías finales.

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Categoría final emergente
Pensamiento crítico como reflexión de la realidad	Pensamiento crítico como análisis y toma de decisiones	Pensamiento crítico como comprensión de situaciones cotidianas	Pensamiento crítico como búsqueda de soluciones a problemas del entorno	Comprensión crítica de la realidad	Reflexión y análisis contextual	Pensamiento crítico como interpretación contextual	Pensamiento crítico como razonamiento autónomo	Pensamiento crítico como construcción de criterios propios	Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad
Libertad para expresar ideas	Participación en debates académicos	Cuestionamiento de contenidos y situaciones sociales	Necesidad de expresar opiniones sobre problemáticas actuales	Diálogo pedagógico	Participación reflexiva y argumentativa	Expresión crítica de experiencias	Intercambio de perspectivas	Construcción colectiva del conocimiento	Participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico
Relación del aprendizaje con la vida cotidiana	Interés por analizar situaciones reales	Reflexión sobre acontecimientos del contexto	Comprensión de problemáticas sociales actuales	Contextualización del aprendizaje	Problematización de la realidad	Interpretación de la realidad social	Comprensión de fenómenos comunitarios	Vinculación escuela-contexto	Problematiza y contextualización de la realidad como fundamento del pensamiento crítico
Talleres y tareas repetitivas	Predominio de clases expositivas	Actividades centradas en la	Evaluaciones	Metodologías tradicionales	Enseñanza transmisiva	Predominio de	Escasa participación estudiantil	Dependencia de la	Predominio de prácticas pedagógicas

		memorización	reproductivas			instrucción directa		explicación docente	tradicionales en la educación media
Necesidad de clases dinámicas	Uso de estrategias participativas	Aprendizaje mediante discusión y análisis	Diversificación de actividades pedagógicas	Metodologías activas	Innovación didáctica	Aprendizaje basado en problemas	Investigación en el aula	Metodologías centradas en el estudiante	Transformación metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico
Los docentes hablan de pensamiento crítico	Limitadas estrategias para desarrollarlo	Incongruencia entre teoría y práctica	Escasa mediación pedagógica crítica	Discurso formativo institucional	Implementación insuficiente	Débil seguimiento pedagógico	Escasa sistematicidad didáctica	Necesidad de coherencia curricular	Brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico
Exámenes centrados en memorización	Evaluaciones escritas tradicionales	Reproducción de información	Escasa valoración del análisis crítico	Evaluación tradicional	Limitaciones evaluativas	Evaluación poco contextualizada	Limitada argumentación en la evaluación	Débil valoración del pensamiento complejo	Predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento
Necesidad de recursos innovadores	Uso limitado de tecnologías educativas	Estrategias creativas de aprendizaje	Recursos pedagógicos para motivar	innovación educativa	Mediaciones didácticas innovadoras	Incorporación parcial de TIC	Potencial de herramientas digitales	innovación como oportunidad pedagógica	Innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico
Comprensión de la	Relación escuela-contexto	Aprendizaje significativo	Interpretación de	Contextualización pedagógica	Vinculación teoría-realidad	Construcción de significados	Experiencias	Aplicación del conocimie	Contextualización del aprendizaje

realidad social			problemas del entorno				contextualizada	nto a la realidad	para la formación crítica
Análisis de situaciones	interpretación de fenómenos sociales	Argumentación de ideas	Reflexión crítica sobre problemas	Resolución de problemas	Pensamiento de orden superior	Pensamiento analítico	Evaluación de alternativas	Construcción de soluciones	Desarrollo de habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico
Rol orientador del docente	Acompañamiento en la reflexión	Mediación del aprendizaje	Guía para el análisis crítico	Interacción pedagógica	Mediación formativa	Interacción formativa	Andamiaje pedagógico	Construcción conjunta del conocimiento	Mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico
Formación docente para innovar	Actualización pedagógica	Desarrollo profesional docente	Fortalecimiento de competencias didácticas	Reflexión sobre la práctica	Transformación educativa	investigación pedagógica	Liderazgo pedagógico	Cultura institucional de mejora	Formación docente como condición para la consolidación del pensamiento crítico

Fuente: Bustamante (2026).

Interpretación del camino de teorización.

La integración de los nueve informantes evidencia un proceso de convergencia conceptual que permite transitar desde las categorías descriptivas emergentes hacia categorías teóricas de mayor nivel de abstracción, estas categorías finales muestran que el pensamiento crítico no depende exclusivamente de una teoría de aprendizaje o de un modelo pedagógico específico, sino de la articulación entre la pedagogía crítica, el constructivismo, el humanismo y las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento, por consiguiente el pensamiento crítico se configura como una construcción pedagógica compleja que requiere la articulación entre modelos pedagógicos críticos, constructivistas y humanistas, así como la integración de teorías del aprendizaje centradas en la participación activa, la contextualización y la mediación docente.

De este proceso emergen unas categorías definitivas que constituyen la base epistemológica para la construcción de un constructo Teórica Emergente, orientada a explicar cómo las prácticas pedagógicas, la mediación docente, la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores contribuyen a la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

Las categorías emergentes constituyeron los pilares para la construcción de la Aproximación Teórica Emergente, desde la cual el pensamiento crítico es comprendido como un proceso formativo integral sustentado en el diálogo, la reflexión, la problematización de la realidad, la mediación pedagógica y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes de educación media.

De acuerdo a este resultado, surgieron las siguientes categorías teorizadas:

Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad, participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico, problematiza y contextualización de la realidad como fundamento del pensamiento crítico, transformación metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media. brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico, predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento, innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento, contextualización del aprendizaje para la formación crítica, desarrollo de

habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico, mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico, formación docente como condición para la consolidación del pensamiento crítico

Tabla No. 83

Vinculación teórica de las categorías emergentes con los propósitos investigativos

Propósito general: Generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia.	
Propósitos específicos	**Categorías teorizadoras**
1.Develar los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen al pensamiento crítico en el contexto de la educación media colombiana.	• Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad. • Participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico. • Problematización y contextualización de la realidad como fundamento del pensamiento crítico. • Desarrollo de habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico.
2. Interpretar las comprensiones que construyen los docentes acerca de la relación entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje.	• Integración de los modelos pedagógicos para la formación crítica. • Articulación entre teorías del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico. • Mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico. • Formación docente como condición para la consolidación del pensamiento crítico.
3. Comprender las tensiones dialécticas que emergen entre las prácticas pedagógicas instituidas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	• Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media. • Brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico. • Predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento. • Participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico. • Transformación metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico.
4. Construir un constructo teórico emergente del pensamiento crítico a partir de los significados, comprensiones y experiencias vividas por los actores educativos, sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje.	• Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad. • Integración de los modelos pedagógicos para la formación crítica. • Articulación entre teorías del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico. • Contextualización del aprendizaje para la formación crítica. • Innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico. • Mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico. • Desarrollo de habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico.

Fuente: Bustamante 2026.

Figura No. 21

Visión holograma de las categorías teorizadoras



Fuente: Bustamante (2026).

Los sentidos y significados atribuidos al pensamiento crítico por docentes y estudiantes permiten comprender esta categoría como una competencia compleja asociada a la reflexión, el análisis, la argumentación y la transformación de la realidad.

Asimismo, las comprensiones docentes revelan que los modelos pedagógicos humanista, constructivista y crítico, junto con las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento, constituyen los fundamentos epistemológicos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, los hallazgos también muestran tensiones entre las intencionalidades formativas y las prácticas pedagógicas tradicionales aún presentes en la educación media.

Consecuente al proceso de categorización, triangulación e integración hermenéutica de los hallazgos emergentes obtenidos de los docentes y estudiantes participantes, se procedió a vincular las categorías teorizadoras con los propósitos específicos que orientaron el desarrollo de la presente investigación doctoral. Este ejercicio permitió establecer una relación dialógica entre los hallazgos empíricos y las intencionalidades investigativas, favoreciendo la construcción progresiva de una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En este sentido, el primer propósito específico estuvo orientado a develar los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen al pensamiento crítico en el contexto de la educación media colombiana. Para responder a este propósito se integraron las categorías teorizadoras: Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad, Participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico, Problematización y contextualización de la realidad como fundamento del pensamiento crítico y Desarrollo de habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico. Estas categorías permitieron comprender que tanto docentes como estudiantes conciben el pensamiento crítico como una capacidad que trasciende la adquisición de conocimientos, vinculándose con la reflexión consciente, la interpretación de la realidad, la argumentación y la búsqueda de soluciones frente a los desafíos del entorno social y educativo.

El segundo propósito específico buscó interpretar las comprensiones que construyen los docentes acerca de la relación entre el pensamiento crítico, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Para ello se articularon las categorías: Integración de los modelos pedagógicos para la formación crítica, Articulación entre teorías del aprendizaje y desarrollo

del pensamiento crítico, Mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico y Formación docente como condición para la consolidación del pensamiento crítico. La integración de estas categorías permitió evidenciar que los docentes reconocen la importancia de los postulados del modelo pedagógico crítico, constructivista y humanista, así como de las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento, como fundamentos que favorecen la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y capaces de interpretar críticamente la realidad.

El tercer propósito específico estuvo dirigido a comprender las tensiones dialécticas que emergen entre las prácticas pedagógicas instituidas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En correspondencia con este propósito se integraron las categorías: Predominio de prácticas pedagógicas tradicionales en la educación media, Brecha entre el discurso pedagógico y la formación efectiva del pensamiento crítico, Predominio de prácticas evaluativas centradas en la reproducción del conocimiento, Participación dialógica y libertad de expresión para la construcción del pensamiento crítico y Transformación metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Los hallazgos revelaron la existencia de contradicciones entre los discursos institucionales orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico y las prácticas pedagógicas que continúan privilegiando la memorización, la transmisión de contenidos y la evaluación reproductiva. Desde la perspectiva hermenéutica, estas tensiones constituyen elementos fundamentales para comprender los desafíos que enfrenta la educación media en la formación de sujetos críticos.

Finalmente, el cuarto propósito específico estuvo orientado a construir un constructo teórico emergente del pensamiento crítico a partir de los significados, comprensiones y experiencias vividas por los actores educativos, sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje. Para su consolidación se integraron las categorías: Pensamiento crítico como proceso de comprensión, análisis y transformación de la realidad, Integración de los modelos pedagógicos para la formación crítica, Articulación entre teorías del aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico, Contextualización del aprendizaje para la formación crítica, Innovación pedagógica como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico, Mediación pedagógica como eje dinamizador del pensamiento crítico y Desarrollo de habilidades cognitivas superiores para el pensamiento crítico. Esta integración permitió avanzar hacia una

comprensión teórica emergente del pensamiento crítico como una construcción pedagógica compleja, contextualizada y dialógica, sustentada en la interacción entre los modelos pedagógicos contemporáneos, las teorías del aprendizaje y las experiencias vividas por los actores educativos.

En consecuencia, la articulación entre los propósitos específicos y las categorías teorizadoras evidenció una convergencia interpretativa que permitió comprender el pensamiento crítico como una competencia formativa integral, construida mediante procesos de mediación pedagógica, diálogo, contextualización del aprendizaje, problematización de la realidad y desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esta comprensión constituye el fundamento epistemológico y teórico sobre el cual se edificará la Aproximación Teórica Emergente de la presente investigación doctoral.

En este sentido, las categorías teorizadoras convergen en la construcción de un constructo teórico emergente, donde el pensamiento crítico se configura como un proceso formativo contextualizado, mediado pedagógicamente, sustentado en el diálogo, la problematización de la realidad, la innovación didáctica y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, orientadas a la formación integral de los estudiantes de educación media colombiana.

La integración hermenéutico-dialéctica de las categorías teorizadoras permitió comprender que el pensamiento crítico en la educación media no constituye una capacidad exclusivamente cognitiva, sino una construcción pedagógica compleja que emerge de la interacción entre los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje, la praxis docente y las experiencias socioculturales de los estudiantes. Esta comprensión revela que el fortalecimiento del pensamiento crítico exige superar prácticas centradas en la transmisión y reproducción del conocimiento para avanzar hacia procesos formativos sustentados en el diálogo, la contextualización, la mediación pedagógica y la reflexión crítica sobre la realidad. En consecuencia, las categorías construidas durante el proceso interpretativo constituyen los fundamentos epistemológicos y teóricos que darán origen al constructo teórico emergente desarrollado en el horizonte V.

Figura No. 22
Ruta integradora del pensamiento crítico



Fuente: Bustamante (2026).

HORIZONTE V

Teorización y configuración del constructo teórico emergente del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje

El presente horizonte V constituye el momento de teorización de la investigación y se orienta a presentar el constructo teórico dialéctico–integrador del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y las teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media en Colombia. Su configuración representa el tránsito desde los significados interpretados en los trayectos precedentes hacia una construcción conceptual capaz de expresar las relaciones que, desde la realidad estudiada, articulan pensamiento crítico, pedagogía, aprendizaje y contexto.

El constructo no surge como una formulación externa al fenómeno investigado ni como una simple reunión de planteamientos teóricos. Se configura a partir del diálogo entre las voces de docentes y estudiantes, las prácticas pedagógicas observadas y los referentes conceptuales que permitieron interpretar sus significados. En este proceso, los hallazgos adquieren un nuevo nivel de abstracción al ser organizados en relaciones conceptuales que permiten comprender cómo se favorece la formación del pensamiento crítico en la educación media.

La tesis central que sustenta esta construcción plantea que el pensamiento crítico se configura mediante una relación dinámica entre contexto, mediación pedagógica, procesos cognitivos, diálogo reflexivo y transformación consciente de la realidad. Estas dimensiones no representan componentes aislados; conforman una trama relacional en la que cada una adquiere sentido por su interacción con las demás.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico trasciende la consideración de habilidades intelectuales independientes y se comprende como un proceso formativo en el que el estudiante interpreta situaciones de su realidad, problematiza aquello que conoce, confronta perspectivas, construye argumentos, resignifica sus saberes y proyecta sus comprensiones hacia la acción. El conocimiento, por tanto, deja de ser entendido como acumulación de información y adquiere sentido como construcción situada, reflexiva y social.

La esencia del constructo radica, precisamente, en esta articulación. El contexto proporciona las situaciones que interpelan al sujeto; la mediación pedagógica convierte esas situaciones en oportunidades de aprendizaje; el diálogo posibilita confrontar y reconstruir

significados; los procesos cognitivos permiten analizar, interpretar, argumentar y valorar; y la dimensión transformadora orienta las comprensiones alcanzadas hacia una acción consciente. La acción, a su vez, genera nuevas experiencias y problemáticas que retornan al proceso reflexivo, configurando un movimiento recursivo y dialéctico.

En consecuencia, el constructo propuesto no pretende formular una explicación universal del pensamiento crítico, sino ofrecer una construcción teórica contextualizada, derivada de la realidad educativa estudiada. Su aporte se encuentra en articular dimensiones que con frecuencia son abordadas de manera separada y mostrar que la formación crítica requiere coherencia entre la concepción del estudiante, la manera de comprender el conocimiento, las mediaciones pedagógicas, las experiencias de aprendizaje y la relación que la escuela establece con su contexto.

Así, el constructo teórico dialéctico–integrador se configura como una propuesta explicativa en la que el pensamiento crítico constituye el eje articulador de una praxis educativa orientada a la comprensión, la reflexión, el diálogo, la autonomía intelectual y la transformación responsable de la realidad.

Fundamentos del constructo teórico

La configuración del constructo se sostiene en cuatro fundamentos que permiten comprender la concepción de sujeto, conocimiento, valores y formación que subyace a la propuesta: ontológico, epistemológico, axiológico y pedagógico. Estos fundamentos no constituyen apartados independientes, sino perspectivas complementarias desde las cuales adquiere coherencia la construcción teórica.

Fundamento ontológico. La dimensión ontológica concibe al estudiante como sujeto histórico, social, reflexivo y capaz de transformar su realidad. Esta concepción se distancia de una visión del estudiante como receptor de contenidos y lo sitúa como participante activo en la construcción de significados. En consonancia con Freire (1970), la formación crítica implica reconocer al sujeto como ser capaz de leer su mundo, cuestionarlo y actuar sobre él.

Desde esta comprensión, la realidad educativa tampoco es asumida como una estructura fija. Es una realidad dinámica, construida mediante relaciones entre sujetos, saberes, experiencias y contextos. Por ello, el pensamiento crítico se desarrolla en la interacción entre el sujeto y las situaciones que lo interpelan.

Fundamento epistemológico. El conocimiento se comprende como una construcción situada, intersubjetiva y susceptible de reinterpretación. Su producción no ocurre mediante la recepción pasiva de información, sino mediante la interacción entre experiencia, lenguaje, reflexión y contexto.

Esta concepción encuentra correspondencia con Piaget (1977), Vygotsky (1978) y Freire (1970), cuyos planteamientos permiten comprender el conocimiento como construcción activa, mediada socialmente y vinculada con la interpretación crítica de la realidad. Desde esta perspectiva, pensar críticamente implica producir significados, confrontarlos, revisarlos y reconstruirlos.

Fundamento axiológico. La formación crítica se encuentra vinculada con valores que orientan el uso responsable del conocimiento. Autonomía, respeto, responsabilidad, diálogo, participación y compromiso social adquieren sentido no como contenidos independientes, sino como condiciones para ejercer el pensamiento crítico de manera ética.

En este fundamento, la capacidad de cuestionar no se separa de la responsabilidad frente a las consecuencias de aquello que se piensa, se decide y se hace. Por ello, la formación crítica integra dimensión intelectual y dimensión ética.

Fundamento pedagógico. El fundamento pedagógico articula los aportes del humanismo, el constructivismo y la pedagogía crítica con las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento. Esta articulación no representa una suma de enfoques, sino una complementariedad funcional.

El humanismo aporta la centralidad del sujeto y su autonomía; el constructivismo, la construcción activa del conocimiento; la perspectiva sociocultural, la mediación y la interacción; el aprendizaje significativo, la relación entre saberes previos y nuevos conocimientos; el aprendizaje por descubrimiento, la exploración y formulación de explicaciones; y la pedagogía crítica, la problematización y orientación transformadora de la educación.

La articulación de estos fundamentos permite sostener que el pensamiento crítico requiere una pedagogía capaz de vincular sujeto, conocimiento y realidad. Desde esta relación se configura una praxis en la que aprender significa comprender, cuestionar, dialogar, argumentar y actuar conscientemente.

Categorías teorizadoras que sustentan el constructo

La interpretación integrada de los significados emergentes permitió reconocer cinco categorías teorizadoras que expresan las relaciones sustantivas identificadas en torno a la formación del pensamiento crítico: contextualización del aprendizaje, mediación pedagógica crítica, desarrollo de habilidades cognitivas superiores, diálogo reflexivo para la construcción del conocimiento y transformación consciente de la realidad.

Estas categorías no constituyen dimensiones independientes. Cada una representa un momento relacional dentro de una construcción teórica mayor. Su significado emerge de la interacción entre las prácticas pedagógicas, las experiencias de aprendizaje, los procesos cognitivos y la relación del estudiante con su contexto.

Tabla No.84

Categorías teorizadoras que sustentan el constructo teórico emergente

Categorías Emergentes Integradas	Categoría Teorizadora	Significado Teórico Emergente
Comprensión del entorno, análisis de situaciones reales, relación escuela-contexto, problematización de la realidad	Contextualización del Aprendizaje	El pensamiento crítico se desarrolla cuando el aprendizaje se vincula con las experiencias y problemáticas del contexto sociocultural.
Prácticas pedagógicas, estrategias docentes, participación estudiantil, mediación educativa, modelos pedagógicos	Mediación Pedagógica Crítica	La acción pedagógica orienta la construcción de escenarios que favorecen la reflexión, el cuestionamiento y la autonomía intelectual.
Análisis, interpretación, argumentación, reflexión, resolución de problemas, toma de decisiones	Desarrollo de Habilidades Cognitivas Superiores	El pensamiento crítico requiere el fortalecimiento de procesos intelectuales complejos que permitan comprender y evaluar la realidad.
Debate, participación, expresión de ideas, construcción colectiva de significados, interacción social	Diálogo Reflexivo para la Construcción del Conocimiento	El intercambio de perspectivas favorece la argumentación y la construcción compartida de conocimientos críticos.
Conciencia crítica, ciudadanía, responsabilidad social, transformación del entorno, compromiso ético	Transformación Consciente de la Realidad	El pensamiento crítico alcanza su sentido pleno cuando conduce a acciones orientadas a la mejora de la realidad individual y colectiva.

Fuente: Bustamante (2026).

.

En el constructo, el contexto no constituye únicamente el espacio donde ocurre el aprendizaje. Adquiere una función epistemológica: proporciona las situaciones desde las cuales el estudiante pregunta, interpreta, contrasta y construye significados. El conocimiento escolar adquiere mayor densidad cuando puede entrar en relación con experiencias y problemáticas que forman parte del mundo vivido.

Esta comprensión dialoga con Vygotsky (1978), al reconocer la mediación sociocultural en la construcción del conocimiento, y con Freire (1970), para quien la lectura de la realidad constituye una condición para su problematización. Desde esta perspectiva, contextualizar no significa simplemente utilizar ejemplos cercanos; significa convertir la realidad en objeto de interrogación y conocimiento.

Por ello, la contextualización constituye el punto de apertura del pensamiento crítico. Una realidad que interpela genera preguntas; las preguntas movilizan procesos cognitivos; estos requieren diálogo y mediación para alcanzar nuevas comprensiones. El contexto, entonces, no permanece al margen del conocimiento: participa en su producción.

Mediación pedagógica crítica: el docente como articulador de posibilidades

La mediación pedagógica representa la condición que permite transformar una situación contextual en una experiencia formativa. El docente deja de ocupar exclusivamente la función de transmisor y asume una responsabilidad intelectual y pedagógica: crear condiciones para que el estudiante interrogue, contraste, argumente y reconstruya sus comprensiones.

Desde el humanismo de Rogers (1983), esta mediación reconoce al estudiante como persona autónoma; desde el constructivismo de Piaget (1977) y la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), favorece la construcción activa y social del conocimiento; y desde Freire (1970), adquiere una orientación problematizadora.

La mediación crítica, por tanto, no consiste únicamente en emplear estrategias activas. Su esencia radica en la intencionalidad pedagógica con que se organiza la experiencia de aprendizaje. Una actividad adquiere sentido crítico cuando permite al estudiante cuestionar, establecer relaciones, confrontar argumentos y construir posiciones propias, para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores: pensar sobre lo pensado

La dimensión cognitiva constituye el espacio donde el estudiante procesa y reorganiza los significados que surgen de su relación con el contexto. Analizar, interpretar, inferir, evaluar,

argumentar y tomar decisiones no son acciones fragmentadas, sino operaciones que permiten pasar de una comprensión inmediata a una comprensión elaborada.

Facione (1990) reconoce en el pensamiento crítico procesos como interpretación, análisis, evaluación e inferencia; Paul y Elder (2014) destacan la necesidad de someter el razonamiento a criterios que permitan valorar su calidad. El constructo retoma estos aportes, pero los sitúa dentro de una trama pedagógica y contextual.

En consecuencia, desarrollar habilidades cognitivas superiores no significa ejercitar destrezas de manera aislada. Significa crear condiciones para que el estudiante pueda pensar sobre lo que conoce, reconocer supuestos, contrastar perspectivas, fundamentar sus posiciones y revisar sus propias comprensiones.

Diálogo reflexivo: construcción intersubjetiva del conocimiento

El diálogo constituye el espacio donde los significados individuales entran en relación con otros significados. Su función epistemológica reside en permitir la confrontación de perspectivas y la revisión de aquello que inicialmente parecía evidente.

En Freire (1970), el diálogo se relaciona con la construcción de conciencia crítica; en Vygotsky (1978), el lenguaje y la interacción social desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de procesos cognitivos superiores. Desde esta articulación, dialogar no equivale únicamente a conversar: implica argumentar, escuchar, cuestionar, responder y reconstruir.

Por ello, el diálogo reflexivo funciona como mediador entre pensamiento individual y construcción colectiva. La diferencia de perspectivas no constituye una dificultad que deba eliminarse, sino una posibilidad epistemológica para ampliar la comprensión.

Transformación consciente de la realidad: proyección de la comprensión hacia la acción

La dimensión transformadora constituye la proyección del proceso crítico. El conocimiento construido, las interpretaciones alcanzadas y los argumentos elaborados adquieren sentido cuando permiten al sujeto asumir posiciones y actuar responsablemente frente a situaciones concretas.

La relación reflexión–acción encuentra un fundamento central en Freire (1970), para quien la comprensión crítica de la realidad se vincula con la posibilidad de transformarla. En el constructo, esta transformación no se reduce a grandes cambios sociales; también comprende

decisiones responsables, participación, resolución de situaciones, compromiso con el entorno y capacidad para intervenir conscientemente en la realidad inmediata.

Así, la acción no representa el punto final de un proceso cerrado. Al transformar una situación, el sujeto genera nuevas experiencias que vuelven a interpelarlo y pueden convertirse en objeto de reflexión. La dimensión transformadora, por tanto, devuelve el proceso al contexto y activa nuevamente el ciclo de construcción de significados.

Síntesis epistemológica de los cinco componentes del constructo teórico

La construcción teórica desarrollada permite reconocer cinco componentes articuladores que explican cómo se configura el pensamiento crítico en estudiantes de educación media: contextualización del aprendizaje, mediación pedagógica crítica, desarrollo de habilidades cognitivas superiores, diálogo reflexivo para la construcción del conocimiento y transformación consciente de la realidad. Estos componentes no constituyen dimensiones independientes, sino momentos interrelacionados de un proceso educativo situado, dinámico y dialéctico.

Contextualización del aprendizaje. Este componente sitúa la realidad del estudiante como fuente de significados y como punto de partida para la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender no significa únicamente incorporar contenidos, sino establecer relaciones entre los saberes escolares y las experiencias, situaciones y problemáticas que configuran el contexto. En correspondencia con Vygotsky (1978), el aprendizaje se encuentra mediado por las interacciones sociales y culturales; mientras que, desde la perspectiva crítica de Freire (1970), la realidad puede convertirse en objeto de lectura, cuestionamiento y problematización. Por tanto, contextualizar el aprendizaje implica reconocer al estudiante como sujeto situado, capaz de interpretar su realidad y atribuir significado a aquello que aprende.

Mediación pedagógica crítica. La mediación pedagógica constituye el componente que posibilita transformar las situaciones del contexto en experiencias educativas orientadas a la comprensión y la reflexión. El docente deja de asumir exclusivamente una función transmisora y desarrolla una mediación intencionada que promueve preguntas, confrontación de ideas, argumentación y construcción de significados. Esta perspectiva encuentra fundamentos en el aprendizaje activo planteado por Piaget (1977), en la mediación sociocultural de Vygotsky (1978), en la concepción humanista de Rogers (1983) y, especialmente, en la pedagogía crítica de Freire (1970), para quien la educación adquiere sentido cuando favorece una relación

reflexiva entre el sujeto y su realidad. En consecuencia, la mediación crítica constituye una condición para que el aprendizaje trascienda la reproducción de información y se oriente hacia la comprensión.

Desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El tercer componente representa la dimensión cognitiva mediante la cual el estudiante procesa, examina y reconstruye la información. Analizar, interpretar, inferir, evaluar, argumentar y tomar decisiones constituyen operaciones que permiten superar una apropiación memorística del conocimiento y avanzar hacia formas más complejas de pensamiento. En este sentido, Facione (1990) reconoce el pensamiento crítico como un proceso que integra interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, mientras Paul y Elder (2014) destacan la necesidad de utilizar estándares intelectuales para examinar la calidad del razonamiento. Desde el constructo propuesto, estas habilidades no se desarrollan de manera aislada, sino en relación con situaciones contextualizadas que demandan al estudiante comprender, cuestionar y fundamentar sus posiciones.

Diálogo reflexivo para la construcción del conocimiento. El cuarto componente reconoce el diálogo como espacio de interacción, confrontación de perspectivas y reconstrucción de significados. El conocimiento deja de comprenderse como una construcción exclusivamente individual y se configura mediante procesos de interacción en los que las ideas pueden ser expresadas, contrastadas y reformuladas. Vygotsky (1978) permite comprender el carácter social de la construcción del conocimiento, mientras Freire (1970) concibe el diálogo como posibilidad de encuentro, reflexión y transformación. En esta perspectiva, dialogar no equivale únicamente a intercambiar opiniones; implica argumentar, escuchar, cuestionar y reconocer otras perspectivas para avanzar hacia comprensiones más fundamentadas.

Transformación consciente de la realidad. El quinto componente constituye la proyección de los procesos anteriores hacia la acción. El pensamiento crítico alcanza su sentido formativo cuando las comprensiones construidas permiten al estudiante asumir posiciones conscientes frente a situaciones de su realidad y participar responsablemente en su transformación. Desde Freire (1970), la praxis articula reflexión y acción, de manera que comprender la realidad implica también la posibilidad de intervenir sobre ella. Por ello, la

transformación consciente no se concibe como un resultado externo al aprendizaje, sino como una consecuencia formativa de la relación entre comprensión, reflexión, decisión y actuación.

La articulación de estos cinco componentes permite sostener que el pensamiento crítico se configura mediante un proceso en el que la realidad proporciona situaciones susceptibles de problematización; la mediación pedagógica genera condiciones para su abordaje; las habilidades cognitivas permiten analizarlas e interpretarlas; el diálogo posibilita confrontar y reconstruir significados; y la acción consciente proyecta los aprendizajes hacia la transformación de la realidad. Así, cada componente adquiere sentido en relación con los demás y contribuye a configurar una comprensión integrada del pensamiento crítico.

Trama relacional del constructo teórico

La esencia del constructo teórico se encuentra en la relación que se establece entre sus componentes. Por ello, la construcción propuesta no debe comprenderse como una suma de categorías, modelos pedagógicos o teorías del aprendizaje, sino como una trama relacional en la que cada elemento cumple una función específica dentro del proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

La trama se configura a partir de la siguiente dinámica:

Contexto → Problematización → Mediación pedagógica → Diálogo reflexivo → Procesos cognitivos → Construcción de significados → Acción consciente → Transformación → Nuevo contexto de problematización.

El contexto constituye el punto de partida porque proporciona las situaciones, experiencias y problemáticas que poseen significado para el estudiante. Sin embargo, la realidad no se incorpora al proceso educativo de manera pasiva; mediante la problematización, aquello que acontece en el entorno se convierte en objeto de interrogación, análisis y reflexión. Este tránsito permite superar una aproximación descriptiva de la realidad y generar condiciones para su comprensión crítica.

La mediación pedagógica interviene entonces como articuladora del proceso. Su función consiste en generar experiencias de aprendizaje que permitan abordar las situaciones problematizadas mediante preguntas, estrategias, recursos e interacciones orientadas a la construcción de conocimiento. En esta dinámica, el docente acompaña, orienta y desafía

intelectualmente al estudiante, favoreciendo condiciones para que este participe activamente en la elaboración de sus comprensiones.

A partir de esta mediación se fortalece el diálogo reflexivo, entendido como espacio para confrontar perspectivas, argumentar, escuchar y reconstruir significados. El diálogo introduce una dimensión intersubjetiva en el proceso de aprendizaje, puesto que las comprensiones individuales pueden ser contrastadas con las de otros sujetos. De este modo, la construcción del conocimiento se desarrolla mediante procesos de interacción que amplían y complejizan las interpretaciones iniciales.

La interacción dialógica moviliza los procesos cognitivos superiores, mediante los cuales el estudiante analiza, interpreta, infiere, evalúa, argumenta y toma decisiones frente a las situaciones estudiadas. En consecuencia, la dimensión cognitiva no aparece separada del contexto ni del diálogo, sino integrada a experiencias que demandan operaciones intelectuales orientadas a comprender y fundamentar.

Como resultado de esta dinámica se produce la construcción de significados, entendida como un proceso mediante el cual el estudiante relaciona sus conocimientos previos, las nuevas informaciones, las experiencias y las perspectivas compartidas para elaborar comprensiones propias y fundamentadas. El conocimiento adquiere así un carácter dinámico, situado y susceptible de reconstrucción.

La construcción de significados se proyecta hacia la acción consciente, en la medida en que comprender una situación posibilita adoptar posiciones, tomar decisiones y actuar de manera responsable frente a ella. La acción, por tanto, no representa una etapa desvinculada del pensamiento, sino la expresión práctica de las comprensiones alcanzadas.

Finalmente, la acción consciente puede generar procesos de transformación de la realidad. Esta transformación no se entiende necesariamente como una modificación inmediata o de gran escala, sino como la capacidad de intervenir responsablemente sobre situaciones concretas a partir de conocimientos, argumentos y decisiones fundamentadas. Una vez producida la transformación, emergen nuevas situaciones y preguntas que retornan al contexto, generando un nuevo ciclo de problematización.

De esta manera, la trama posee un carácter dialéctico y recursivo. Es dialéctica porque articula pensamiento y realidad en una relación permanente de confrontación, comprensión y

reconstrucción; y es recursiva porque cada transformación puede generar nuevas experiencias, preguntas y problemas que alimentan nuevamente el proceso de aprendizaje.

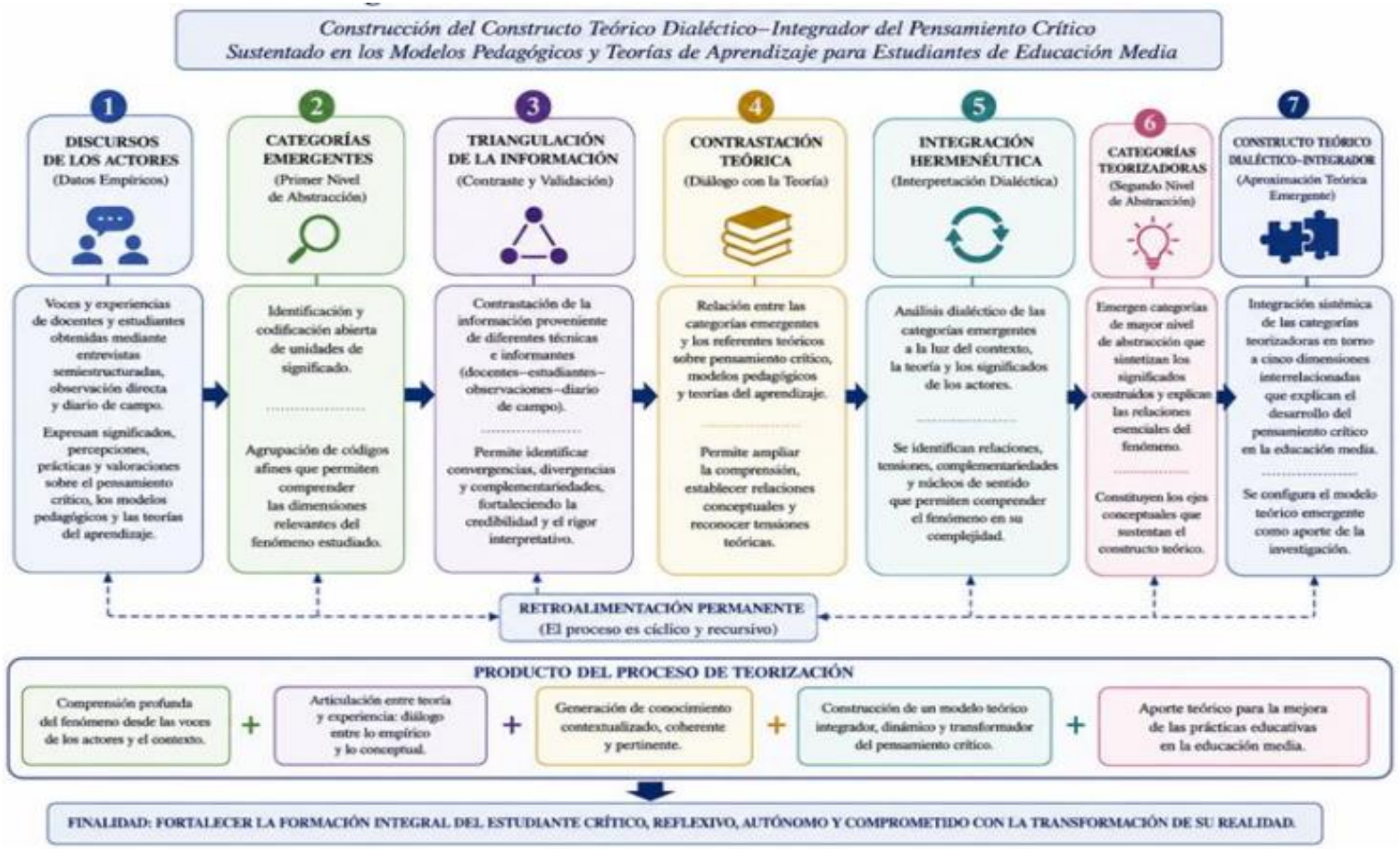
Dentro de esta trama, los modelos pedagógicos y las teorías del aprendizaje cumplen funciones complementarias. El enfoque humanista aporta la centralidad del sujeto, su autonomía y capacidad de participación; el enfoque crítico-social orienta la educación hacia la problematización y la transformación de la realidad; el aprendizaje significativo permite relacionar los nuevos conocimientos con los saberes previos; la perspectiva sociocultural explica la importancia de la interacción y la mediación; y los aportes constructivistas y del aprendizaje por descubrimiento fortalecen la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Su aporte, por tanto, no reside en su incorporación aislada, sino en la función que cada perspectiva desempeña dentro de la trama relacional.

Desde esta articulación se formula la proposición central del constructo: el pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante, situado en una realidad concreta, participa en experiencias pedagógicas que problematizan su contexto, movilizan habilidades cognitivas superiores, favorecen el diálogo reflexivo y orientan sus comprensiones hacia acciones conscientes y responsables.

La trama relacional constituye, así, el núcleo epistemológico del constructo, porque permite comprender que el pensamiento crítico no emerge de una estrategia particular ni de una habilidad cognitiva aislada, sino de la interacción permanente entre contexto, sujeto, mediación, conocimiento, diálogo y acción. Esta trama relacional, se evidencia en la siguiente figura.

Figura No.23

Ruta del proceso de teorización.



Fuente: Bustamante (2026).

Figura No.24

Sintesis de la ruta hermenéutica de construcción del constructo teórico.



Fuente: Bustamante (2026)

Cierre del horizonte V

El constructo teórico dialéctico–integrador del pensamiento crítico aporta una comprensión relacional del pensamiento crítico al concebirlo como una construcción situada que articula sujeto, contexto, conocimiento, mediación pedagógica, diálogo, procesos cognitivos y acción. Su aporte no consiste en adicionar modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, sino en establecer entre ellos una relación funcional orientada a favorecer experiencias educativas capaces de movilizar la comprensión, la reflexión, la argumentación y la actuación consciente.

La articulación de sus cinco componentes —contextualización del aprendizaje, mediación pedagógica crítica, desarrollo de habilidades cognitivas superiores, diálogo reflexivo para la construcción del conocimiento y transformación consciente de la realidad— configura una trama dialéctica y recursiva. El contexto genera situaciones susceptibles de problematización; la mediación pedagógica las convierte en experiencias formativas; los procesos cognitivos permiten analizarlas e interpretarlas; el diálogo posibilita confrontar y reconstruir significados; y la acción consciente proyecta las comprensiones alcanzadas hacia la transformación de la realidad. Esta acción genera, a su vez, nuevas experiencias y problemáticas que retornan al contexto, reiniciando el proceso.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se comprende como una habilidad aislada ni como el resultado de estrategias didácticas particulares. Se configura en la interacción permanente entre comprender, cuestionar, dialogar, argumentar, decidir y actuar. El carácter dialéctico del constructo reside en la relación y tensión permanente entre pensamiento y realidad; su carácter integrador, en la articulación de las dimensiones pedagógica, cognitiva, social, axiológica y transformadora dentro de una misma trama de sentido.

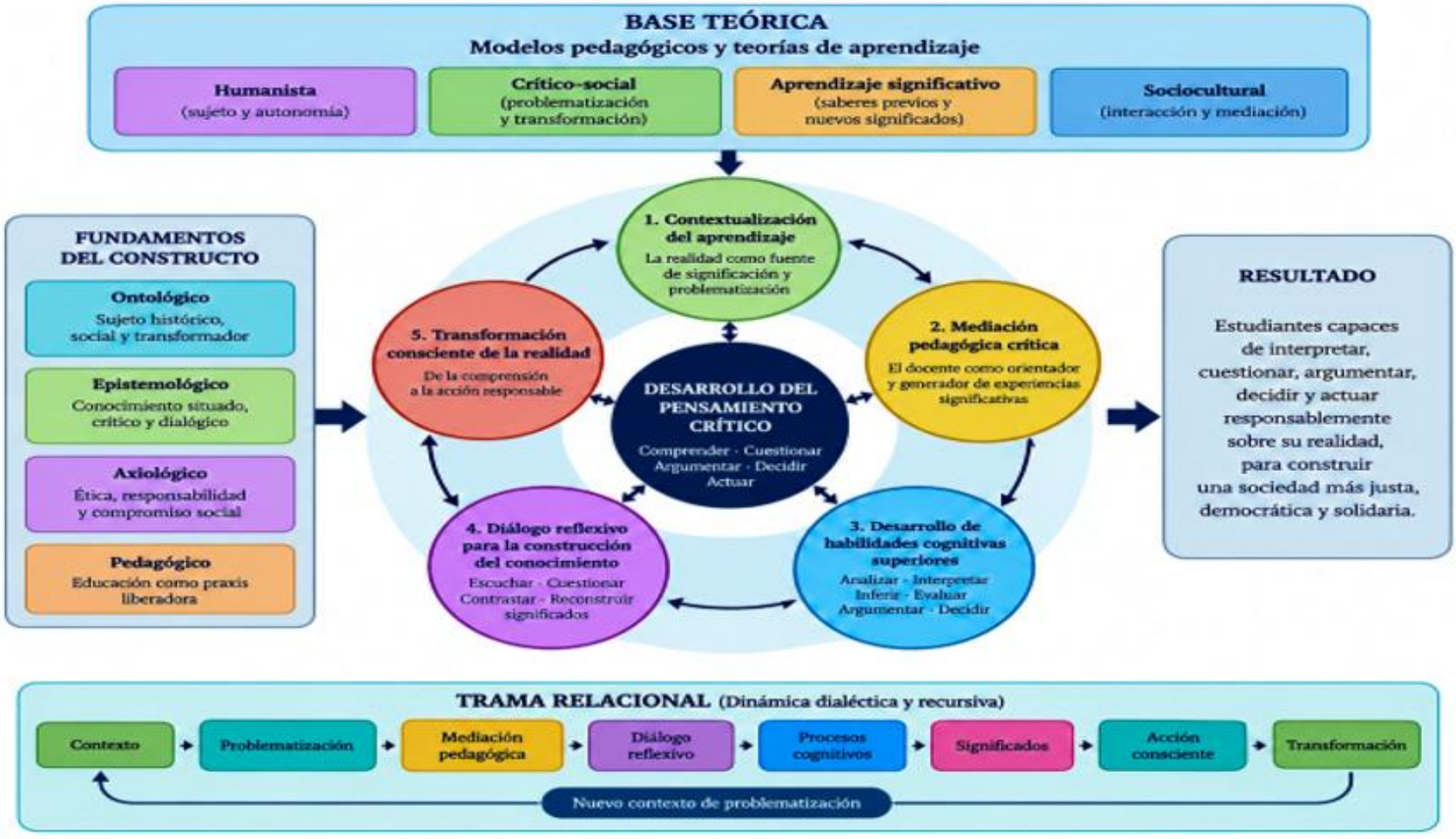
En consecuencia, la proposición central que sintetiza la teorización sostiene que el pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante, situado en una realidad concreta, participa en experiencias pedagógicas que problematizan su contexto, movilizan habilidades cognitivas superiores, favorecen el diálogo reflexivo y orientan sus comprensiones hacia acciones conscientes y responsables.

Esta proposición responde a la pregunta orientadora de la teorización: ¿qué aporta de nuevo el constructo teórico y cómo se relacionan sus componentes para explicar el desarrollo

del pensamiento crítico? Su aporte se encuentra en mostrar que el desarrollo del pensamiento crítico requiere una articulación coherente entre realidad, sujeto, conocimiento, mediación, interacción y acción, superando una visión fragmentada de sus dimensiones.

Con el siguiente grafico se cierra el horizonte V, en cuanto momento de configuración teórica de la investigación. El constructo queda establecido como una elaboración situada, dialéctica e integradora, derivada de la interpretación de la realidad educativa estudiada y orientada a comprender y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media.

Figura No.25.



Fuente: Bustamante (2026)

HORIZONTE VI

Reflexiones finales, aportes y proyecciones de la investigación

La culminación de esta investigación doctoral representa la síntesis de un proceso de comprensión e interpretación orientado a develar los significados construidos por docentes y estudiantes en torno al pensamiento crítico en la educación media colombiana. Desde el paradigma postpositivista, el enfoque cualitativo y el método hermenéutico-dialéctico, el estudio permitió comprender que el pensamiento crítico no constituye únicamente una capacidad cognitiva, sino una construcción multidimensional en la que convergen aspectos pedagógicos, cognitivos, sociales, culturales y éticos, mediados por las experiencias y contextos en los que se desarrolla el proceso educativo.

Los hallazgos permitieron reconocer que docentes y estudiantes atribuyen al pensamiento crítico un sentido relacionado con la capacidad de analizar, interpretar, cuestionar, argumentar y reflexionar sobre situaciones de la realidad. No obstante, también se evidenciaron tensiones entre estas comprensiones y prácticas pedagógicas que aún privilegian la transmisión de contenidos, la memorización y la reproducción de información. Desde la perspectiva hermenéutico-dialéctica, estas tensiones se comprenden como posibilidades de transformación y no como situaciones definitivas, pues revelan la necesidad de generar prácticas educativas más participativas, contextualizadas, dialógicas y reflexivas.

En este sentido, la investigación permitió comprender que el desarrollo del pensamiento crítico se favorece cuando existe articulación entre el sujeto, el contexto y la mediación pedagógica. Los modelos pedagógicos humanista, constructivista y crítico-social, en diálogo con las teorías del aprendizaje significativo, sociocultural y por descubrimiento, ofrecen fundamentos para superar prácticas centradas exclusivamente en la transmisión del conocimiento y avanzar hacia experiencias educativas en las que el estudiante participe activamente en la construcción de significados. De esta articulación se desprende la importancia de promover estrategias como la problematización, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, el debate, la indagación, el análisis de situaciones contextualizadas y la argumentación.

La integración de estas comprensiones condujo a la construcción del Constructo Teórico Dialéctico–Integrador del Pensamiento Crítico sustentado en los Modelos Pedagógicos y las

Teorías de Aprendizaje, principal aporte científico de esta investigación. El constructo emerge como una construcción teórica contextualizada que articula las dimensiones contextual, pedagógica, dialógica, cognitiva y transformadora del pensamiento crítico. Su lógica parte del contexto y la problematización de la realidad, continúa mediante la mediación pedagógica y el diálogo reflexivo, favorece procesos cognitivos y construcción de significados, y se proyecta hacia la acción consciente y la transformación, generando a su vez nuevos contextos susceptibles de problematización.

Desde esta perspectiva, el aporte teórico de la investigación consiste en ofrecer una comprensión integradora del pensamiento crítico, superando su consideración aislada como habilidad cognitiva y reconociéndolo como un proceso formativo vinculado con la experiencia, la interacción social, el aprendizaje y la transformación consciente de la realidad. En el plano epistemológico, el estudio reafirma la pertinencia de la interpretación hermenéutico-dialéctica para comprender fenómenos educativos desde los significados construidos por los actores en sus contextos. En el ámbito pedagógico, aporta fundamentos para orientar prácticas centradas en el diálogo, la reflexión, la participación, la contextualización y la construcción significativa del conocimiento. Metodológicamente, evidencia la utilidad de la articulación entre entrevistas, observación, diario de campo, triangulación e interpretación teórica para comprender la complejidad de los procesos educativos.

En consecuencia, los aportes de esta investigación trascienden el plano estrictamente teórico y adquieren relevancia educativa y social. El desarrollo del pensamiento crítico demanda instituciones que favorezcan ambientes de aprendizaje abiertos al diálogo, la argumentación, la investigación y la participación; docentes que asuman un papel de mediadores y generadores de experiencias significativas; y procesos de formación profesional que fortalezcan las competencias necesarias para desarrollar prácticas pedagógicas críticas y contextualizadas. Asimismo, resulta pertinente que los proyectos educativos institucionales y las propuestas curriculares reconozcan el pensamiento crítico como un componente transversal de la formación integral.

De igual manera, se considera necesario fortalecer procesos de formación docente relacionados con los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje y las estrategias didácticas orientadas al pensamiento crítico. Las instituciones educativas pueden favorecer este

propósito mediante comunidades de aprendizaje, proyectos interdisciplinarios, espacios de reflexión sobre la práctica y experiencias pedagógicas vinculadas con situaciones reales del contexto. En el ámbito de las políticas educativas, se plantea la conveniencia de consolidar orientaciones y programas que favorezcan una formación crítica, autónoma, participativa y contextualizada.

Las comprensiones alcanzadas también permiten proyectar nuevas posibilidades de investigación. Entre ellas se encuentran el estudio de la relación entre pensamiento crítico y transformación de las prácticas pedagógicas; la formación inicial y permanente del profesorado para su promoción; las relaciones entre pensamiento crítico, alfabetización digital y tecnologías emergentes; así como los vínculos entre pensamiento crítico, participación ciudadana y construcción de culturas democráticas. De igual manera, resulta pertinente continuar investigando la aplicación, contrastación y enriquecimiento del constructo teórico en otros contextos y niveles educativos, con el propósito de ampliar las comprensiones derivadas de esta investigación.

En síntesis, el recorrido investigativo permitió comprender que formar en pensamiento crítico implica trascender la enseñanza centrada en la reproducción de contenidos y avanzar hacia experiencias educativas en las que aprender signifique interpretar, cuestionar, dialogar, argumentar, construir significados y actuar conscientemente frente a la realidad. El constructo teórico emergente constituye, en este sentido, una contribución orientada a articular fundamentos pedagógicos, teorías del aprendizaje y experiencias de los actores educativos en una comprensión dinámica e integradora del pensamiento crítico.

Finalmente, esta investigación no pretende presentar una explicación cerrada del fenómeno estudiado. Por su naturaleza interpretativa, el constructo permanece abierto a nuevas lecturas, contrastaciones y desarrollos derivados de otros contextos educativos. Su principal valor reside en aportar una comprensión contextualizada que puede enriquecer la reflexión pedagógica y generar nuevas posibilidades para la investigación. Así, el pensamiento crítico se configura como un proceso permanente de comprensión y transformación en el que contexto, problematización, mediación pedagógica, diálogo, procesos cognitivos, construcción de significados y acción consciente mantienen una relación dinámica. Con ello, el presente estudio cierra su recorrido investigativo y, simultáneamente, abre nuevas posibilidades para continuar

pensando la educación como espacio de formación de sujetos capaces de comprender críticamente su realidad y participar responsablemente en su transformación

Figura No. 26

Pensamiento Crítico como Competencia Transformadora



Fuente: Bustamante (2026).

REFERENCIAS

Alcaldía Municipal de Soledad (2020). Plan de Desarrollo Municipal de Soledad 2020–2023: Gran pacto social por Soledad. Disponible en: https://surl.lt/fnpnji [Consultado, 12 octubre 2025]

Alcaldía Municipal de Soledad (2022). Acuerdo No. 000284. Disponible en: https://surl.li/muhoua [Consultado, 12 octubre 2025]

Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. 1ª edición. México, Buenos Aires, Barcelona: Editorial Paidós Educador. Disponible en: http://surl.li/tpppsp [Consultado, 12 octubre 2025]

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Barandica Sabalza, E. E. (2025). Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria en contextos de EFL [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Disponible en: http://ejemplo.com/tesis-barandica2025 [Consultado, 12 octubre 2025]

Cano-Iglesias, M. J. (2024). Argumentación y toma de decisiones como habilidades del pensamiento crítico: una investigación con estudiantes de ingenierías industriales y del máster en profesorado de especialidades científico-tecnológicas [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga, España. Disponible en: https://hdl.handle.net/10630/30996 [Consultado, 12 octubre 2025]

Carvajal, E. (2021). Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico. [Grado de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: https://es.scribd.com/document/605768105/Tesis-doctoral-Emiro-Carvajal [Consultado, 12 octubre 2025]

Casallas Rodríguez, E. (2022). Pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir del razonamiento informal: aportes del abordaje de cuestiones socio científicas [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Disponible en: https://repositorio.upn.edu.co/items/7cf12ac8-e56f-499a-8310-644044384997 [Consultado, 12 octubre 2025]

Cerda, H. (1991). Los Elementos de la Investigación. Como Reconocerlos, Diseñarlos y Construirlos. Editorial El Búho. Bogotá. Colombia. Disponible en: https://n9.cl/k8krnj [Consultado, 12 octubre 2025]

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620 de 2013. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287 [Consultado, 12 octubre 2025]

Congreso de la República de Colombia (2021). Ley 2113 de 2021. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=168026 [Consultado, 12 octubre 2025]

De Alba Roa, A. F. y Galindo Cárdenas, S. G. (2025). Educomunicación y pensamiento crítico en los contextos rurales en Colombia. Revista Latinoamericana Ogmios, 5(13), 21–37. Disponible en: https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/406 [Consultado, 12 octubre 2025]

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011) The SAGE Handbook of Qualitative Research. London: Sage. Disponible en: https://n9.cl/o2sul. [Consultado, 12 octubre 2025]

Departamento Nacional de Planeación (2020). CONPES 3988. Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas mediante tecnologías digitales. Disponible en: https://surl.li/nlsxju [Consultado, 12 octubre 2025]

Departamento Nacional de Planeación (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida. Disponible en: https://surl.li/fcvely [Consultado, 12 octubre 2025]

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan. Disponible en: https://surl.li/lrfene [Consultado, 12 octubre 2025]

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi. Disponible en: https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy, Disponible en: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction [Consultado, 12 octubre 2025]

Facione, P. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. Disponible en: https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Disponible en: https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

González, M. (2019). La formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 45-61. [Consultado, 12 octubre 2025]

Guba, E, y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, pp. 113-145. Hermosillo, Sonora. Disponible en: https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Guyot, V. (2007). La enseñanza de las ciencias. Revista Alternativas, publicación periódica del LAE-UNSL, año IV, n.º 17, Argentina. [Consultado, 12 octubre 2025]

Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. American Psychologist. [Consultado, 12 octubre 2025]

Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. Qualitative Inquiry, núm. 3, 274-294. [Consultado, 12 octubre 2025]

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L. [Consultado, 12 octubre 2025]

Lindarte, A. (2021). Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/188/189 [Consultado, 12 octubre 2025]

Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Cambridge University Press. [Consultado, 12 octubre 2025]

Martínez, M. (2007). La nueva ciencia: “Su desafío lógica y método”. Editorial Trillas. México. [Consultado, 12 octubre 2025]

Ministerio de Educación de Colombia (1994). Decreto 1860 de 1994. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289 [Consultado, 12 octubre 2025]

Ministerio de Educación del Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Disponible en: http://surl.li/xpcpek [Consultado, 12 octubre 2025]

Ministerio de Educación de Colombia (2009). Decreto 1290 de 2009. Disponible en: funcionpublica.gov.co [Consultado, 12 octubre 2025]

Ministerio de Educación Nacional. (2017, noviembre 6). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y equidad. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Miranda, S. Y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE, vol. 11, n.º 21. Disponible en: https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717 [Consultado, 12 octubre 2025]

Moreno Salvo, A. (2024). El pensamiento crítico y creativo en el currículum de educación no universitaria. [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Disponible en: https://repositori.uib.es/xmlui/handle/11201/165709 [Consultado, 12 octubre 2025]

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma – reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Disponible en: https://surl.li/ofwyud [Consultado, 12 octubre 2025]

Nussbaum, M. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press. [Consultado, 12 octubre 2025]

Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. Revista Digital Universitaria, vol. 11, n.º 2. Disponible en: https://surl.li/vrolkc [Consultado, 12 octubre 2025]

Organización de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights [Consultado, 12 octubre 2025]

Ortiz Morales, E. F. (2016). Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana: elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas. [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Disponible en: https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/f80d0ca6-19e0-44c4-b1fe-2283de798ec3/content [Consultado, 12 octubre 2025]

Pagán Castaño, J. (2024). Desarrollo de pensamiento crítico y alfabetización mediática en la sociedad del conocimiento: claves para la gestión de la información en la sociedad contemporánea. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio TDX. Disponible en: https://www.tesisenred.net/handle/10803/692643 [Consultado, 12 octubre 2025]

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books [Consultado, 12 octubre 2025]

Paul, R., & Elder, L. (2005). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Fundación for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life. Pearson/Prentice Hall. [Consultado, 12 octubre 2025]

Pavlov, I. (1927). Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Oxford University Press. [Consultado, 12 octubre 2025]

Presidencia de la República de Colombia (2015). Decreto 1075 de 2015. Disponible en: https://normograma.sena.edu.co/docs/pdf/decreto_1075_2015.pdf [Consultado, 12 octubre 2025]

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Informe sobre Desarrollo Humano. Disponible en: undp.org [Consultado, 12 octubre 2025]

República de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia. Disponible en: https://surl.lt/ccntnp [Consultado, 12 octubre 2025]

Rodríguez Fernández, K. C. (2022). Pensamiento crítico, inteligencia emocional y percepción de pares sobre las disposiciones para el pensamiento crítico de estudiantes de licenciatura de tres universidades de la Costa Caribe colombiana. [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. Disponible en: https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/13306#page=1 [Consultado, 12 octubre 2025]

Serrano, J. (2023). Formación docente en el área GHC de educación media general: una aproximación teórica. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/219 [Consultado, 12 octubre 2025]

Skinner, B. F. (1974). Sobre el conductismo. Editorial Fontanella. Disponible en: https://surl.li/yxtysm [Consultado, 12 octubre 2025]

Tabares, J. C. (2016). El pensamiento crítico en la educación colombiana: un reto pendiente. Revista Educación y Pedagogía. [Consultado, 12 octubre 2025]

Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 2ª reimpresión. México: Ediciones Paidós. [Consultado, 12 octubre 2025]

Tolentino, R. (2023). La retroalimentación reflexiva para desarrollar el pensamiento crítico desde la acción del docente de educación secundaria. [Tesis doctoral, Universidad de San Ignacio de Loyola]. Disponible en: https://surl.li/tmnzng [Consultado, 12 octubre 2025]

Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético. [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Disponible en: https://surl.li/rsqequ [Consultado, 12 octubre 2025]

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa [Consultado, 12 octubre 2025]

UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Disponible en: https://surl.li/qhiqgw [Consultado, 12 octubre 2025]

Vargas, M. (2022). Estrategias pedagógicas y modelos educativos flexibles en escenarios del proceso de paz entre el gobierno y las FARC-EP en Colombia (2012–2019). [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Disponible en: https://surl.li/wxxqwl [Consultado, 12 octubre 2025]

Vélez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. Educación y Educadores, 11(1), 167–180. Disponible en: https://surl.li/fruufr [Consultado, 12 octubre 2025]

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. Disponible en: http://surl.li/ezdswx [Consultado, 12 octubre 2025]

Zuluaga Avendaño, D. F. (2025). Educación y pensamiento crítico en la obra de Estanislao Zuleta. Contribuciones a la ciencia crítica de la educación. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Oriente]. Disponible en: https://surl.li/eflwmp [Consultado, 12 octubre 2025]

ANEXO A

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

Preguntas para docentes en entrevistas semiestructuradas

Título de la investigación.

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.

Propósito general de la investigación: Generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media.

Entrevista semi estructurada para docentes.

1. Concepciones sobre pensamiento crítico

¿Cómo definiría usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

2. Modelos pedagógicos aplicados

¿Qué modelo pedagógico guía principalmente su práctica pedagógica, en la institución?

3. Teorías del aprendizaje en la práctica

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar y formar a sus estudiantes en la institución?

4. Estrategias y prácticas docentes.

¿Qué actividades o metodologías utiliza usted, para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

5. Proyecciones y reflexiones

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

Entrevista semi estructurada para el coordinador.

1. Concepciones sobre pensamiento crítico

¿Cómo definiría usted el pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

2. Modelos pedagógicos aplicados

¿Qué modelo pedagógico guía principalmente la práctica pedagógica docente, en la institución?

3. Teorías del aprendizaje en la práctica

¿Qué teorías del aprendizaje influyen en la forma de enseñar de los docentes en la institución?

4. Estrategias y prácticas docentes.

¿Qué actividades o metodologías cree usted se utiliza, para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de la institución?

5. Proyecciones y reflexiones

¿Qué modelo pedagógico considera usted que se debe implementar en la institución, para cualificar la práctica pedagógica y a la vez fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación media? ¿Podría darme un ejemplo?

Entrevista semi estructurada para los estudiantes.

Generar un constructo teórico del pensamiento crítico sustentado en los modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje para estudiantes de educación media.

Concepciones sobre pensamiento crítico

1. ¿Qué entiendes por pensamiento crítico en el contexto de la educación media?

2. Modelos pedagógicos aplicados

¿Tus profesores te dan libertad para expresar tus ideas y debatirlas expresando tu punto de vista o prefieren que repitas la información que ellos te dan?

3.Teorías del aprendizaje en la práctica

¿Qué clase de actividades pedagógicas desarrollan los docentes en su proceso de enseñanza?

4. Estrategias y prácticas docentes.

¿Qué estrategias usan tus profesores para el desarrollo de las clases diaria?

5. Proyecciones y reflexiones

¿Qué recomendaciones darías a tus profesores para que contribuyan al desarrollo de tu pensamiento crítico?

Anexo B.

Evidencias de entrevistas realizadas a informantes docentes, coordinador y estudiantes





Investigadora con docente crítica y recreativa. Investigadora con docente coordinador





Investigadora con estudiantes de educación media, grado 10° y 11°





Investigadora con estudiantes de educación media, grado 10° y 11.

Anexo C

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN QUE LLEVA POR TITULO:

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: Mirtha Janett Siado Previdi

Documento de identidad: C.C. 32690501

☑ Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio y acepto participar en él.

☑ Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos de mi participación.

☑ He podido realizar preguntas en todo momento y mis dudas han sido respondidas a mi entera satisfacción.

☑ Se me ha garantizado la confidencialidad de mis datos y que estos serán almacenados durante un periodo de (Indicar el periodo que estarán almacenados los datos).

☑ Otorgo el consentimiento voluntariamente y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y sin ningún perjuicio.

☑ ACEPTO PARTICIPAR

☐ NO ACEPTO PARTICIPAR

Fecha y firma del participante	Fecha y firma del investigador principal
Mirtha Siado F. 18-11-2025	

Anexo E

Consentimientos firmados por lo docentes informantes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN QUE LLEVA POR TITULO:

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: CARLOS RODRIGUEZ RAMIREZ

Documento de identidad: C.C. 7L 157728

☐ Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio y acepto participar en él.

☐ Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos de mi participación.

☐ He podido realizar preguntas con tiempo suficiente, y todas han sido respondidas a mi entera satisfacción.

☐ Se me ha garantizado la confidencialidad de mis datos y que estos serán almacenados durante un periodo de (Indicar el periodo que estarán almacenados los datos).

☐ Otorgo el consentimiento voluntariamente y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y sin ningún perjuicio.

☒ ACEPTO PARTICIPAR

☐ NO ACEPTO PARTICIPAR

Fecha y firma del participante

Carlos Rodríguez R.

15-11-2025

Fecha y firma del investigador principal

Jesus Bastardo

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN QUE LLEVA POR TITULO:

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: Mayenis Fritz

Documento de identidad: C.C. 32712856

[✓] Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio y acepto participar en él.

[✓] Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos de mi participación.

[✓] He podido realizar preguntas con tiempo suficiente, y todas han sido respondidas a mi entera satisfacción.

[✓] Se me ha garantizado la confidencialidad de mis datos y que estos serán almacenados durante un periodo de (Indicar el periodo que estarán almacenados los datos).

[✓] Otorgo el consentimiento voluntariamente y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y sin ningún perjuicio.

[X] ACEPTO PARTICIPAR

[ ] NO ACEPTO PARTICIPAR

Fecha y firma del participante

Mayenis Fritz
30-10-2025

Fecha y firma del investigador principal

Marina Bastardo

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO PROGRAMA DOCTORADO.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UNA INVESTIGACIÓN QUE LLEVA POR TITULO:

PENSAMIENTO CRÍTICO SUSTENTADO EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.

NOMBRE DEL PARTICIPANTE: Gina Martinez Martinez

Documento de identidad: C.C. 22467.091

☑ Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio y acepto participar en él.

☑ Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio y los posibles beneficios y riesgos de mi participación.

☑ He podido realizar preguntas con tiempo suficiente, y todas han sido respondidas a mi entera satisfacción.

☑ Se me ha garantizado la confidencialidad de mis datos y que estos serán almacenados durante un periodo de (Indicar el periodo que estarán almacenados los datos).

☑ Otorgo el consentimiento voluntariamente y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento y sin ningún perjuicio.

☑ ACEPTO PARTICIPAR

☐ NO ACEPTO PARTICIPAR

Fecha y firma del participante

08-10-2025

Fecha y firma del investigador principal

Anexo D



CURRICULUM VITAE.

WEISMAR BUSTAMANTE DE ARENAS.

Docente de aula en educación media.

I.E Francico José de Caldas. Soledad Atlántico

Docente investigadora, vinculada al grupo de investigación de UITSA "Sociedad, educación y desarrollo humano GISEDH". registrado en Colciencias 2016.

Docente de área de ciencias sociales y económicas, con más de 30 años al servicio de la educación pública en la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de soledad atlántico, Colombia. Buscando constantemente la cualificación de la educación, promoviendo permanentemente el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los ciudadanos del mundo de hoy

Habilidades y competencias básicas para la contribución a la cualificación de la educación con fortalecimiento de temas, relacionados con la práctica pedagógica, el desarrollo de

habilidades de pensamiento, gestión administrativa, la formación ciudadana para estudiantes, docentes y directivos docentes del municipio de soledad.

Teléfono: 3157450163

sitio web: Orcid: https:/orcid.org/0009-0006-2606-0644

Correo electrónico**:** weismarbustamante@hotmail.com.

PUBLICACIONES.

Artículo titulado:

La enseñanza y el aprendizaje como procesos generadores de conocimiento y no como una simple transmisión de información.

Publicado: 03 – 06 – 2026

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive

Libro titulado:
Libro" Buenas prácticas en uso de TIC en las escuelas innovadoras del caribe colombiano." ISBN: 978-858-8862-36 - 1 con fecha de publicación febrero 28 de 2017.
https://www.researchgate.net/publication/323069362_Buenas_Practicas_en_uso_de_TIC_en_las_Escuelas_Innovadoras_del_caribe_colombiano

Cartilla Pedagogica titulada:

Cartilla de "Lineamientos de diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagogicas innovadoras mediadas por el uso de TIC." avalada por Colciencias

https://www.unibarranquilla.edu.co/itsacier/cartillaitsacier.pdf

Investigaciones realizadas.

investigación cofinanciada por Colciencias, Pertinencia de estrategias pedagógicas mediadas por el uso de tic, con el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas en estudiantes de 6° y

7° de las escuelas innovadoras del CIER NORTE. 2015 – 2016.

La gestión administrativa como elemento Cualificador del proceso Educativo. Tesis de Grado. Barranquilla. Universidad externada de Colombia. Año 2000. (Tesis de grado)

EDUCACIÓN Y FORMACION.

Institución Educación Secundaria:	Liceo Camilo Torres. Barranquilla
Título obtenido:	Bachiller Académico
Universitarios:	Universidad del Atlántico
Título obtenido:	Licenciada en educación
Postgrado:	Fundación Universitaria del área Andina
Título obtenido:	Especialista en informática y telemática
Postgrado:	Universidad externada de Colombia
Título obtenido:	Magíster en Administración y supervisión
Postgrado:	Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL
Título obtenido:	Candidata a Doctora en Educación.

EXPERIENCIA PEDAGOGICA LABORAL.

- ✓ Docente activa de La Institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de soledad, en las Áreas de Ciencias sociales y filosofía, desde el 04 de mayo de 1992 hasta la fecha.

- ✓ Vinculada al equipo de trabajo institucionál de procesos de diseño curricular en la educación media, desde el 30 de enero de 2013 hasta el 30 de noviembre de 2018.

- ✓ Coordinadora encargada en la Institución educativa dolores María Ucros del municipio de soledad, entre el 14 del mes de mayo de 2019 hasta el 3 de abril del 2020

- ✓ Coordinadora académica y convivencial encargada por licencia, en la Institución Educativa Francisco José de Caldas del municipio de soledad durante el periodo comprendido de 0ctubre de 2018 a marzo de 2019.

- ✓ Docente catedrática del módulo proyecto integrador en el proceso de fomento de la

educación en UITSA. en el periodo comprendido entre enero de 2015 a septiembre de 2016.

- ✓ Docente investigadora, vinculada al grupo de investigación de UITSA "sociedad, educación y desarrollo humano GISEDH". registrado en colciencias 2016

- ✓ Coordinadora del área Básica constitución política y Formación ciudadana en UITSA con docentes de Instituciones educativas de soledad y el distrito de Barranquilla, vinculadas al proceso de Articulación de la Educación Media con la Superior entre el 14 de diciembre de 2011 hasta el 24 de diciembre de 2011 y entre el 2 de abril de 2012 hasta el 30 de diciembre de 2012.

- ✓ Docente del módulo proyecto integrador en articulación con la media en el ITSA en el periodo comprendido entre 2011- 2012.

- ✓ Coordinadora del I, II, II, IV Y V Foro Interinstitucional de cultura Ciudadana. Institución educativa Francisco José de Caldas Soledad Atlántico .2006 – 2010.

- ✓ Docente De Formación Personal (Proyecto De Vida y Resolución De Conflictos) en Cendes (Centro De Desarrollo Social) Fenalco Atlántico. 2005 – 2006.

Reconocimientos obtenidos.

- ✓ Placa concedida por la Institución Educativa Francisco José de Caldas por la labor pedagógica desempeñada en la Institución desde 1991 a 2002

- ✓ Placa concedida por el Colegio Americano por el excelente desempeño pedagógico durante el periodo comprendido de 1993 al año 2002.